

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CLÁUDIO LOPES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA DE UMA
ESCOLA REGULAR DE ENSINO**

JUIZ DE FORA

2018

CLÁUDIO LOPES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA DE UMA
ESCOLA REGULAR DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia Aparecida Santos

JUIZ DE FORA

2018

CLÁUDIO LOPES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA DE UMA
ESCOLA REGULAR DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovado em ____/____/____.

Prof.^a Dr.^a Núbia Aparecida Santos (orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Membro externo
Instituição

Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família. À minha esposa, Luciélí dos Reis Martins Silva; ao meu filho, Stênio Martins Silva, e à minha filha, Samila Laira Martins Silva, que incansavelmente estiveram me apoiando nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela existência. Aos meus familiares por compartilharem comigo os momentos de profunda felicidade, de realizações e de sofrimento. A minha esposa Luciélí dos Reis Martins Silva, obrigado pelo amor incondicional e o companherismo nestes quase trinta anos de convívio. Aos meus filhos, Samila e Stênio, agradeço a paciência nos períodos de estudo e pesquisa.

Agradeço profundamente a professora Doutora Nubia Aparecida Schaper Santos, pela dedicação e profissionalismo ao me orientar e presidir a Banca Examinadora desta dissertação. Aos demais membros da Banca, professoras Doutoras Katiúscia Cristina Vargas Antunes e Luciana Verônica Silva Moreira meus agradecimentos pelo momento de enriquecimento acadêmico e profissional. A professora Doutora Laura de Assis Souza Silva, companheira, paciente e dedicada no apoio acadêmico, meu obrigado. Enfim, agradeço ao povo mineiro por custear os meus estudos.

RESUMO

Este trabalho analisou os desafios encontrados pela equipe gestora de uma escola pública regular na inclusão de alunos com necessidade educativa especial. Trata-se de um estudo de caso que procurou descrever a perspectiva da Educação Inclusiva a partir de uma visão histórica, das condições legais e de atendimento, do cenário nacional, estadual, regional e na unidade escolar em que esse estudo foi realizado. Após essa descrição, realizou-se uma análise da gestão escolar, tendo como eixos a escola inclusiva e a gestão democrática, considerando que a inclusão denota uma equipe gestora com um perfil mais reflexivo e aberto às diferenças como condição básica para a construção de uma escola para todos. Logo, partiu-se da premissa que uma escola para ser inclusiva a gestão deve ser exercida de forma democrática e participativa. Contribuiu para essa análise o pensamento acadêmico de autores que investigam esses temas, como Mantoan (1997, 2011); Carvalho (2014); Dutra e Gribosk (2012); Seabra, Ferreira e Neiva (2017); Burgos e Canegal (2011); Neubauner e Silveira (2009); Paro (1998); Tezani (2004); Oliveira (2010); Luck (2010); e Silva (2006). Os resultados encontrados permitiram inferir que, na escola estudada, as ações pedagógicas e administrativas concernentes à efetivação da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais ocorrem, mas sem a devida articulação entre os envolvidos – pais, alunos, professores e gestores. Isso evidenciou o despreparo da comunidade escolar para promover as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva como um direito e da gestão democrática como um instrumento. Essas constatações foram utilizadas na construção do Plano de Ação Educacional proposto ao final deste trabalho, com a definição de estratégias e de ações para o fortalecimento da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Gestão democrática; Alunos com necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This work analyzed the challenges encountered by the management team of a regular public school in the inclusion of students with special educational needs. This case study sought to describe the perspective of Inclusive Education from a historical view, legal conditions and care, the national, state, regional scenario and the school unit in which this study was carried out. After this description, an analysis of the school management was carried out, having as axes the inclusive school and the democratic management, considering that the inclusion denotes a management team with a more reflective and open profile to the differences as basic condition for the construction of a school for all. Therefore, it was based on the premise that a school to be inclusive of management has to be exercised in a democratic and participative way. This paper analyzes the academic thinking of authors who investigate these themes, such as Mantoan (1997, 2011); Carvalho (2014); Dutra and Gribosk (2012); Seabra, Ferreira and Neiva (2017); Burgos and Canegal (2011); Neubauner and Silveira (2009); Paro (1998); Tezani (2004); Oliveira (2010); Luck (2010); and Silva (2006). The results allowed to infer that in the studied school the pedagogical and administrative actions concerning the effective inclusion of students with special educational needs occur, but without the proper articulation among those involved – parents, students, teachers and managers. This demonstrated the unpreparedness of the school community to promote the necessary conditions for the realization of inclusive education as a right and democratic management as an instrument. These findings were used in the construction of the Educational Action Plan proposed at the end of this work with the definition of strategies and actions for the strengthening of inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Democratic management Students with special educational needs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da SRE de Coronel Fabriciano.....	36
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no ensino regular	42
Gráfico 2 – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais.....	42
Gráfico 3 – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental anos finais regular	43
Gráfico 4 – Evolução das matrículas no Ensino Médio regular	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria dos sujeitos da pesquisa.....	72
Quadro 2 – Achados da pesquisa qualitativa	81
Quadro 3 – Desafiam a inclusão dos alunos com NEE na EEHJS	83
Quadro 4 – Cronograma da ação Avaliação e Reelaboração do PPP escolar	86
Quadro 5 – Epítome da ação Avaliação e Reelaboração do PPP escolar	88
Quadro 6 – Cronograma de Capacitação da equipe escolar – 2018.....	89
Quadro 7 – Conteúdos a serem trabalhados na capacitação da equipe escolar	90
Quadro 8 – Epítome da ação capacitação em serviço da equipe escolar	91
Quadro 9 – Epítome da ação Tertúlias – Construindo diálogos inclusivos com a família.....	93
Quadro 10 – Epítome da ação criação do Grêmio Estudantil	95
Quadro 11 – Epítome da ação criação da Associação de Pais e Mestres	97
Quadro 12 – Síntese das ações do PAE	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de professores certificados com proficiência em LIBRAS entre os anos de 2006 e 2015.....	24
Tabela 2 – Impacto da Ampliação do BPC na Matrícula dos Beneficiários entre os anos de 2007 e 2013.....	25
Tabela 3 – Impacto da Dupla Matrícula nos Repasses do FUNDEB	26
Tabela 4 – Matrículas na Educação Especial no Brasil – 2006 a 2017.....	27
Tabela 5 – Alunos com NEE/ Deficiência matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no Brasil.....	28
Tabela 6 – Escolas acessíveis para alunos deficientes físicos	29
Tabela 7 – Escolas com banheiros adaptados para deficientes físicos	30
Tabela 8 – Matrícula de alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades ou Superdotação, em Minas Gerais.....	32
Tabela 9 – Evolução na acessibilidade arquitetônica na rede estadual de Minas Gerais, de 2007 a 2016.....	33
Tabela 10 – Evolução na Acessibilidade Tecnológica, na rede estadual de Minas Gerais, entre 2006 e 2014.....	34
Tabela 11 – Número de municípios e escolas com docentes capacitados por Temática Inclusiva, entre 2006 e 2014, em Minas Gerais.....	34
Tabela 12 – Professores capacitados na rede estadual de Minas Gerais entre 2006 e 2014	35
Tabela 13 – Evolução do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de Minas Gerais, de 2006 a 2014	35
Tabela 14 – Número de Professores de Apoio Distribuídos entre os municípios da SRE de Coronel Fabriciano.....	37
Tabela 15 – Número de Salas AEE, quantidades de professores e de alunos distribuídos entre os municípios da SRE de Coronel Fabriciano.....	38
Tabela 16 – Laudos Médicos de Deficiências/ Necessidades – municípios da SRE de Coronel Fabriciano	39
Tabela 17 – Número de matrículas no Ensino Fundamental regular anos iniciais	44
Tabela 18 – Número de matrículas no Ensino Fundamental regular anos finais	44
Tabela 19 – Número de Matrículas no Ensino Médio regular.....	45
Tabela 20 – Quadro Administrativo da EEHJS.....	46

Tabela 21 – Quadro docente da escola por modalidade de ensino	46
Tabela 22 – N° de alunos com NEE do Ensino Fundamental (1ºao 5º anos).....	48
Tabela 23 – N° de alunos com NEE matriculados no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º) na EEHJS.....	49
Tabela 24 – N° de alunos com NEE atendidos em Sala de Recursos	49
Tabela 25 – Frequência das Deficiências/ Necessidades amparadas por laudos.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual
CAS	Centro de Apoio e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEAPA	Central de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIEF	Diretoria de Ensino Fundamental
DIRE	Diretoria Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral

SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SD	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEE/ MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema de Administração Escolar de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TGDs	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A GESTÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS	19
1.1 Panorama da educação inclusiva no Brasil.....	19
1.2 A gestão da inclusão no contexto da rede estadual de Minas Gerais.....	31
1.3 A gestão da inclusão educacional no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano	35
1.4 A Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho: uma análise situacional.....	40
1.4.1 A Inclusão na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho	50
2 ANÁLISE DOS DESAFIOS DE UMA EQUIPE GESTORA NA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR	52
2.1 Aspectos metodológicos.....	52
2.2 Referencial teórico	54
2.2.1 Conceituando escola inclusiva	55
2.3 A gestão escolar democrática como pressuposto para uma educação inclusiva.....	59
2.4 Análises.....	64
2.4.1 O projeto político pedagógico da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho	65
2.4.2 O Regimento Interno da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho ...	70
2.4.3 Análise dos dados da entrevista semiestruturada	72
3 PROPOSTAS PARA SUPLANTAR OS DESAFIOS DE UMA EQUIPE GESTORA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA REGULAR	82
3.1 Definições das estratégias do Plano de Ação Educacional	83
3.2 O fortalecimento da equipe escolar focada na educação inclusiva	85
3.2.1 Avaliação e reelaboração do PPP da Escola	85
3.2.2 Capacitação em serviço da equipe escolar direcionada à educação inclusiva	88
3.2.3 Tertúlias – Construindo diálogos inclusivos com a família	90
3.3 O fortalecimento da gestão democrática	91

3.3.1 A criação do Grêmio Estudantil	92
3.3.2 A criação da Associação de Pais e Mestres.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS VICE-DIRETORES	105
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES PEDAGÓGICO.....	106
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS.....	107
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE APOIO..	108
APÊNDICE F – VISÃO PANORAMICA DA CIDADE DE SANTANA DO PARAÍSO	109
APÊNDICE G – SANTANA DO PARAÍSO, BAIRRO CIDADE NOVA, EM 2011...	110
APÊNDICE H – SANTANA DO PARAÍSO, BAIRRO CIDADE NOVA, EM 2018...	111
APÊNDICE I – VISTA LATERAL ESQUERDA DA ESCOLA, EM 2011	112
APÊNDICE J – VISTA LATERAL ESQUERDA DA ESCOLA, ANO 2018	113
APÊNDICE K – VISTA PRINCIPAL DA ESCOLA, ANO 2011.....	114
APÊNDICE L – VISTA PRINCIPAL DA ESCOLA, ANO 2018	115
APÊNDICE M – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	116
APÊNDICE N – SEGUNDO PISO ACESSÍVEL POR RAMPA.....	117
APÊNDICE O – SALA DE AULA COM TELEVISOR.....	118
APÊNDICE P – ÁREA EXTERNA DE BANHEIROS ADAPTADOS	119
APÊNDICE Q – ÁREA INTERNA DOS BANHEIROS ADAPTADOS	120
APÊNDICE R – ÁREA INTERNA DA SALA DE RECURSOS	121
APÊNDICE S – ÁREA INTERNA DA SALA DE RECURSOS	122

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende problematizar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em um contexto específico, analisando os desafios encontrados pela equipe gestora no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, localizada na cidade de Santana do Paraíso, Minas Gerais, sob a ótica da garantia do direito e gestão inclusiva.

Neste estudo, o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) adquire uma maior amplitude, atribuindo ao universo escolar a responsabilidade de compreender cada aluno como um ser único e, como tal, construtor de seu percurso escolar, cabendo à instituição de ensino proporcionar as condições adequadas para o desenvolvimento de suas habilidades em seu tempo. Ou seja, não se enfatiza a deficiência, mas sim as potencialidades de cada aluno. Esse comportamento reduz a discriminação e estabelece as bases para inclusão no ambiente escolar.

A educação inclusiva implica na ruptura dos padrões comportamentais dos gestores e da comunidade escolar, ao denotar uma efetiva cultura de inter-relação democrática com as diferenças existentes entre as pessoas e o conhecimento. Desse universo heterogêneo, atentaremos para a diversidade de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

A inclusão de crianças e de adolescentes com algum tipo de Necessidade de Atendimento Educacional Especializado (NEE), no âmbito das escolas públicas estaduais, no estado de Minas Gerais, tem se intensificado. O Censo Educacional de 2016 registrou, neste ano, a matrícula de 83.276 alunos da educação especial em classe comum, na rede estadual de ensino. O que representa um crescimento de aproximadamente 160% no volume de matrículas efetivadas, em 2009. Essa ampliação no quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular não se deu de forma estanque. Constitui-se parte de um processo inclusivo amparado nas políticas públicas em cumprimento às legislações nacionais e estaduais. Esse crescimento tende a ampliar-se com a publicação do Plano Nacional de Educação de 2014.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação de 2014, ao estabelecer a universalização da oferta de vagas nos diferentes sistemas de ensino para a população de quatro a dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais

de desenvolvimento e de altas habilidades, com preferência para a matrícula em rede regular de ensino, aponta para a efetivação desse direito e responsabiliza os gestores dos sistemas educacionais na definição de políticas públicas institucionalizadas que garantam as condições necessárias para que a inclusão ocorra com igualdade e qualidade de ensino. Nessa perspectiva, os diretores escolares desempenham papel fundamental, pois, são de sua competência as articulações com a comunidade escolar na construção de um projeto político pedagógico que contemple as diversidades e admita a complexidade de uma pedagogia inclusiva.

Minha correlação com a questão norteadora da presente pesquisa iniciou-se ao final do ano de 2011, quando cumpria meu primeiro ano de gestão à frente da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, após a indicação popular em processo de eleição direta com duas chapas concorrentes. Hoje, encontro-me no segundo mandato como diretor, também obtido em processo de eleição com a participação de todos os segmentos da comunidade.

Sou professor do quadro efetivo da escola na disciplina de Matemática, formado em Ciências Biológicas, com licenciatura plena em Matemática pela Faculdade de Ciências e Letras de Caratinga, Minas Gerais, no ano de 1994. Como gestor público, fui Diretor do Departamento de Educação na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santana do Paraíso, na gestão de 2008 a 2010, quando solicitei minha exoneração e assumi meus dois cargos de professor de Matemática, na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.

No início do primeiro mandato, nossa escola não possuía salas de recursos, nem professores especializados, mesmo tendo alunos com necessidades educativas especiais comprovadas através de laudos médicos. Somados a esses, tínhamos uma aluna com Síndrome de Down, matriculada na APAE no turno matutino e estudando em nossa escola no turno vespertino. O tema da inclusão de alunos com necessidades especiais era tratado com certa reserva pelos colegas de trabalho, sobretudo os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que se consideraram sem formação adequada para a inclusão.

Recordo-me do dia em que um professor da área de linguagem, indignado com o comportamento irrequieto de um aluno, o retirou da sala de aula e afirmou que não tinha estudado para lidar com aquele “bicho”. O aluno em questão foi diagnosticado por neurologista como portador de Transtorno de Déficit de Atenção e

Transtorno de Ansiedade Generalizada, entretanto, não era medicado devido a problemas financeiros. O posicionamento do colega sintetiza, de maneira cruel, o desafio dos gestores das escolas regulares frente ao cumprimento da meta quatro do PNE-2014, que versa sobre a universalização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino, motivo para minha opção por este estudo.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais são as principais dificuldades encontradas pela equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho na efetivação da educação inclusiva, no contexto de uma escola regular de ensino. Os objetivos específicos são: descrever o processo de inclusão no cenário da referida escola, destacando as principais dificuldades encontradas para a sua gestão; analisar como ocorre o processo de inclusão, seus sucessos e problemas na escola selecionada; e propor um Plano de Ação Educacional que vise aprimorar o processo de inclusão na instituição. Cumprindo o que se expõe, o texto se divide em três capítulos, sucintamente, explicados a seguir.

No primeiro capítulo, descrevemos a Gestão da Inclusão numa perspectiva histórica, suas condições legais e de atendimento nacional, estadual, regional e sua imbricação no contexto particular da escola da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, atentando para importantes conceitos como: Inclusão, Escola Inclusiva, Gestão Democrática, Responsividade, Equidade e Necessidades Educacionais Especiais.

O segundo capítulo analisou o processo de inclusão na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, seja por meio do estudo de documentos, análise das estatísticas educacionais, questionamentos aos atores ou observações do ambiente escolar em diálogo aos pressupostos teóricos norteadores deste estudo.

O terceiro capítulo está reservado para a proposição de um Plano de Ação Educacional com ações voltadas para o aprimoramento das práticas gestoras no desenvolvimento de uma escola mais responsiva e inclusiva.

Ao final, espera-se que, tendo analisado os desafios da equipe gestora na inclusão de estudantes com necessidades especiais, esta pesquisa possa contribuir não só para o aprimoramento das práticas gestoras na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, como também produzir conteúdo e suscitar reflexões no meio acadêmico e administrativo acerca de temas tão atuais como educação inclusiva e gestão democrática.

1 A GESTÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Este capítulo descreve a Gestão da Inclusão numa perspectiva histórica, suas condições legais e de atendimento nacional, estadual, regional e imbricação no contexto particular da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho. Isso porque o caso de gestão proposto, como dito antes, tem como objetivo analisar as principais dificuldades encontradas pela equipe gestora da referida instituição na efetivação da educação inclusiva no contexto de uma escola regular de ensino.

O capítulo está dividido em quatro assuntos específicos: um panorama da educação inclusiva no Brasil; um breve relato das ações gestoras inclusivas realizadas pelo Sistema de Educação de Minas Gerais; seu desdobramento nas atividades de implementação e de acompanhamento na Superintendência de Coronel Fabriciano; e, finalmente, a descrição do ambiente escolar da escola em análise e da apresentação das evidências do caso de gestão aqui estudado.

1.1 Panorama da educação inclusiva no Brasil

Nas últimas décadas, o discurso sobre a inclusão no Brasil ganhou força. No campo da Educação, incluir significa proporcionar condições de acesso e permanência de todos os alunos na escola regular, indiferente de sua condição social, econômica ou física, respeitando a singularidade no modo de aprender de cada um (UNESCO, 1994).

Com a redemocratização do governo brasileiro, a inclusão vista sob essa perspectiva ganhou força, o que levou a Constituinte de 1988 a incorporar no texto constitucional a Educação Especial, numa ótica inclusiva, como uma modalidade de ensino transversal nos diferentes níveis e demais modalidades ofertadas por todos os sistemas de ensino, incluindo as instituições particulares, como se observa em seu artigo 208, no qual se lê: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como um direito e dever do

Estado, previsto na Constituição de 1988, é reforçada no artigo 54, inciso III da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na qual se lê que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1990).

Importa observar que esse texto constitucional apenas precipitava as preocupações internacionais em superar os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, evidenciados durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, no ano de 1990. Dessa conferência, resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil tornou-se signatário, sendo um documento constituído de dez artigos que tinham como objetivo promover as condições básicas de aprendizagem e reduzir a baixa escolarização dos alunos de inúmeros países, com destaque para os mais pobres.

A Declaração apontava ainda para a construção de uma agenda mundial que incitava a discussão de políticas educacionais com vistas à elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à escola gratuita, fortalecendo o ensino público nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como a redução do analfabetismo mundial com a ampliação da oferta da educação de jovens e adultos. Por fim, a Declaração Mundial de Educação para Todos reforça a necessidade de uma Educação Mundial baseada na gestão democrática e numa escola inclusiva (UNESCO, 1990).

Ao ampliar os debates políticos e suscitar ideias e projetos em diferentes países, a Declaração trouxe à tona a realidade não só de exclusão de meninas e meninos pobres da escolarização de qualidade, como também evidenciou as dificuldades dos sistemas de ensino em lidar administrativa e pedagogicamente com a diferença, com destaque aos alunos com alguma necessidade de atendimento especializado. Como dispõe o artigo 3º, onde afirma que aos alunos com deficiência deve-se garantir a igualdade de acesso à educação, destinando-se a elas, atenção especial (UNESCO, 1990).

Nesse sentido, a UNESCO realizou, em 1994, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, na cidade de Salamanca, na Espanha, da qual resultou a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, documento que o Brasil também é signatário. Ficou definido que a escola comum é o ambiente mais adequado para combater

todas as formas de discriminação, como inferimos lendo o trecho subtraído do documento base:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca coloca a inclusão escolar como objeto central do processo educacional ao focar-se nas pessoas que não tinham acesso ao ambiente escolar ou que não conseguiam permanecer devido às suas diferenças na discussão das políticas públicas de formação, financiamentos e gestão. Isso contribuiu para instituir as bases dos sistemas de ensino dos países signatários, objetivando a participação e a aprendizagem de todos os alunos, em todas as suas diversidades.

No Brasil, a influência desse documento é evidente em todas as Leis e Atos normativos da educação inclusiva, com destaque na construção da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, que dedica o Capítulo V à Educação Inclusiva. Essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações para atender suas necessidades específicas.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de

suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL,1996).

Na perspectiva da LDBN, a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais se torna um desafio dos sistemas de ensino e de suas unidades básicas, como detalhado no artigo 59 da referida Lei, do qual se subtrai a obrigatoriedade dos sistemas de ensino na garantia do desenvolvimento das atividades pedagógicas, visando ao atendimento às condições de aprendizagem dos alunos. O mesmo artigo ainda define que essas atividades serão ofertadas de forma complementar ou suplementar e torna obrigatório que as escolas regulares coloquem em seus projetos políticos pedagógicos, além do atendimento especializado, o ensino de LIBRAS como segunda língua, do sistema Braille, da tecnologia assistiva, comunicação alternativa, bem como outras atividades que contribuem para o desenvolvimento de um currículo escolar inclusivo.

As escolas regulares, portanto, devem garantir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, promovendo a articulação entre o ensino regular e a Educação Especial. No entanto, as diretrizes educacionais previstas na LDBN mantêm o caráter substitutivo da educação especial, contraditando-se ao orientarem a matrícula dos alunos com necessidades especiais, preferencialmente, nas escolas comuns da rede regular de ensino, e mantendo o atendimento educacional especializado como substitutivo ao processo de escolarização (BRASIL, 2006).

A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil, pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência¹ têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Observa-se que esse Decreto não só promoveu uma reinterpretação das normas que regulamentam a Educação Especial, objetivando eliminar as barreiras que dificultam ou impedem a escolarização do seu público alvo, como também influenciou os documentos produzidos após sua publicação, como se observa nas discussões que resultaram no Plano Nacional de Educação (PNE), instituída pela Lei nº 10.172/2001, em que se destaca a preocupação em construir uma escola inclusiva e que garanta a todos os alunos o atendimento em sua diversidade. Nesse sentido, o PNE, define em suas metas que os sistemas de ensino promovam o atendimento aos alunos com deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, visando a suprir o *déficit* na oferta de vagas para os alunos nas classes comuns do ensino regular, bem como garantir a acessibilidade física e ou atendimento educacional especializado, numa ótica garantidora do direito subjetivo e humano à educação pública de qualidade, preconizada nos arcaibouços normativos nacionais e internacionais citados.

Na perspectiva da educação inclusiva como um direito humano dependente de formação profissional docente, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em seu currículo, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Nesse mesmo sentido, a Lei 10.436/2002², ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento legal de comunicação e expressão dos alunos surdos, garante a esses o direito a se incluírem na escola e na sociedade. Ressalta-

¹ O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001).

² Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

se a amplitude da norma ao incluir a disciplina de LIBRAS nos currículos dos cursos de formação docente e dos profissionais da fonoaudiologia. Com sua regulamentação editada no Decreto Federal nº 5.626/ 2005, tornou-se obrigatório a certificação de profissionais para atuarem como professor intérprete e ou tradutor de LIBRAS. Isso justifica o forte crescimento de professores certificados como proficientes em LIBRAS, entre os anos de 2006 e 2015, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de professores certificados com proficiência em LIBRAS entre os anos de 2006 e 2015

Certificação da proficiência	2006	2007	2008	2009	2010	2012	2015	Total
Para Ensino	609	771	558	463	541	164	657	3.763
Para Tradução	740	740	723	522	433	242	777	4.177
Total Geral	1.349	1.511	1.281	985	974	406	1.434	7.940

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do MEC (2016).

A formação de docentes na Língua Brasileira de Sinais, seja para o ensino ou para a tradução, tem possibilitado a inclusão dos deficientes auditivos no ensino regular ao reduzir a barreira da comunicação devido à perda auditiva.

Nessa perspectiva inclusiva, deve-se pontuar a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), cujo texto foi promulgado pelo governo brasileiro através do Decreto 6.949/ 2009, que estabelece o compromisso dos signatários em assegurar às pessoas com alguma deficiência, um sistema educacional inclusivo e de qualidade em todos os níveis. Com esse intento, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³, lançado pelo MEC em abril de 2007, foca-se na redução das barreiras que promovem a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. O documento centrou-se na formação docente para a educação especial, na expansão das salas de recursos e na acessibilidade arquitetônica das escolas utilizando-se de repasses financeiros à escola regular por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Tal programa foi criado, primeiramente, com o nome de Programa de Manutenção e

³ O PDE-2007 é um Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em regime de colaboração dos Entes Federados e com a participação da Sociedade Civil, por meio de programas e ações, com o propósito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o qual era utilizado apenas no Ensino Fundamental. Mais tarde, passou a se chamar PDDE⁴.

Observa-se também a preocupação no PDE-2007 em monitorar o acesso à escola regular de ensino dos alunos participantes do Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC). O BPC constitui um direito constitucional regulamentado pela Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que garante às pessoas com deficiência, em qualquer idade, o recebimento de provisão de proteção social, custeado pela Previdência Social, no valor de um salário mínimo. Em abril de 2007, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 18, o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na escola dos alunos com deficiência, o Programa BPC na Escola, com o objetivo de identificar os índices de acesso e de exclusão escolar. Na Tabela 2 verifica-se a contribuição desse programa como indutor ao acesso da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Nesse caso, cabe à instituição escolar e à gestão, o desafio em promover as adaptações e mudanças necessárias para a garantia de que os alunos tenham o direito a uma educação que compreenda suas peculiaridades e os inclua conforme define a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Tabela 2 – Impacto da Ampliação do BPC na Matrícula dos Beneficiários entre os anos de 2007 e 2013

Ano	Total	Taxa/ano	BPC Escola	%	Taxa anual	BPC – Fora da Escola	%	Taxa anual
2007	375.470	0%	78.848	21,00%	0,00%	296.622	79,00%	0,00%
2008	370.613	-1,29%	108.426	29,26%	37,51%	262.187	70,74%	-1,61%
2009	401.744	8,40%	121.688	30,29%	12,23%	280.066	69,71%	6,82%
2010	435.298	8,35%	229.017	52,61%	88,20%	206.281	47,39%	-26,35
2011	445.889	2,43%	306.371	68,71%	33,78%	139.518	31,29%	2,37%
2012	470.075	5,42%	329.801	70,16%	7,65%	140.274	29,84%	0,54%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do MEC (2016).

Na tentativa de romper com a segregação e garantir a inclusão aos alunos da educação especial, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (BRASIL, 2008), cujos programas e

⁴ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2007a).

ações se destinam a promover o acesso e a permanência do seu público alvo no ensino regular e ampliar a oferta do atendimento educacional especializado.

O cumprimento dos programas e das ações da referida Política Nacional de Educação passa a demandar novos recursos e o desenvolvimento de sistemas de ensino mais inclusivos. Assim, em 2008, foi definida a dupla matrícula, com a finalidade de obtenção de duplo recurso, pela instituição de ensino, junto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB)⁵, sendo uma matrícula na educação básica regular e outra no atendimento especializado, com os atendimentos ofertados na mesma instituição ou não.

Art. 9º – Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011)

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (Incluído pelo Decreto nº 7.611, de 2011) (BRASIL, 2011).

No período de 2009 e 2012, o Ministério da Educação transferiu recursos financeiros, destinados à efetivação de convênio das Secretarias de Educação com instituições filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, na ordem de R\$ 2 bilhões, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 – Impacto da Dupla Matrícula nos Repasses do FUNDEB

Ano	Recursos AEE – Instituições conveniadas	Recursos Educação Especial conveniadas	TOTAL
2009	-----	R\$ 282.271.920,02	R\$ 282.271.920,02
2010	R\$ 8.731.156,35	R\$ 284.510.279,51	R\$ 293.241.435,86
2011	R\$ 356.819.654,90	R\$ 320.844.961,40	R\$ 677.664.616,30
2012	R\$ 516.056.144,41	R\$ 325.825.270,91	R\$ 841.881.415,32

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do MEC (2016).

⁵O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/ 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/ 2007 e pelo Decreto nº 6.253/ 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Diante da exposição das principais políticas e ações educacionais brasileiras com relação à Educação Especial, percebemos que essa modalidade aos poucos vai ganhando espaço nos textos das políticas vigentes, o que implica no aumento de recursos públicos destinados às ações para o atendimento crescente na demanda de uma educação inclusiva. Esse cenário é consolidado com a sanção presidencial da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, que entrega à sociedade o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, tendo por objetivo uma educação, gratuita e de qualidade para todos. Concentrando a atenção na educação inclusiva, o Plano Nacional, na meta quatro, de um total de vinte, se compromete a:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), o volume de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica aumentou consideravelmente como se observa na Tabela 04, que explicita o número de matrículas de alunos da Educação Especial realizados na Educação Básica em todas as redes de ensino do Brasil, entre os anos de 2007 e 2016.

Tabela 4 – Matrículas na Educação Especial no Brasil – 2006 a 2017

Ano	Comuns	Especiais	Exclusivas	Total
2007	243388	56190	132727	432305
2008	307143	53571	123217	483931
2009	312426	38269	100120	450815
2010	390649	31822	83667	506138
2011	450770	25251	75488	551509
2012	506773	20547	74424	601744
2013	529356	19417	71169	619942
2014	568826	17008	68809	654643
2015	610683	81580	65794	758057
2016	644646	77869	62440	784955

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do MEC (2016a).

No entanto, quando separamos os dados referentes ao acesso ou matrícula dos alunos especiais por nível de ensino da educação básica, com

destaque para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em comparação com o ensino médio, observa-se que 70% desses alunos não frequentam o Ensino Médio regular.

Tabela 5 – Alunos com NEE/ Deficiência matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no Brasil

Ano	Anos Finais (AF)	Ensino Médio (EM)	AF – EM	% N
2007	76034	16112	59922	78,80948
2008	95946	20112	75834	79,03821
2009	103434	22728	80706	78,02657
2010	128916	28667	100249	77,76304
2011	149219	34278	114941	77,02839
2012	176758	43589	133169	75,33973
2013	190526	48589	141937	74,49744
2014	208053	57754	150299	72,24073
2015	229074	65757	163317	71,29443
2016	248286	75059	173227	69,76914

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do MEC (2016a).

Tendo o ano base de 2016 como referência, constata-se que 173.227 alunos com necessidade educacional especial ou alguma deficiência estão excluídos do Ensino Médio regular. Portanto, se os alunos com deficiência são mais frequentes no Ensino Fundamental, eles têm dificuldades para chegar e permanecer no Ensino Médio. A maior complexidade dos conteúdos abordados nesta etapa escolar aliado à formação deficitária obtida no Ensino Fundamental de nossas escolas públicas já contribui para o abandono escolar de inúmeros alunos, o que dizer dos alunos com necessidades educacionais especiais que não encontram sequer escolas com infraestrutura acessíveis. Mantoan (1997) aponta para a necessidade de superarmos o modelo atual de ensino para que a inclusão ocorra:

[...] à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s/ p).

A ausência de alunos da educação especial na escola regular em todos os níveis de ensino, portanto, tende a reduzir se os sistemas escolares caminharem para uma reforma educacional mais ampla, como propõe a autora.

O número que exprime o total de alunos da educação especial matriculados em classe comum tem aumentado a cada ano, o que nos leva a compreender que

os sistemas escolares não podem negligenciar os fatos; os alunos com necessidades educacionais especiais já estão em suas escolas regulares. Segundo Mantoan (1997), a meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos, pensamento que se ampara na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa Com Deficiência (Lei nº 13.146/ 2015), que passou a vigorar em de 2016 e que, no capítulo IV, art. 27, afirma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Ao aluno com deficiência, portanto, é garantido o direito de matrícula na escola e que esta promova as adequações para seu desenvolvimento pleno, respeitada suas diferenças. A acessibilidade constitui-se, conforme art. 53 da Lei nº 13.146/ 2015, num “direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, as Tabelas 6 e 7, referentes à existência de acessibilidades e a banheiros adaptados nos espaços escolares para atender aos alunos com mobilidade reduzida, demonstram que, no ano de 2016, apenas 25% das escolas públicas e 36% das unidades da rede privada são acessíveis a alunos com mobilidade reduzida.

Tabela 6 – Escolas acessíveis para alunos Deficientes Físicos

Ano	Rede pública		Rede privada	
	Total	%	Total	%
2007	10196	6,1	5298	16,3
2008	13409	8,1	6891	19,6
2009	15156	9,4	7892	22,1
2010	19007	12	8941	24,6
2011	23297	14,9	10268	27,8
2012	27248	17,6	11405	30,0
2013	29377	19,3	12228	31,5
2014	31311	21	13142	33,2
2015	35063	23,8	13880	35,3
2016	37793	25,9	14661	36,6

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do MEC (2016a).

Aproximadamente 34% das escolas da rede pública contam com banheiro para deficiente físico. Na rede privada, esse percentual é de 42,5%. A tímida evolução na redução das barreiras físicas nas escolas brasileiras conflita-se com o disposto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa Com Deficiência (Lei nº 13.146/ 2015), demonstrando a fragilidade de articulação entre as políticas públicas na garantia do direito ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente educacional regular de ensino.

Tabela 7 – Escolas com banheiros adaptados para deficientes físicos

ANO	Rede pública		Rede privada	
	Total	%	Total	%
2007	14121	8,5	6229	19,1
2008	17237	10,5	7953	22,6
2009	18718	11,6	8280	23,2
2010	22812	14,4	9076	25
2011	27735	17,8	10344	28
2012	33099	21,4	12052	31,7
2013	36574	24,1	13119	33,8
2014	39928	26,8	14446	36,5
2015	45655	31	15693	29,9
2016	49526	33,9	16989	42,5

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do MEC (2016a).

Ao permitir a existência de barreiras físicas, a escola, como *locus* constitucional do processo educativo, distancia-se de sua obrigação jurídica em torna-se um espaço inclusivo. Carvalho (2014), afirma que:

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvam sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência (CARVALHO, 2014, p. 96).

A redução das barreiras arquitetônicas é um passo decisivo na inclusão de alunos deficientes, mas é apenas um passo. A escola tende a se tornar um espaço inclusivo quando removermos também as barreiras atitudinais. Compreende-se, portanto, que a educação inclusiva não será construída por meio de pressupostos legais e ou da definição de políticas públicas implementadas pelos organismos federais, mas sim, da insurgência de todos os atores envolvidos na garantia do direito educacional ao modelo elitista que contamina os sistemas de ensino.

Exposto os dados referentes às condições de matrículas e de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular de ensino básico, percebemos que a Educação Inclusiva tem se amparado nos pressupostos legais e em políticas públicas inclusivas realizadas pelos gestores do Sistema Nacional de Ensino. Verifica-se que Censo Educacional nos últimos anos registra a elevação do número de matrículas de alunos especiais nas escolas regulares. Assim como expõe os desafios dos gestores escolares em promover as condições adequadas para consolidar o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos.

Assim, tendo por norte as legislações abordadas na presente seção e referenciando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e no Plano Nacional de Educação, analisaremos na próxima seção as propostas educacionais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais na construção de um Sistema de Ensino Inclusivo.

1.2 A gestão da inclusão no contexto da rede estadual de Minas Gerais

A inclusão dos alunos com necessidades especiais, na rede estadual de Minas Gerais, se ampara nas políticas públicas normatizadas pelos dispositivos legais internacionais e nacionais, que garantem que esses alunos sejam atendidos na escola regular de ensino. Salienda-se que a Constituição Mineira, em seu artigo 198, afirma que o atendimento educacional especializado deve ocorrer de forma preferencial na rede regular de ensino e que, para tanto, deve o Estado garantir os recursos humanos capacitados, material e equipamentos públicos adequados, assim como a vaga próxima à residência do aluno alvo da política de inclusão (MINAS GERAIS, 1998). Observa-se ainda que o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais se posiciona sobre a temática na Resolução 451, na qual fixa normas para atendimento das necessidades educacionais especiais em Minas Gerais, traça os objetivos e também estabelece os princípios e os procedimentos a serem adotados pelas instituições das redes públicas e privada de ensino, no tocante à inclusão (MINAS GERAIS, 2013).

O governo de Minas Gerais tem atuado na preparação das escolas públicas de sua rede por meio da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação (DESP-SEE-MG), tendo como foco o atendimento aos alunos com deficiências, com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades. A gestão da

inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares de Minas Gerais aponta para um crescimento de quase 200%, considerando os dados do censo educacional entre os anos 2007 e 2016.

Tabela 8 – Matrícula de alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades ou Superdotação, em Minas Gerais

Ano	Comuns	Especiais	Exclusivas	Total
2007	27987	3924	46282	78193
2008	37511	2928	43707	84146
2009	30356	407	41146	71909
2010	40349	603	39477	80429
2011	48365	702	37437	86504
2012	58107	826	35262	94195
2013	62598	1223	34276	98097
2014	69570	521	34743	104834
2015	77120	901	32993	111014
2016	83276	1235	31214	115725

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Censo (2007-2016).

A ampliação no número de alunos da educação especial matriculados nas escolas estaduais de Minas Gerais é resultante do movimento por uma escola inclusiva amparado nas legislações nacionais como verificamos na seção anterior. O que reforça o trabalho realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, com ações estratégicas voltadas para inclusão desenvolvidas pela Diretoria de Educação Especial (DESP). Essas ações são balizadas em quatro eixos principais da política inclusiva do estado, a saber: promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; capacitação de educadores; formação de redes de apoio e garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados, conforme informado no Relatório Anual da Diretoria de Educação Especial-DESP (MINAS GERAIS, 2014).

A Tabela 9, referente ao eixo acessibilidade arquitetônica expressa a quantidade de escolas que apresenta alguma acessibilidade arquitetônica concluída. Os dados da tabela têm por base o Censo Educacional, publicados no período de 2007 a 2016. Verifica-se que 37,9% das escolas públicas de educação básica têm banheiros adaptados a alunos com mobilidade reduzida e 32,0% das instituições dispõem de vias adaptadas para receber alunos com deficiência física.

Tabela 9 – Evolução na acessibilidade arquitetônica na rede estadual de Minas Gerais, de 2007 a 2016

Ano	(%) Banheiros adaptados	(%) Vias adaptadas
2007	8,4	6,9
2008	11,6	9,2
2009	14,0	12,0
2010	18,2	15,9
2011	21,3	18,5
2012	25,4	22,0
2013	28,3	24,2
2014	31,2	26,3
2015	34,9	29,6
2016	37,9	32,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo (2007-2016).

Ainda no que tange à acessibilidade, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais tem procurado munir as escolas de equipamentos que auxiliem na promoção da acessibilidade tecnológica, objetivando ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. A Tabela 10 apresenta dados consolidados de 2014, disponibilizados em relatório anual da DESP. Com essa ação, a Secretaria de Educação acredita que os alunos com necessidades de atendimento especializado podem participar com mais efetividade das atividades escolares, o que tende a ser um importante passo na efetivação da inclusão educacional.

Tabela 10 – Evolução na Acessibilidade Tecnológica, na rede estadual de Minas Gerais, entre 2006 e 2014

Acessibilidade tecnológica	Nº de escolas
Kits	2.470
Mobiliário e Carteiras Adaptadas	326
Computadores e Notebooks	939
Cadeiras de rodas	85
Lupas eletrônicas	25
Outros equipamentos adaptados	360

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da DESP-SEE-MG (2014).

No entanto, se considerarmos que a rede estadual é formada por 3.686 escolas, fica evidente o desafio de se levar a acessibilidade tecnológica a todas as unidades. Assim como o eixo Acessibilidade Arquitetônica e Tecnológica, a consolidação da capacitação de educadores é um grande desafio para a gestão da educação de Minas na construção de um Sistema de Ensino Inclusivo. Os dados da Tabela 11 explicitam que a formação especializada merece maior atenção e mais investimentos por parte da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Tabela 11 – Número de municípios e escolas com docentes capacitados por Temática Inclusiva, entre 2006 e 2014, em Minas Gerais

Municípios atendidos	724
Nº de escolas/ instituições estaduais	> 2.400
Nº de escolas/ instituições não estaduais	> 1.300

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da DESP-SEE-MG (2014).

Tendo como referencial o Relatório Anual da DESP de 2014, verifica-se que, de 2006 até 2013, foram atendidos na Formação Especializada 724 municípios dentre os 856 municípios que totalizam o estado de Minas Gerais (IBGE-2016), o que representa 84,5 %. Esse percentual é aparentemente animador, pois demonstra o esforço que tem se realizado.

No entanto, considerando que a rede de ensino contava, nesse mesmo período, com 189 mil professores ativos, o universo de capacitados nas áreas de formação especializada, entre 2006 a 2014, corresponde a 12.790 docentes, ou seja, 5,98% dos professores de todo o sistema educacional mineiro foram atingidos pela política de formação docente com foco na inclusão.

Tabela 12 – Professores capacitados na rede estadual de Minas Gerais entre 2006 e 2014

ÁREA DA CAPACITAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
Surdez	7498
Deficiência visual	2.713
Deficiência intelectual	1.362
Deficiência física /múltipla / TGD	729
Educação física especializada	488
TOTAL	12.790

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da DESP-SEE-MG (2014).

Continuando na análise dos eixos da política de inclusão do Estado de Minas Gerais e tendo por referência os dados consolidados da DESP-2014, no que concerne à premissa formação de redes de apoio, o relatório não contempla este item, se limitando a externar as parcerias firmadas para a formação docente.

Por fim, o eixo Garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados, tem apresentado um crescimento significativo, como se vê na Tabela13.

Tabela 13 – Evolução do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de Minas Gerais, de 2006 a 2014

Ano	Municípios	AEE
2006	-	498
2007	144	655
2008	184	790
2009	261	1372
2010	336	1548
2011	545	2660
2012	577	3234
2013	630	4430
2014	667	5736

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da DESP-SEE-MG (2014).

Essa evolução é crescente tanto no que se relaciona à quantidade de municípios atendidos como também em número de salas de recursos em funcionamento. Importa observar que os alunos que frequentam o atendimento educacional especializado nas escolas públicas do sistema regular de ensino do Estado de Minas o fazem na forma de complementação.

Assim, após uma breve descrição sobre a política de inclusão adota na rede estadual, tendo como foco os aspectos normativos nacionais e os eixos condutores desta política, na próxima seção, apresentaremos a sua imbricação na Superintendência Regional de Coronel Fabriciano, órgão que jurisdiciona a Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, ambiente desta pesquisa.

1.3 A gestão da inclusão educacional no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano

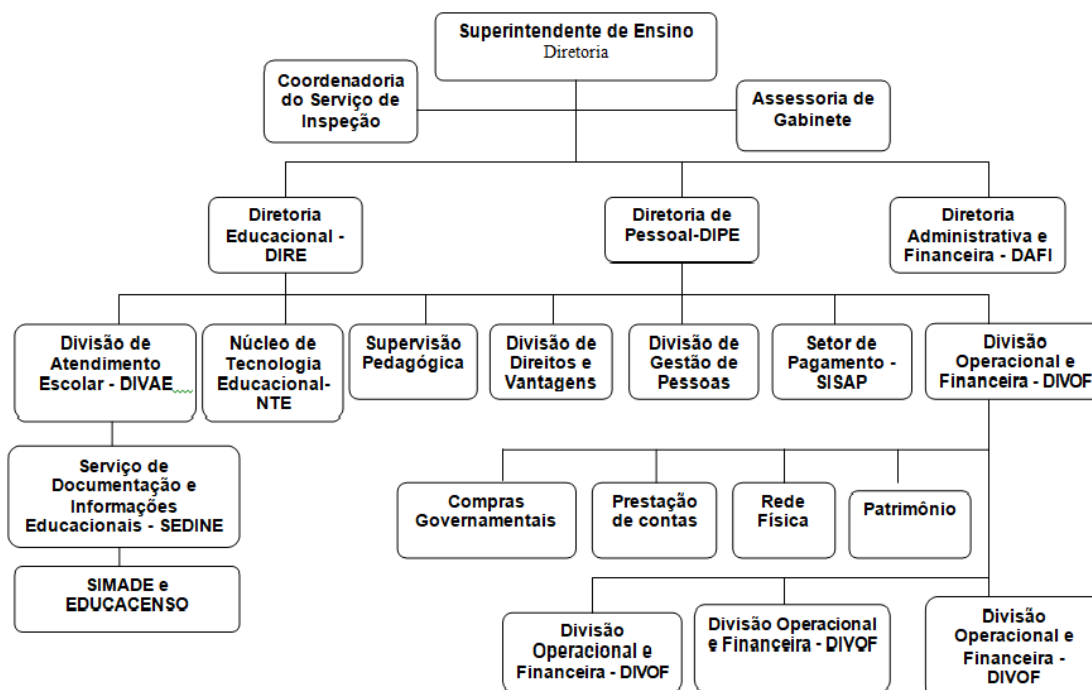
A Superintendência de Coronel Fabriciano localiza-se na Região Metropolitana do Vale do Aço, leste de Minas Gerais. É responsável pelo atendimento educacional de 66 escolas estaduais, distribuídas nos dez municípios que correspondem a sua jurisdição. É de sua competência a autorização e o acompanhamento das escolas estaduais, tendo as normativas do sistema estadual. Para a execução de suas atividades, a SRE-Coronel Fabriciano, dispõe de estrutura administrativa e financeira delineada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) como descrita no organograma, conforme a Figura 1.

No que concerne à educação inclusiva, a SRE de Coronel Fabriciano dispõe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), subjugado à Diretoria Educacional (DIRE). Essa equipe é formada por três analistas educacionais, cuja função é acompanhar

as atividades desenvolvidas nas escolas, certificando se estão em consonância com as políticas educacionais inclusivas do MEC e, principalmente, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, assim como autorizar o funcionamento de turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de apoio, quando solicitados pela escola.

De acordo com levantamento realizado pelo SAI e disponibilizado para as escolas estaduais da jurisdição por correio eletrônico, no ano de 2016, foram ofertadas 164 vagas para professores de apoio, tendo seu preenchimento ocorrido por meio de designação de professores habilitados nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior acrescido de formação específica, atentando ao que dispõe os critérios da Resolução SEE nº 2686, de outubro de 2014, que dispõe sobre os critérios para a inscrição nos processos de designações para a contratação temporária de professores pela rede estadual de Minas Gerais.

Figura 1 – Organograma da SRE de Coronel Fabriciano



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 14 sintetiza a distribuição desses professores entre os municípios da jurisdição de Coronel Fabriciano que apresentaram matrículas de alunos que necessitavam do acompanhamento de professor de apoio. Observa-se que todos os municípios foram atendidos, com uma maior concentração nos municípios de

Ipatinga, Coronel Fabriciano, Timóteo e Santana do Paraíso, o que se justifica pelo adensamento populacional dar-se nesse quadrilátero, que compõe o Colar Metropolitano do Vale do Aço.

Verifica-se que a totalidade dos professores de apoio que atendem aos alunos matriculados nas escolas da Jurisdição de Coronel Fabriciano tem vínculo empregatício temporário, com designação por até um ano.

Tabela 14 – Número de Professores de Apoio Distribuídos entre os municípios da SRE de Coronel Fabriciano

Municípios	Quantidade de Professores de Apoio	Efetivos	Designados
Antônio Dias	09	0	09
Belo Oriente	07	0	07
Braúnas	02	0	02
Coronel Fabriciano	50	0	50
Ipatinga	51	0	51
Joanésia	02	0	02
Marliéria	04	0	04
Mesquita	04	0	04
Santana do Paraíso	10	0	10
Timóteo	25	0	25
Total	164	0	164

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da DESP-SEE-MG (2014).

A situação dos professores de apoio que atuam nessa jurisdição, não é caso isolado no sistema de ensino da rede estadual de Minas Gerais, ocorre nas demais regionais, e atinge, em menor proporção, as demais funções de docência na Rede. Observa-se isso na Tabela 15, referente aos professores que atuam nas salas de recursos ou sala de atendimento especializado.

Nesse segmento da educação, tem-se próximo de 9% dos professores efetivos atuando na sala de recursos ou no Atendimento Educacional Especializado. A elevada rotatividade, tanto dos professores de apoio como dos professores do atendimento educacional especializado, evidenciado nas Tabelas 14 e 15, é preocupante. Com contratos de duração máxima de um ano, os docentes são designados em cargos vagos pela ausência de uma política pública estadual que estimule a efetivação por meio de concursos públicos, como define a Constituição Federal.

Tabela 15 – Número de Salas AEE, quantidades de professores e de alunos distribuídos entre os municípios da SRE de Coronel Fabriciano

Município	Sala AEE	Docentes	Efetivos	Designados	Alunos
Antônio Dias	02	02	0	02	32
Belo Oriente	02	02	01	01	40
Braúnas	02	02	0	02	20
Coronel Fabriciano	11	11	01	10	173
Ipatinga	20	20	02	18	375
Jaguaraçu	1	1	0	1	15
Joanésia	0	0	0	0	0
Marliéria	2	2	0	2	34
Mesquita	1	1	0	1	15
Santana do Paraíso	07	07	0	07	129
Timóteo	08	8	01	07	196
Total	56	56	05	51	980

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SAI-SRE-Coronel Fabriciano- MG (2016).

A contratação temporária de professores tende a fragilizar a autonomia da escola na perspectiva de uma construção democrática, ao obstaculizar a continuidade da participação colegiada na gestão escolar.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada (PARO, 2001, p. 12).

A participação coletiva, imprescindível nas decisões compartilhadas, constitui-se em fundamento na transformação pedagógica das escolas em espaços inclusivos. Mantoan (2011) afirma que:

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares; planejamentos, formação de turmas, currículos, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2011, p. 37).

A afirmação da referida autora leva-nos a questionar o efeito negativo que a rotatividade de professores pode produzir na ruptura com o sistema tradicional de ensino, na medida em que compromete a continuidade do planejamento, da formação docente e da gestão do processo educativo.

Tabela 16 – Laudos Médicos de Deficiências/ Necessidades – municípios da SRE de Coronel Fabriciano

Deficiências/Necessidades	Laudos
Deficiência Auditiva	73
Surdez	93
Deficiência Intelectual	1835
Surdo/Cegueira	17
Deficiência Física	277
Baixa Visão	173
Múltipla	226
Autismo Infantil	78
Síndrome de Angelman	2
Síndrome de Asperger	26
Síndrome de Rett	3
TDI	68
Superdotação	2
Total	2873

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SAI-SRE-Coronel Fabriciano-MG (2016).

Atentando agora para a Tabela 16, que sintetiza as necessidades especiais apontadas nos laudos informados pelas escolas estaduais da Superintendência de Coronel Fabriciano, no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), verificamos uma concentração de laudos na Deficiência Intelectual⁶. O que corresponde a quase 64% dos laudos médicos disponibilizados no SIMADE. Esse número de crianças e adolescentes tipificados como possíveis doentes convida a uma breve reflexão quanto à possibilidade de que os diagnósticos ocultem as dificuldades do sistema escolar em lidar com diferentes tempos de aprendizagem de seus alunos, encontrando como saída ao fracasso escolar, à via da medicalização.

A preocupação com a medicalização de crianças e adolescentes tem mobilizado profissionais da área médica e da educação, não só no Brasil, como em todo o mundo. No Brasil, o debate é capitaneado pelo Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, que acontece há doze anos. O Fórum é crítico ao tratamento medicamentoso dos problemas de comportamento social dos indivíduos no processo escolar, atendo-se somente aos sintomas. O Fórum compreende por medicalização:

[...] o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a

⁶ Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (Guia de Educação Especial-DESP-SEE-MG-2014).

determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2013, p. 14).

Nesse contexto, o aluno classificado como um problema médico é reintegrado ao sistema educacional, depois de medicado. Ou seja, mantém-se o modelo tradicional de ensino, trocando-se a palmatória como instrumento de “controle” pelos remédios prescritos para “melhorar a atenção dos alunos em sala de aula”, com a conivência dos pais e a solicitação dos profissionais da educação. Os dados da Tabela 16 não expressam uma correspondência biunívoca entre o aluno e a sua necessidade, mas sim apontam a frequência em que a necessidade foi solicitada. Ressalta-se ainda a variedade de necessidades apontadas na tabela, o que sugere professores preparados para atender a um universo bastante heterogêneo.

Tendo realizado esse diagnóstico da Superintendência de Coronel Fabriciano, à qual a Escola Estadual de Herbert José de Souza – Betinho se encontra hierarquicamente associada, e tomando por base os dados obtidos do SIMADE-2016 e o Relatório da Divisão de Educação Especial da SEE-MG, de 2014, verificamos as condições de atendimento dos alunos na perspectiva de uma educação inclusiva.

Na próxima seção, procuramos conhecer um pouco da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, sua historicidade, sua relação com o seu território, sua estrutura física, pedagógica e administrativa, bem como a sua imbricação com a inclusão de alunos com necessidades de atendimento especializado.

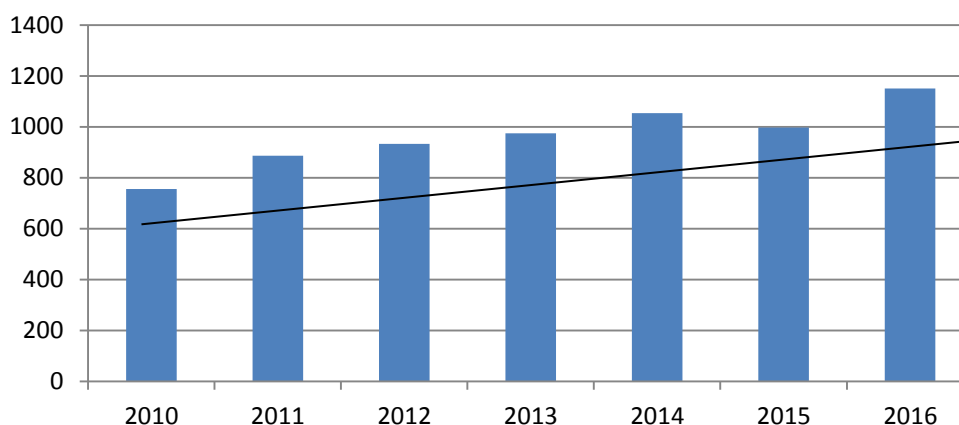
1.4 A Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho: uma análise situacional

A Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho localiza-se na cidade de Santana do Paraíso, região do Vale do Aço, leste de Minas Gerais. O termo Santana do Paraíso é uma derivação da expressão Santa Ana, uma imagem que ficava posta na capela da Fazenda do Engenho Velho, ponto de parada dos tropeiros e caixeiros viajantes atraídos pelas águas das cachoeiras que se formavam a partir das nascentes do Córrego do Achado. Dentre esses, havia turcos e sírios, como relatado pelos descendentes dos familiares de grupos tradicionais que ocuparam largas porções de terra, dedicando-se à criação de gado, fixando nas mediações do

Engenho Velho, constituindo um pequeno vilarejo, que veio a formar o centro do distrito e da cidade atual.

Com o advento da instalação e operacionalização da Indústria Siderúrgica, Usiminas, na cidade de Ipatinga e a chegada dos imigrantes japoneses, na década de 1960, a cidade teve suas terras às margens do Córrego do Achado, ocupada por extensas plantações de verduras, destinadas à alimentação da colônia nipônica que atuavam na supervisão e operacionalização da empresa. Nos últimos anos, a cidade tem sofrido um novo processo de aglutinação humana com o adensamento populacional de seus bairros que circundam a cidade de Ipatinga, atraindo as pessoas que veem para o Vale do Aço em busca de trabalho, seja nas indústrias ou na pujança do setor imobiliário.

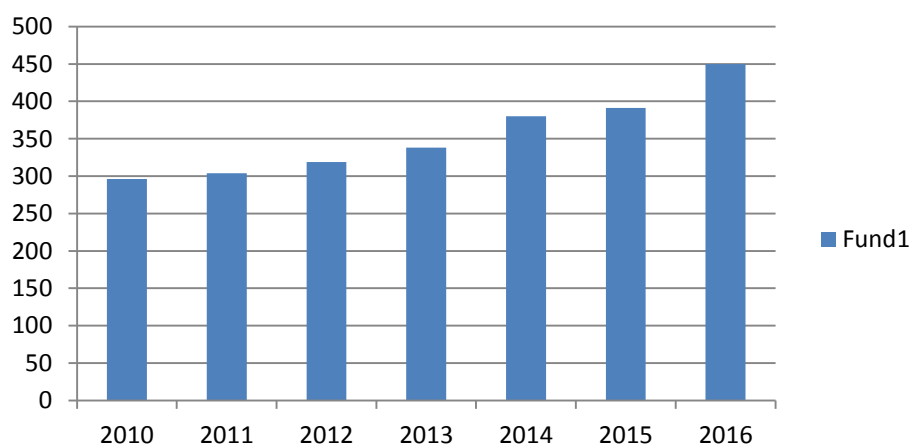
É nesse contexto que a Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho se insere. Localizada no bairro Cidade Nova, com nove anos de existência, é a representação da tradição histórica do município em fluxos migratórios, abrigando 1.300 alunos, oriundos das diversas localidades, com uma identidade cultural e territorial em definição. Inaugurada no ano de 2007, abriga alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. Sua construção atende as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) com uma estrutura acessível para o atendimento aos alunos com NEE e deficiências físicas, com rampa de acesso ao piso superior e banheiro adaptado. A escola conta com 17 salas de aulas, 13 banheiros em estado funcional, três são adaptados para deficientes físicos e mobilidade reduzida, dois vestiários, uma biblioteca, um laboratório de informática (não acessível), uma sala de recursos funcionando em espaço alternativo, uma cantina com um espaço de depósito para merenda, material de limpeza e material escolar, um refeitório e uma área coberta de 800 metros quadrados de área verde. A escola disponibiliza aos professores e alunos dez televisores instalados em dez salas de aula, com adaptadores de entrada para leitura de arquivos em HDMI e USB, assim como três projetores de vídeos alocados na supervisão para uso pela docência. O espaço escolar conta ainda com uma sala para a secretaria, uma para a supervisão pedagógica, uma sala de professores e um espaço para reprografia. Em relação às descrições dos espaços físicos, observa-se que a sala destinada à coordenação pedagógica e ao laboratório científico funcionam como sala de aula adaptada devido ao crescimento acelerado no número de alunos matriculados na escola.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no ensino regular

Fonte: SIMADE/ 2016.

O Gráfico 1 colabora para essa percepção, pois há uma evolução no número de matrículas realizadas no período compreendido entre 2010 a 2016. Nesse caso, considerando-se o total bruto, em 2010, e comparando-o com o ano em curso, 2016, verifica-se uma elevação de 52,11 pontos percentuais no volume de matrículas realizadas pela instituição. Essa tendência no crescimento geral da curva se relaciona com a forte concentração populacional do bairro Cidade Nova, Parque Caravelas e demais localidades que a Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho prioriza o atendimento.

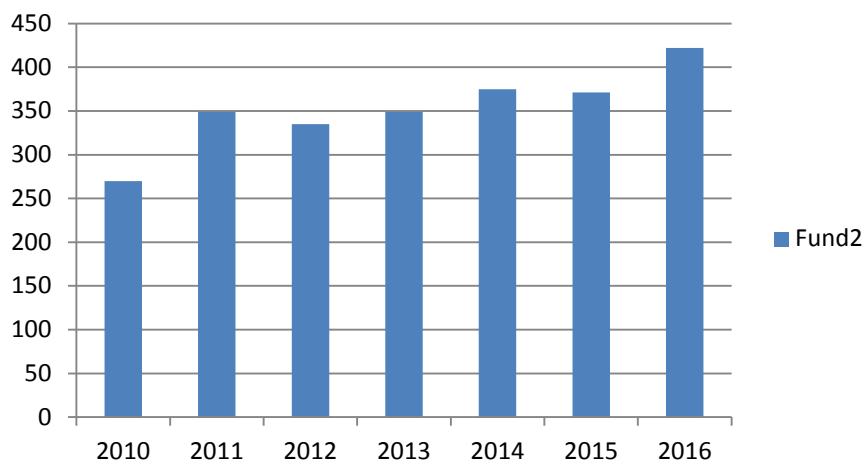
O Gráfico 2 representa o Ensino Fundamental anos iniciais e demonstra que o crescimento no número de alunos matriculados é também crescente, o que corrobora para a percepção do acelerado adensamento populacional no entorno da escola.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais

Fonte: SIMADE/ 2016.

Essa constatação é reforçada pelo Gráfico 3, referente à evolução do número de matrículas realizadas no Ensino Fundamental anos finais. Nesse temos alguns momentos de breve estabilidade, como se verifica entre os anos letivos de 2014 e 2015, mas, na média, o crescimento se mantém.

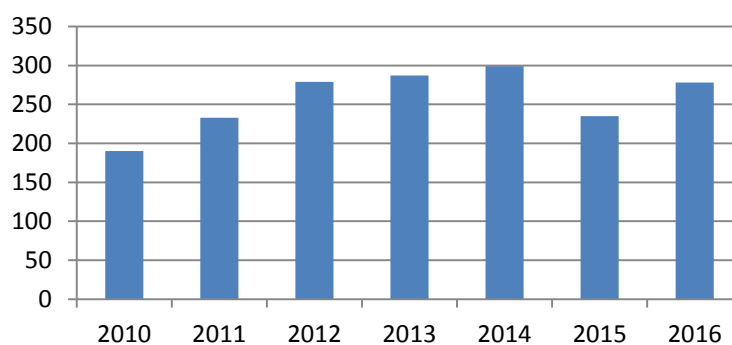
Gráfico 3 – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental anos finais regular



Fonte: SIMADE/ 2016.

Nessa perspectiva, o Gráfico 4, que explicita a evolução do número de matrículas do Ensino Médio, contribui para a percepção quanto à jovialidade da comunidade escolar e do adensamento que o território sofre. Observa-se que, entre 2010 e 2014, o crescimento se manteve de forma positiva, o que não aconteceu no ano de 2015. Ao contrário, tem-se uma queda significativa no quantitativo de alunos nesse nível escolar. Esse fato coincide com a pujança na construção de prédios ao longo dos anos anteriores, atraindo trabalhadores das cidades vizinhas e esses, com famílias formadas, matriculavam seus filhos na escola. Muitos desses alunos do Ensino Médio também trabalhavam na construção civil junto com os seus pais.

Gráfico 4 – Evolução das matrículas no Ensino Médio regular



Fonte: SIMADE/ 2016.

Em valores extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), no ano de 2016, a escola tinha um total de 1.125 alunos matriculados no ensino regular, divididos em três turnos de funcionamento. No turno vespertino, concentram 444 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental anos iniciais distribuídos em 19 turmas, conforme podemos observar na Tabela 17, uma média de 23,3 alunos por cada turma.

Tabela 17 – Número de matrículas no Ensino Fundamental regular anos iniciais

Série	Nº. Turmas	Nº. Alunos
1º Ano	4	86
2º Ano	4	88
3º Ano	4	96
4º Ano	4	96
5º Ano	3	78
Total	15	444

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016).

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) estudam no turno matutino, perfazendo 412 alunos distribuídos em 12 salas de aula, o que resultou em 2016, numa média de 34,3 alunos em cada sala de aula, como podemos verificar ao analisarmos a Tabela 18.

Tabela 18 – Número de matrículas no Ensino Fundamental regular anos finais

Ano	Nº. Turmas	Nº. Alunos
6º Ano	3	104
7º Ano	3	102
8º Ano	3	114
9º Ano	3	92
Total	12	412

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016).

Finalizando a distribuição dos alunos do ensino regular, o Ensino Médio é fracionado em turmas alocadas no turno matutino e noturno, com cinco turmas funcionando de manhã e duas à noite, o que corresponde a 269 alunos, com uma ocupação média de 38,4 alunos por turma, como se constata nos dados da Tabela 19.

Tabela 19 – Número de Matrículas no Ensino Médio regular

Ano	Nº. Turmas	Nº. Alunos
1º Ano	2	72
2º Ano	3	114
3º Ano	2	83
Total	7	269

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016).

Além de oferecer o Ensino Médio Regular no turno noturno, a escola ofereceu no ano de 2016, nesse mesmo turno, uma turma de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com 32 alunos agrupados no 2º período e duas turmas de formação técnica com 40 alunos matriculados no 1º período do Magistério Normal pós-médio e sete alunos matriculados no 2º período do curso Técnico de Informática Industrial (PRONATEC), também na modalidade pós-médio.

Para atender a essa demanda, a instituição conta com um corpo de funcionários divididos em quadro administrativo e quadro docente. A Tabela 20, a seguir, explicita a quantidade de funcionários do quadro administrativo, observado a Resolução nº 2836, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, em 28 de dezembro de 2015, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica nos anos seguintes.

Distribuídos entre os três turnos de funcionamento, proporcionalmente à quantidade de alunos de cada turno, devidamente matriculados no SIMADE, o diretor cumpre dedicação exclusiva com um vice-diretor e um supervisor pedagógico por turno, além de existir um supervisor exercendo a função de orientação educacional.

Tabela 20 – Quadro Administrativo da EEHJS

Função	Quantidade
Diretor	1
Vice-Diretor	3
Supervisor Pedagógico	3
Orientador Educacional	1
Secretário	1
Auxiliar de Secretária	7
Auxiliar de Serviços Gerais	20
Total	36

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016).

Finalizando o quantitativo de funcionários, a Tabela 21 traz o total de docentes distribuídos por modalidade de ensino. Observando as duas tabelas, 20 e 21, verificamos que a escola dispõe de 121 funcionários para atender aos 1.244 alunos matriculados nas modalidades de ensino regular e de formação técnica, ofertados. Em relação ao quadro de funcionários, importa observar que, dos 121 funcionários, somente 34 são do quadro efetivo da instituição, o que implica uma volatilização de 72% do quadro de pessoal, com destaque para a situação dos professores que atuam diretamente com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, onde a designação temporária é de 100%.

Tabela 21 – Quadro docente da escola por modalidade de ensino

Modalidade de Ensino	Quantidade
Fundamental Regular- Anos Iniciais	26
Fundamental Regular- Anos Finais	17
Médio Regular	20
Professor de Apoio	07
Professor de AEE	02
Magistério	07
Técnico Informática	06
Total	85

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016).

Apropriando-se de sua estrutura física e atenta à diversidade que constitui sua comunidade escolar, a instituição em estudo se considera como um espaço de integração, tomada de consciência e discussão dos seus próprios conflitos, como se infere de seu Projeto Político Pedagógico, ao tornar os espaços escolares em ambientes utilizados pela comunidade local. Assim, são realizadas oficinas de futebol de salão para alunos (as) e comunidade, aos sábados e nos dias de semana, entre o intervalo dos turnos vespertino e noturno, e oficinas de vôlei para alunos (as) e comunidade às sextas-feiras, após o recreio do turno vespertino e na noite de quarta-feira.

Além das atividades esportivas oferecidas gratuitamente e em parceria com a Associação de Moradores do Bairro, a escola atende às mães dos alunos com aulas de aeróbica em três dias da semana e o projeto de capoeira às segundas-feiras, no turno noturno, na quadra da escola. Importa observar que a escola é o único espaço público que dispõe de condições para a interação social dos moradores do bairro

Cidade Nova, não existindo clubes de recreação ou outra área esportiva, o que amplia sua importância na constituição da identidade deste território em formação.

Nesta seção, procurou-se compreender o contexto pelo qual se encontra inserida a Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho. Por meio de dados obtidos dos sistemas oficiais de gestão escolar ou por consulta aos documentos institucionais, realizou-se um breve diagnóstico das condições de atendimento aos alunos tendo por norte a organização administrativa, a infraestrutura e sua relação com a comunidade escolar. Dando continuidade ao capítulo, faremos agora um recorte do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, tendo por referencial os documentos normativos da instituição e dados obtidos no SIMADE.

1.4.1 A Inclusão na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho

A Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, conforme definido em seu Projeto Político Pedagógico, é uma escola regular de ensino que compreende a inclusão pelo princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento, sem nenhuma forma de discriminação. A instituição se ampara na Política Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, orientada pelo reconhecimento da inclusão como um direito, tendo por referencial as normativas federais, o Parecer nº 895/ 2013 e Resolução nº 460/ 2013 do Conselho Estadual, que normatiza a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema de Ensino Estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013d e 2013e) e a Resolução SEE-MG nº 2.197/ 2012 (MINAS GERAIS, 2012b), que versa sobre a organização do ensino nas escolas do Estado, orientada pelo Guia de Orientações da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino (MINAS GERAIS, 2012a).

Nesse sentido, a instituição explicita, em seu Regimento Interno (MINAS GERAIS, 2016a), que a Educação Especial é parte integrante do ensino regular, como exposto no art. 38, no qual se lê:

Art. 38 A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (MINAS GERAIS, 2016a)

Essa visão da educação especial como uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino também encontra amparo no Projeto Político Pedagógico da instituição em estudo. Nessa perspectiva de educação inclusiva, a Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho conta com duas salas de recursos, uma no turno matutino e outra no vespertino com o objetivo de atender aos 50 alunos identificados por laudos médicos como público alvo da educação especial.

Na Tabela 22, explicitamos o quantitativo de alunos com NEE que estudam na educação regular no turno vespertino e que deveriam ser atendidos na sala de recurso no contra turno, ou seja, no turno matutino. Verificamos que todos os alunos identificados têm laudo médico, bem como foi produzido o Plano de Atendimento Individual (PDI) dos alunos.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE deverão ser consideradas (MINAS GERAIS, 2014c).

Destaca-se a concentração de alunos com necessidade de atendimento especializado matriculados no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, representando 55,5 % do total de alunos com laudo identificados neste nível de ensino. Chama a atenção também, a forte concentração de alunos do sexo masculino, correspondendo a 77,7% dos casos.

Tabela 22 – Nº de alunos com NEE do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos)

Série	Nº Alunos	C/Laudo	S/laudo	C/PDI	S/PDI	Masc	Fem
1º	2	2	0	2	0	0	2
2º	4	4	0	4	0	4	0
3º	4	4	0	4	0	3	1
4º	6	6	0	6	0	5	1
5º	2	2	0	2	0	2	0
Total	18	18	0	18	0	14	4

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Serviço Pedagógico (EEHJS 2016).

Ao observar a Tabela 22, verificamos que a totalidade dos alunos matriculados tem suas necessidades devidamente identificadas por laudo médico. Situação que contrasta com os alunos matriculados no Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º), como se verifica na Tabela 23, na qual se evidencia a existência de dez alunos com PDI realizados não amparados por laudos médicos que testifiquem a necessidade destes alunos, considerando que, no turno matutino, a escola identifica a existência de 32 alunos com aparente necessidade de atendimento especializado. O total de alunos sem laudos médicos equivale a 31% deste montante. No que se refere ao gênero, o percentual de alunos com alguma necessidade de atendimento educacional especializado continua sobrepondo ao de meninas, correspondendo a 65,6% do total.

Tabela 23 – Nº de alunos com NEE matriculados no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º) na EEHJS

Série	Nº Alunos	C/Laudo	S/laudo	C/PDI	S/PDI	Masc	Fem
6º	7	6	1	7	0	6	1
7º	9	7	2	9	0	5	4
8º	12	8	4	12	0	7	5
9º	4	1	3	4	0	3	1
Total	32	22	10	32	0	21	11

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Serviço Pedagógico (EEHJS 2016).

Assim, considerando a existência de alunos com PDIs e/ ou laudos médicos matriculados no Ensino Fundamental, explicitados nas Tabelas 22 e 23, passamos a descrever a quantidade de alunos matriculados nas salas de recursos disponibilizadas pela escola (Tabela 24). Verifica-se a existência de 50 alunos com laudo, sendo que 18 são do turno vespertino e estão matriculados na sala de recurso da manhã e 32 alunos com laudo médico identificados no turno matutino, sendo 20 matriculados na sala de recursos que funciona no turno vespertino.

Tabela 24 – Nº de alunos com NEE atendidos em Sala de Recursos

Turno	Alunos c/laudo	Matriculados	Freq. AEE	Infreq. AEE
Matutino	32	20	10	07
Vespertino	18	18	20	00
Total	50	38	30	08

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Serviço Pedagógico (EEHJS 2016).

Observando os dados da Tabela 24, nota-se uma grande disparidade na ocupação absoluta entre as duas salas de recursos. Enquanto na sala que funciona no turno matutino a frequência é de 100%, a frequência dos alunos na sala de recursos que funciona no vespertino é de 58%.

Outro aspecto a ser ressaltado, para um total de 50 alunos identificados por laudo médico é que a escola matriculou somente 38 alunos, levando à suposição de que as salas de recursos operam com uma ociosidade de 24% de sua capacidade. No entanto, se somarmos a esse valor os sete alunos matriculados, que não frequentaram a sala de recurso no turno vespertino, esse percentual sobe para 38%, o que implica na possibilidade de subutilização do espaço. Os dados contidos na Tabela 25 explicitam as necessidades de atendimentos pontuadas nos laudos médicos entregues ao setor pedagógico e inseridos no SIMADE como amparo legal à solicitação, seja de professor de apoio ou de atendimento especializado.

A heterogeneidade de deficiência ou de necessidades educacionais especiais elencadas na Tabela 25 denota o grande desafio da equipe gestora em promover as condições ideais para o processo de inclusão, numa escola tão diversa como foi evidenciado. Ressalta-se, no entanto, a concentração de alunos com laudos atestando deficiências no desenvolvimento intelectual e ou de comportamento (TDH e Hiperatividade), que juntos representam 58,4% do total de deficiências elencadas.

Tabela 25 – Frequência das Deficiências/ Necessidades amparadas por laudos

Deficiências/Necessidades	Frequência nos laudos
Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	2
Transtorno de Déficit de Atenção	20
Autismo	8
Cegueira Parcial	1
Hiperatividade	12
Miopatia Tipo Central Core	1
Retardo Mental Leve	4
Deficiência do Controle Motor	1
Síndrome de Down	2
Atraso no desenvolvimento Motor	4
Síndrome de Angelman	2
Encefalopatia	1
Surdez Leve	1
Surdez Total	2
Síndrome de Rett	1
Hidrocefalia Grave	1
Estrabismo	1
Paralisia Cerebral Diplégica Espástica	1
Somatório	65

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Serviço Pedagógico (EEHJS 2016).

Ao longo do Capítulo 1 procurou-se, por meio de dados obtidos nos documentos oficiais ou retirados dos sistemas nacionais ou estaduais de gestão educacional, descrever o caso de gestão objeto desta pesquisa. Dessa descrição, emergiram algumas inquietações, entre as quais se destacam o excesso de funcionários temporários trabalhando na escola, chegando a 100% dos professores do atendimento especializado, salas de aula do Ensino Fundamental anos finais com alunos acima da média nacional, ausência de laudos médicos de alunos que frequentam a sala de AEE, baixa frequência dos alunos na sala de AEE, excesso de alunos com laudos médicos em TDH e Hiperatividade.

Acredita-se que o diagnóstico realizado pode contribuir para subsidiar uma reflexão sobre os desafios da equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, que será realizado ao longo do Capítulo 2.

2 ANÁLISE DOS DESAFIOS DE UMA EQUIPE GESTORA NA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR

Este capítulo pretende analisar os desafios da equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho na inclusão de AEE, referenciando-se no que foi descrito no capítulo anterior e nos fundamentos encontrados em literaturas que abordam temática específica. Para tanto, abordaremos, na primeira secção, os aspectos metodológicos utilizados na investigação deste estudo de caso. Já na segunda secção, será apresentado o referencial teórico que subsidiará as análises realizadas na terceira e última secção.

2.1 Aspectos metodológicos

O presente estudo se sustenta na abordagem da pesquisa qualitativa. Essa opção metodológica se justifica por compreender que a aproximação do sujeito ao objeto estudado é inevitável, uma vez que a questão de pesquisa surge do contexto da prática e para ela deve retornar. A pesquisa qualitativa permite a análise dos significados atribuídos pelas pessoas participantes da pesquisa. Nesse sentido, ela compreende várias modalidades, dentre elas o estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante. Este trabalho se configura num estudo de caso.

O método de estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p. 21).

O estudo de caso como método de pesquisa qualitativa tem por finalidade explicar, explorar ou descrever eventos ou fenômenos reais, em seu contexto. Sua construção ocorre durante o desenvolvimento dos processos de estudos o que resulta num relatório ao final dos trabalhos investigativos. Em linhas gerais, num trabalho que envolve essa metodologia, verifica-se o delineamento da pesquisa, seu desenho, a preparação e coletas de dados, a análise dos dados e a elaboração dos relatórios. Segundo Godoy (1995), ao utilizar a metodologia estudo de caso, deve-se considerar o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como

instrumento, o que exige um cuidado na interpretação dos fenômenos e um apreço na atribuição dos resultados da pesquisa.

Assim, considerando como ambiente deste estudo de caso a Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho e tendo por foco a atuação da equipe gestora na inclusão de pessoas com necessidade de atendimento educacional especializado, optou-se por utilizar a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. No âmbito deste estudo de caso, o uso do método da pesquisa documental se justifica por permitir ao pesquisador realizar inferências de forma indireta ao analisar os documentos produzidos pela instituição em estudo correlacionado ao objeto.

Compreende-se que a pesquisa documental proporciona ao pesquisador a possibilidade de visualizar o problema sob a ótica dos atores sociais que interagem no ambiente estudado. Pretende-se coletar dados que colaborem para a análise do problema nos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico e Regimento da escola e outros correlacionados com o objetivo deste estudo de caso. A análise desses documentos teve como objetivo verificar como as atribuições da equipe gestora estão discriminadas nos instrumentos gestores e como esses abordam os temas da educação inclusiva e gestão democrática, referenciado no Guia do Diretor Escolar, no Guia da Educação Inclusiva e nos pareceres do CEE-MG.

Uma vez realizada a coleta documental e tendo concluída a análise dos mesmos, pretende-se uma melhor percepção da atuação da equipe gestora no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, com a realização de uma entrevista semiestruturada. Dada a relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, é pertinente alertar para o cuidado que o entrevistador não exerça influência nas proposições realizadas pelo entrevistado. Compete ao pesquisador ouvir, registrar e reconduzir o entrevistado ao foco do questionamento, quando necessário. Quando bem executada, essa técnica permite a clara delimitação da quantidade de informações, sem representar o empobrecimento qualitativo dos dados obtidos. Para tanto, o questionário deve ser elaborado com forte centralidade na temática estudada garantindo o efetivo alcance dos objetivos pretendidos.

Com esse objetivo, foram elaboradas dez perguntas que possibilitou conhecer o perfil dos entrevistados e a percepção de cada um sobre pontos relevantes para a gestão escolar democrática e os desafios para uma educação inclusiva. Esses

questionários compõem os apêndices de B a E desta dissertação. Sua aplicação aconteceu no mês de novembro de 2017, em momentos compatíveis com as atividades laborais de todos os profissionais elencados como sujeitos do presente trabalho. A entrevista semiestruturada foi realizada com os seguintes atores: os três vice-diretores, os três supervisores, a orientadora educacional e dois professores, sendo um professor de apoio e o outro um professor que atue na Sala de Atendimento Educacional Especializado.

A escolha deste grupo como participante na pesquisa se justifica na centralidade do tema, pois esses indivíduos são os responsáveis diretos na condução das políticas públicas e da gestão escolar numa perspectiva compartilhada tendo por foco uma escola cuja educação inclusiva. Como podemos depreender do Guia do Diretor, importante documento publicado pela Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais e que orienta as ações do gestor escolar no sistema de ensino mineiro, onde se lê:

[...] é necessário que a gestão escolar seja compartilhada, coletiva, participativa, democrática e que todos juntos - diretor, pais, comunidade, professores, alunos, funcionários - busquem caminhos, soluções para os entraves e consigam realizar o sonho coletivo: “todos os alunos aprendendo” (MINAS GERAIS, 2014b, p.12)

A percepção de que a gestão escolar exercida nas escolas estaduais de Minas Gerais deve atentar para o exercício de uma gestão democrática, compartilhada e participativa, como subtrai do Guia do Diretor, reforça a necessidade desta entrevista.

2.2 Referencial teórico

O Capítulo 2 desta pesquisa tem como finalidade a análise dos desafios enfrentados pela equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais numa escola regular. Utilizando-se das informações do primeiro capítulo deste estudo de caso, essa análise terá como eixos a escola inclusiva e a gestão democrática, por considerar que a inclusão denota uma equipe gestora com um perfil mais reflexivo e aberto às diferenças como condição básica para a construção de uma escola para

todos. Logo, parte-se da premissa de que uma escola para ser inclusiva a gestão deve ser exercida de forma democrática e participativa.

Contribui para essa análise o pensamento de autores que investigam esses temas, como: Mantoan (1997, 2011); Carvalho (2014); Dutra e Gribosk (2012); Seabra, Ferreira e Neiva (2017); Burgos e Canegal (2011); Neubauner e Silveira (2009); Paro (1998); Tezani (2004); Oliveira (2010); Luck (2010) e Silva (2006).

2.2.1 Conceituando escola inclusiva

No Capítulo 1 deste trabalho, realizamos um resgate do contexto histórico da educação brasileira numa perspectiva inclusiva. Verificamos que os sistemas de ensino adotaram práticas administrativas e pedagógicas objetivando a redução das diferentes formas de discriminação que implique em obstáculo ao direito do exercício pleno da cidadania das pessoas com necessidades educativas especiais.

No entanto, esse processo não ocorreu de maneira estanque. Ao contrário, deu-se como resultado da pressão exercida por diferentes organismos internacionais e nacionais sobre os sistemas de ensino. Na realidade a educação refletia os princípios excludentes da manutenção do poder das classes dominantes sobre os mais pobres. Essas pessoas, marginalizadas, não tinham acesso aos espaços sociais promotores da cultura e da formação humana. Nesse contexto, as instituições escolares eram preparadas para abrigar os alunos considerados como normais (CARVALHO, 2014. p. 18). Os alunos deveriam adaptar-se à escola e não o contrário. Nesse cenário, os alunos diferentes ou especiais, ou não estudavam ou o faziam em educandários especializados para atendê-los. Tal percepção de educação segregacionista, que ainda persiste em muitos sistemas de ensino, vem sendo substituída por um novo modelo de escola, a escola inclusiva.

A concepção de uma educação para todos numa perspectiva inclusiva é definida no trecho subtraído da Declaração de Salamanca, onde se lê que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994.p. 6).

A inclusão proposta na Declaração de Salamanca (ONU, 2017) se refere, portanto, a todas as crianças e adolescentes em fase escolar. Nesse novo cenário, a escola deve se preparar para proporcionar aos alunos e docentes condições de promover uma educação de qualidade universalizada. A concepção de uma educação inclusiva dessa envergadura pressupõe a ruptura com o atual modelo tradicional de ensino, rompendo as barreiras da discriminação, passando a nortear a política educacional em todos os países como forma de garantia de uma escola comprometida com a cidadania, como afirmam Dutra e Gibroski (2001):

A educação inclusiva é tema atual no contexto da política educacional do nosso país, leis e diretrizes inspiradas na concepção de direitos humanos suscitam mudanças no sistema educacional em todos os níveis e orientam para a garantia da equidade no processo educacional, fazendo avançar a responsabilidade da escola com a promoção da cidadania (DUTRA E GIBROSKI, 2001, p.1).

A concepção de uma educação inclusiva, como elemento garantidor da equidade no processo educacional é elemento indutor de uma nova política educacional em todos os países signatários da Declaração de Salamanca. Observamos que a educação inclusiva força os sistemas educacionais a se comprometerem com a equidade. Esse novo pensar a educação tende a romper com as fronteiras atuais e estabelecer novas diretrizes de compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. Uma educação, vista sob a ótica da justiça social e da inclusão, como nos lembram Seabra, Ferreira e Neiva (2017), ao afirmarem que:

[...] Na perspectiva da inclusão, significa fazer com que todos os alunos adquiram um nível básico de competências; do ponto de vista da justiça, implica que circunstâncias pessoais ou socioeconômicas, tais como o gênero, origens étnicas ou características familiares, não constituam obstáculo ao sucesso educativo [...] (SEABRA; FERREIRA; NEIVA, 2017, p. 290).

A educação inclusiva tende a romper com os paradigmas da educação tradicional, derrubando as barreiras que impedem que todos os alunos tenham as condições educativas para um ensino de qualidade. Constitui-se como instrumento de transformação dos atores sociais envolvidos na prática educacional; professores, alunos, familiares e gestores escolares.

A escola deve resignar-se, reconhecendo os fatores internos e externos ao ambiente escolar, responsáveis por acirrar as desigualdades existentes no atual sistema de ensino. Isso exigirá uma reorganização das instituições de ensino. Como lembram Dutra e Griboski (2011) ao afirmarem que é preciso organizar todos os recursos necessários para se alcançar uma educação de qualidade para todos. Nesse viés de movimento transformador, as autoras afirmam que a educação inclusiva é um processo que se firma em três fatores:

[...] o primeiro é a presença do aluno na escola enquanto sujeito de direito, estar na escola, junto aos demais colegas da sua faixa etária e na sua comunidade; o segundo é a participação, o relacionamento livre de preconceito e discriminação, em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares, com um currículo aberto e flexível; o terceiro fator é a construção de conhecimentos, que significa o aluno estarem na escola, participando, aprendendo e se desenvolvendo [...] (DUTRA; GRIBOSKI, 2011, p. 1).

Os fatores que culminam na transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos implicam em colocar o aluno na escola e comprometer-se com a retirada das barreiras ambientais ou humanas que produzem a exclusão. Observa-se que a proposição de uma educação inclusiva tem por finalidade a inserção dos alunos na escola de maneira radical. Todos têm o direito de frequentar as instituições regulares de ensino, garantidas as condições de permanência e de aprendizagem com qualidade. Trata-se de inclusão social em contraponto à simples integração de alunos. Sobre o fenômeno da inclusão radical ou total, Mantoan (2003) afirma que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (MANTOAN, 2003, p. 18).

A inclusão radical ou irrestrita traz para o ambiente escolar a diversidade, permitindo a escola rever a sua prática com foco nas diferenças peculiar da heterogenia dos atores escolares. Sobre o trabalho na diversidade, afirma Carvalho (2014):

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar (CARVALHO, 2014, p. 23).

Assim, para uma educação inclusiva a escola deve não só reconhecer as diferenças, mas fazer com que todos participem dos processos decisórios. É necessária a presença dos diferentes segmentos da escola na construção e revisão do projeto político pedagógico, no planejamento administrativo e nas definições financeiras da instituição. Ou seja, a gestão de uma instituição de ensino que pretenda promover a inclusão no ambiente escolar deve privilegiar a descentralização do poder.

A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e de alunos (MANTOAN, 2003, p. 37).

Portanto, ao descentralizar a gestão e estimular a participação democrática de todos os membros da comunidade escolar o ambiente educacional tende a se tornar mais inclusivo, pois se retira da equipe gestora o estigma de controlador e fiscalizador. Reduz a burocracia e permite a todos, numa postura mais reflexiva, reconhecer e participar do que ocorre em diferentes tempos e espaços escolares. Contribui nessa reflexão o pensamento de Carvalho (2014) sobre a inclusão nos espaços escolares, onde a autora afirma que:

A operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique o significado das diferenças individuais, bem como reexamine a sua prática pedagógica (CARVALHO, 2014, p. 98).

Aqui, a equipe gestora, numa escola inclusiva, é compelida a compreender que a operacionalização da inclusão pressupõe o exercício de prática democrática e compartilhada de poder. Não basta detectar a existência de barreiras físicas e

humanas à inclusão e retira-las. É fundamental que todo o processo ocorra de forma responsiva e com o envolvimento de todos.

2.3 A gestão escolar democrática como pressuposto para uma educação inclusiva

A compreensão da gestão escolar perpassa pelo papel que a instituição escolar assumiu depois da reforma educacional instituída pelo governo federal como objeto dos compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Declaração incitou a discussão de políticas educacionais com vistas à elaboração e à implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à escola gratuita. Assim, a escola passou a ser compreendida como um Território de Aprendizagem e de convívio social, no qual coabitam indivíduos dos diferentes extratos da sociedade e onde a gestão democrática e as participações populares deveriam se configurar em fundamentos para a construção da identidade coletiva dos seus atores e da autonomia escolar, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/ 1996.

Nesses termos, a gestão democrática, na escola pública, se apresenta como um dos princípios geradores da autonomia, pois pressupõe a participação. No entanto, devemos atentar para a necessidade de se definir espaços e planos estratégicos destinados a essa participação, como; fóruns, colegiados, grêmio estudantil, seminários, dentre outros. Mas não basta instituir espaços de participação, é necessário estabelecer as condições de participação. Deve-se capacitar as pessoas, pais, professores, alunos e demais servidores para este processo de compartilhamento decisório. Todos devem ter a consciência de sua importância nesse processo, bem como suas responsabilidades com a equidade educacional.

Anterior à LDBEN, a escola era administrada atentando aos princípios que norteiam a administração pública tendo por referencial a racionalidade da administração científica ou clássica, balizadas nos ideários cartesianos de Henry Ford e Taylor, cujas premissas são a racionalidade e a linearidade. Orientado pelos princípios da racionalidade no controle dos processos e no emprego mecanicista das pessoas, tendo os objetivos organizacionais como norte.

Essa concepção gestora pressupõe a figura de um diretor que centraliza os processos decisórios sob a égide do sistema de ensino. É de sua competência cuidar do cumprimento das normas e dos regulamentos. O modelo de direção da escola era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados.

Observa-se, no entanto, que a escola ainda é organizada nessa perspectiva burocrática clássica, os processos de controle administrativo e pedagógicos são rígidos, racionais e normatizados por leis, resoluções ou acordos coletivos constituintes do direito educacional. O modelo gerencial na perspectiva burocrática da gestão escolar foi largamente utilizado pelo governo federal a partir de 1995 e se configurou como uma tendência administrativa para dar resposta rápida às políticas neoliberais e à ruptura com o patrimonialismo nas relações de poder no espaço escolar. Indiferente do viés ideológico que representa, o gerencialismo possibilitou uma profissionalização da gestão escolar com uma maior ênfase na meritocracia. Mas, pouco contribuiu na construção da autonomia e da gestão democrática nos espaços escolares.

Nesse sentido, Burgos e Canegal (2011), nos alertam que os gestores escolares, dos sistemas de ensino brasileiro, tendem a imprimir uma gestão personalista. E, em paralelo, os gestores dos organismos centrais, agem, na sua maioria, atentando para uma lógica racional abstrata, distanciando da realidade da escola. Fatores que levam ao isolamento do gestor e contribui para a manutenção do personalismo, como forma de gestão escolar.

Essa realidade produz a demanda por gestores capazes de conduzir e construir uma escola reflexiva, pautada por uma gestão democrática, detentora de conhecimento técnico que promove uma visão estratégica, objetivando a consolidação da autonomia participativa como instrumento capaz de levar à melhoria dos resultados educacionais. Logo, é essencial o fortalecimento institucional e legal dessas unidades gestoras, como garantia dessa autonomia. Mas não uma autonomia só na descentralização de recursos, mas em todas as dimensões da gestão escolar e pautada na participação coletiva, como defende Mantoan (2003):

A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de

recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e de alunos (MANTOAN, 2003, p. 37).

A descentralização que se apregoa para gestão pública é a mesma na gestão escolar. Percebe-se que a descentralização se limita a redistribuir tarefas administrativas e não compartilhar o poder decisório, como proposto no art. 211 da CF/ 1988, que estabelece a descentralização da gestão da educação. Nota-se que as decisões políticas são centradas nas Secretarias de Educação, e não nos atores mais próximo da realidade educacional da comunidade (professores, técnicos, pais, comunidades). Isso leva à compreensão de que a descentralização só será efetivada em plenitude, como componente democrático, se estabelecermos espaços de exercício participativo de poder decisório, com autenticidade e liberdade efetiva.

A escola não pode continuar a ser gerenciada só por resoluções e projetos de lei. É imperativo garantir sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, mesmo que seu projeto pedagógico destoe da visão política e filosófica dos mandatários palacianos. É necessário se instituir mecanismos de debate crítico nos espaços escolares que permita a construção de um projeto político pedagógico democrático, com a definição de seus princípios estratégicos, com a construção de sua cultura organizacional, tendo a efetivação da percepção pedagógica dos atores que a constituem como norte para se consolidar uma autonomia "atemporal", desvinculada das vicissitudes do poder político e suas visões partidárias.

Neubauer e Silveira (2008) reforçam essa reflexão sobre a autonomia escolar ao afirmarem que a liderança e a responsabilização da gestão são elementos necessários para se alcançar uma educação de qualidade e para todos. Ele aponta a fragilidade que a instituição escolar e a gestão vivenciam. Sobretudo, devido à forte ingerência dos sistemas de ensino a que estão submetidas, observa-se um amordaçamento da gestão, seja por resoluções ou por atos normativos emitidos pelo dito "órgão central".

Mantoan (2003) considera danoso o excesso de formalismo e propõe a ruptura desse modelo como saída para a transformação do espaço escolar num ambiente inclusivo. Vejamos:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional,

como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2003, p. 12).

Nesses termos, o novo gestor educacional passa a ter um papel fundamental, pois se configura no indivíduo, com liderança aglutinadora, com habilidades administrativas, pedagógicas e, dotado de boa gestão financeira, capaz de promover, no ambiente escolar, a materialização das condições necessárias à efetivação da aprendizagem e da gestão autônoma.

Burgos e Canegal (2011), em *Diretores Escolares em Contexto de Reforma da Educação*, citando Neubauer e Silveira, nos lembram que: “A construção de uma escola que aposte na autonomia de professores e alunos, que seja aberta à participação da comunidade”, e que mantenha o foco na melhoria da aprendizagem, “exige a adoção de uma nova forma de pensar a organização escolar e a aprendizagem” e, para vencer esse desafio, constatam as autoras, “a liderança do diretor tem-se revelado fundamental” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2009, p.103).

Infere-se que a prática gestora participativa, responsiva e compartilhada descentraliza o poder e, mais que isso, constitui mecanismo de suplantar a cultura do autoritarismo e do personalismo de nossa sociedade. Condições básicas para a consolidação de uma escola inclusiva. Compreenda-se aqui a inclusão, como um ato de reflexão que se traduz numa prática social de todo o grupo escolar objetivando a equidade de aprendizagem plena.

Burgos (2015) afirma que a instituição escola tem que “enxergar aquele aluno e de fazer o que só ela pode fazer ao construir uma relação de ensino aprendizagem que será individual”. Esse ato de enxergar aquele aluno deve se traduzir em atitude reflexiva, uma mudança de posicionamento da equipe e da comunidade acerca dos alunos que apresentam comportamentos que dificultam sua integração social e a sua aprendizagem.

Compreende-se que a escola deve promover uma educação plena e integrada no território onde se insere, traduzindo na efetividade de práticas gestoras e pedagógicas que promovam a educabilidade. Na definição de Burgos, a educabilidade é a capacidade da escola de enxergar o aluno e construir uma relação de ensino aprendizagem, considerando-o único. Ou seja, quando a escola se ressignifica, cria possibilidades para a efetivação da equidade, não como um desafio, mais como uma vivência reflexiva.

Ressalto a afirmação de Burgos (2015): “a escola é chamada para estabelecer metas de aprendizagem que devem ser alcançadas por todos os estudantes, a fim de reduzir a desigualdade dos resultados escolares”. Esse pensamento exorta a escola a compreender que a equidade, numa visão responsiva, se traduz em comprometimento institucional e social com a educação pública organizada, administrativa e pedagogicamente, objetivando a aprendizagem plena para todos e em condições de atendimento específico de cada um.

Essa percepção participativa intrincada ao racionalismo gestor como elemento garantidor dos propósitos pedagógicos é compartilhada por outros autores além de Burgos (2015), como se lê:

A utilização racional dos recursos coloca o problema da competência técnica no interior da escola. Parece não haver dúvidas de que, para um razoável desempenho do pessoal escolar, em especial do corpo docente, faz-se necessária a posse de um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades em níveis e padrões que possibilitem o oferecimento de um ensino de boa qualidade a um número maior de alunos. Com igual razão, as pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, aos aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa (PARO, 1988, p. 159).

Exige-se do gestor escolar o conhecimento de diversos aspectos da gestão, como o planejamento das atividades administrativas e da gestão financeira dos recursos destinados à educação. Impõe-se aos membros da equipe gestora o desenvolvimento de habilidades que proporcione a esses um perfil profissional mais técnico. No entanto, a escola compreendida como um ambiente democrático, participativo e aberto às diferenças, logo inclusivo, ampliam as habilidades necessárias ao gestor escolar. Tezani (2004) contribui ao afirmar que:

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem a sua personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações (TEZANI, 2004, p. 177).

A gestão escolar, numa ótica inclusiva, exige do gestor muito mais que conhecimento técnico das rotinas administrativas, financeiras ou pedagógicas. É

necessária uma postura democrática, comprometida com a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios. Nesse sentido, a instituição deve prever em seus documentos normativos os instrumentos que institui e regulamenta a gestão. Como argumenta Dutra e Griboski (2011),

A participação, no âmbito da gestão, considera a importância da inclusão das pessoas nos processos e mecanismos para o compartilhamento das decisões, a resolução de conflitos e as diversas formas de controle democrático consolidadas pela criação dos conselhos escolares como forma de garantir a universalização dos direitos e consolidar uma nova concepção de educação baseada na construção coletiva para a melhoria da qualidade (DUTRA; GRIBOSKI, 2011, p. 3).

As reflexões de Tezani (2004) e de Dutra e Griboski (2011) levam à compreensão de que uma gestão democrática, responsiva e compartilhada tende a proporcionar um clima organizacional profícuo à construção de uma comunidade escolar inclusiva, onde todos são levados a identificar as dificuldades físicas e/ ou humanas para que as pessoas sejam incluídas. Isso nos permite reafirmar a importância da equipe gestora de uma unidade escolar enquanto indutores do processo inclusivo.

Tendo em vista as análises realizadas nas seções deste capítulo, acredita-se que os membros da equipe gestora são os profissionais responsáveis diretos pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da unidade de ensino. Compete a esses uma postura gestora democrática reflexiva e responsiva como elementos basilares para o sucesso na construção de uma escola inclusiva.

2.4 Análises

A análise dos desafios enfrentados pela equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nesta pesquisa, dar-se-á sob a perspectiva do binômio, escola inclusiva e gestão democrática, pela premissa de que a inclusão se constitui num ato reflexivo da prática social de todo o grupo escolar objetivando a equidade de aprendizagem plena.

Ao longo deste capítulo compreendemos que a gestão escolar, para superar os desafios de uma escola inclusiva, deve ter uma postura democrática e responsiva. Esta seção será dividida em três subseções. Na primeira, analisou-se o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho. Na segunda, foi analisado o Regimento Interno da escola. A terceira destina-se à compreensão dos dados obtidos por meio da aplicação de entrevista semiestruturada aplicada aos gestores, aos supervisores escolares e aos professores da sala de recursos. Ao final, espera-se que a análise aponte os desafios enfrentados pela equipe gestora na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola e subsidie a elaboração do Plano de Ações Educacionais (PAE) deste estudo de caso.

2.4.1 O projeto político pedagógico da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho

A construção de ambientes escolares em espaços inclusivos tende a ser facilitada quando a equipe gestora exerce suas atividades de forma democrática e participativa, como inferimos das considerações realizadas na seção 2.1 deste trabalho. Nesse contexto, a escola deve proporcionar à comunidade documentos de construção coletiva que garantam sua autonomia administrativa e pedagógica. Dentre esses instrumentos, destaca-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), que, segundo a redação do ano de 2016, tem por objetivo:

[...] reunir e explicitar os princípios norteadores da Escola e os fundamentos que balizam sua ação pedagógica de forma a garantir que a comunidade escolar deles se aproprie e que todas as áreas e segmentos desta instituição de ensino atuem em coerências com as mesmas diretrizes filosóficas, pedagógicas e administrativas (MINAS GERAIS, 2016b).

Tal documento é considerado como um instrumento de gestão democrática resultado da reflexão coletiva dos membros da comunidade escolar. É reformulado anualmente, com avaliação semestral realizada por representantes dos diferentes segmentos que constituem a escola.

O Projeto Político Pedagógico é um conjunto de diretrizes

organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da Escola, obedecidas às normativas do sistema educacional. É a forma pela qual se exerce a autonomia da escola, levando-se em consideração os alunos, os professores, os demais servidores e a Comunidade Escolar (MINAS GERAIS, 2014b, p. 6).

Como instrumento pedagógico de transformação da realidade social onde se insere suas ações se ampara nos seguintes princípios:

Éticos, da humanidade, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito ao bem comum;

Políticos, da autonomia, da liberdade, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

Estéticos, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade (MINAS GERAIS, 2014b).

A escola considera-se como espaço de tomada de consciência e discussão dos conflitos sociais, visa despertar o jovem para a ação transformadora, percebe-se, também, como corresponsável pelo desenvolvimento e enriquecimento da comunidade circundante. Em relação à inclusão em seu PPP, valoriza a diversidade considerando o indivíduo em sua diferença:

A valorização da identidade demonstra que perceber cada pessoa como única e querer que cada uma delas fortaleça cada vez mais sua singularidade. Quando se estabelece a consciência de que “sou completamente diferente do outro”, percebe-se, também, que o outro é completamente diferente de mim e tem o direito de sê-lo. Abre-se, assim, o caminho para a valorização da diversidade. O segundo valor abraçado é o acolhimento do outro como um ser igual em sua diferença (MINAS GERAIS, 2014b).

Entende-se que a escola acredita na inclusão e na educação enquanto um processo destinado à construção do indivíduo, tendo na diversidade, na autonomia e na gestão democrática seus principais valores. O Conselho de Classe e o Colegiado Escolar são suas principais instancias colegiadas. O Conselho de Classe é constituído pelo conjunto de professores de cada nível de ensino e de seu supervisor pedagógico é convocado e presidido pelo diretor ou em sua ausência pelo vice-diretor. Ele reunirá:

Ordinariamente, o Conselho de Classe se reúne duas vezes por etapa semestral para avaliar o processo de constituição das competências dos educandos, propor alternativas para aqueles cujo desempenho esteja muito aquém ou muito além da expectativa e, ao final do ciclo, decidir pela aprovação, progressão parcial ou retenção de determinado aluno, conforme explicitada legislação. O Conselho de Classe também poderá ser convocado, em caráter extraordinário, para deliberar sobre casos especiais (MINAS GERAIS, 2014b).

O PPP considera o Colegiado Escolar uma instância de caráter consultivo de apoio à direção, constituído em eleição, por membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Com reuniões ordinárias previstas no Calendário Escolar, o Colegiado tem como principais atribuições: emitir pareceres sobre as compras escolares, aprovar e monitorar o PPP, aprovar as modificações realizadas no Regimento Interno, indicar o substituto do diretor ou vice-diretor em caso de vaga do cargo, acompanhar o processo de eleição da equipe gestora.

A participação dos alunos na vida da escola é assegurada por representantes de turmas, eleitos pelos colegas. Assim como é permitido aos educandos organizarem-se livremente a um Grêmio Estudantil. Ao assegurar a livre associação dos discentes e ao disponibilizar instâncias participativas nos processos decisórios da gestão escolar, o PPP institui os fundamentos para a gestão democrática e fortalece a autonomia da instituição, condição fundamental para a formação de um sistema inclusivo. O documento compreende que:

A inclusão parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Introduzida no contexto educacional com o objetivo de reverter uma realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão, a política educacional inclusiva da rede pública Estadual de educação é orientada pelo reconhecimento de direitos, respeito as individualidades e valorização da diversidade (MINAS GERAIS, 2014b, p. 24).

Nesse contexto, o PPP prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), denominado como Sala de Recursos, funcionando no contra-turno de escolarização, para os alunos com deficiências físicas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, matriculados nas suas classes comuns, ou em outras instituições regulares de ensino. A Sala de Recursos possui a seguinte finalidade:

A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas (MINAS GERAIS, 2014b, p. 25).

Ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho afirma que o AEE deve:

Identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados (MINAS GERAIS, 2014b, p. 35).

O PPP, portanto, atribui ao profissional que atua no AEE a função compulsória de assessoramento à equipe pedagógica e gestora, no que tange à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em toda a escola e não simplesmente na sala de recursos. De acordo com o documento, a escola ao receber um aluno com NEE, deve elaborar o seu PDI para garantir-lhe um trabalho pedagógico diferenciado, adequado às suas necessidades, tais como: o reagrupamento temporário, atendimento individualizado ao aluno em momento destinado à coordenação pedagógica do professor de sala de aula e o uso de atividades curriculares adaptadas (MINAS GERAIS, 2014b, p. 25). Nesse sentido, o PPP referenda-se num parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que dispõe da obrigatoriedade de realizar o PDI, como se lê:

[...] Considerando a necessidade de percurso escolar com progressão continuada e garantia de aprendizagens, conforme PDI - Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, o prolongamento da temporalidade escolar deve-se limitar ao máximo de 50% do tempo previsto em Lei para o Ensino Fundamental. Ao término do período, a escola deverá emitir Certificado Especial de Conclusão do Ensino Fundamental, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN, como terminalidade específica, constando do certificado, de forma descritiva, as competências, atitudes e habilidades adquiridas pelo aluno (MINAS GERAIS, 2013a).

No que concerne à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, o PPP compreende que o processo de avaliação dos alunos deve ser

diversificado, tendo por base as condições de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem do educando, previstas no PDI. Dada a importância do PDI como instrumento destinado a garantir ao aluno com necessidades educativas especiais as condições de acesso e de permanência na escola o Guia da Educação Especial de Minas Gerais, assim o define:

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola (MINAS GERAIS, 2014c, p. 11).

A construção do PDI é, portanto, um instrumento de gestão democrática da aprendizagem do aluno, pois exige o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar. Lendo o Projeto Político Pedagógico da escola em análise, verifica-se a ausência da definição de PDI, assim como da afirmação categórica de que a sua elaboração é coletiva.

O Projeto Político Pedagógico ainda omite a necessidade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), conforme prevê o documento que norteia a inclusão na SEE-MG. Sobre o PAEE, o Guia da Educação Especial afirma que o atendimento especializado deve ser construído observado as diferenças de cada aluno, sendo atribuição do professor de AEE. Segundo o texto:

O atendimento especializado oferecido ao aluno é construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas. A responsabilidade da elaboração do PAEE é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio (Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Professor Guia-Intérprete) (MINAS GERAIS, 2014c, p. 11).

Como se observa, a competência para sua elaboração é do professor da sala de recursos, com a contribuição dos demais profissionais e da família. As informações coletadas serão anexadas ao PDI do aluno. Constituindo-se em fundamentos para o professor planejar as intervenções pedagógicas a se

desenvolver na Sala de recursos, no turno contrário à escolarização do aluno com necessidades educativas especiais.

2.4.2 O Regimento Interno da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho

O Regimento Escolar consiste em documento que normatiza as relações dentro do ambiente escolar. Construído com a participação de representante dos diferentes segmentos constitutivos da comunidade ele garante a autonomia escolar, como se depreende do Guia do Diretor, publicado pela SEE-MG, onde se lê que:

O Regimento Escolar expressa a autonomia da Escola e tem força de lei interna. Legítima e legaliza os atos escolares, devendo ser elaborado em consonância com a legislação vigente. É documento de existência obrigatória. Sua construção, envolvendo toda a comunidade (MINAS GERAIS, 2014b, p. 46).

A elaboração e atualização do Regimento Interno são de responsabilidade do diretor escolar em conformidade com a legislação e assegurada a participação de todos os membros da comunidade escolar, por meio do Colegiado Escolar, como prevê o artigo 48, das competências do Colegiado Escolar, inciso II: [...] “aprovar e acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico da Escola, do Plano de Ação e do Regimento Escolar”. O Regimento da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho encontra-se devidamente registrado em livro ata das reuniões do Colegiado e assinado pelo diretor e pelos seus membros.

No que concerne à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, o documento na seção IV afirma que:

Art. 38 A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Parágrafo único – Conforme legislação vigente, o direito ao acesso, percurso e permanência dos alunos com necessidades especiais está garantido na Escola Estadual Herbert Jose de Souza – Betinho (MINAS GERAIS, 2016a, p. 18).

O reconhecimento da Educação Especial como integrante da educação regular explicitado no artigo 38 do Regimento Interno, não só sugere o compromisso institucional com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais,

como também legitima as ações elencadas no Projeto Político Pedagógico da escola com vistas a uma educação inclusiva. Contribui para essa percepção os dizeres contidos no artigo 39 do RI, onde se observa a preocupação na efetivação de serviço de AEE:

a) Art. 39 A Escola juntamente com o Atendimento Educacional Especializado – AEE deve identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados (MINAS GERAIS, 2016a, p. 18)

Nessa perspectiva, como unidade executora das políticas públicas do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a escola assume a função de organizar e planejar ações administrativas e pedagógicas que garantam a efetivação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, se comprometendo com a eliminação das barreiras impostas à participação de seus alunos. O Regimento Interno referenda o Projeto Político Pedagógico ao assegurar ao aluno com deficiência o direito à flexibilização de seu tempo de aprendizagem, considerado a sua necessidade educativa, mas respeitado a terminalidade efetiva, como se observa ao ler o parágrafo segundo do artigo 39:

É assegurado ao aluno com alguma deficiência e ou transtornos globais do desenvolvimento, a flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio. Considerados as características próprias do desenvolvimento do aluno e as intervenções e estratégias adotadas observar-se-á os seguintes critérios para essa flexibilização:

- a) Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o máximo de dois anos, limitados a um por cada ciclo;
- b) Nos anos finais do Ensino Fundamental o máximo de dois anos, limitados a um por cada ciclo;
- c) No Ensino Médio o máximo de dois anos, limitados a uma a cada ano (MINAS GERAIS, 2016a, p. 22).

Tanto o Regimento Interno, quanto o Projeto Político Pedagógico não definem claramente o que é Plano de Desenvolvimento Individual e como processa sua construção, bem como, também omite a necessidade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), conforme prevê o documento que norteia a inclusão na SEE-MG.

2.4.3 Análise dos dados da entrevista semiestruturada

Nesta seção, serão analisados os dados obtidos na presente pesquisa quantitativa. Esses foram categorizados pelos seguintes temas: gestão democrática e educação inclusiva. Tendo explorado o material coletado, foram definidas as categorias, que nos levou ao tratamento e análise dos resultados obtidos. Sendo assim, os profissionais sujeitos da pesquisa foram categorizados conforme descreve o Quadro 1.

Quadro 1 – Categoria dos sujeitos da pesquisa

	Sujeitos pesquisados	Sigla
Equipe Gestora	Diretor	D
	Vice-Diretor Anos Iniciais	VD1
	Vice-diretor Anos Finais	VD2
	Vice-diretor Ensino Médio	VD3
Equipe Pedagógica	Supervisora Pedagógica - Anos Iniciais	SP1
	Supervisora Pedagógica - Anos Finais	SP2
	Supervisora Pedagógica – Ensino Médio	SP3
	Orientadora Educacional – Anos Finais e Ensino Médio	OE
Professores	Professora da Sala de AEE	PAEE
	Professora de Apoio	PA

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 14 a 20 de novembro de 2017, em três momentos distintos para compatibilizar os trabalhos desenvolvidos pelos entrevistados e as atividades do pesquisador. Elas ocorreram sem grandes percalços e todos os profissionais elencados como sujeitos foram ouvidos e suas opiniões gravadas e transcritas.

Dessa transcrição e observado as respostas obtidas por todos os participantes, podemos afirmar que os entrevistados têm formação superior e a habilitação mínima para o exercício de suas atividades. Os integrantes da equipe gestora à exceção, da vice-diretora dos anos iniciais, são professores regentes de aula, logo com formação numa disciplina específica. Ao passo que a vice-diretora dos anos iniciais tem formação superior em curso Normal. A equipe pedagógica é constituída por profissionais com formação em Pedagogia, com destaque para a orientadora educacional que acrescenta à sua formação acadêmica o mestrado em História Social. Findando, os professores entrevistados afirmaram que são habilitados em Pedagogia e têm especialização em Educação Especial.

Em relação ao tempo de trabalho exercido na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, verifica-se que os membros da equipe gestora estão entre os que atuam em maior tempo na escola, com o mínimo de seis anos e máximo de dez anos. O que leva ao entendimento que são conhecedores da realidade que a instituição vivenciou em sua trajetória. Os demais entrevistados, exceto a supervisora dos anos finais com quatro anos de trabalho na escola, atuam nesse educandário a menos de dois anos.

Assim, verifica-se que o perfil dos entrevistados é pouco diverso no que concerne à formação, com centralidade na habilitação mínima necessária para o exercício da atividade docente em educação básica. No entanto, quanto ao tempo de atuação na escola, nota-se que dos nove profissionais ouvidos, seis têm vínculo igual ou inferior a quatro anos com a instituição.

Exposto o perfil dos participantes serão apresentadas opiniões acerca dos eixos temáticos deste trabalho: Educação Inclusiva e Gestão Democrática, tendo como norte as referências bibliográficas e os documentos analisados. Sobre o tema Educação Inclusiva, procurou-se verificar não só a concepção dos entrevistados em relação ao problema, mas também se eles detinham conhecimento sobre a operacionalização do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais no âmbito da unidade escolar. Com essa finalidade, foram considerados alguns questionamentos, cuja análise realizaremos nos parágrafos seguintes.

Em relação ao primeiro questionamento – “Para você, o que é Educação Inclusiva?” –, observou-se que todos os vice-diretores entrevistados reconhecem a Educação Inclusiva como uma forma de acolhimento dos alunos com necessidades educativas especiais e que a escola deve se adequar para recebê-lo. Essa percepção de Educação Inclusiva enquanto ação integradora⁷ é evidente na transcrição das falas das vice-diretoras, como se lê:

É uma educação onde as crianças especiais são realmente incluídas em toda a programação escolar. Na sala de aula, elas são envolvidas nos projetos nas atividades, é isso (VD1).

A educação inclusiva é o momento em que a escola abre as portas para uma participação dos alunos com necessidades especiais, com

⁷ O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p. 14).

atendimento de apoio e de qualidade observando o que ele necessita (VD2).

É o maior desafio da educação atual é aquela educação que recebe todo o ser na sua forma completa, tendo que atender às suas necessidades especiais de aprendizagem. É a educação para o tempo todo e qualquer ser em fase de educação. O que é a vida inteira (VD3).

O uso por parte dos vice-diretores de termos ou expressões como; “são envolvidas”, “abre as portas”, “que recebe”, denota a responsabilização que pesa sobre o gestor em aceitar a inclusão como uma obrigação de matricular os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isso pressupõe o reconhecimento do direito do aluno ao acesso e à permanência na escola, mas não deixa claro como ocorrerá sua aprendizagem. Esse pensamento integracionista da Educação Especial é tão forte que ecoa na percepção de alguns professores especializados na inclusão, como inferimos pela resposta dada pelo professor de apoio entrevistado ao definir educação inclusiva:

É aquela educação onde os alunos especiais têm acesso às escolas, não somente nas salas de aula, mas nas apresentações como um todo, nas festas em todos os eventos que a escola organiza ela participa de tudo (PA).

Ao analisarmos as respostas da equipe pedagógica a essa questão, verifica-se também a preocupação na garantia ao acolhimento, aqui compreendido como um direito, mas com um olhar a fatores que promovam a aprendizagem dos alunos, como se observa ao ler a transcrição das respostas:

A educação inclusiva é aquela que não é só para deficientes ou portadores de algumas deficiências terem acesso à escola, mas aquelas em que os procedimentos pedagógicos são realizados para atender a essas necessidades pelo menos as praticamente possíveis (OE).

É aquela que atende uma criança com necessidades especiais no âmbito da sala de aula, porém, né, dá a essa criança com necessidade especial o mesmo direito de outro aluno na aprendizagem. Embora as atividades sejam feitas de um modo diferenciada, mas tudo dentro de um mesmo contexto (SP1).

Uma educação inclusiva é uma escola e uma educação que possa acolher a estes alunos com necessidades especiais com trabalho

pedagógico diferenciado e projetos para atender a esses alunos em suas especificidades (SP2).

Verifica-se, portanto, nas transcrições, o surgimento de palavras e expressões, como: procedimentos pedagógicos, atividades diferenciadas, trabalhos pedagógicos diferenciados, suas especificidades. O que pressupõe uma preocupação um pouco além do simples acolhimento. Mas o foco é com o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que já é um avanço, porém, coloca na escola o desafio de transformar suas práxis objetivando sair da integração para a inclusão. Para Mantoan (2006), tanto os gestores como os profissionais da equipe pedagógica da escola regular devem se abrir a esse norte educacional, não como um desafio, mas como uma mudança efetiva de paradigmas, como inferimos de suas afirmações:

[...] a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma que se constitui pelo apreço à diferença como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito com diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas [...] (MANTOAN, 2006, p. 40).

A compreensão de uma educação inclusiva, tendo por apreço a diferença, nos leva à compreensão de uma educação para todos. Ou seja, a escola deve acolher todos os alunos, indiferente de sua condição física, social, mental ou de raça. E, integrados ao espaço escolar, ofertar as condições necessárias à sua permanência e ao desenvolvimento das suas habilidades educacionais. Ainda sobre os paradigmas da inclusão, importa Carvalho (2014), onde a autora afirma que:

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades) (CARVALHO, 2014, p. 96).

Assim, compreende-se que a percepção dos membros da equipe gestora e da equipe pedagógica, sobre a educação inclusiva é, no geral, limitada aos alunos oriundos da educação especial, contraditando-se ao entendimento de Mantoan (2006) e Carvalho (2014), de que a inclusão escolar é para todos. Esse pensamento

ainda limitado de uma educação inclusiva é compartilhado também pelos professores que atuam diretamente no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, como se observa da transcrição do que afirmou a professora da sala de recursos ao definir a educação inclusiva:

A educação inclusiva ela vem caminhando um pouco. Ainda considero lento, mas vem de um processo de integração para a inclusão. Viveremos ainda a educação inclusiva, sim, porque o cidadão com deficiência exige o seu direito. Então, a educação inclusiva, partindo desses pressupostos, eles não podem mais ficar em casa e devem ser integrados para que os seus direitos sejam garantidos as escolas devem acolhê-los e garantir que seus direitos sejam efetivados (PAEE).

A discussão sobre Educação Inclusiva, como um direito realmente deve ser estimulada, não só por se constituir em peça do nosso ordenamento jurídico, mas porque a sua efetivação depende da construção permanente de novas práticas, traduzindo-se num contínuo quebrar de paradigmas.

Ainda se referindo ao tema Educação Inclusiva, foi indagado aos entrevistados se os alunos com necessidades educacionais especiais de seu turno frequentavam a sala de AEE. Todos os participantes afirmaram que sim, os alunos frequentavam a Sala de AEE ou de Recursos. Isso denota o conhecimento da existência dessa modalidade da educação especial por todos, bem como sua dinâmica de funcionamento. A grande maioria detalhou que os alunos de seu turno frequentam o AEE no turno contrário ao ensino regular.

A Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho atende a alunos com necessidades educacionais especiais, seja na sala de recursos, ou por meio de professores de apoio. Para esses alunos, a instituição deve construir um Plano de Desenvolvimento Individualizado. Deve-se compreender a importância desse documento na construção do percurso escolar do discente numa educação inclusiva. Atinando para esse tema, os entrevistados foram questionados sobre o que é o PDI e como é sua elaboração na escola. Sobre o que é o PDI, verificou-se que todos entrevistados demonstraram o conhecimento de sua existência e funcionalidade, com destaque para o que afirma a professora da sala de AEE:

O PDI é um documento avaliativo documento obrigatório. Ele tem que ser construído coletivamente com a família, ele tem todo um padrão já definido pela Superintendência e que precisa ser atualizado sempre do início ao final do ano (PAEE).

Assim, ao analisar as respostas a essa questão, verifica-se que tanto a equipe gestora, equipe pedagógica e professores ouvidos compreendem a importância do PDI para um diagnóstico mais preciso do processo de aprendizagem do aluno. Ainda sobre esse instrumento, verifica-se que os participantes divergem quanto à sua construção. Alguns afirmam que são os professores de AEE, o professor regente e o pedagogo os responsáveis pela sua elaboração. Esse pensamento é compartilhado por quatro dos nove entrevistados; apenas três participantes consideram a sua construção coletiva, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.

Tendo analisado as respostas dadas pelos entrevistados sobre o PDI e sua construção, passaremos a discorrer sobre o que a escola tem realizado para atender aos direitos dos alunos com necessidades educacionais especializadas. Essa provocação tem por finalidade analisar a percepção dos participantes quanto à prática para uma educação inclusiva. Sobre esse questionamento todos foram unânimes em afirmar que a escola desenvolve, sim, ações que garantam o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao serem inquiridos sobre quais são essas atividades, a maioria afirmou que a escola oferece aos alunos da Educação Especial a sala de recursos e o professor de apoio, quando necessário. Como enfatiza a vice-diretora dos anos iniciais:

A escola, assim que o aluno é matriculado, o aluno é inserido no SIMADE e a escola faz cumprir o que ele tem direito, que é a participação na sala de recurso e o professor de apoio quando ele tem esse direito (VD1).

Novamente, verifica-se o viés legalista da ação administrativa. Se o aluno tem direito, cumpre-se. Essa percepção de ação inclusiva, segundo os preceitos definidos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, é evidente em palavras que se repetem nas transcrições da maioria dos entrevistados, tais como: direito à matrícula, construção do PDI, sala de recursos e professor de apoio. É clara a preocupação em cumprir o normativo. A preocupação em atender ao que dispõe as legislações e as diretrizes da política educacional para uma escola inclusiva é

legítima. No entanto, pode ocultar a intencionalidade da escola em adaptar o seu ensino para atender superficialmente a alguns, como nos alerta Mantoan (2011):

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica numa mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2011, p. 37).

A concepção de uma escola adaptada, tendo como princípio o que “falta ao aluno” para sua adaptação e integração ao ensino numa escola comum é reforçada na transcrição da opinião da professora da sala de atendimento educacional especializado, sobre quais atividades que a escola tem desenvolvido para garantir o direito dos alunos com necessidades educativas especiais. Ela declarou:

Sim, várias ações. A primeira coisa que eu percebi nessa escola quando aqui adentrei foi a acessibilidade. Existem rampas construídas tanto para a quadra quanto para sala de aula, eu achei isso muito interessante. Meu primeiro olhar foi esse olhar de acessibilidade no que tange ao acesso do aluno. Foi a primeira coisa que percebi, no demais foi uma sala de recurso. Percebe-se um espaço adequado atender aos alunos. E também uma educação integrada existente na escola, que eu acredito fazer parte da inclusão (PAEE).

Chama a atenção, nas reflexões da PAEE, a sensibilidade do olhar em relação a aspectos não explicitados pelos demais entrevistados no que diz respeito a uma educação inclusiva, tais como a redução das barreiras de acesso aos alunos com deficiência aos espaços de aprendizagem e de convivência na escola, assim como a percepção de que projetos como a educação em tempo integral se constitui em ações inclusivas.

Concluída a análise do eixo educação inclusiva, passou-se à percepção dos entrevistados sobre as dificuldades encontradas para que a inclusão ocorra na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho. Os entrevistados que compõem o grupo gestor foram unânimes em considerar a formação profissional deficitária como a maior dificuldade em promover uma escola inclusiva.

[...] os professores que às vezes não têm informação e têm essa dificuldade de trabalhar com esse aluno na sala de aula, principalmente, o aluno que não tem o professor de apoio [...] (VD1).

[...] a dificuldade às vezes vem pela falta de conhecimento de como lidar com algumas deficiências [...] (VD2).

Eu acho que a maior dificuldade é mesmo a capacitação do professor, a aceitação de que este aluno precisa ser atendido na sua especificidade [...] (VD3).

A percepção de que a formação profissional do professor é inadequada para atuar num sistema educacional inclusivo não foi compartilhada por todos os supervisores pedagógicos da escola. Apenas o supervisor do Ensino Médio destaca a formação continuada como uma necessidade:

É um pouco assim da formação continuada do professor por não ter na graduação o que muitas vezes o assusta, por não ter conhecimentos para trabalhar com esses alunos, logo, é a falta de formação continuada do professor (SP3).

Além da formação inadequada, a ausência de diagnóstico médico, a falta de medicamentos para o aluno, sobretudo, o autista e a família que receia em admitir a possibilidade da existência de uma deficiência na criança ou do adolescente, são apontados como elementos que dificultam a inclusão escolar, conforme a transcrição das respostas dos entrevistados. Soma-se a esses fatores, mas em menor escala, a ausência de mobiliários adaptados.

Realizada a análise das transcrições pertinentes ao eixo Educação Inclusiva, iniciaremos uma reflexão sobre o tema gestão democrática na concepção dos entrevistados. Foi solicitado aos participantes desta pesquisa que respondessem aos seguintes questionamentos: “Para você, o que é uma escola democrática?”; e “A gestão da sua escola é exercida de forma democrática?”. Partindo-se dessas questões, observamos que algumas palavras iguais ou com mesmo sentido, transcritas das falas, contribuem para a construção de uma definição um pouco consensual sobre o que é uma escola democrática. Cita-se: participação colegiada, processos decisórios e comunidade. Os entrevistados consideram a participação colegiada nos processos decisórios como fundamentos para uma escola democrática. Como sintetiza a Supervisora Pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental, ao afirmar que:

Uma escola democrática é uma escola participativa, onde todos os envolvidos podem participar, os professores, o colegiado, os alunos e a comunidade e que todos possam participar efetivamente dos atos decisórios da escola (SP2).

A percepção de que uma gestão escolar é exercida de forma democrática, quando existe a participação de todos os atores sociais nos processos decisórios da escola, leva-nos à compreensão de que a participação é condição básica para a construção de responsabilidades com o processo educacional de todos. Sobre a participação da comunidade na escola e a partilha do poder decisório, Paro (1997), afirma que:

Entende-se a participação da comunidade na escola como sendo a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. Se uma administração, por mais colegiada que seja, não incluir a comunidade, corre-se o risco de compor apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado (PARO, 1997, p. 32).

Observa-se uma congruência entre as percepções de Paro e da Supervisora Pedagógica supracitada, quanto à participação comunitária como fortalecimento da gestão democrática no âmbito da escola pública. Importa perceber que a gestão colegiada, na percepção de Paro, deve incluir obrigatoriamente membros da comunidade escolar, ou seja, os pais e alunos, além dos servidores. Infere-se a necessidade de uma gestão responsiva, ou seja, capaz de ouvir e se fazer ouvir, comprometida com a coletividade. Assim, analisa-se que os entrevistados, mesmo não sendo questionados sobre temas como responsabilidade e flexibilidade, compreendem que tais quesitos são fundamentais para uma escola de democrática.

Ainda sobre a Gestão Democrática, ao serem questionados se a escola é democrática, os profissionais consultados foram unânimes em afirmarem que, sim, a gestão escolar é exercida de forma democrática. Nisso, tendo por referência as respostas desse eixo temático, compreende-se que a equipe pedagógica estimula a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição.

As reflexões realizadas neste trabalho tiveram por objetivo analisar os desafios enfrentados por uma equipe gestora na inclusão de alunos com necessidades especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, tendo

por eixos temáticos, a Educação Inclusiva e a Gestão Democrática. No Quadro 2, destacam-se alguns achados da pesquisa, fruto das percepções dos entrevistados em relação às questões propostas.

Quadro 2 – Achados da pesquisa qualitativa

A escola, representada por professores da educação inclusiva, equipe gestora e supervisão escolar, reconhece a Educação Inclusiva como uma forma de acolhimento dos alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar.
Os professores, equipe diretiva e a supervisão escolar compreendem a importância do PDI para um diagnóstico mais preciso do processo de aprendizagem do aluno, mas divergem quanto a forma que o instrumento é construído na escola.
Todos os alunos com necessidades educativas especiais matriculados na escola frequentam o AEE, em turno contrário.
Fatores como a formação docente deficitária para trabalhar com alunos com necessidades especiais, a resistência da família e a falta de acompanhamento médico são dificuldades encontradas para a inclusão escolar.
Os entrevistados compreendem que a gestão democrática decorre da participação de todos nos processos decisórios e, na escola, a gestão é participativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A investigação realizada pela análise de dados documentos oficiais e escolares e das opiniões transcritas expõe as evidências do desafio da equipe gestora na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho. Assim, no próximo capítulo, serão apresentadas ações que contribuirão para uma educação inclusiva e democrática, constituindo-se num Plano de Ação Educacional (PAE).

3 PROPOSTAS PARA SUPLANTAR OS DESAFIOS DE UMA EQUIPE GESTORA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA REGULAR

Nos capítulos anteriores, refletiu-se sobre os desafios enfrentados pela equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

No primeiro capítulo foi descrita a Gestão da Inclusão numa perspectiva histórica, suas condições legais e de atendimento nacional, um breve relato das ações gestoras inclusivas realizadas pelo Sistema de Ensino de Minas Gerais, a imbricação nas atividades de implementação e de acompanhamento na Superintendência Regional de Coronel Fabriciano e, ao final, a descrição da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho. Essa descrição foi fundamental para proporcionar os elementos necessários à análise realizada no segundo capítulo desta pesquisa.

Portanto, o segundo capítulo analisou os desafios da equipe gestora da escola na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Referenciou-se nas descrições efetuadas no primeiro capítulo, balizadas nas proposições teóricas encontradas em literaturas que abordam a temática específica e nos dados coletados na pesquisa. Foram identificadas algumas evidências que apontam para os problemas a serem superados na construção de uma educação inclusiva exercida de forma democrática na escola em análise.

Nesse sentido, o Quadro 3, esquematiza os obstáculos advindo das análises realizadas, tendo por norte a definição dos dois eixos definidos para essa pesquisa – a Educação Inclusiva e a Gestão Democrática.

Considerado as situações levantadas neste Plano de Ação, inferidas a partir da análise dos documentos oficiais da escola realizada no Capítulo 2 e da coleta dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas, proporemos estratégias que julgamos necessárias para contribuir com a equipe diretiva na construção de um ambiente educacional inclusivo aos alunos com NEE.

Quadro 3 – Desafiam a inclusão dos alunos com NEE na EEHJS

Eixos de Análise	Problemas identificados
Educação Inclusiva	Os documentos norteadores da gestão administrativa e pedagógica da escola, o Regimento Interno e o PPP em desconformidade com a legislação que referenda o direito ao ensino inclusivo.
	Conhecimento precário sobre a concepção de uma Educação Inclusiva, por parte da equipe gestora, pedagógica e de professores do AEE.
	Ausência de articulação entre os membros das equipes pedagógicas e supervisora no que concerne ao ensino inclusivo.
	Resistência da família em aceitar a deficiência do filho e procurar ajuda.
	Desconhecimento do PDI como um instrumento de construção coletiva.
Gestão Democrática	Contradição entre o discurso de gestão democrática participativa e a prática na elaboração coletiva dos documentos, como; PPP, RI, PDI, outros.
	Ausência de citação da participação dos alunos na gestão democrática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, esse plano foi elaborado com o objetivo de propor ações voltadas para o aprimoramento das práticas gestoras no desenvolvimento de uma escola mais responsiva e inclusiva. Essas ações estão especificadas e detalhadas, na próxima seção, acompanhadas de seus respectivos prazos de execução, bem como os responsáveis, as justificativas e a devida previsão orçamentária, se necessária.

3.1 Definições das estratégias do plano de ação educacional

Observados e analisados os problemas evidenciados na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho no decurso desta pesquisa, na presente seção, consideraremos estratégias que possam fortalecer os instrumentos administrativos e pedagógicos da instituição em estudo na promoção das condições necessárias à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, sob uma ótica gestora democrática e participativa.

Concernente ao eixo educação inclusiva, verificou-se como problemas: a desconformidade do PPP e do Regimento Interno em relação à garantia legal ao ensino inclusivo; o conhecimento precário sobre a concepção de uma Educação Inclusiva por parte da equipe escolar; pouca articulação entre os membros das equipes pedagógicas e supervisora quanto ao ensino inclusivo; resistência da família em aceitar a deficiência do filho e procurar ajuda. Tal situação tem como primeira

estratégia fortalecer a Gestão Escolar focada na educação inclusiva. Proposta que se desdobra nas seguintes ações: reelaboração do Projeto Político Pedagógico centrado na educação inclusiva e numa gestão democrática; formar e manter um cronograma de capacitação em serviço da equipe escolar, visando o aprimoramento técnico e social sobre temas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e gestão democrática; e, ao final, instituir o projeto Tertúlias – Construindo diálogos inclusivos com a família.

As ações descritas, referente ao eixo educação inclusiva, podem contribuir também para a consolidação da segunda estratégia deste plano, referente à gestão democrática. Pois, compreende-se que, tanto na reelaboração dos documentos oficiais da escola, PPP e Regimento Interno, como na capacitação em serviço, esse assunto pode e deve ser estudado.

A segunda estratégia objetiva o fortalecimento da Gestão Democrática na unidade estudada, pois, das análises realizadas, constatou-se que apesar de todos os entrevistados afirmarem que a gestão escolar é exercida de forma democrática, tem-se uma contradição entre o discurso de gestão democrática participativa e a prática da gestão democrática e participativa na elaboração coletiva dos documentos de gestão escolar, com destaque para o PPP e o PDI. Contribui também para a inferência a ausência da participação dos alunos e pais na Gestão Democrática.

Como já mencionado anteriormente, o cronograma de capacitações deve incluir assuntos que estimulem reflexões sobre práticas gestoras e atitudes pedagógicas democráticas e participativas. Dentre as ações necessárias, ressalta-se a importância de reestruturação do Grêmio Estudantil, como espaço destinado ao envolvimento dos alunos nas atividades administrativas e pedagógicas da instituição.

O presente Plano de Intervenção tem por finalidade reduzir os obstáculos da equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, na efetivação do direito à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, tendo por norte uma Educação Inclusiva pautada na prática gestora democrática e participativa. As próximas seções deste capítulo se destinam ao detalhamento das ações apresentadas, referentes a suas respectivas estratégias, com a definição de prazos, responsáveis, justificativas e custos.

3.2 O fortalecimento da equipe escolar focada na educação inclusiva

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular não é uma tarefa simples. Requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar – pais, professores, ajudantes gerais, secretários, pedagogos e equipe diretiva. Os dados obtidos nesta pesquisa e os referenciais teóricos utilizados reforçam a percepção de que, para a escola oferecer uma educação inclusiva, a equipe escolar deve estar preparada para trabalhar com as diferenças.

A proposta de fortalecimento da equipe, focada na educação inclusiva, tem o intuito de sanar os obstáculos à inclusão explicitados no Quadro 3, eixo temático Educação Inclusiva. Para tanto, se desdobra nas seguintes ações: reelaboração do Projeto Político Pedagógico centrado na educação inclusiva e numa gestão democrática; formar e manter um cronograma de capacitação em serviço da equipe escolar, visando o aprimoramento técnico e social sobre temas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e gestão democrática; e, ao final, instituir projeto Tertúlias – Construindo diálogos inclusivos com a família.

Assim, realizaremos o detalhamento das ações referentes ao fortalecimento da equipe escolar focada na educação inclusiva, a começar pela reelaboração do PPP da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.

3.2.1 Avaliação e reelaboração do PPP da Escola

O Projeto Político Pedagógico é o principal documento da escola. De caráter constitutivo social deve exprimir a percepção de todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no espaço escolar. Observando a análise realizada no decurso do Capítulo 2 desta pesquisa, a escola tem o seu PPP devidamente elaborado e aprovado pelo Colegiado Escolar. No entanto, verificou-se que o documento apresenta inconsistência, principalmente no que concerne ao atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

De acordo com o documento, a escola, ao receber um aluno com NEE, deve elaborar seu PDI para garantir-lhe um trabalho pedagógico diferenciado, adequado às suas necessidades, tais como: o reagrupamento temporário, atendimento individualizado ao aluno em momento destinado à coordenação pedagógica do professor de sala de aula e o uso de atividades curriculares adaptadas. No entanto,

ao ler o PPP da escola, verifica-se a ausência da definição de PDI, assim como da afirmação categórica de que a sua elaboração é coletiva. O Projeto Político Pedagógico ainda omite a necessidade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), conforme prevê os documentos que norteiam a inclusão na SEE-MG.

O exposto justifica a necessidade de realizar uma avaliação e a devida reelaboração do PPP, com o objetivo de reestabelecer as bases para a construção de um ambiente inclusivo. Essa ação deve ser desenvolvida logo no início das atividades letivas, preferencialmente, no mês de março, pois, passado os feriados de Carnaval, a comunidade escolar terá condições de participar mais ativamente.

Em princípio, a equipe diretiva realizará uma reunião com os docentes, discentes e pais dos alunos menores para sensibilizar e conscientizar toda a comunidade escolar da importância do PPP, como instrumento político e pedagógico na transformação da realidade de exclusão que se encontram os alunos com necessidades educativas, não só na escola estudada, como no contexto nacional.

Quadro 4 – Cronograma da ação Avaliação e Reelaboração do PPP escolar

Quando?	Atividades desenvolvidas
Março	Avaliação coletiva do Projeto Político Pedagógico escola.
Março	Reestruturação do Projeto Pedagógico da escola – Fase de diagnóstico.
Abril	Elaboração e redação final da versão atualizada do PPP.
Abril	Leitura do texto final e aprovação do texto pelo Colegiado Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

No início do ano letivo de 2017, entre os meses de março e abril, acontecerão quatro encontros, sendo que o primeiro será destinado a uma avaliação coletiva do Projeto Político Pedagógico em curso na instituição. Essa avaliação é importante para que a escola identifique os pontos positivos e pontos negativos do atual PPP e assim, possibilitar uma correção. Nesse momento, os participantes são divididos em grupos, por segmento comunitário, e respondem por escrito aos seguintes questionamentos: o atual PPP atende aos desafios de uma educação inclusiva e democrática?; quais os novos desafios para a construção de uma escola inclusiva e democrática o PPP não atende?; as ações existentes no texto atual do PPP para uma educação inclusiva e democrática foram implementadas?; se sim, quais foram os seus efeitos na realidade da escola?

Respondida as perguntas espera-se que os dados obtidos coletivamente subsidiem a reestruturação do PPP. A reestruturação iniciará no segundo, onde será elaborado diagnóstico da escola. É necessário que o grupo tenha clareza sobre o que é um diagnóstico. Por isso, a equipe coordenadora dessa ação deve, ao início da reunião, realizar uma exposição do que será tratado, explicando a todos os presentes não só os conceitos, como a dinâmica do trabalho a se realizar.

Para que um bom diagnóstico seja feito, é preciso que as pessoas respondam ao questionamento que direcionem para o propósito do planejamento. Nesse caso, serão perguntadas aos participantes as seguintes questões: para você, descreva a sua escola?; qual a identidade a nossa escola deve construir?; de que forma as proposições definidas coletivamente devem ser executadas pela escola?

Tendo os grupos de trabalho respondido aos questionamentos relativos ao diagnóstico, as respostas obtidas devem direcionar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, com a participação de todos os membros da comunidade escolar, na análise e no debate coletivo das percepções coletadas. No decurso dessa assembleia, o coletivo deve apresentar as possíveis alterações no PPP. Importa afirmar que o diagnóstico representará a visão coletiva das dificuldades e dos sucessos da instituição. É fundamental que as reflexões tenham como foco a construção de um Projeto Político Pedagógico inclusivo e com prática gestora inclusiva. Com esse intento, a equipe deve elaborar questionamentos que direcionem o debate nessa perspectiva.

Importa observar que o diagnóstico deve contemplar os aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e legais constituintes de uma instituição de ensino inclusiva. Concluído o diagnóstico, o grupo de trabalho deverá realizar a redação final do texto que formará o novo Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho e que será apreciado ao final do mês de março pelos integrantes do Colegiado Escolar, responsável pela sua aprovação.

A avaliação e reestruturação do PPP não representará encargo financeiro à escola. O Quadro 5 que resume essa ação:

Quadro 5 – Epítome da ação Avaliação e Reelaboração do PPP escolar

O quê?	Avaliação e Reestruturação do PPP.
Porquê?	O atual PPP não contempla a legislação para uma Educação Inclusiva.
Onde?	Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.
Quando?	Março de 2018.

Quem?	Coordenação formada por membros da equipe gestora.
Como?	Por meio de reflexões coletivas à versão atual do PPP.
Quanto?	Custo zero.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A ação de avaliação e reelaboração do PPP possibilita o rompimento com a distância existente entre a comunidade e a escola, promovendo o compartilhamento de novas práticas gestoras e pedagógicas e tornando as relações entre as pessoas mais transparente e menos discriminatórias. Assim, compreende-se que essa ação fortalece a gestão escolar com foco numa educação mais inclusiva.

3.2.2 Capacitação em serviço da equipe escolar direcionada à educação inclusiva

A avaliação e reelaboração do PPP, proposta na ação anterior, tende a contribuir para a redução dos obstáculos que desafiam a inclusão no ambiente escolar. No entanto, as análises realizadas no Capítulo 2 deste trabalho apontam também para a necessidade de capacitar a equipe escolar com foco em temas relativos à inclusão de alunos com NEE. Isso é demonstrado nos dados coletados nas entrevistas aos profissionais participantes desta pesquisa, que, no geral, reconhecem a incapacidade para trabalhar com alunos com NEE. A capacitação continuada da equipe escolar na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho é de extrema importância, pois, conforme vimos no Capítulo 1, a instituição tem 72% do quadro de pessoal formado por profissionais designados em caráter provisório. Tal contingente, quase sempre entra na escola sem conhecimento das condições de atendimento da instituição e, no geral, não retornam no ano seguinte. Os professores designados possuem formação acadêmica, o que pressupõe o conhecimento prévio sobre educação inclusiva. Isso não é verdade, como se constata na transcrição das respostas à entrevista realizada nesta pesquisa.

O retrato é pior quando referimos aos contratados temporários para os cargos administrativos que exigem a formação em nível Médio ou formação inferior, como os profissionais da limpeza. Esses não têm conhecimento sobre educação inclusiva ou mesmo sobre gestão democrática. A capacitação em serviço será orientada pelos supervisores pedagógicos e atenderá para o cronograma explicitado no Quadro 6, que se segue.

Quadro 6 – Cronograma de Capacitação da equipe escolar – 2018

Dia	10/02	10/03	14/04	12/05	16/06	14/07	11/08	15/09	20/10	10/11
Matutino	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Duração	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h
Local	EEHJ	EEHJ	EEHJ	EEHJ	EEHJ	EEHJ	EEHJ	EEHJ	EEHJ	EEHJ

Fonte: Elaborado pelo autor.

A capacitação terá duração de 40 horas, distribuídas em dez sábados previstos no calendário escolar para reuniões administrativas e pedagógicas ou a capacitação em serviço. Os conteúdos abordados se relacionam ao fortalecimento de uma educação inclusiva e da gestão democrática e participativa, conforme Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Conteúdos a serem trabalhados na capacitação da equipe escolar

Data	Conteúdos abordados
10/02	Estudo dos conceitos: diversidade e diferença; classificação de funcionalidades e suas influências.
10/03	Estudo das necessidades educativas apresentadas pelos alunos matriculados na escola.
14/04	Oficina de construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado
12/05	O trabalho pedagógico na diversidade, construindo uma escola inclusiva. O que é e como funciona uma sala de recursos?
16/06	Estudo do currículo e das adaptações curriculares.
14/07	Oficinas de construção de adaptações curriculares.
11/08	Os movimentos nacionais e internacionais e as políticas de educação focada na inclusão – estudo dos documentos oficiais.
15/09	Estudo do Guia da Educação Inclusiva-SEE MG.
20/10	Estudo sobre os riscos da medicalização e a cultura do <i>déficit</i> de atenção.
10/11	Avaliação das capacitações realizadas e apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante o ano com foco na inclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As capacitações serão coordenadas pelos supervisores pedagógicos e se desenvolverão por meio de exposição dialogada, com grupos de trabalho discutindo sobre os temas apresentados em formato de texto ou vídeos, refletindo os problemas vivenciados na escola ou na educação estadual. A seguir será apresentada, no Quadro 10, a síntese dessa ação:

Quadro 8 – Epítome da ação capacitação em serviço da equipe escolar

O quê?	Capacitações em serviço da equipe escolar.
Porquê?	Fortalecer a gestão escolar focada na construção de uma escola inclusiva.
Onde?	Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.
Quando?	Ao longo do ano letivo, entre os meses de fevereiro e novembro de 2018.
Quem?	Coordenação formada por membros da equipe gestora e todos os profissionais da educação que atuam na escola.
Como?	Por meio de oficinas e grupos de estudos.
Quanto?	Recursos financeiros previstos nas despesas da Caixa Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A proposta de capacitação em serviço focada na educação inclusiva tem por objetivo relacionar a prática educacional com os referenciais teóricos que fundamentam a inclusão de alunos com NEE e a gestão democrática no ambiente escolar.

3.2.3 Tertúlias – Construindo diálogos inclusivos com a família

A ausência da participação efetiva da família na escola é um dos problemas evidenciados nos dados obtidos nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. Mas, verificou-se também a dificuldade que a família precisa procurar ajuda para seus filhos quando ele apresentar dificuldades na aprendizagem e tenha como aparente causa uma suposta deficiência ou algum transtorno. Nesse sentido, o que se propõe é não só trazer a família para o ambiente escolar, mas proporcionar aos pais dos alunos com deficiência ou não, a possibilidade de dialogar com os seus pares sobre temas relacionados à educação de seu filho, seja a educação formal ou a educação em casa e na sociedade.

A ação proposta deve ser coordenada pela equipe diretiva e pedagógica da escola com a colaboração de parceiros, como: universidades, membros do Conselho Tutelar e da Prefeitura de Santana do Paraíso.

As Tertúlias acontecerão na biblioteca da escola em dia e horário definidos na primeira reunião com os pais e ou familiares dos alunos com necessidades educativas especiais da escola, com os professores e a equipe pedagógica e diretiva. Esse primeiro encontro acontecerá na primeira semana do mês de março de 2018, onde a equipe repassará aos presentes que os diálogos terão por objetivo

superar os desafios da inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola, por meio da formação e da participação da família nos processos de aprendizagens do aluno, seja em casa ou no ambiente escolar.

Apresentado os objetivos das Tertúlias, a equipe coletará dos participantes as inquietações e sugestões de temas para serem debatidos nos próximos encontros. Importa afirmar que a escola pode também definir coletivamente nos encontros da equipe escolar assuntos que os profissionais compreendem pertinentes. Porém, a supremacia do que discutir deverá ser dos familiares para que eles se sintam proativos no novo espaço que a escola está abrindo à comunidade escolar.

Quadro 9 – Epítome da ação Tertúlias – Construindo diálogos inclusivos com a família

O quê?	Instituir um espaço de formação e diálogo inclusivo com a família dos alunos com necessidades educativas especiais.
Porquê?	Fortalecer a gestão escolar focada na construção de uma escola inclusiva.
Onde?	Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.
Quando?	Ao longo do ano letivo, entre os meses de fevereiro e novembro de 2018.
Quem?	Coordenação formada por membros da equipe gestora e pedagógica, destina-se aos pais dos alunos com necessidades educativas especiais.
Como?	Por meio de rodas de conversas mediadas por profissionais da educação, da saúde ou de outros conforme a necessidade.
Quanto?	Recursos financeiros previstos nas despesas da Caixa Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A ação Tertúlias – Construindo diálogos inclusivos com a família poderá não só se constituir em espaço de formação e de participação da família dos alunos com necessidades educativas especiais na escola, mas, também, num ambiente de ressignificação da gestão escolar na busca de uma educação inclusiva e democrática.

3.3 O fortalecimento da gestão democrática

As ações descritas na seção anterior, concernentes à estratégia de fortalecimento da gestão escolar, com foco na educação inclusiva, contemplaram atitudes que tende a contribuir também para o fortalecimento da gestão escolar exercida de forma democrática e participativa.

A segunda estratégia objetiva o fortalecimento da Gestão Democrática na unidade estudada, pois, das análises realizadas, constatou-se que apesar de todos os entrevistados afirmarem que a gestão escolar é exercida de forma democrática,

tem-se uma contradição entre o discurso de gestão democrática participativa e a prática, como evidenciada pela ausência de elaboração coletiva dos documentos de gestão escolar, com destaque para o PPP e o PDI. Contribui também para essa percepção a ausência de citação da participação dos alunos e pais na gestão escolar.

Compreendendo que a estratégia anterior, ao propor a avaliação e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico, contribui também para o fortalecimento da gestão democrática, propõe-se nessa estratégia a reestruturação do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres, presentes em citações do Projeto Político Pedagógico como instâncias de participação e de fortalecimento da gestão democrática, mas inoperantes no cotidiano da escola.

3.3.1 A criação do Grêmio Estudantil

Conforme citação anterior, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho faculta aos alunos a constituição de um Grêmio Estudantil e reconhece nesse órgão uma instância de participação discente na gestão administrativa e pedagógica da instituição. Portanto, a proposta de criação do Grêmio Estudantil tem o objetivo de fortalecer a gestão democrática, oportunizando aos alunos o direito à participação, à livre organização e ao diálogo com a equipe gestora para que as suas opiniões sejam consideradas num contexto de uma escola inclusiva e participativa.

Exposto os elementos motivadores da presente ação, propõe-se que o assunto seja abordado logo na primeira semana letiva do ano de 2018, primeiramente, com os membros da equipe gestora e pedagógica. Tendo reunido com os docentes e definido os professores coordenadores de cada turma, a supervisão pedagógica deve solicitar que esses promovam, em suas primeiras aulas, debates que permitam reflexões sobre os diferentes perfis de líderes, assim como a importância do coletivo de alunos se organizarem e as diferentes formas de participação que o aluno tem o direito de exercer a sua liderança na escola.

Assim, na segunda semana, os coordenadores de turmas deverão realizar a escolha dos líderes de turma, por meio de livre manifestação dos interessados e de eleição envolvendo todos os presentes na aula. Definido os líderes de turma, a

equipe gestora reunir-se-á com eles para comunicar e organizar os trabalhos para a criação do Grêmio Estudantil da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.

Ainda no mês de fevereiro, os líderes de turma propagarão nas dependências da escola a iniciativa de criação do Grêmio e chamarão os interessados para comporem uma comissão provisória, definida de Pró-Grêmio. Ao final de fevereiro, a comissão Pró-Grêmio dedicará seu tempo na elaboração de uma proposta de Estatuto a ser discutida e aprovada na primeira Assembleia Geral. Concomitante à elaboração da proposta de Estatuto, a comissão realiza encontros com os alunos da escola com a finalidade de conscientizá-los da importância do Grêmio na vida escolar.

No início do mês de março, a Comissão convocará os alunos para reunirem-se em Assembleia Geral, onde será apresentado o Estatuto do Grêmio para a apreciação e aprovação. Nesse momento, será definido o edital que organizará a eleição da primeira diretoria do Grêmio e estabelecido os membros da Comissão Eleitoral com formação determinada pelo Estatuto, já aprovado. Assim, espera-se que, na terceira semana de março, a Escola seja comunicada do resultado da primeira eleição da diretoria do Grêmio Estudantil.

Quadro 10 – Epítome da ação criação do Grêmio Estudantil

O quê?	Criar o Grêmio Estudantil.
Porquê?	Fortalecer a gestão democrática.
Onde?	Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.
Quando?	Entre os meses de fevereiro a abril de 2018.
Quem?	Equipe gestora, equipe pedagógica, professores, líderes de turmas e comissão Pró-Grêmio
Como?	Pela eleição da primeira diretoria do Grêmio.
Quanto?	Recursos financeiros previstos nas despesas da Caixa Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A diretoria do Grêmio Estudantil, uma vez empossada, seus membros tornam-se representantes dos estudantes junto aos gestores da escola. Os membros da direção do Grêmio Estudantil terão uma ação mediadora nos conflitos que envolvam seus representados e propositivas nas ações gestoras que influencia as condições de aprendizagem dos alunos na escola. Nesse sentido, espera-se que a gestão seja mais compartilhada, participativa e democrática.

3.3.2 A criação da Associação de Pais e Mestres

A Associação de Pais e Mestres é uma organização civil sem fins lucrativos e de direito privado. Não tem vínculo com o Estado, nem com partidos político ou organizações religiosas. É constituída por pais e professores com filiação voluntária. A finalidade das Associações de Pais e Mestres de uma escola é a promoção dos interesses de seus associados em tudo que diz respeito à educação e o ensino de seus filhos e educandos matriculados na instituição de ensino.

Importa destacar que a diferença entre Unidade Executora ou Caixa Escolar de uma Associação de Pais e Mestre é que as Unidades Executoras ou Caixas Escolares são também organizações civis sem fins lucrativos, no entanto, diferem-se por constituírem-se em representante legal da unidade educacional junto ao Ministério da Educação e, por isso, receberem os repasses oriundos do FUNDEB. Compreendido a finalidade das APM conclui-se que a criação de uma na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho justifica-se como instrumento para o fortalecimento da gestão escolar numa perspectiva democrática e inclusiva.

Expostos os elementos motivadores da presente ação, propõe-se que o assunto seja abordado junto aos docentes e equipe diretiva na primeira semana letiva do ano de 2018, para que se possa preparar a escola para reunir os pais ou responsáveis com a finalidade de definir a Comissão Provisória que irá coordenar as fases iniciais à criação da APM. Assim, na segunda semana do mês de fevereiro, a escola convocará os pais ou representantes dos alunos e os servidores da escola para uma Assembleia Geral. Nessa, a equipe gestora fará a exposição do que é uma APM e que a reunião tem por finalidade a definição da Comissão Provisória que, instalada num período de 30 dias, irá propor um modelo de estatuto e conduzirá o processo de eleição da primeira diretoria da APM da escola.

Concluída a elaboração de uma proposta estatutária e definido o edital para a organização do processo eleitoral, a Comissão Provisória publica o edital para a inscrição das chapas concorrentes ao pleito. Realizada a eleição da primeira diretoria, a comissão provisória convoca a Assembleia Geral para a leitura e aprovação do estatuto da APM e para a posse dos eleitos para a direção da associação. Espera-se que a Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho esteja criada, com estatuto aprovado direção eleita e empossada até o início do mês de abril de 2018.

Quadro 11 – Epítome da ação criação da Associação de Pais e Mestres

O quê?	Criar da Associação de Pais e Mestres.
Porquê?	Fortalecer a gestão democrática.
Onde?	Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.
Quando?	Entre os meses de fevereiro a abril de 2018.
Quem?	Equipe Gestora, equipe pedagógica, professores, demais servidores e pais ou responsáveis pelos alunos menores.
Como?	Pela eleição da primeira diretoria da Associação de Pais e Mestres.
Quanto?	Não envolve custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A Associação de Pais e Mestre da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, tendo a sua diretoria eleita e empossada, torna-se representante dos seus filiados junto aos gestores da instituição. Isso desconcentra o poder decisório, contribuindo para que a gestão escolar ocorra de forma mais democrática e compartilhada, logo, instituindo as condições necessárias para a promoção de um ambiente aberto às diferenças, ou seja, mais inclusivo.

Ao longo deste capítulo propusemos ações destinadas a contribuir para que a Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho aprimore a gestão escolar, numa perspectiva democrática e inclusiva. Nesse sentido, o Quadro 12, traz uma síntese dessas atitudes.

Quadro 12 – Síntese das ações do PAE

Ações	Objetivo	Período
Avaliação e Reelaboração do PPP Escolar	Atualizar o PPP em conformidade com a legislação para uma Educação Inclusiva.	Anual
Capacitação em serviço da equipe escolar	Fortalecer a gestão escolar focada na construção de uma escola inclusiva.	Anual
Tertúlias construindo diálogos inclusivos com a família	Fortalecer a gestão escolar focada na construção de uma escola inclusiva.	Anual
Criação do Grêmio Estudantil	Fortalecer a gestão democrática.	Início ano
Criação da Associação de Pais e Mestres	Fortalecer a gestão democrática.	Início ano

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou os desafios encontrados pela equipe gestora no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho. Neste estudo de caso, ao descrever a gestão da inclusão, numa perspectiva histórica, suas condições legais e de atendimento nacional, estadual, regional e local, foi possível constatar que a educação inclusiva ampara-se num forte arcabouço normativo, o que tem forçado os diferentes sistemas de ensino a realizarem políticas públicas educacionais objetivando uma adaptação ao aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino.

Na descrição dos dados coletados no primeiro capítulo, observou-se que os alunos estão se matriculando nas escolas regulares, mas as políticas educacionais são incipientes e fragilizam o processo de inclusão. Essa realidade desafia a equipe gestora das unidades de ensino a promover as condições adequadas para consolidar o direito a uma educação de qualidade para todos.

Descrito o contexto da gestão da inclusão, foram analisados os fatores que desafiam a equipe gestora da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho na promoção de uma educação inclusiva. A análise foi ancorada nos seguintes eixos: a escola inclusiva e a gestão democrática. Considerou-se que a inclusão denota uma equipe gestora com um perfil mais reflexivo e aberto às diferenças como condição básica para a construção de uma escola para todos. Logo, partiu-se da premissa de que uma escola para ser inclusiva a gestão deve ser exercida de forma democrática e participativa.

Utilizando-se de pesquisa documental e de entrevista semiestruturada junto aos membros da equipe gestora, supervisores e professores do ensino educacional especializado da unidade escolar, foi possível constatar algumas falhas relacionadas a este processo.

Contribuiu para esta análise as percepções de: Mantoan (1997, 2011); Carvalho (2014); Dutra e Gribosk (2012); Seabra, Ferreira e Neiva (2017); Burgos e Canegal (2011); Neubauner e Silveira (2009); Paro (1998); Tezani (2004); Oliveira (2010); Luck (2010); e Silva (2006).

Os resultados encontrados permitiram inferir que, na escola estudada, as ações pedagógicas e administrativas concernentes à efetivação da inclusão dos

alunos com necessidades educativas especiais ocorrem, mas sem a devida articulação entre os envolvidos – pais, alunos, professores e gestores. Isso evidenciou o despreparo da comunidade escolar para promover as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva como um direito e da gestão democrática como um instrumento. Essas constatações foram utilizadas na construção do Plano de Ação Educacional (PAE), resultando na necessidade de fortalecer a gestão escolar focada na educação inclusiva e na gestão democrática.

Dentre as propostas elencadas no PAE, destaca-se a Ação Tertúlias Construindo Diálogos Inclusivos com a família que, tendo como objetivo construir espaço de formação e de participação da família dos alunos com necessidades educativas especiais na escola, pode ressignificar a gestão escolar criando um ambiente mais reflexivo, logo, menos excludente e mais democrático.

Enfim, compreendendo a atualidade dos temas abordados neste estudo de caso e a significância das propostas apresentadas no PAE, sem a pretensão de esgotar as fragilidades observadas no processo de gestão da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho, espera-se que as reflexões realizadas possam contribuir no fortalecimento da gestão democrática e na efetivação da prática de uma educação inclusiva, tanto na instituição estudada como em outras escolas da rede estadual de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira**. Brasília, Centro Gráfico, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1989.

_____. Lei nº 8.059, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira**. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

_____. Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001a.

_____. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001b.

_____. Lei nº 3956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, assinados em Guatemala, em 06 de junho de 1999**. Brasília, DF, 2001c.

_____. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de**

Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, DF, 2002a.

_____. Lei nº 10436/02, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências.** Brasília, DF, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, DF, 2003a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Benefício da Prestação Continuada.** Brasília, DF, 2003b.

_____. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 – Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Brasília, DF, 2007a.

_____. Decreto nº 6.214 de 26 de setembro de 2007 – **Regulamenta o Benefício da Prestação Continuada – BPC.** Brasília, DF, 2007b.

_____. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Institui o **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF, 2007c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007.** Brasília, DF, 05 nov. 2008b.

_____. Lei nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF, 2009b.

_____. Portaria n.º 2.344, de 03 de novembro de 2010. **Publica a Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 nov. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010b.

_____. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Relatório Mundial sobre a Deficiência.** São Paulo, 2011a.

_____. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

_____. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011c.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.

_____. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015 – **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, 2015.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Liderança Educacional e Gestão Escolar.** Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2312>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____.; CANEGAL, Ana Carolina. **Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação.** Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **A administração Geral e Prática.** Rio de Janeiro: Eselsier, 2006.

DUTRA, Claudia Pereira. GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Gestão para a inclusão**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FERREIRA, Maria José. NEIVA, Catarina. SEABRA, Filipa. **Perspectivas sobre equidade e inclusão**: atores e contextos. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt>>. Acesso em: 18 out. 2017.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. 2013, p. 14. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____.; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 16. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <[://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf](http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Orientação SD nº 01, de 9 de abril de 2005. **Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas**. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir**: caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

_____. Secretaria de Educação. Resolução nº 1.180, de 28 de agosto de 2008. **Estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE**. Belo Horizonte, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientações para a Educação Especial para as Escolas Estaduais de Minas Gerais – 2012**. Belo Horizonte, 2012a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências**. Belo Horizonte, 2012b.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 895, 12 de dezembro de 2013. **Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2013a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica – 2013.** Belo Horizonte, 2013b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 46.264, de 27 de junho de 2013. **Institui o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência.** Belo Horizonte, MG, 2013c.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013. **Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências.** Belo Horizonte, 2013d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Educação Especial (DESP). **Relatório Anual – 2014.** Belo Horizonte, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientações para a revisão e/ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Minas Gerais – 2014.** Belo Horizonte, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais – 2014.** Belo Horizonte, 2014c.

_____. Resolução nº 2686, de 20 de outubro de 2014. **Dispõe sobre os critérios para a inscrição nos processos de designações para contratação temporária de professores pela Rede Estadual de Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG, 2014d.

_____. **Regimento Escolar da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.** Santana do Paraíso, MG, 2016a.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Herbert José de Souza – Betinho.** Santana do Paraíso MG, 2016b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, 2016.** Belo Horizonte, 2016b.

_____. Resolução nº 2741, de 20 de janeiro de 2015. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica.** Belo Horizonte, MG, 2015a.

_____. Resolução nº 2836, de 28 de dezembro de 2015. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica.** Belo Horizonte, MG, 2015b.

NEUBAUNER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina: Gestão dos sistemas escolares - quais caminhos perseguir?**. Disponível em: <<http://www.plataformademocratica.org>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. O planejamento da Escola Pública. **Gestão Escolar**, n. 25, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretrizes: a Escola Pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SILVA, Cláudia Lopes da. **O Papel do Diretor Escolar na Implementação de uma Cultura Educacional Inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTANA DO PARAÍSO. **Plano Municipal de Educação da cidade de Santana do Paraíso**. Santana do Paraíso, MG, 2015.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigothaitezani.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa “**Os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**”, sob responsabilidade do pesquisador Cláudio Lopes da Silva e que fui esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de entrevistas semiestruturadas;
- B) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- C) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- D) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
- E) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- F) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- G) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento sobre processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino e que visa o aprimoramento das práticas pedagógicas para esses alunos.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de 20__.

Sujeito de pesquisa

Pesquisador(a)

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao respondente e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS VICE-DIRETORES

Prezada Vice-diretora

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a gestão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza-Betinho. Sua adesão à pesquisa é muito importante, ressalta-se que a sua identidade será preservada.

P1 – Qual a sua formação acadêmica?

P2 – Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

P3 – Para você o que é uma escola democrática?

P4 – A Gestão em sua escola é exercida de forma democrática?

P5 – Para você o que é Educação Inclusiva?

P6 – Os alunos com necessidades educativas especiais que estudam em seu turno de trabalho frequentam a Sala de AEE?

P7 – Para você o que é Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)?

P8 – Como o PDI é elaborado em sua escola?

P9 – A sua escola desenvolve alguma ação para garantir o direito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Se sim, quais?

P10 – Quais são as dificuldades encontradas por você para que a inclusão ocorra em sua escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES PEDAGÓGICO

Prezado (a) Supervisor(a) Pedagógico(a)

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a gestão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza-Betinho. Sua adesão à pesquisa é muito importante, ressalta-se que a sua identidade será preservada.

P1 – Qual a sua formação acadêmica?

P2 – Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

P3 – Para você o que é uma escola democrática?

P4 – A Gestão em sua escola é exercida de forma democrática?

P5 – Para você o que é Educação Inclusiva?

P6 – Os alunos com necessidades educativas especiais que estudam em seu turno de trabalho frequentam a Sala de AEE?

P7 – Para você o que é Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)?

P8 – Como o PDI é elaborado em sua escola?

P9 – A sua escola desenvolve alguma ação para garantir o direito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Se sim, quais?

P10 – Quais são as dificuldades encontradas por você para que a inclusão ocorra em sua escola?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS

Prezado (a) Supervisor(a) Pedagógico(a)

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a gestão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza-Betinho. Sua adesão à pesquisa é muito importante, ressalta-se que a sua identidade será preservada.

P1 – Qual a sua formação acadêmica?

P2 – Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

P3 – Para você o que é uma escola democrática?

P4 – A Gestão em sua escola é exercida de forma democrática?

P5 – Para você o que é Educação Inclusiva?

P6 – Os alunos com necessidades educacionais especiais que estudam em seu turno de trabalho frequentam a Sala de AEE?

P7 – Para você o que é Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)?

P8 – Como o PDI é elaborado em sua escola?

P9 – A sua escola desenvolve alguma ação para garantir o direito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Se sim, quais?

P10 – Quais são as dificuldades encontradas por você para que a inclusão ocorra em sua escola?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE APOIO

Prezado (a) Professor (a)

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre a gestão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Herbert José de Souza-Betinho. Sua adesão à pesquisa é muito importante, ressalta-se que a sua identidade será preservada.

P1 – Qual a sua formação acadêmica?

P2 – Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

P3 – Para você o que é uma escola democrática?

P4 – A Gestão em sua escola é exercida de forma democrática?

P5 – Para você o que é Educação Inclusiva?

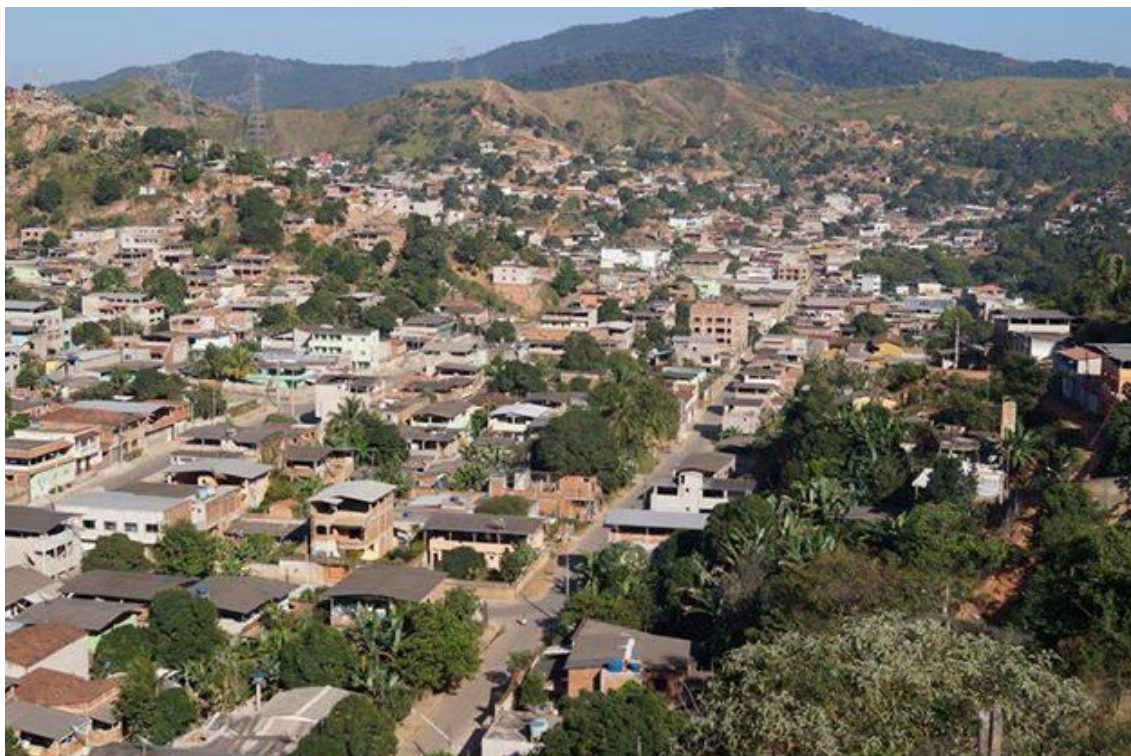
P6 – Os alunos com necessidades educativas especiais que estudam em seu turno de trabalho frequentam a Sala de AEE?

P7 – Para você o que é Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)?

P8 – Como o PDI é elaborado em sua escola?

P9 – A sua escola desenvolve alguma ação para garantir o direito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Se sim, quais?

P10 - Quais são as dificuldades encontradas por você para que a inclusão ocorra em sua escola?

APÊNDICE F – VISÃO PANORAMICA DA CIDADE DE SANTANA DO PARAÍSO

Fonte: Prefeitura Municipal de Santana do Paraíso-MG (2017).

APÊNDICE G – SANTANA DO PARAÍSO, BAIRRO CIDADE NOVA, EM 2011

Fonte: *Google Maps*.

APÊNDICE H – SANTANA DO PARAÍSO, BAIRRO CIDADE NOVA, EM 2018

Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE I – VISTA LATERAL ESQUERDA DA ESCOLA, EM 2011

Fonte: *Google Maps* (2011).

APÊNDICE J – VISTA LATERAL ESQUERDA DA ESCOLA, ANO 2018

Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE K – VISTA PRINCIPAL DA ESCOLA, ANO 2011

Fonte: *Google Maps*.

APENDICE L – VISTA PRINCIPAL DA ESCOLA, ANO 2018

Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE M – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



Fonte:

Foto do autor (2018).

APÊNDICE N – SEGUNDO PISO ACESSÍVEL POR RAMPA



Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE O – SALA DE AULA COM TELEVISOR

Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE P – ÁREA EXTERNA DE BANHEIROS ADAPTADOS

Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE Q – ÁREA INTERNA DOS BANHEIROS ADAPTADOS

Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE R – ÁREA INTERNA DA SALA DE RECURSOS



Sala de recursos

Fonte: Foto do autor (2018).

APÊNDICE S – ÁREA INTERNA DA SALA DE RECURSOS



Sala de recursos

Fonte: Foto do autor (2018).