

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

OZIEL MENDES DE PAIVA JÚNIOR

**O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES
SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**

JUIZ DE FORA
2018

OZIEL MENDES DE PAIVA JÚNIOR

**O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES
SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**

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. Dra. Rosângela Veiga
Júlio Ferreira

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paiva Júnior, Oziel Mendes de.

O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública / Oziel Mendes de Paiva Júnior. -- 2018.

196 f.

Orientador: Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Inclusão. 2. Educação Inclusiva. 3. Bidocência. 4. Ensino Colaborativo. 5. Professor de Apoio. I. Ferreira, Rosângela Veiga Júlio, orient. II. Título.

OZIEL MENDES DE PAIVA JÚNIOR

**O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES
SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, aprovada em ____/____/____.

Orientadora – Prof^a. Dr^a Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora, de de

Dedico este trabalho a todos as pessoas
que acreditam que aumentar a inclusão é
reduzir a exclusão.

AGRADECIMENTOS

Eis que é chegada a hora de agradecer.

Assim como as etapas anteriores, o ato de fazer os agradecimentos também é muito importante. Um filme vai passando em nossa cabeça. Tanta coisa, tantas pessoas, tantas experiências... Enfim, chegou o momento.

Agradeço, primeiramente, ao bondoso Pai, criador de todo o Universo, por ter permitido que eu vivesse todos esses momentos, principalmente os de maiores dificuldades, dos quais sempre tiramos as melhores lições, e também por ter colocado, na ocasião certa, cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para que eu concluísse esta dissertação.

À Prof.^a. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado de uma profissional que exala o perfume da simplicidade em sua voz doce, mas que conhece de educação como ninguém. Meu carinho, respeito e admiração por tudo que você representa para a educação do nosso país.

Ao Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva, o melhor e mais eficiente suporte de orientação que alguém pode querer na vida, muito obrigado por ser o “gato de Cheshire” da minha história.

Às Prof. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes (UFJF/PPGP) e Prof. Dra. Sandrelena da Silva Monteiro (UFGF/PPGE), pelas intervenções enriquecedoras no momento da minha qualificação, principalmente pela sugestão do instrumento de pesquisa, pois as rodas de conversa e o momento de ouvir as gravações para fazer as transcrições efetivaram-se em oportunidades de profunda reflexão e por participarem também da minha banca de defesa.

Meus agradecimentos à Prof. Dra. Annie Gomes Redig (UERJ/ProPed), que, gentilmente, dispôs de seu tempo para participar de minha banca de defesa, contribuindo para o aperfeiçoamento de meu trabalho.

Sinceros agradecimentos aos professores, ASAS e funcionários do PPGP/CAEd.

Agradeço ao Governo do Estado de Minas, em especial à nossa Ilustríssima Secretária de Estado de Educação, Macaé Maria Evaristo dos Santos, que expandiu as vagas para o mestrado, permitindo que nós, gestores, também participássemos do processo seletivo.

Na pessoa da Diretora Vitória Maria de Magalhães Senri, agradeço a todos os funcionários da SRE Manhauçu, em especial aos funcionários da DAFI e às inspetoras Deise Campos, Josiane Nogueira e Frances Habib, por tornarem as coisas um pouco menos complicadas.

Ao agradecer Regina Maria Nogueira da Gama Póvoa e Luciana Gonçalves Muniz Ferreira, estou agradecendo a todos os funcionários, alunos, pais e comunidade escolar. Certamente, sem vocês eu não teria conseguido chegar ao final. Vocês fazem parte da minha história!

Ao fazer os agradecimentos, a gente aprende que sempre dependemos de muita gente.

“E aprendi que se depende sempre

De tanta, muita, diferente gente

Toda pessoa sempre é as marcas

Das lições diárias de outras tantas pessoas.

É tão bonito quando a gente entende

Que a gente é tanta gente

Onde quer que a gente vá.

É tão bonito quando a gente sente

Que nunca está sozinho

Por mais que pense estar...” (Caminhos do coração – Gonzaguinha.)

É a vocês, que nunca me deixaram sozinho, que eu agradeço agora.

Para agradecer o carinho e companheirismo dos amigos de outros estados, escolho duas preciosidades para representá-los, que são Clisivania Duarte de Souza e Marília Costa de Souza, duas grandes amigas que hoje têm morada fixa no “lado esquerdo do peito”.

Aos amigos de Minas Gerais, escolho para representá-los nos meus agradecimentos aqueles que, desde o início, sempre estiveram mais próximos, como Fernanda Antunes Spolaor, Maria Thereza Antunes Fortes de Menezes Frois, Marcos Aparecido da Silva, Cristina Mara Moreira. Sem vocês, tudo teria sido mais difícil. Obrigado por existirem. Apesar de nos descobrirmos como amigos na metade da caminhada, não posso me esquecer de Kátia Provette, pois, sem ela, as minhas madrugadas de estudo seriam mais solitárias. Obrigado pelos poemas!

Adriana Alves, com você aprendi que a vida pode ser vivida de forma mais fácil e que todos devem ser respeitados. Jamais vou me esquecer dos nossos dias

em Juiz de Fora, principalmente da “nossa casa”. Quando “crescer”, quero ser igual a você.

E você, Eduardo? Como te agradecer? Você até me deu outro nome. Jamais poderia imaginar que, a esta altura da vida, eu fosse ganhar um irmão. No nosso caso, não escolhemos, a vida nos escolheu para sermos “irmãos do coração”. Muito obrigado por tudo, até por me fazer ouvir “aquelas músicas” às 6 horas da manhã. Você é o cara! Te amo para sempre, meu irmão do coração!

Quatro pessoas também muito especiais jamais poderiam ficar esquecidas nos meus agradecimentos. Marco Antônio Nicácio, você foi um grande incentivador. Você é um dos responsáveis por tudo isso que está acontecendo agora comigo. Eloísa Ferreira da Cruz, minha irmã do coração, muito obrigado por tudo, principalmente pelo seu carinho e por sempre acreditar em mim. Fabiana Monteiro Mucida, obrigado pelo incentivo. Maria de Fátima Toledo, sua preocupação e carinho foram fundamentais para suportar as noites sem dormir. Giovanni Mageste Hott, sua ligação para avisar que as inscrições estavam abertas foi o início de tudo. Muito obrigado!

À minha mãe (in memoriam), obrigado por não ter me abandonado um só instante. Sua presença constante me trazia alívio e esperança. Ao meu pai, a primeira pessoa que acreditou que um dia eu conseguiria alçar voos mais altos, muito obrigado. Te admiro por tudo. Apesar das diferenças, somos, na verdade, iguais. Te amo! Agradecimentos também aos meus irmãos, sobrinhos e todos os familiares.

Finalizando, preciso agradecer às quatro pessoas mais importantes da minha vida: meus filhos e meu companheiro de vida.

Vitor Hugo, Camila e Maria Luíza, muito obrigado por entenderem o quanto este momento é importante para mim e por respeitarem cada etapa, sempre procurando ajudar de alguma forma. Vocês ajudaram muito, pois são os meus maiores incentivadores. Na verdade, queria citar a maneira como cada um contribuiu, mas não é preciso, pois vocês sabem que o agradecimento maior está no amor que tenho por vocês.

Não foi por acaso que deixei você para o final, mas, por ter a certeza de que, sem você, não existiriam começo, meio e fim. Muito obrigado por você permitir e incentivar que eu trilhe o meu caminho e por respeitar cada momento vivido durante

os anos do mestrado. A você, José Antônio Januário Neves, toda a minha gratidão e agradecimento. Esta vitória não é minha, é nossa!

A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos.

(BOOTH e AINSCOW, 2001, p. 20)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado buscou discutir o papel do Professor de Apoio no cotidiano escolar e refletir sobre a gestão das práticas inclusivas na escola pública, em específico da Escola Estadual Campo dos Sonhos rede estadual mineira. Os objetivos definidos para este estudo foram: descrever as funções desempenhadas pelo Professor de Apoio; observar e analisar como o Professor de Apoio da Escola Estadual Campo dos Sonhos tem atuado em suas funções, atentando para possibilidades e limites de sua atuação no interior da instituição, a partir não somente de sua própria percepção sobre as suas funções, mas também da comunidade escolar, como pais e/ou responsáveis, professores regentes e demais membros, para, ao fim, propor a implementação de um Plano de Ação Educacional que possibilite o desenvolvimento de estratégias de flexibilização e adaptação curricular, bem como de práticas pedagógicas alternativas colaborativas com os demais professores. Visamos, com isso, favorecer a interação social e o acesso dos AD ao currículo e às demais as atividades da escola. Para o desenvolvimento deste trabalho, partimos da hipótese de que a relação entre o Professor de Apoio e o professor regular é pautada por conflitos e pelo distanciamento entre o preconizado na base legal e nas práticas escolares da instituição analisada. Para tanto, utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa e, como instrumentos, as rodas de conversa, além da pesquisa bibliográfica e documental. Como embasamento teórico, optamos por autores como Capellini (2004); Beyer (2013); Booth e Ainscow (2011); Mittler (2003) e Mantoan (2015), por debaterem a educação inclusiva e o processo de formação de professores de forma abrangente. Além disso, esses autores colocam a discussão sobre o ensino colaborativo e o Índice para a Inclusão como estratégia e suporte para a expansão do processo de inclusão dentro da escola, a partir da tríade de políticas, culturas e práticas inclusivas. Ao final dos estudos, a suposição levantada foi confirmada ao ser constatado que o processo de inclusão da Escola Estadual Campo dos Sonhos ainda não está consolidado, principalmente na relação Professor de Apoio e professor regular, bem como no processo de formação continuada dos professores. Baseados nos resultados da análise das rodas de conversa, propomos um plano de Ação Educacional (PAE) que tem por objetivo iniciar o processo de discussão, formação e avaliação dos debates sobre inclusão na escola analisada. Cabe destacar a utilização do Índice para a Inclusão como ferramenta de revisão e autoavaliação do processo de inclusão da Escola Campo dos Sonhos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Inclusiva; Bidocência; Ensino Colaborativo; Professor de Apoio; Plano de Ação Educacional.

ABSTRACT

This essay was developed within the scope of the Master Professional Graduation on Education Management and Assessment (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management situation studied seeks to discuss the role of the Support Teacher in the daily school routine and to reflect on the management of inclusive practices in the public school, specific to the state of Minas Gerais. The goals defined for this study were: to describe the functions performed by the Support Teacher; to observe and to analyze how the Support Teacher of the Field of Dreams School has acted in his functions, considering the possibilities and limits of his performance within the institution, not only from his own perception, but also of the school community, as parents and/or people responsible for the kids, professors and all people engaged, in order to, at the end, propose the implementation of an Educational Action Plan (PAE) that will allow the development of strategies for flexibility and adaptation in the curriculum, as well as collaborative alternative pedagogical practices with other teachers. We aim, therefore, to benefit the social interaction and access of students with disabilities to the curriculum and other activities of the school. For the development of this work, we assume that the relationship between the Support Teacher and the Professor is based on conflicts and the distance between what is envisioned in the law and in the school practices of the analyzed institution. For this purpose, we used, as methodology, qualitative research and as instruments the brainstorm conversations, besides bibliographical and documentary research. As a theoretical basis, we chose authors such as Capellini (2004); Beyer (2013); Booth and Ainscow (2011); Mittler (2003) and Mantoan (2015), because of their speeches on inclusive education and the process of Professor extensive training. In addition, these authors placed the discussion about collaborative teaching and the Index for Inclusion as a strategy and support for the expansion of the inclusion process within the school, from the triad of: Inclusive Policies, Cultures and Practices. At the end of the studies, the assumption discussed was confirmed when it was verified that the inclusion process of the Field of Dreams State School has not yet been consolidated, mainly in the relation of the Support Teacher and Professor, as well as in the process of the Professor extensive training. Based on the results of the analysis of the brainstorm conversations, we propose an Educational Action Plan (PAE) that aims to initiate the process of discussion, formation and evaluation of the debates about inclusion, for and in the school analyzed. Therefore, we intend to solve some of the problems identified in the analyzed school unit. It is worth mentioning the use of the Index for Inclusion as a tool for review and self-assessment of the inclusion process of the Field of Dreams School.

Keywords: Inclusion; Inclusive education; Bidocência; Collaborative Teaching; Support Teacher; Educational Action Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura para criar o Plano de Desenvolvimento da Escola	99
Figura 2	Estrutura do Plano de Ação – Utilização do Índice para a Inclusão .	150
Figura 3	Estrutura de Planejamento.....	152
Figura 4	Questionário I – Indicadores	154
Figura 5	Continuação: Questionário I – Indicadores	156
Figura 6	Continuação: Questionário I – Indicadores	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Cruzamento de informações sobre professores da E. E. Campo dos Sonhos	58
Gráfico 2	Resultados do Proalfa/2015 – Escola, SER e Estado	62
Gráfico 3	Evolução do IDEB da E. E. Campo dos Sonhos	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias, situação funcional e formação	57
Quadro 2	Princípios, Missão e Visão da escola	60
Quadro 3	Caracterização dos alunos com deficiência matriculados na escola	73
Quadro 4	Formação, experiência e movimentação do Professor de Apoio .	78
Quadro 5	Dimensões, eixos e atribuições das dimensões	94
Quadro 6	Caracterização dos participantes do quadro administrativo	101
Quadro 7	Caracterização dos participantes do quadro pedagógico.....	102
Quadro 8	Caracterização dos participantes da 2ª roda de conversa.....	104
Quadro 9	Caracterização dos participantes da 3ª roda de conversa	106
Quadro 10	Eixo de análise, perguntas e objetivo das rodas de conversa.....	109
Quadro 11	Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.....	146
Quadro 12	Ação propositiva – utilização do Índice para a Inclusão.....	147
Quadro 13	Ação propositiva – apresentação dos resultados da pesquisa...	160
Quadro 14	Ação propositiva – realização de rodas de conversa.....	163
Quadro 15	Ação propositiva – formação de grupo de estudo (GE).....	166
Quadro 16	Carga horária do Professor de Educação Básica.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AD	AD
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
ART	ARTIGO
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
BH	Belo Horizonte
C	Criança
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CCI	Criando Culturas Inclusivas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DESP	Diretoria de Educação Especial
DM	Deficiência Múltipla
DPI	Desenvolvendo Práticas Inclusivas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	Edição
EEB	Especialista de Educação Básica
EECPC	Escola Estadual Campo dos Sonhos
ET	Extraterrestre
FAEPEX	Fundo de Apoio ao Ensino, a Pesquisa e Extensão
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GE	Grupo de Estudos
GOEE	Guia de Orientação da Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF	Leitor Feminino
LM	Leitor Masculino
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
SP	São Paulo
NSE	Nível Socioeconômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAED	Programa de Apoio à Educação para a Diversidade
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPI	Produzindo Políticas Inclusivas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROF	Professor
Qedu	Quadro Educação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão

SD	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Gestão Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
V	Volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 A INCLUSÃO DE AD NA ESCOLA ESTADUAL CAMPO DOS SONHOS	26
1.1 Um breve histórico das discussões sobre inclusão	26
1.2 Os principais marcos legais da inclusão no contexto mundial	27
1.3 Os principais marcos legais da inclusão no contexto brasileiro	29
1.4 A inclusão do AD nas escolas regulares do estado de Minas Gerais	42
1.5 O Professor de Apoio e sua contribuição para o processo de inclusão na escola regular	49
1.6 O processo de inclusão dos AD na Escola Estadual Campo dos Sonhos ..	55
1.7 A atuação do Professor de Apoio na Escola Estadual Campo dos Sonhos	71
2 AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DISTANCIAMENTO DO PROFESSOR DE APOIO NA RELAÇÃO COM ATRIBUIÇÕES LEGAIS	77
2.1 O Professor de Apoio como mediador do processo de inclusão dentro da Escola Estadual Campo dos Sonhos	78
2.2 Bidocência: o ensino colaborativo	84
2.2.1 A bidocência na perspectiva do ensino colaborativo	87
2.3 A formação do professor para um ensino colaborativo	90
2.4 O Índex para a Inclusão – a ampliação do conceito de inclusão na escola regular	94
2.5 Metodologia: o desenho da pesquisa de campo	100
2.5.1 Entre “espíes e reflexões”: a estruturação das rodas de conversa.....	103
2.6 Análise das rodas de conversa.....	113
2.6.1 Processo de inclusão na escola: os percalços e os avanços na visão dos participantes das rodas de conversa.....	115
2.6.2 O papel do professor enquanto mediador do processo de inclusão na escolar regular e o ensino colaborativo.	123
2.6.3 A formação do professor na perspectiva da inclusão e do ensino colaborativo	136
2.7 O resultado das análises das rodas de conversa	141
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: PROPONDO AÇÕES QUE FAVOREÇAM O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DA SALA	

DE AULA REGULAR E O PROFESSOR DE APOIO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO AD.....	145
3.1 A utilização do Índex para a Inclusão como ação propositiva para a consolidação do processo de inclusão na Escola Estadual Campo dos Sonhos	147
3.2 Apresentação dos resultados da pesquisa: o primeiro contato com o processo de inclusão da Escola Campo dos Sonhos	159
3.3 Rodas de conversa: espaço de fortalecimento da bidocência/ensino colaborativo	163
3.4 Formação continuada: ferramenta de empoderamento do professor inclusivo.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICES.....	190

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da contemporaneidade para a educação pública brasileira é a inclusão de alunos com deficiência (AD)¹ nas salas de aula das escolas regulares. Nesse contexto, entende-se como de fundamental importância que os gestores promovam discussões em torno de como a escola pode gerir políticas públicas de inclusão, compreendendo os estudantes a partir de suas potencialidades e não de seus limites.

Chamamos ao debate nesta dissertação a política pública de Minas Gerais que normatiza a função do Professor de Apoio² permanente em salas de aula das escolas de ensino regular. Esse profissional, conforme será apresentado no texto, deve acompanhar as atividades docentes e discentes em sala de aula compartilhada com um professor regular. Isso se dá por entendermos que o tratado nessa política é uma questão premente no contexto atual e pode contribuir, de forma profícua, com o movimento que vimos realizando em nosso país desde a década de 90 do século passado: pensar em condições de acesso e permanência dos estudantes, considerando a presença de um profissional especializado em articulação com os demais profissionais da instituição.

Ao discorrer sobre o processo de inclusão de AD em sala de aula das escolas regulares, temos, como marco principal, em quase todos os países e principalmente no Brasil, o ano de 1994, com a Declaração de Salamanca. De acordo com tal Declaração, todos deveriam ter o direito de serem educados juntos, com apoio especializado, nas escolas de ensino regular. Após a Declaração de Salamanca, uma parcela significativa da sociedade compreende como a inclusão nas salas de aula regular é algo necessário à inclusão social.

No Brasil, o desafio da inclusão é intensificado quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE 2001 – Lei nº 10.172) e o Decreto Presidencial nº 6.571 (Atendimento educacional especializado), foram sancionados. A partir desses três documentos, a Educação Especial passa a ser considerada como modalidade de educação escolar,

¹ “Pessoas com deficiência (AD), são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

² Optamos por utilizar em maiúsculas no texto a designação da função pelo fato dela se constituir como objeto da investigação.

sendo a rede regular de ensino definida como local prioritário para acontecer o atendimento educacional do AD. Apesar do debate em torno do tema da inclusão parecer recente no Brasil, a LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024) já apresentava o seguinte trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 12). Conquanto utilize a nomenclatura “excepcionais”, o texto deixa clara a intenção de incluir, no sistema regular, os AD.

No Brasil, a inclusão de AD nas salas de aula de ensino regular cresce à medida que novas Portarias, Decretos, Resoluções, Notas Técnicas e Leis que dispõem sobre o assunto são aprovados. Assim como no mundo, no Brasil, o debate sobre inclusão nas escolas regulares foi acontecendo gradativamente. Contudo, o Plano Nacional de Educação (PNE), do decênio 2014-2024, não contempla esse avanço, ao afirmar, na meta 4, a responsabilidade do governo em possibilitar aos estudantes de

4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica³ 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, p. 11, grifo nosso).

A despeito dessa referência expressa na meta 4, é importante observar que o texto traz a palavra “preferencialmente” ao invés da palavra “obrigatoriamente”, o que fez com que vários órgãos questionassem a forma como o texto foi aprovado em desacordo com os tratados assinados pelo Brasil, principalmente a Declaração de Salamanca.

Além do mencionado no parágrafo anterior, cabe destacar que a educação, de acordo com o art. 205 da Constituição Federal, é um direito garantido às pessoas com ou sem deficiência. Portanto, deve-se oferecer ao AD possibilidades que

³ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Disponível

em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>>.

Acesso em: 16 set. 2016.

venham a garantir o seu direito à individualidade, permitindo, com isso, que ele tenha acesso a espaços comuns de aprendizagem.

Em Minas Gerais, em consonância com as preocupações nacionais, as ações pedagógicas inovadoras estão direcionadas para a Educação Básica, sendo frutos de formulações de políticas públicas que apresentam como meta atender ao princípio da inclusão. Essas ações, que visam à inclusão dos AD, estão alicerçadas em um conceito amplo de educação que acredita na formação do indivíduo ao longo da sua existência por meio da convivência e experiência com o outro. Segundo Marques et al. (2009, p. 31), “[...] a educação social é o ponto inicial da educação de todas as crianças, tenham elas alguma deficiência ou não”.

Dentre os pressupostos inclusivos da educação, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas se apresenta como um colaborador ou criador de ações mediadoras que viabilizam o processo de inclusão dentro da escola. Para que esse processo tenha êxito, é preciso que o profissional designado para desempenhar as funções de Professor de Apoio desenvolva suas atribuições, que compreendem: compartilhar ações com o professor da sala de aula; adequar e flexibilizar material didático pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula; utilizar estratégias e recursos tecnológicos, preparando material específico para o aluno estudar dentro da sala de aula; desenvolver formas de comunicação dentro da sala de aula, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva; providenciar e garantir o uso de recursos comunicacionais e a inclusão em todas as atividades do espaço escolar do AD (MINAS GERAIS, 2014b).

Ciente das exigências legais em torno do Professor de Apoio e da sua contribuição na gestão da sala de aula, optei⁴ por pesquisar o que vem ocorrendo na Escola Estadual Campo dos Sonhos⁵. Busco, sobretudo, atentar para o movimento que lá ocorre e para a necessidade de criar mecanismos de escuta dos Professores de Apoio, que são os responsáveis por acompanhar os AD, e dos professores

⁴ Em termos linguísticos, a opção é por escrever na primeira pessoa do plural, por entender que este texto é escrito com base nas leituras que venho realizando e com as interações discursivas que venho estabelecendo com minha orientadora e com o Suporte de Orientação que me acompanha. No entanto, nos parágrafos em que discorro sobre minha atuação como gestor, trago as colocações na primeira pessoa do singular, por entender que o argumento se fortalece quando apresento minha experiência e minhas inquietações.

⁵ Esclarecemos ao leitor que por princípios éticos optamos por utilizar o anonimato da escola utilizando um nome fictício para designá-la.

titulares das turmas, a fim de poder mapear possibilidades e limites de operacionalização dessa política pública na escola pública ora pesquisada.

A questão que me move é a de refletir, a partir da pesquisa, sobre motivos que estão levando a um distanciamento no trabalho desses profissionais, bem como, ao refletir sobre o tema, talvez identificar o que vem ocorrendo que pode se constituir em uma possibilidade de operacionalização da política pública. Entre as funções desempenhadas nas escolas mineiras que passam por minhas preocupações, encontra-se a de identificar o que e como os Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas vêm realizando seu trabalho na Escola Estadual Campo dos Sonhos, auxiliando-os nos ajustes das proposições da política pública em questão. Tendo em vista a clareza de tal atribuição, acrescida da preocupação que tenho com a inclusão e do fato de ter que desenvolver, em meu Mestrado, uma pesquisa que possibilite a análise de dados que sustentem a implementação de um Plano de Ação, optei por escolher, como tema, a inclusão; como sujeitos, os professores que ocupam o cargo voltado à promoção de ações inclusivas e, como lócus de pesquisa, a Escola Estadual Campo dos Sonhos.

Ciente do desafio que enfrentam inúmeras escolas públicas brasileiras, não quero me furtar da responsabilidade em responder à operacionalização de uma política pública. Pretendo, então, analisar os dados da pesquisa para possibilitar o desenvolvimento de estratégias de flexibilização e de adequação curricular, bem como de práticas pedagógicas alternativas colaborativas com os demais professores, favorecendo a interação social e o acesso dos AD ao currículo e a todas as atividades da escola.

Com base nas discussões anteriores, apresentamos a problematização da pesquisa, que se pauta na possibilidade de investigar se e como a política pública descrita no Guia de Orientação da Educação Inclusiva (GOEE), versão 3⁶, da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, vem acontecendo na E. E. Campo dos Sonhos.

Entendemos que é necessário, para tanto, observar o Professor de Apoio em suas práticas cotidianas e, na mesma medida, criar um instrumento que nos

⁶ Documento que orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959. Acesso em: 25 set. 2016

possibilite ouvi-lo, identificando possíveis dificuldades para a promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Trabalhamos com a hipótese de que a relação entre esses professores e os regulares é pautada por obstáculos como a ausência do ensino colaborativo e a precariedade na formação do professor, fazendo com que o preconizado na base legal não venha ocorrendo. Não obstante, o ponto que nos move é o de identificar o porquê de tal lacuna. Sendo assim, traçamos como objetivos específicos que concorrem para responder a questão de investigação: i) descrever as funções desempenhadas pelo Professor de Apoio; ii) observar e analisar como o Professor de Apoio da Escola Estadual Campo dos Sonhos tem atuado em suas funções, atentando para possibilidades e limites de sua atuação no interior da escola; iii) propor a implementação de um Plano de Ação que possibilite o desenvolvimento de estratégias de flexibilização e adaptação curricular, bem como de práticas pedagógicas alternativas colaborativas com os demais professores, favorecendo a interação social e o acesso dos AD ao currículo e a todas as atividades da escola.

Com vistas a trazer para a discussão o tema do profissional que responde pela inclusão dos estudantes com deficiência, seguindo a legislação mineira de inclusão, entendemos ser importante organizar a dissertação em três capítulos.

No primeiro deles, elencamos discussões teóricas em torno do tema da inclusão, situando os contextos nacional, mineiro e local com especificidades sobre a E. E. Campo dos Sonhos no que se refere ao cumprimento da política pública de incorporação do Professor de Apoio ao quadro docente. Na sequência, apresentamos a defesa apontada no texto legal sobre a relevância de possíveis ações pedagógicas compartilhadas que contam com o Professor de Apoio, problematizando seu papel na escola para o desenvolvimento do trabalho e possíveis dificuldades para atuação. Nesse capítulo, trazemos ainda a evidência do caso de gestão, com argumentos que sustentam a hipótese de que há distanciamento entre o que propõe a legislação e o entendimento do próprio profissional em relação ao que lhe compete.

No segundo capítulo, as três primeiras seções estão relacionadas com o papel do Professor de Apoio e o processo de inclusão dentro da Escola Campo dos Sonhos, os aspectos da bidocência e a formação do professor com viés para o ensino colaborativo. Em seguida, apresentamos o Índice para a Inclusão como

ferramenta para discutir e ampliar o conceito de inclusão dentro da escola regular. Para o embasamento teórico do segundo capítulo, trouxemos, entre outros, Mittler (2003) e Mantoan (2015) – por retratarem a educação inclusiva de forma abrangente e reflexiva e trazerem os desafios atuais para a implementação de políticas públicas, entre elas, a formação do professor; Beyer (2013) – contribui com sua pesquisa relacionada à bidocência; Capellini (2004) – por trazer o ensino colaborativo como estratégia de inclusão e por tratar da formação do professor na perspectiva do ensino colaborativo e Booth e Ainscow (2011), como suporte para a expansão do processo de inclusão dentro da escola.

As últimas seções deste capítulo trazem o desenho da metodologia e a estruturação dos instrumentos de pesquisa, finalizando com o resultado das análises das rodas de conversa. Para desenharmos a metodologia de pesquisa, optamos por tomar como base, entre outros, Marconi e Lakatos (2010), por nos fornecerem informações sólidas sobre o processo de construção de uma pesquisa qualitativa; Melo e Cruz (2014); Gaskel (2002) e Sampaio *et al*, por trazerem as várias possibilidades interativas da roda de conversa enquanto instrumento de pesquisa. Para o processo de transcrição das conversas gravadas durante as rodas de conversa, utilizamos as normas de Preti (1999), para que não houvesse nenhuma interferência na fala dos locutores. As informações obtidas durante as rodas de conversa mostraram que ainda existem lacunas a serem preenchidas no processo de inclusão da Escola Estadual Campo dos Sonhos, principalmente na relação Professor de Apoio e professor regular, bem como no processo de formação continuada dos professores.

O terceiro capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE), com ações a serem desenvolvidas dentro da Escola Estadual Campo dos Sonhos, visando dar continuidade e mais consistência ao processo de inclusão do AD. O PAE tem suas ações baseada nos resultados das análises das rodas de conversas, materializando-se a partir da proposição da utilização dentro da escola do Índice para a Inclusão de Booth e Ainscow (2011), como um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos da escola, para a construção de um plano de desenvolvimento inclusivo; da proposta de realização de rodas de conversas; da apresentação dos resultados da pesquisa, principalmente nas reuniões de

designações e a criação do Grupo de Estudos (GE), visando ao processo de formação continuada dos professores.

1 A INCLUSÃO DE AD NA ESCOLA ESTADUAL CAMPO DOS SONHOS

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a situação da inclusão dos AD na escola estadual mineira Campo dos Sonhos, enfatizando o papel do Professor de Apoio e considerando as possibilidades e limites de sua atuação.

Antes de discutirmos o processo de inclusão do AD na E. E. Campo dos Sonhos, faremos, na primeira seção, um breve histórico das discussões sobre inclusão, passando pelos principais marcos legais da inclusão no contexto mundial e nacional. No cenário mundial, damos destaque para a Declaração de Salamanca (1994), que até os dias atuais ainda é considerada o principal documento que versa sobre a inclusão de AD. No cenário nacional, o destaque é a Constituição Federal do Brasil (1988), que veio para fortalecer o processo de democratização da educação, refutando qualquer forma de discriminação.

1.1 Um breve histórico das discussões sobre inclusão

As discussões sobre a inclusão dos AD nas escolas regulares estão cada vez mais em evidência. No entanto, não se constituem como uma novidade, pois historicamente essas discussões vêm sendo tratadas por meio de declarações, convenções, leis, decretos, resoluções e políticas públicas desde meados do século XX.

No contexto mundial, os principais marcos legais que têm como objetivo discutir e promover a inclusão de AD e ou combater qualquer forma de discriminação da pessoa com deficiência são: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação Para Todos (Declaração de Jomtien, 1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as *Pessoas Portadoras de Deficiência*⁷(1999).

⁷ Considerando que a atual nomenclatura convencionada pela ONU e adotada pelo Brasil referente à “deficiente” é pessoa com deficiência e não pessoas portadoras de deficiência, em virtude desta última expressão abranger um universo maior de pessoas, optamos por grifar a nomenclatura utilizada pela Convenção da Guatemala. As mudanças nas nomenclaturas serão melhor explicitadas mais à frente.

No Brasil, apesar do primeiro marco da Educação Especial ter sido a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854 (MAZZOTTA, 1996), apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira e mais significativamente em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, é que a inclusão vai ganhar espaço para ser debatida e colocada em prática em todo território nacional.

1.2 Os principais marcos da inclusão no contexto mundial

Historicamente falando, a concepção de inclusão no mundo ganha contornos mais específicos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, ao afirmar que “toda pessoa tem direito à educação”. Assim, de maneira geral, essa declaração deu às pessoas com deficiência os mesmos direitos. Para Baets (2010), possivelmente, até então não existia nenhum outro texto com mais impacto no processo de inclusão da pessoa com deficiência do que a DUDH de 1948. Contudo, apesar da sua importância, esse documento não tem recebido a atenção que merece por parte dos historiadores.

Após os poucos avanços com relação à inclusão da pessoa com deficiência trazidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou, no ano de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que tinha como objetivo criar estratégias para superar a exclusão. Ao final da Conferência, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (ONU, 1990) foi aprovada pelos representantes dos países participantes. Essa Declaração é considerada por muitos como um dos marcos do avanço da educação na era contemporânea, pois entende que, mesmo a educação não sendo condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social, comprovado logo no seu art. 1, que traz a seguinte instrução:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos

possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (ONU, 1990). (UNESCO, 1998, p. 3)

O objetivo principal da Declaração de Jomtien é o de “[...] satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, s.p). Portanto, ao assinarem o documento, os países se comprometeram em erradicar o analfabetismo, universalizar o Ensino Fundamental e criar sistemas educacionais inclusivos.

Mesmo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Jomtien estabeleçam a educação como direito de todos, ficando subentendida a inclusão de AD, era necessária a construção de um documento que debatesse e estabelecesse normas para a efetivação da inclusão.

Com os avanços nas discussões sobre inclusão e a urgência de criar leis mais consistentes, aconteceu, em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, a “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”. Dessa conferência, nasceu a Declaração de Salamanca, hoje considerada o principal documento que versa sobre a inclusão dos AD em escola regular. Segundo Ferreira e Pinho (2016), essa discussão tem sido mais intensa após o documento final da Conferência, que traz a necessidade e a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação.

Seguindo o que propõe a Declaração de Salamanca, acontece, em 1999, a Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as *Pessoas Portadoras de Deficiência* –, que não trata diretamente da inclusão na escola regular, mas combate toda e qualquer forma de discriminação baseada na deficiência.

Após a Convenção da Guatemala, cada Estado membro, baseado nos artigos dessa Convenção, deveria criar mecanismos que contribuíssem para eliminar todas as formas de discriminação. Como Estado membro e com um atraso de 10 (dez) anos, o Brasil promulga, em 25 de agosto de 2009, o Decreto nº 6.949 que regulamenta todos os atos propostos em cada artigo da Convenção.

1.3 Os principais marcos históricos e legais da inclusão no contexto brasileiro

Para falar do início do processo de inclusão da pessoa com deficiência na história da educação brasileira, não podemos deixar de apresentar os marcos que deram início à Educação Especial no Brasil.

Segundo Mazzotta (1996), o primeiro marco da educação especial no país ocorreu em 1854, quando Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império, Couto Ferraz, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, mais tarde, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos mais tarde, em 1857, influenciado pelos planos do francês Ernesto Huet de criar uma escola para surdos, Dom Pedro II fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Só alguns anos depois da criação desse instituto para surdos e ainda no período do Brasil Império é que, em 1874, o Imperador autoriza o tratamento de pessoas com deficiência intelectual. Para isso, foi criado na Bahia, o primeiro hospital psiquiátrico do Brasil o hospital psiquiátrico da Bahia, que hoje é conhecido como hospital Juliano Moreira (MAZZOTTA, 1996). Já no século XX, no ano de 1926, foi criado, na cidade de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, o Instituto Pestalozzi. No entanto, os ideários de Pestalozzi só ganharam impulso com a chegada da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff que veio trabalhar na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, principalmente no atendimento das pessoas com deficiência intelectual (LANA JÚNIOR, 2010).

A criação dos locais para atendimento às pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual, além de ter sido um marco no processo de concepção da educação especial no Brasil, foram também os primeiros passos dados em direção ao processo de discussão de inclusão da pessoa com deficiência no país.

Mesmo já existindo no país alguns institutos que atendiam a pessoa com deficiência, considerados os marcos da Educação Especial e já sob a égide da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no Brasil, pouco se falava em inclusão ou até mesmo em educação das crianças com deficiência. Em meados do século XX, começaram a se expandir no país as classes e as escolas especiais. No ano de 1954, foi fundada na cidade do Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE).

No Brasil, apesar de já existirem as escolas especiais, o primeiro documento oficial que demonstra interesse em discutir a inclusão, mesmo que de forma discreta, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que tem o título X dedicado à “Educação de Excepcionais”, cujos artigos 88 e 89 determinavam:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 11).

Com a lei nº 4.024/61 em vigor, cresceram, no Brasil, nos anos de 1960 e de 1970, as iniciativas implementadas na área da Educação Especial, causando um aumento na oferta de serviços de ensino especial. Esse aumento só foi possível porque, como preconizam os artigos 88 e 89, a Educação Especial precisava enquadrar-se ao sistema geral da educação. Como, nessa época, os poderes públicos não ofereciam Educação Especial, que era prerrogativa da iniciativa privada que, mostrando-se eficiente na prestação de seus serviços, recebia recursos públicos.

Com relação ao aumento na oferta da Educação Especial após a LDB de 1961, Ferreira (2006) diz o seguinte:

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a Lei nº. 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/ educação especial) (FERREIRA, 2006, p. 87).

Instituída no período da ditadura militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não seguiu a mesma tendência da lei anterior e determinou que os AD fossem matriculados nas escolas de Educação Especial, contrariando o que recomendava a DUDH de 1948. É preciso esclarecer que, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos não determine o lugar onde o aluno deve ser matriculado, ela expressa o direito de igualdade para todos. Sendo assim, quando a LDB/1971 determina que todos os AD sejam matriculados nas escolas de Educação Especial, ela acaba por tirar desses alunos o direito de igualdade, ou seja, o direito de escolher se ele quer ser matriculado na escola especial ou na escola regular. Ainda sob a égide do regime militar, por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cujo objetivo era promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento à pessoa com deficiência.

Mesmo tendo impulsionado algumas ações educacionais voltadas para às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, o CENESP não consegue que se efetive na década de 1970 uma política pública de acesso universal à educação, pois o que se viu foram apenas algumas campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

De acordo com Ferreira e Pinho⁸ (2016, no prelo), a década de 1980 apresenta uma proposta para a inclusão, diferentemente do que vinha sendo apresentado anteriormente, sobretudo na década de 1970, que entendia que deveria haver escolas específicas para atendimento dos alunos com deficiência. Já em 1982, foi sancionada a Lei nº. 7.044, a qual recomendava “currículos especiais” para atender às diferenças individuais. Essas recomendações não estavam totalmente explícitas nos artigos 4 e 5 da referida lei, que determinavam:

Art. 4º – Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

⁸ O artigo de Ferreira e Pinho (2016), ainda inédito, foi-me gentilmente cedido para contribuir com as discussões sobre a inclusão, pois trata, em primeira instância, de um estudo histórico detalhado da introdução do tema da inclusão no Brasil.

Art. 8º – A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou atividades, de modo a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1982).

Segundo Bueno (1993, apud CAPELLINI; MENDES, 2006, p. 9), no ano de 1986, a expressão “alunos excepcionais”⁹ foi substituída pela expressão “alunos portadores de necessidades especiais”. Mesmo não sendo aceita por muitos, a expressão permaneceu até meados da década de 1990. Sobre a não aceitação do termo mencionado, Minto (2000) assim se manifesta:

Entretanto, causa preocupação o uso dos termos portadores e preferencialmente. Portador traz implícita a ideia de carregar algo que, por ser “especial”, não cabe no “lugar comum”. Pode reforçar a ideia de excluir o diferente ao pressupor uma “falta” que, talvez, exceda em muito a dimensão dela própria. Por exemplo, é como se quando houvesse pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. – faltasse também um “atributo essencial da normalidade” (MINTO, 2000, p. 9, grifos no original).

Durante a Conferência de Salamanca, em 1994, o termo necessidades educacionais especiais foi empregado pela primeira vez. O termo refere-se “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3). A mudança no uso dos termos causou um impacto no processo de inclusão, pois esvaziou a suposta negatividade do termo “portadores de deficiências”. Já a nova nomenclatura contribuiu no sentido de ampliar o número de alunos contemplados com os serviços de apoio especializado.

A partir do ano de 2006, o termo adotado passou a ser “Pessoa com Deficiência”. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 1), a denominação utilizada atualmente para designar a pessoa com deficiência que frequenta uma escola é “Estudante com Deficiência”. Conforme já explicitado,

⁹ CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FAEPEX – UNICAMP, 2006. v. 1. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20Lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016. No ano de 1986, a expressão “alunos excepcionais”, foi substituída pela expressão “alunos com necessidades educacionais especiais”, conforme Portaria CENESP/MEC nº 69. Atualmente o termo correto a ser usado é “AD” - SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Disponível em: <<https://www.selursocial.org.br/terminologia.html>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

no estado de Minas Gerais, o termo usado para se referir ao estudante com deficiência é “AD”.

No final dos anos 1980, foi promulgada a Constituição Brasileira, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Seguindo o que determinava a DUDH sobre a educação como direito de todos, o art. 205 tem a seguinte redação: “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 72).

Para Ferreira e Pinho (2016, no prelo), a Constituição Federal de 1988 (CF 1988) fortalece o processo de democratização da educação, uma vez que o documento estabelece propostas para o progresso da educação escolar e refuta qualquer forma de discriminação. No inciso III, do art. 208 da Constituição Federal, o Estado assume de vez a sua responsabilidade perante a pessoa com deficiência, ao estabelecer que o atendimento educacional especializado (AEE), seja preferencialmente oferecido na rede regular de ensino.

Segundo Moreira (2011 apud FERREIRA; PINHO, 2016, no prelo, p. 2), “[...] ao fortalecer o processo de democratização da educação e estabelecer os fundamentos da educação inclusiva, a Constituição Federal do Brasil oficializa a educação como direito incontestável a todas as pessoas, com ou sem deficiências”. Esse fortalecimento só foi possível porque, pela primeira vez em uma Constituição brasileira, explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se com primazia a educação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi sancionada, no ano de 1989, a Lei Federal nº. 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Mesmo sendo um texto escrito após o ano de 1988, ele não apresentou os princípios anunciados com o advento da Carta Magna, pois exclui uma grande parcela de pessoas com deficiência. Assim, ficou definido, no artigo 2º, parágrafo único, inciso I, alínea f:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que,

decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, p. 1).

Ao sugerir, na alínea f, que muitos alunos não são capazes de se integrar socialmente e muito menos de aprender, a Lei nº 7.853, deixando de seguir os rumos que indicava a Constituição Federal, constituiu um retrocesso nas discussões sobre inclusão.

No Brasil, dando continuidade ao que estava previsto na CF 1988, foi aprovado na Câmara Federal e sancionado pelo então Presidente da República, no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A partir da promulgação do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros são reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, passando a ser considerados prioridade absoluta do Estado.

Contrariando a Lei Federal nº. 7.853, de 1989, e em consonância com a Constituição Federal de 1988 sobre a inclusão da criança com deficiência, o ECA traz, em seu capítulo IV, art. 53, inciso I e art. 54, inciso III, a seguinte redação:

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 16).

Mesmo apresentando alguns avanços com relação à inclusão do AD, o ECA ainda continua usando o termo “preferencialmente”, indicando que ainda existe um longo percurso a ser percorrido na luta contra a exclusão. Como ressalta o ECA, as pessoas com deficiência deverão ser atendidas, preferencialmente, no sistema regular de ensino, o que implica uma readequação de espaços físicos e de

propostas curriculares e procedimentos pedagógicos para o acolhimento desses estudantes e para a promoção de uma aprendizagem de qualidade. É importante ressaltar que esta readequação, independe do local onde a pessoa com deficiência está sendo atendida.

Após os avanços propostos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para o atendimento ao AD, o Ministério da Educação (MEC) apresenta, no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Ao editar tal documento, que nortearia os rumos da Educação Especial no país, o que se viu foi um grande retrocesso na inclusão de AD, pois se permitia que somente ingressassem no sistema regular de ensino as crianças que tivessem o mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”.

Além de ir na contramão do ECA, o documento do MEC para a política de Educação Especial também não contemplava o que estava deliberado na Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990) e principalmente na Declaração de Salamanca (1994). No entanto, é preciso salientar que o PNEE, foi lançado no mesmo ano da Declaração de Salamanca, sendo assim, muitos pontos ainda não tinham sido esclarecidos. Sobre a matrícula do AD, a Declaração diz o seguinte:

(...) reafirmamos pela presente Declaração, nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, e apoiamos além disso, a Linha de Ação para as Necessidades na Educação Especial, cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (UNESCO, 1994, p. 2).

Por ser um texto na contramão do processo de inclusão do AD, a PNEE sofreu várias críticas. Uma delas, talvez a mais contundente, ocorreu no ano de 2007, quando um Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, nomeado pela Portaria nº 555/2007, que foi prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregou ao Ministro da Educação, em 07 de janeiro de 2008, um Documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O texto entregue ao Ministro visava constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, mas também trazia uma crítica à Política de Inclusão do Ministério da Educação lançada no ano de 1994. Naquele ano, para orientar o processo de integração instrucional, foi publicada a Política

Nacional de Educação Especial, que permitia o acesso às classes comuns do ensino regular os alunos que demonstram ter condição de acompanhar as atividades do currículo do ensino comum, em ritmo semelhante aos alunos “normais” (BRASIL, 2008):

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL 2008, p. 8).

Em termos de política de inclusão, o documento de 1994 acabava por excluir do sistema regular de ensino grande parte dos alunos com deficiência, “empurrando-os” para as escolas de Educação Especial. O que se viu na construção da PNEE, foram resquícios da política de integração praticada na década de 1980, já que nesta década, a ideia não era de inclusão.

Ao seguir os princípios da Carta Magna brasileira de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, prevê o atendimento à criança com deficiência na escola regular, salvo quando as condições específicas do aluno não permitirem. Segundo Ferreira e Pinho (2016, p. 2, no prelo), a LDB nº 9394/96, ao seguir tais princípios, “[...] integra a ideia de que é obrigatório ao Estado garantir acesso e permanência na escola e que o sistema educacional deve ter como centro os alunos, quaisquer que sejam as suas características”. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 também prevê a formação dos professores, currículos, métodos, técnicas e recursos necessários para o bom atendimento dos alunos com deficiência, inclusive dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Seguindo o que propõe a Declaração de Salamanca, acontece, em 1999, a Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência –, que, conquanto não trate diretamente da inclusão na escola regular, combate toda e qualquer forma de discriminação baseada na deficiência. No Brasil, o texto da Convenção da Guatemala é aprovado pelo Congresso Nacional, sendo incorporado

à Constituição Brasileira de 1988 pelo Decreto nº. 3.956/2001 (FERREIRA; PINHO, 2016). Com o objetivo de assegurar a plena integração das pessoas com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país, nesse mesmo ano, é aprovado o Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentava a Lei nº. 7.853/89, muito criticada à época de sua criação por ser uma lei que representava um retrocesso no processo de inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares.

Concordamos com Ferreira e Pinho (2016) quanto à afirmação de que a década de 1990 representa um marco na história da Educação Inclusiva, principalmente pelo entendimento do conceito de Educação Inclusiva, trazido pela Declaração de Salamanca (1994), que propõe uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas com deficiência ou não. Tal mudança na forma de conceber esses estudantes desloca o foco da deficiência para a potencialidade e passa a se preocupar mais com o processo de aprendizagem dos AD, com a adaptação dos espaços físicos e com a formação inicial e continuada de professores.

Ainda sob os impactos causados pela LDB nº 9394/96, o início dos anos 2000 é marcado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº. 10.172 (BRASIL 2001b), previsto na Constituição Federal de 1988, e pela Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Os dois documentos são importantes para o processo de discussão da inclusão, pois partem da premissa da garantia de qualidade e vagas no ensino regular para todos os AD. Um dos avanços apresentados pela Resolução do CNE em relação aos demais é o fato de considerar que o atendimento das crianças com deficiência tem início na Educação Infantil.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação institui as diretrizes curriculares nacionais, que tratam da formação de professores da Educação Básica em cursos de graduação plena. O diferencial dessa resolução é a obrigatoriedade, a partir da sua vigência, que o professor, no seu processo de formação acadêmica, adquira conhecimentos sobre as crianças com deficiência. De acordo com Vygotsky (2011), incluir não é simplesmente adaptar, mas, sim, dar condições para que as diferenças sejam manifestadas em suas potencialidades. Essa tendência se confirma nos anos

de 2002 e em 2005, quando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida e regulamentada como segunda língua e meio legal de comunicação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado em 2006, parceria do Governo Federal do Brasil com a UNESCO, foi relevante para a continuidade do processo de consolidação da inclusão da pessoa com deficiência nos sistemas regulares de ensino. O Plano traz metas relacionadas aos currículos das escolas e à inclusão da pessoa com deficiência. Esse documento é de suma importância para as discussões sobre inclusão, pois a concepção de educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, pois nela inclui-se o desenvolvimento social e emocional:

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2006, p. 29).

No Brasil, as discussões e as leis editadas sobre inclusão eram voltadas para o atendimento ou não dos AD nos sistemas regulares de ensino. As questões relacionadas com formação de professores e acessibilidade, mesmo sendo citadas nas leis anteriores, principalmente na LDBEN/96, passaram despercebidas e só mais tarde vieram fazer parte dos debates sobre o processo de inclusão. Com o aumento das matrículas dos AD nos sistemas de ensino público, o debate sobre a formação de professores e a acessibilidade dos alunos passou a fazer parte das discussões de forma mais presente. A esse respeito, Kasper, Loch e Pereira (2008) acrescentam:

Outra tendência verificada no país é a diminuição das matrículas dos ADs na rede privada de ensino, ao mesmo tempo em que a rede pública tem um crescimento no número de matrículas do ano de 2002 até o ano de 2005. O Censo Escolar elaborado pelo INEP entre os anos de 1998 e 2005 indicou que, no Brasil, além de superar a esfera privada em número de matrículas a partir de 2002, as escolas públicas em 2005 já concentravam 60% dos alunos com necessidades de apoio pedagógico especializado (KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008, p. 10).

Essa tendência do aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas é resultado das leis de inclusão que, até aquele momento, vinham sendo implantadas no país. À medida que a demanda vai aumentando, outros aspectos relacionados com a inclusão vão surgindo. Por exemplo, matricular o AD na rede pública passa a não ser mais prioridade. A partir desse momento, a permanência do aluno na escola e a qualidade da educação ofertada são as maiores prioridades. Em 2007, o Governo Federal lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que abordava a questão da infraestrutura para atender à acessibilidade nos prédios escolares, à formação docente e à concepção de salas de recursos multifuncionais, visando contemplar os anseios de um novo público que tem consciência dos seus direitos. Ainda em 2007, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº. 6.094/07, lança o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. É importante destacar, nesse decreto, o art. 2º e o inciso IX:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

[...]

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007, p. 1).

Esse decreto vem reforçar, de forma positiva, o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência. No entanto, a preocupação maior é com a acessibilidade, a permanência e a integração entre as esferas federal, estadual e municipal a fim de garantir os direitos adquiridos até o momento.

Na linha evolutiva do processo de inclusão da pessoa com deficiência, 2008 é o ano de lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº. 6.571. Os dois documentos são considerados dos mais importantes para o processo de inclusão dos AD. O primeiro, por traçar todo o processo histórico do processo de inclusão no Brasil e, com isso, embasar novas políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos, sem qualquer forma de exclusão. O segundo, por obrigar a União a garantir o financiamento e o apoio técnico aos sistemas públicos de ensino no oferecimento

do atendimento educacional especializado¹⁰ (AEE) e reforçar a necessidade desse atendimento estar integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para cumprir o que estava disposto no Decreto nº. 6.571, o Conselho Nacional de Educação edita a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009. O Decreto nº. 6.571, que vem 12 anos após a regulamentação do parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, seria novamente regulamentado pela Lei nº. 12.796, de 2013, a qual traz a seguinte redação:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013, p. 2).

Confirmado por vários documentos, o direito do AD de frequentar a sala de aula regular deixa de ser uma utopia para ser uma realidade. O aumento no número de matrículas desses alunos na escola regular vem crescendo de uma forma positiva. Em que pese o fato de o número de matrículas de alunos com deficiência tenha aumentado consideravelmente, para Lailla *et al.* (2017) e Basílio (2017), é perceptível que ainda existe um grande número de AD fora da escola regular e até mesmo fora da escola. De acordo com o sítio eletrônico Observatório do PNE, com o resultado da implantação das políticas de inclusão, entre 2007 e 2014, as matrículas desses estudantes em escolas regulares subiram de 306.136 para 698.768 (aumento de 118%). Segundo os editores do sítio eletrônico, esse resultado sinaliza um rompimento com o histórico de exclusão¹¹.

Apesar de o número de AD ter aumentado nas escolas regulares e isso ser visto como um sinal de rompimento com o histórico de exclusão, o modelo educacional vigente no país ainda necessita passar por um processo de amadurecimento no que diz respeito aos princípios básicos da educação inclusiva. Não adianta apenas matricular o AD na escola regular e colocá-lo em uma sala de aula, sendo, antes, preciso dar condições para que ele permaneça e desenvolva todo o seu potencial. Para que o rompimento com o histórico de exclusão seja

¹⁰ Serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

¹¹ Os dados podem ser consultados no sítio: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>.

efetivo, é preciso que os investimentos na educação aconteçam em todos os aspectos, principalmente na formação de educadores.

Em prosseguimento aos debates sobre inclusão, foi lançado o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a), que traça metas e estratégias para a educação no Brasil para os próximos 10 anos, dentre as quais a meta 04, dedicada à Educação Especial com a seguinte redação:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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, p. 11, grifo nosso).

A atual redação da meta 4 do Plano Nacional de Educação permite uma interpretação que determina onde o AD deve ser matriculado e até mesmo a triagem para as escolas e classes especiais. Se comparada com os avanços apresentados no texto da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN (1996), a meta 04 não apresenta avanços relacionados a inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino.

Para Ferreira e Pinho (2016, no prelo), apesar de algumas alterações substantivas no atendimento ao AD, é preciso continuar o debate, pois é por meio dele que as políticas públicas apontadas pelo Plano Nacional de Educação, como formação de professores, carências estruturais, falta de investimento e barreiras sociais poderão ser viabilizadas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

O estado de Minas Gerais, conquanto tenha uma legislação estadual autônoma, não foge às determinações dos documentos da União. Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio da Diretoria de Educação Especial (DESP), tem como bases principais para elaboração de suas leis e políticas públicas a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Para a SEE/MG, “[...] educação inclusiva é a educação que contempla a diversidade na escola comum. É a educação para todos” (MINAS GERAIS, 2014b, p. 1). Para a entidade, a inclusão dos AD nas escolas regulares, prevista na legislação vigente, parte do princípio de que todos têm direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Ou

seja, nenhuma criança pode ter a sua matrícula negada em razão de sua deficiência ou qualquer outro motivo (MINAS GERAIS, 2016).

Há ainda muito que se discutir sobre a inclusão do AD nas escolas regulares, mesmo que os aspectos legais aqui expostos nos permitam concluir que as legislações estão no caminho certo, ainda que com idas e vindas. Essa discussão torna-se necessária para que as leis vigentes se efetivem em ações,

ainda que na prática tenhamos o que caminhar, podemos dizer que os passos relevantes foram dados, tanto em termos legais, quanto nas discussões acadêmicas sobre o tema, que reconhecem a sala de aula regular como espaço múltiplo de identificação e desenvolvimento das diversas habilidades humanas ali existentes, em que todos os estudantes, a despeito de quaisquer diferenças, possam ser tratados a partir das suas potencialidades, instigando o estímulo a sua autonomia (FERREIRA; PINHO, 2016, no prelo, p. 6).

Concordamos com as palavras das autoras e vimos escrevendo as considerações deste texto pensando que, assim como disposto nas leis, a inclusão do AD na sala de aula da escola regular tem sido um caminho considerado para atendermos a estudantes de diferentes contextos, incluindo, entre esses, principalmente, a pessoa com deficiência. A proposta é a de compreender melhor as implicações desse processo de inclusão dos estudantes com deficiência a partir de um lugar em especial: as escolas estaduais mineiras.

1.4 A inclusão do AD nas escolas regulares do estado de Minas Gerais

Minas Gerais, seguindo a tendência nacional e internacional, apresentou mudanças substantivas no processo de inclusão dos AD, principalmente quando se trata da inclusão nas salas de aulas das escolas regulares.

A cargo da Diretoria da Educação Especial (DESP), inserida na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a Educação Especial em Minas Gerais tem, como alicerce para a inclusão do AD, os princípios da Constituição Federal, principalmente o que está disposto no título VIII – Da Ordem Social, art. 208, incisos III, V e; e art. 227, inciso II, que contempla que os AD tenham atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino em todos os

níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um e a garantia de que nenhum obstáculo arquitetônico e de discriminação inviabilize a sua integração social.

Como fora mencionado, o Plano Nacional de Educação, na sua meta 4, que dispõe sobre a educação de AD diz o seguinte:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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, p. 11, grifo nosso).

O que o PNE 2014, determina como meta praticamente repete o que a Carta Magna define para a Educação Especial, já discutido aqui em duas ocasiões. No entanto, é preciso ressaltar que o desejo na universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 7 anos com deficiência não se traduz em garantia de um sistema educacional inclusivo. É necessário articular essa meta às anteriores, que pensam a universalização nos diferentes segmentos da Educação Básica e apresentam um conjunto de estratégias que concorrem para a equidade na educação brasileira.

Para estar em consonância com os principais parâmetros internacionais, nacional e com a Constituição Estadual de 1988 – o art. 198 e inciso III garantem aos AD todos os seus direitos, principalmente o de se matricular e ter atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, a Diretoria de Educação Especial tem sua política para a inclusão pautada nos dispositivos legais da Resolução da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nº. 151, de 18 de dezembro de 2001, ainda vigente, que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

No entanto, a Resolução nº. 151 repete o conteúdo discursivo da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 2/01, que, ao admitir a criação de classes especiais e o encaminhamento de alguns alunos para escolas especiais devido à sua necessidade de apoio intenso e contínuo, dá brechas ao segregacionismo e ao assistencialismo tão presentes no processo de exclusão da pessoa com deficiência.

No ano de 2001, o Governo Estadual de Minas Gerais, cuja política educacional tinha, à época, o nome de “Escola Sagarana¹²”, realizou, nos dias 07 e 08 de novembro de 2001, na cidade de Belo Horizonte, o seminário de Educação Inclusiva “Ressignificando as Diferenças”. O resultado desse seminário foi a elaboração da “Carta Sagarana Educação Inclusiva: resignificando as diferenças”. Tendo como base a “Carta Sagarana”, elaborou-se o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), que incentivava as escolas com apoio pedagógico e recursos financeiros.

Segundo a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2002a, p. 4 *apud* MATTOS, 2005, p. 98 e 99), o PAED tinha como objetivo a implantação de uma proposta de Educação Inclusiva que levasse em conta as potencialidades individuais do ser humano e, para isso, buscava promover uma educação de qualidade de acordo com a diversidade do seu alunado.

Uma das críticas que o PAED recebia era a manutenção dos dois sistemas de ensino: o regular e o especial. Para Santos, Lima e Silva (2009, p. 12), “[...] se a escola inclusiva tem como princípio um ensino que deveria ser único para todos numa mesma turma, numa mesma modalidade, não há necessidade de manter dois sistemas de ensino, isto é, Comum versus Especial”.

Com o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade em andamento, no ano de 2002, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais instituiu, por meio da Portaria nº. 5, uma Comissão Especial que seria encarregada de elaborar o Parecer e a Resolução que estabeleceriam normas para a Educação Especial em Minas Gerais.

Com base na legislação vigente no ano de 2002 sobre Educação Especial e após consultar especialistas da área, professores, escolas especializadas e associações comunitárias, a comissão elaborou a minuta da proposta do Parecer e da Resolução. A primeira versão da minuta foi encaminhada a vários órgãos e associações representativas, dentre elas, a Federação Estadual das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que tiveram forte influência e foram

¹² A Proposta Educacional de Minas Gerais intitulada “Escola Sagarana” recebeu esse nome devido à palavra Sagarana, resultado da união do radical germânico SAGA – que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heroicos – com o elemento RANA, que é de origem tupi e representa a ideia de “à maneira de”, “típico ou próprio de”. Sagarana também é o título de um livro do escritor mineiro Guimarães Rosa (SILVA, 2002; FURTADO, s/d; AUGUSTO, 2004 *apud* FRANCO, 2016, p. 36).

responsáveis pela sugestão da escolarização em escola especial, contrariando, assim, o disposto na Declaração de Salamanca e na Carta Magna de 1988.

Em maio de 2003, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) aprovou o Parecer nº. 424/2003, que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e a Resolução nº. 451, que fixou normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

Contrariando principalmente a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário¹³, a Resolução nº. 451/2003, que deveria ser um marco na inclusão de AD em Minas Gerais, acaba refutando os parcos avanços, propondo, no artigo 6º, a escolarização em escola especial: “Serão oferecidos serviços educacionais especializados em instituições próprias, quando for caracterizada a necessidade desse atendimento” (MINAS GERAIS, 2003b, p. 3), sugerido pela Federação Estadual das APAES. Apesar de não conter avanços com relação à escolarização dos AD, a 451/2003 trouxe à tona a preocupação com a formação dos professores.

Segundo o mérito do Parecer nº. 424/2003, que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, “[...] a Educação Especial deixa de ser ‘o locus’ para onde se encaminham os *alunos portadores de deficiência* e torna-se modalidade ‘de chegada’, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno” (MINAS GERAIS, 2003a, p. 3, grifos no original). Mais adiante, o Parecer vai além e diz que a Educação Especial oferecida nas escolas não pode ser vista apenas como ponto “de chegada”, mas também como ponto de acesso, percurso e permanência:

A Educação Especial, modalidade de ensino na educação básica, apresenta os mesmos objetivos, princípios e diretrizes das etapas da educação básica e possui contornos que exigem regulação própria. As mudanças ocorridas nos fundamentos legais da Educação Especial, conforme exposto, devem proporcionar ao aluno as condições necessárias para acesso percurso e permanência na escola, desenvolvendo suas potencialidades em escolas e serviços educacionais competentes no cumprimento de sua função (MINAS GERAIS, 2003a, p. 8).

Esse processo de criar condições para acesso, percurso e permanência exige que todos se organizem para o atendimento dos AD.

¹³ Aquele que assina ou subscreve um texto, um documento, entre outros.

Já com a Educação Especial um pouco mais articulada e atendendo, em parte, a algumas recomendações dos principais documentos internacionais e brasileiro, principalmente à LDBEN nº. 9394/96, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no ano de 2004, publica a Resolução nº. 521, que versa sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais. Um dos destaques dessa resolução é o art. 30, que determina que a Educação Especial seja oferecida primeiramente em escolas regulares, tendo como suporte o “serviço de apoio” e a revogação da Resolução SEE/MG nº. 151/2001, como já mencionado antes, não apresentou avanços no processo de inclusão dos AD nos sistemas regulares de ensino.

Em 2005, para atender ao que estava disposto no art. 30, da Resolução SEE-MG nº. 521, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, revoga a Instrução SEE nº. 01, que fora publicada em 24 de janeiro de 1992, e edita a Orientação SD nº. 01/2005, que norteia o atendimento de AD nas escolas da rede estadual. Essa orientação pode ser considerada como o cerne de outro projeto, o Projeto Incluir, pois, nesse período, já não existia mais no Estado de Minas Gerais, devido à troca de governo em 2003, a Proposta Educacional Escola Sagarana.

Com o final do PAED, o debate sobre Educação Especial no Estado de Minas Gerais voltou a ganhar corpo por meio da implantação do Projeto Incluir, que vê a educação inclusiva da seguinte forma:

A educação inclusiva se apoia em uma visão ampliada do processo de ensino e de aprendizagem. Parte do princípio de que todos podem aprender e de que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas. Por isso a escola comum torna-se um lugar fecundo para a construção de novos referenciais para esses sujeitos, pois é na convivência com seus pares, que não apresentam as mesmas particularidades, que eles podem aprender novas noções e habilidades (MINAS GERAIS, 2006, p. 9).

Em 2005, ainda como projeto piloto, o Projeto Incluir¹⁴ é lançado no norte de Minas Gerais em 256 escolas. Após seu primeiro ano de existência, é estendido

¹⁴ O Projeto Incluir cria um padrão de acessibilidade para toda a rede pública, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas para permitir o acesso dos alunos, e da capacitação de profissionais para o bom atendimento nas escolas. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/programas-e-aco-es-de-governo/projetoscomplementares/1207-projeto-incluir>>. Acesso: 27 abr. 2017.

para todos os municípios mineiros e passa a atender a um total de 630.000 alunos, 18.000 educadores divididos em 901¹⁵ escolas por todo o Estado.

No início, o Projeto Incluir, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), tinha como objetivo oferecer subsídios a, no mínimo, uma escola em cada município. Essas escolas deveriam atender adequadamente a todos os seus alunos e também aos AD. Além das escolas regulares estaduais, o Projeto articulava com as escolas municipais e com a reorganização das escolas especiais, para que estas se adequassem à Diretriz Nacional para a Educação Especial de 2001:

Para tal, será necessária a articulação da escola com a rede de apoio do município, a comunidade e os recursos existentes nele, bem como a reorganização das escolas especiais existentes na rede estadual a fim de ser coerente com a política de inclusão. Assim, o investimento na inclusão de ADs nas escolas comuns, requer a adequação dos tempos e espaços escolares requer, também, a adequação das escolas especiais, para que possam atender esses alunos, em caráter complementar, conforme a Diretriz Nacional para Educação Especial (MINAS GERAIS, 2006, p. 19).

Com a expansão do Projeto Incluir, em 2008, as escolas que faziam parte do projeto passaram a formar uma rede de apoio à inclusão, cujo objetivo era dar suporte aos AD. Essa rede deveria contar com a participação dos profissionais da saúde, das escolas particulares, do poder judiciário, do executivo, do legislativo e dos profissionais liberais para promover ações que melhorassem a qualidade de vida dos alunos com deficiência. Apesar dos incentivos do Estado, poucos foram os municípios que conseguiram executar a proposta de forma coerente e produtiva.

No ano de 2009, procurando seguir de forma mais contundente as propostas contidas nos documentos internacionais, nacionais e estaduais sobre a inclusão dos AD nas redes regulares dos sistemas de ensino, todas as escolas do estado de Minas Gerais foram integradas ao Projeto Incluir e deveriam acatar o que estava disposto nas Resoluções nº. 451/2003 e 521/2004, contemplando, no seu Regimento Escolar e no seu Projeto Político Pedagógico, estratégias de desenvolvimento curricular, procedimentos, alternativas e a estruturação do seu trabalho para atender os alunos com deficiência.

¹⁵ Dados da cartilha do Projeto Incluir – Rede de Escolas Inclusivas.

Avançando um pouco mais no processo de inclusão do AD, verificamos que a Resolução SEE nº. 2.197, de 26 de outubro de 2012, em seu art. 46, determina, pela primeira vez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito de 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 (MINAS GERAIS, 2012). Segundo consta no artigo, esses recursos, ao serem ofertados, devem estar articulados com os demais serviços que a escola oferece. Essa resolução tem um papel de destaque no processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares, uma vez que institui, pela primeira vez, dentro dos parâmetros da lei, o Atendimento Educacional Especializado. É importante destacar que essa resolução só entraria em vigor a partir do ano letivo¹⁶ de 2013.

O ano de 2013 começou trazendo novidades com relação à inclusão de AD nas salas de aulas das escolas regulares. Seguindo a Orientação SD nº. 01/2005¹⁷, da Secretaria da Educação de Minas Gerais, e a Resolução SEE nº. 2.197¹⁸, as escolas são autorizadas, mediante necessidade, a efetuar a designação¹⁹ do Professor de Apoio para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foco central deste estudo de mestrado.

Sem ter um documento que norteasse o trabalho do Professor de Apoio, as determinações anteriores davam suporte para a escola proceder à designação desse profissional, mas não mencionavam, de forma clara e detalhada, as suas atribuições. Sem dispor desse tipo de documento, as escolas tiveram que contar com o apoio da equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) das Superintendências Regionais de Ensino.

No final do ano de 2013, a SEE/MG edita a primeira versão do Guia de Orientação da Educação Especial. Esse guia tem como função orientar o atendimento educacional a AD, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. Segundo o documento, “[...] este Guia de Orientação tem valor regimental e substitui a Orientação SD 01/2005,

¹⁶ Ano letivo refere-se ao período do ano no qual são desenvolvidas as atividades escolares efetivas.

¹⁷ Orienta o atendimento de AD decorrentes de deficiências e condutas típicas.

¹⁸ Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

¹⁹ O termo utilizado para contratação de funcionários para trabalho temporário utilizado no Estado de Minas Gerais.

cabendo à Superintendência Regional de Ensino dar ciência à direção das escolas estaduais e à comunidade escolar do disposto neste documento” (MINAS GERAIS, 2013b, p. 32).

É importante destacar que o Guia, além de orientar o atendimento educacional da pessoa com deficiência, define, de forma bastante clara, quem é o público alvo da Educação Especial, bem como quais são as diversas formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as atribuições de cada profissional de acordo com o atendimento que irá realizar. É também função do Guia orientar quanto aos recursos de acessibilidade que estão disponíveis para o AEE e a responsabilidade de cada órgão no provimento desse recurso. Como o Guia de Orientação só foi aprovado nos últimos dias do mês de dezembro de 2013, só começou a ter valor regimental a partir do início do ano de 2014. Nesse mesmo ano, em junho, é lançada a terceira versão do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. À primeira vista, as mudanças feitas são praticamente imperceptíveis, mas, à medida que vamos estudando, encontramos o acréscimo de palavras e trechos que refletem positivamente o processo de inclusão dos AD. O Guia de Orientação contribui no sentido de ampliar o entendimento sobre o atendimento educacional especializado e as atribuições dos professores que fazem esse atendimento. Outra contribuição importante trazida pelo Guia é a autonomia dada à escola em várias etapas do atendimento especializado. A seguir, passamos a discutir quem é o Professor de Apoio e sua inserção, política e profissional, no âmbito das escolas regulares do estado de Minas Gerais.

1.5 O Professor de Apoio e sua contribuição para o processo de inclusão na escola regular

Expresso na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o direito à educação é garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência. No capítulo V da LDBEN nº. 9394/96, que trata da Educação Especial especificamente, fica definido que o atendimento educacional especializado será gratuito aos alunos com deficiência. Esses alunos deverão ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, sendo que, sempre que necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às suas peculiaridades.

No sentido de consolidar mudanças na perspectiva inclusiva e regimentar o Atendimento Educacional Especializado, como mencionado anteriormente, é que o Estado de Minas edita o Guia de Orientação da Educação Especial. Além de trazer as diretrizes atualizadas e fortalecer o processo de inclusão dos AD, ele vem consolidar as conquistas adquiridas em documentos anteriores.

Buscando normatizar o atendimento educacional nas escolas regulares e para atender ao que dispõem as leis que regem o sistema educacional brasileiro, principalmente a LDBEN, o Guia de Orientação da Educação Especial, traz o seguinte conceito sobre a formulação de políticas públicas direcionadas para a Educação Especial:

A formulação de políticas públicas direcionadas para a educação básica em Minas Gerais passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, assentadas em um conceito amplo de educação e em propostas mais abrangentes, sempre norteadas pelo princípio da inclusão. A educação inclusiva tem como princípio à igualdade de direitos para todos sem nenhuma discriminação (MINAS GERAIS, 2014a, p. 4).

Partindo da premissa defendida pelas leis que regem o nosso sistema educacional, que busca garantir o princípio da igualdade, a educação inclusiva, entendendo que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação, tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional defendida pelo Guia de Orientações passa exclusivamente pelo reconhecimento desse direito, respeitando a individualidade e valorizando a diversidade.

Com base no princípio da igualdade, entendemos que, no processo de inclusão, é preciso ir além e buscar na equidade a garantia de uma educação de qualidade e com inclusão. Brooke (2012) define equidade como mecanismos tanto equalizadores quanto compensatórios para a distribuição de recursos como forma de amenizar as desigualdades do passado e estabelecer políticas de equidade para o futuro.

A educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, portanto, nada mais justo que oferecer ao AD outros mecanismos que visam facilitar ou reconhecer o seu direito à individualidade, dando-lhe acesso a

espaços comuns de aprendizagem por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Validando o princípio da equidade defendida por Brooke (2012) e o que determina a LDBEN nº. 9394/96, no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº. 2, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa Resolução traz alguns avanços, especificamente acerca do serviço de apoio especializado para AD nas salas de aula do ensino regular. É nesse momento que surge, de fato, a figura do Professor de Apoio como colaborador ou criador de ações mediadoras que viabilizam o processo de inclusão dentro da escola.

Nesse momento, várias interpretações com relação à figura do Professor de Apoio vão surgindo. Dentre as interpretações sobre a função desse profissional, a que mais se destaca é a “bidocência²⁰”, que pode ser definida como ação de parceria entre dois docentes em que ambos são responsáveis pelo planejamento pedagógico, ministrando, mediando e avaliando o processo de ensino.

Segundo Beyer (2013), existem duas condições para atender aos dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são: a promoção da convivência construtiva dos alunos e a preservação da aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com deficiência. Para a consolidação desses elementos, é necessária, como primeira condição, a individualização dos discentes, compreendendo cada um em sua singularidade. Tal ponto tende a não implicar recursos financeiros, exigindo apenas uma nova forma de pensar, pois precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Nas palavras do autor: “[...] são únicas na sua forma de pensar e aprender” (BEYER, 2013, p. 28). A segunda condição apontada pelo autor é o sistema de “bidocência”. Diferentemente da primeira, esta não é econômica, pois ela requer investimento financeiro: “[...] uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores - um deles com algumas horas semanais” (BEYER, 2013, p. 31).

²⁰ A bidocência, empregada nas experiências europeias de inclusão, ocorre quando o professor responsável tem a parceria de um colega com conhecimento específico sobre inclusão de alunos com deficiência. É importante destacar que isso não significa a ação de apenas um especialista na área, sendo, antes, igualmente importante que os conhecimentos recíprocos, de ambos docentes, sejam compartilhados entre os mesmos e disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais (BEYER, 2005, *apud* PINHEIRO; LOUBACK; VITORINO, 2014, p. 3).

Essa condição, dentro do processo de inclusão, que não implica recursos financeiros, demonstra a importância da mudança de postura do professor, pois essa individualização do ensino, tão importante para incluir a pessoa com deficiência na escola regular, só acontece se o professor mudar a sua forma de pensar, de ensinar e de avaliar.

Ao contrário da primeira condição, na segunda, o investimento financeiro é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. De acordo com os estudos de Beyer (2013), para a turma que recebe o aluno com deficiência, além da mudança de postura do professor da turma, é necessária a figura de um segundo educador.

Em Minas Gerais, a concepção de um segundo professor dentro da sala de aula das turmas regulares quando estas tiverem a inclusão de AD está presente no que determina o Guia de Orientação da Educação Especial – 2014 na forma do Professor de Apoio.

De acordo com o Guia de Orientação (MINAS GERAIS, 2014a), ficam determinadas as funções desse profissional:

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar (MINAS GERAIS, 2014a, p. 20 e 21)

Apesar de entendermos que a função do Professor de Apoio em equivalência ao exercício da “bidocência”, o Guia de Orientação, como documento legal que é, não apresenta mecanismos que confirmam a existência de parceria entre os docentes, ele apenas pressupõe uma ação integrada com o professor regente.

Ainda de acordo com o Guia de Orientação, esse professor só pode ser instituído após avaliação pedagógica realizada pela escola e verificação *in loco* pela equipe de Apoio à Inclusão das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), podendo, no máximo, atender a 3 (três) alunos por turma. Para a designação desse profissional, é preciso, ainda, observar os critérios que estão dispostos na legislação

que trata da designação do servidor público não concursado no estado de Minas Gerais.

Conforme a Resolução SEE/MG nº. 2836, de 28 de dezembro de 2015, vigente no ano de 2016, 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 no ano de 2016, não existe, em Minas Gerais, o cargo de Professor de Apoio e, sim, o cargo de Professor de Educação Básica (PEB) na função de Professor de Apoio. É importante salientar que, no final de cada ano ou no início do primeiro mês do ano seguinte, uma nova resolução como a citada acima é editada, contemplando as demandas e as mudanças para o próximo ano letivo. Após ser designado como PEB para trabalhar como Professor de Apoio, esse profissional deverá desempenhar suas funções de acordo com o que determina o Guia de Orientação da Educação Especial no Estado de Minas Gerais. O fato de não existir o cargo de Professor de Apoio é apontado como uma fragilidade do processo de inclusão que acontece nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais.

Segundo o Guia de Orientação (MINAS GERAIS, 2014a), o atendimento educacional especializado-apoio é realizado pelo Professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que tem como função estabelecer a intermediação comunicativa entre usuários da Língua de Sinais e os de Língua Oral (Língua Brasileira), o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e o Professor Guia-Intérprete, cuja função é estabelecer a intermediação comunicativa e visual do aluno surdo-cego no contexto escolar.

De acordo com os dados retirados do Sistema Mineiro de Gestão Escolar (SIMADE), a E. E. Campo dos Sonhos não atende a nenhum aluno que necessita de atendimento educacional especializado-apoio de LIBRAS e Guia-Intérprete. A escola atende a AD múltipla (DM) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD²¹). O profissional responsável por atender aos alunos com DM e TGD é o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Segundo o Guia de

²¹ Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades. Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-os-transtornos-globais-do-desenvolvimento-tgd>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Orientação (MINAS GERAIS, 2014a), as atribuições desse Professor de Apoio são as seguintes:

- a. atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do AD ao currículo e a sua interação no grupo;
- b. adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
- d. desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
- e. prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- f. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- g. identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- h. ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária;
- i. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- j. promover as condições para a inclusão dos AD em todas as atividades da escola;
- k. orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- l. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (MINAS GERAIS, 2014a, p. 18 e 19).

Ao fazer uma análise sobre as atribuições do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, verificamos, logo no início, o princípio da “bidocência” quando fica definido que esse profissional deverá trabalhar de forma colaborativa com os professores da classe comum, e do “ensino colaborativo”, que é o professor ensinando com outro professor na mesma sala de aula. No entanto, nos demais itens, esse princípio não fica totalmente claro, dando a ideia de um trabalho simplesmente de apoio ao aluno e não de parceria com o professor da turma. Ao analisarmos as atribuições do Professor de Apoio à luz dos princípios da bidocência e ou do ensino colaborativo, é preciso entender que a essência dessa convivência, fundamental para o processo de inclusão, pauta-se em alguns princípios estabelecidos por Wocken (2003 apud BEYER, 2013, p. 12), que diz:

a educação especial que se estabelece dentro do processo histórico da crescente fundamentação do projeto de educação inclusiva, assenta-se sobre quatro princípios fundamentais, a saber, o princípio da comunalidade²², da necessidade, da proximidade e da adequação.

De acordo com o Guia de Orientação, podemos inferir como atribuições do Professor de Apoio “[...] promover as condições para a inclusão dos AD em todas as atividades da escola” e “[...] orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional” (MINAS GERAIS, 2014a, p. 21 e 22). Essas são atribuições que carecem de uma atenção maior e do envolvimento dos dois profissionais, pois são fundamentais para o sucesso do processo de inclusão do AD. Nesse sentido, o exercício da bidocência é fundamental.

O subitem apresentado na sequência tem por objetivo trazer um pouco sobre o processo de inclusão, considerando especificidades dessa bidocência, agora na escola que se constitui como lócus desta pesquisa.

1.6 O processo de inclusão dos AD na Escola Estadual Campo dos Sonhos

A Escola Estadual Campo dos Sonhos está localizada em uma cidade no interior de Minas Gerais. É uma cidade marcada e influenciada pela cultura cafeeira e seus ciclos produtivos, envolvendo grande parte da população economicamente ativa da região, incluindo a maioria das famílias que compõem a comunidade escolar.

Inserida em uma das extremidades da cidade, a escola atende a uma grande diversidade de alunos, provenientes dos vários bairros, classes sociais, etnias, cultura, entre outras características. Voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola tem uma média de 620²³ estudantes organizados em 22 turmas, divididas da seguinte maneira: 05 de 1º ano, 04 de 2º ano, 04 de 3º ano, 04 de 4º ano e 05 de 5º ano, com uma média de 28 estudantes em cada turma.

Para o atendimento desses alunos, o prédio da escola está dividido em três blocos. Todos eles contam apenas com o andar térreo, o que torna dispensável o acesso por rampas ou escadas. No entanto, outro problema de acessibilidade tem

²² “Comunalidade” foi a expressão que formulei para “Gemeinsamkeit” no alemão, e que significa ter coisas em comum, viver juntos, compartilhar situações comuns, etc. (BEYER, 2003, p. 12)

²³ Dados referentes ao ano de 2017.

trazido alguns transtornos para a escola, pois, mesmo atendendo a AD, entre os quais alguns alunos cadeirantes, a instituição de ensino não é totalmente acessível, principalmente o piso do pátio, que é muito irregular, e os banheiros, que não contam com nenhuma adaptação. A área física da escola é de 3.600m² e conta com 11 salas de aula, 5 banheiros, 1 refeitório, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1 pátio descoberto, 1 sala de professor, 1 cozinha, 4 pequenos almoxarifados e 1 quadra esportiva em fase de acabamento. Todos os espaços citados são necessários para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica adequada aos seus alunos.

A E. E. Campo dos Sonhos conta com a colaboração de 1 Diretor, 1 Vice-Diretor, 20 Professores de Educação Básica (PEB), 2 Professores de Educação Física, 2 Professores Eventuais²⁴, 2 Professores para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)²⁵, 6 Professores de Educação Básica (PEB) na função de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, 2 Especialistas de Educação Básica (EEB) e 16 funcionários do quadro administrativo para atender a uma população de 620 estudantes nos turnos matutino e vespertino, nos quais são oferecidos os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A equipe gestora é composta por 1 Diretor, 1 Vice-Diretor e 2 Supervisores Pedagógicos. Todos que fazem parte dessa equipe são pós-graduados em Psicopedagogia.

Para uma melhor visualização do setor pedagógico da escola, foi elaborado o quadro 1, que traz a situação funcional e a formação de cada profissional:

²⁴ Professor eventual é um Professor de Educação Básica (PEB), designado pela SEE/MG para trabalhar nas substituições dos docentes, por um período de até 15 dias. O Professor Eventual além das substituições de docentes deve colaborar com a Supervisão Pedagógica nas atividades de reforço de alunos (MINAS GERAIS, 2010, p.16).

²⁵ Professor Para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) é um Professor de Educação Básica (PEB) designado pela SEE/MG para trabalhar nas escolas estaduais na função de organizar a biblioteca de forma a facilitar o uso do livro, do vídeo, retroprojeto, do projetor de slides e de outros materiais e/ou equipamentos nela existentes, assegurando ao usuário um ambiente propício à reflexão e estimulador da criatividade e da imaginação (MINAS GERAIS, 1995, p. 1).

Quadro 1: Categorias, situação funcional e formação

Categoria de Profissionais	Total	Efetivos	Designados	Formação Inicial	Pós-Graduação	Área
Professor Regente de Turmas	13	05	08	Pedagogia	05	Psicopedagogia
Professor Regente de Turmas	02	0	02	Pedagogia	02	Educação Especial
Professor Regente de Turmas	01	01	0	Pedagogia	01	Didática/ Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica
Professor Regente de Turmas	01	0	01	Pedagogia	01	Didática
Professor Regente de Turmas	01	01	0	Pedagogia	01	Inspeção Escolar
Professor Regente de Turmas	02	01	01	Normal Superior	0	-
Professor Eventual	02	01	01	Pedagogia	01	Educação Especial
Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)	02	01	01	Pedagogia	01	Psicopedagogia
Professor de Educação Física	02	02	0	Educação Física	01	Educação Especial
Professor de Apoio	06	0	06	Pedagogia	06	Educação Especial
Supervisor Pedagógico	02	01	01	Pedagogia	01	Supervisão Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos arquivos da escola.

O quadro sobre situação funcional e formação acadêmica dos profissionais que compõem a equipe pedagógica da escola nos permite perceber que a unidade escolar possui uma rotatividade grande de profissionais, já que o número de designados é superior ao de efetivos²⁶. Em alguns casos, a rotatividade de profissionais pode influenciar negativamente nos projetos que a escola desenvolve,

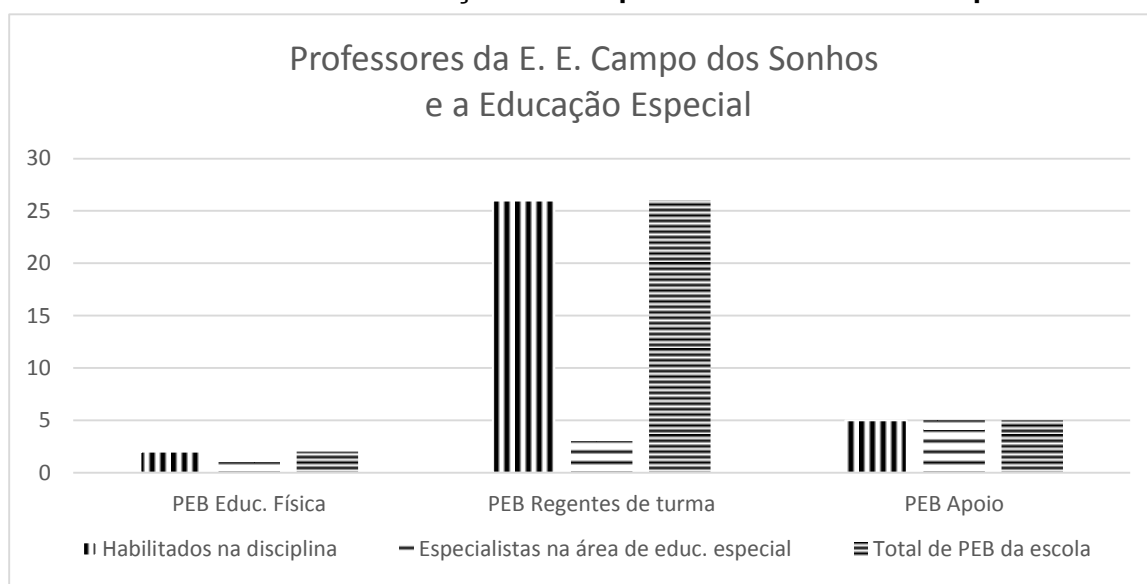
²⁶ Art. 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/art_41_.asp>. Acesso em: 03 fev. 2017.

pois existe a possibilidade clara desse profissional não continuar na instituição no ano seguinte.

Outro dado importante que o quadro 1 nos mostra está relacionado com a formação acadêmica desses profissionais, haja vista que todos os componentes da equipe pedagógica da escola têm nível superior completo e a maioria possui curso de especialização concluído.

A despeito da constatação de uma formação inicial e continuada dos professores para áreas que permitam dizer que a formação pedagógica preponderante aponta para uma reflexão *a priori* de questões relacionadas ao processo de acolhimentos das diferenças nas práticas pedagógicas cotidianas, constatamos, em observações ainda gerais, uma pouca integração entre os professores, independentemente de serem ou não de Apoio, na busca pela instituição de práticas transversais na promoção de um ensino inclusivo e de qualidade. Identificar lacunas desse processo em uma análise das variáveis possíveis no interior da escola pesquisada é o que vimos procurando realizar. Para tanto, elaboramos, com base no quadro 1, o gráfico 1 apresentado a seguir, que nos permite visualizar o conjunto de professores da instituição:

Gráfico 1: Cruzamento de informações sobre professores da E. E. Campo dos Sonhos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos arquivos da escola.

Ao observar o gráfico 1, temos alguns dados importantes que nos possibilitam fazer inferências a respeito do processo de inclusão dos AD dentro da escola. De acordo com o gráfico, todos os professores que trabalham na escola são habilitados

para exercerem a sua função. No entanto, com exceção dos Professores de Apoio, que, em sua totalidade, têm curso de especialização em Educação Especial concluído, dos 26 professores da escola que atuam em sala de aula como professores titulares, cinco deles possuem especialização voltada para a inclusão. Contudo, cabe destacar que, do total restante, que não possui especialização em Educação Especial, nove têm especialização em outra área.

Após uma análise mais aprofundada durante e após o processo de pesquisa do segundo capítulo, os dados da área de especialização do professor poderão indicar ou comprovar causas, sejam elas do sucesso ou do fracasso da escola no processo de inclusão do AD, principalmente na atuação do Professor de Apoio.

Nesse processo de descrição da escola e da equipe que compõe o seu quadro de funcionários, é importante destacar que, do total de alunos que a Escola Estadual Campo dos Sonhos atende, 80% são provenientes de um bairro localizado em uma área de especial interesse social²⁷ ou seja, uma área habitada geralmente pela população de baixa renda.

Para trabalhar com qualquer perfil de aluno, é fundamental que o professor tenha clareza sobre as particularidades do grupo, pois todos trazem consigo histórias, saberes, conhecimentos e anseios que não podem ser ignorados no momento da elaboração de uma proposta pedagógica. A escola, por sua vez, poderá traçar metas e estratégias para atender a tais peculiaridades, o que, invariavelmente, levará a equipe a repensar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o calendário e a grade escolar periodicamente. A última versão revisada do PPP foi aprovada pela Superintendência Regional de Ensino a que a escola pertence no mês de junho de 2016.

No Projeto Político Pedagógico da escola, estão contidos seus princípios, missão e visão, os quais podemos visualizar no quadro 2 a seguir:

²⁷ É um instrumento de política urbana que permite que o Poder Público dê tratamento diferenciado a uma determinada área, em geral, ocupada por favela, loteamento irregular ou conjunto habitacional de baixa renda. Disponível em: <<http://web-direito.blogspot.com.br/2011/04/o-que-e-uma-area-de-especial-interesse.html>>. Acesso em 27 ago. 2017.

Quadro 2 - Princípios, Missão e Visão da escola

Princípios da Escola	Respeito: apoiar e valorizar ações inovadoras que tragam o crescimento coletivo da nossa comunidade; Excelência: oferecer qualidade nos serviços prestados aos nossos alunos; Equidade: valorizar o princípio de que todos são iguais e que devem ser respeitados em sua subjetividade.
Missão da Escola	Ser uma escola que oferece qualidade nos serviços prestados aos alunos, valorizando e respeitando a subjetividade e a criatividade de cada um.
Visão da Escola	Ser referência em qualidade no Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o Projeto Político da Escola da Escola Estadual Campo dos Sonhos.

De acordo com os princípios traçados pela escola no processo de construção do PPP, é possível observar, mediante o quadro 2 apresentado, que a escola tem sua proposta educacional alicerçada nos princípios da igualdade, da equidade e na proposta de uma educação inovadora e de qualidade para seus alunos.

Com relação à missão e à visão da escola, observamos que ela baseia-se nos pilares que norteiam os seus princípios cujo objetivo principal é a oferta de uma educação de qualidade que valorize a diversidade. Fazendo uma análise geral do quadro, é perceptível que a visão da instituição é o resultado dos princípios, acrescida de sua missão. É importante salientar que a instituição só atende a alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade. Esse dado nos ajuda a compreender melhor os três pilares que sustentam o Projeto Político Pedagógico da Escola

Outro ponto do PPP da escola está relacionado com a análise dos resultados das avaliações internas e externas, que acontece mediante elaboração de mapeamento e comparação entre resultados atuais e anteriores, buscando identificar principalmente os pontos em que a escola evoluiu. Para fazer as análises, sobretudo das avaliações externas, a equipe gestora utiliza os dados do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas reuniões de Módulo II²⁸. Essas análises acontecem todas as segundas-feiras e nas reuniões bimestrais com os pais, quando são entregues os resultados das avaliações internas.

²⁸ Jornada de 1/3 de atividade extraclasse prevista na Lei Estadual nº. 20.592/12, art. 33, §5º: atividades extraclasse, a que se refere o inciso II do § 1º, compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores.

Na construção do Projeto Político Pedagógico, a análise dos dados das avaliações internas e externas foi fundamental na formulação de propostas, principalmente quando esses dados eram cruzados com os dados de outras escolas que são compostas pelo mesmo grupo socioeconômico de acordo com os dados do QEdu²⁹.

De acordo com o site QEdu (2016), o nível socioeconômico (NSE) do grupo familiar que compõe a Escola Estadual Campo dos Sonhos é de 5.2. Isso significa que a escola atende a alunos classificados como de NSE médio, que o meio em que eles vivem (bairro) não tem influenciado tanto e que o nível educacional dos pais, a renda familiar e o tipo de trabalho que os pais executam influenciam positivamente nos resultados que compõem esse indicador e nos resultados das avaliações externas e internas. Esse é um índice que sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, possibilitando fazer análises de classes de indivíduos semelhantes. É importante ressaltar que o QEdu agrupa os alunos por escola e não traz resultados individuais, apenas faz uma média do grupo, o que acaba por mascarar dados, não traduzindo a realidade do grupo de alunos que frequentam a escola.

Ao analisar os resultados apresentados pela escola na avaliação externa do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) do ano de 2015 e comparando com os resultados apresentados pelas escolas do mesmo grupo socioeconômico do Estado de Minas Gerais – escolas que compõem o sistema público estadual de ensino – e da Superintendência Regional de Ensino (SRE)– escolas públicas dos municípios que compõem a Regional de Ensino mencionada, observamos que a escola pesquisada apresenta, de acordo com os índices analisados, um melhor aproveitamento, pois a maioria de seus alunos está situada no nível recomendado³⁰ e avançado³¹, conforme níveis de aprendizagem definidos pela Secretaria de Estado

²⁹ Plataforma de dados. O **QEdu** é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Ele oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do Ideb e do Enem. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 03 -02- 2017

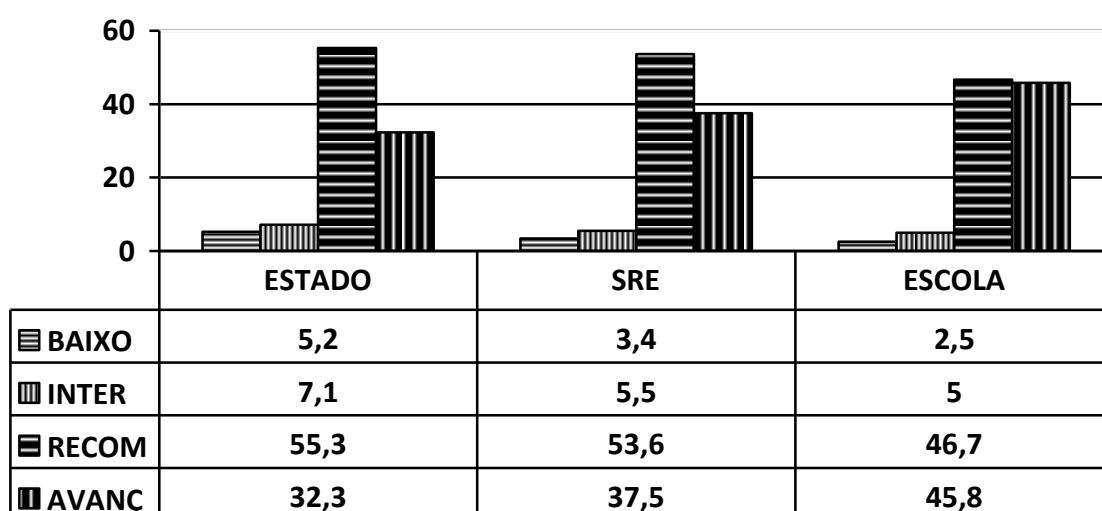
³⁰ Nível de desempenho recomendável para o terceiro ano: os alunos leem frases e pequenos textos e começam a desenvolver habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade de textos. Trata-se de habilidades ainda não consolidadas, mas iniciadas.

³¹ Nível de desempenho avançado para o terceiro ano: corresponde aos alunos que dominam completamente suas competências e ainda são capazes de solucionar questões que envolvem temas considerados complexos para a etapa.

de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Já os alunos que estão entre os níveis intermediário³² e baixo³³ não chegam a 10%.

De posse dos resultados da escola no processo de avaliação do PROALFA no ano de 2015 e divulgados pelo Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE), elaboramos o gráfico 2, que permite uma melhor comparação entre os índices apresentados pela escola, pela SRE pelo estado de Minas Gerais.

Gráfico 2 - Resultados do PROALFA/2015 – Escola, SRE e Estado



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>.

Mesmo com resultados satisfatórios na avaliação externa do PROALFA em relação à SRE e ao estado de Minas Gerais, não é possível afirmar que os índices apresentados pela escola sejam reflexos de crescimento na qualidade da educação oferecida aos alunos e muito menos de mudanças no processo de inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, os resultados alcançados pela escola não devem ser descartados, pois mostram acertos que podem ser considerados pelo coletivo de professores para que pensem, juntos, formas de atender aos alunos com equidade.

Se os resultados positivos não são confirmação de melhoria na qualidade do ensino, por outro lado, eles trazem informações importantes sobre leitura e escrita

³² Nível de desempenho intermediário para o terceiro ano: os alunos leem frases e pequenos textos.

³³ Nível de baixo desempenho para o terceiro ano: alunos que leem apenas palavras.

dos alunos, de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Sobre essa importante função da avaliação, Oliveira e Rocha (2007) afirmam:

Dada a necessidade de identificar os níveis de alfabetização das referidas crianças, a matriz de avaliação contempla, tanto habilidades que se constituem como iniciais no processo de alfabetização quanto habilidades mais complexas. Os descritores dessa matriz viabilizaram informações sobre leitura, a escrita e habilidades relativas ao grau de letramento dos alunos (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 6).

Quando os resultados são analisados em conjunto com a matriz curricular³⁴, a matriz de referência³⁵ e as ações propostas pelo Projeto Político Pedagógico da escola, constata-se que a promoção da qualidade do ensino ofertado pela escola sofre pouca alteração. Por outro lado, esses dados podem nos trazer informações relativas ao grau de letramento dos alunos, contribuindo para a redefinição de estratégias pedagógicas para a formação do leitor. O que não podemos fazer é analisá-los isoladamente como resultados positivos ou negativos, mas entender o processo de aferição das informações: o que os estudantes já sabem e o que podem aprender tomando como referência o Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais.

Assim como acontece no PROALFA, a escola também é avaliada externamente pela Prova Brasil, que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em que são avaliados todos os alunos do 5º ano de escolaridade. Os resultados dessa avaliação são utilizados como um dos indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além dos resultados da avaliação externa que são obtidos por meio da Prova Brasil, o fluxo escolar³⁶ é o outro índice que compõe o IDEB.

Com relação à Prova Brasil e o fluxo escolar, índices que compõem o IDEB, verificou-se que a Escola Estadual Campo dos Sonhos, no ano de 2015, obteve

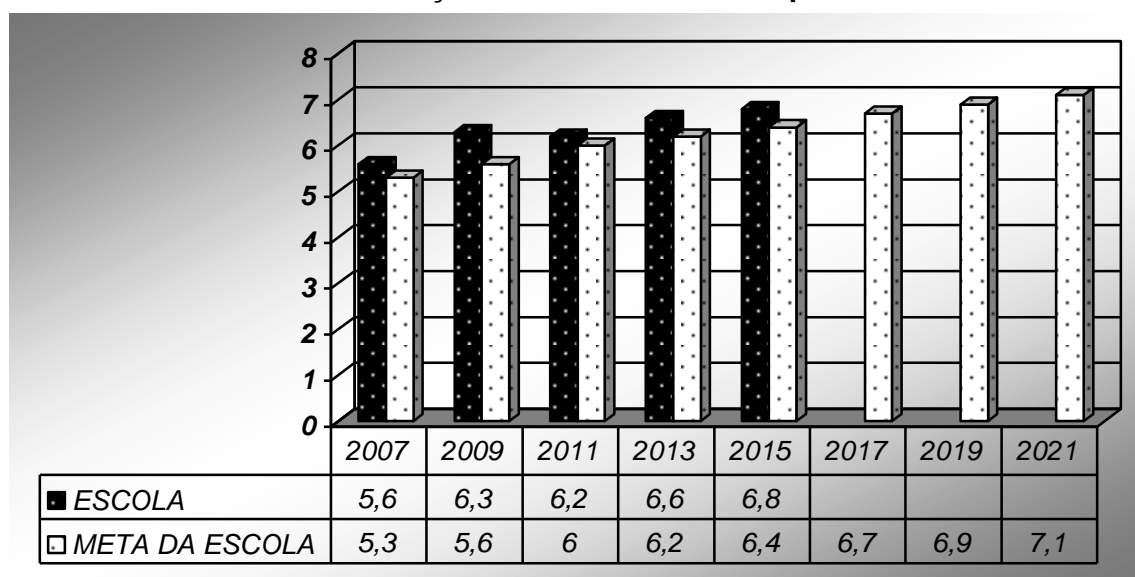
³⁴ Matriz curricular é o conjunto de componentes curriculares a ser desenvolvido ao longo de um ano letivo. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

³⁵ Idem. Matriz de referência é utilizada especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

³⁶ Fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido.

média no IDEB de 6,8, tendo um crescimento de 0,6, comparado a 2013, quando o índice fora de 6,2, e estando próximo da meta estipulada para a escola em 2019, que é de 6,9. Essa alteração do crescimento da escola, de acordo com os índices do IDEB, pode ser verificada no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Evolução do IDEB da E. E. Campo dos Sonhos



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015).

Como o IDEB é composto por dois índices, conforme já discorremos aqui, torna-se complicado fazer uma análise mais precisa dos resultados, já que eles não aparecem separadamente, o que torna difícil a sua compreensão. Por outro lado, está claro o crescimento da escola, quando comparamos as metas definidas para a instituição e as metas que ela vem alcançando.

Quando comparamos os resultados da escola no PROALFA, Prova Brasil e IDEB, podemos constatar indícios de melhoria na qualidade do ensino ofertado pela escola, pois os três índices, quando comparados com outras instituições ou com a meta estipulada, apresentam um certo crescimento. Conquanto as avaliações não sejam os únicos meios de verificar a qualidade da escola, colaboram nessa tarefa.

Após estudos e análises dos resultados das avaliações internas e externas com a equipe pedagógica, os professores e a comunidade escolar, criou-se a parceria entre escola, comunidade escolar e ex-funcionários com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e, como consequência, os resultados das avaliações. Dessa parceria, surgiu aquele que a escola considera ser o projeto que

mais agrega benefícios para todos, pois se trata de um projeto que conta com a participação dos funcionários da escola, ex-professores e de colaboradores que moram no entorno da escola. A escola não impõe para o colaborador a qual aluno ele irá atender. Por esse motivo, o projeto recebeu o nome de “Adote um Aluno”.

Lançado pela escola no ano de 2009, o Projeto “Adote um Aluno” continua sendo a principal ação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola. No início, ele foi criado apenas com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os índices da escola nas avaliações externas. Entretanto, hoje, tem também como objetivo a integração escola e comunidade.

Para saber quais alunos serão beneficiados com o projeto, o Especialista em Educação Básica (EEB/Supervisor Pedagógico), em parceria com o professor da sala de aula, seleciona os alunos mediante o resultado de uma avaliação diagnóstica. Após esse processo, os alunos são agrupados por nível de conhecimento e distribuídos entre os voluntários e os professores da escola. Os voluntários que participam do projeto vão até a escola no contraturno por, no mínimo, duas vezes por semana para dar assistência aos alunos. Durante o processo de intervenção, são realizadas atividades que contemplam e estimulam a leitura de textos, escrita, jogos e brincadeiras.

A partir de 2011, o Projeto “Adote um Aluno” passa a ser o principal mecanismo que a escola utiliza para melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem e, assim, conseguir cumprir as metas do “Acordo de Resultados³⁷” que eram estipuladas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Esse documento era firmado entre o Estado e a escola. Em 2015, o projeto volta a ter como objetivo principal o acompanhamento pedagógico mais próximo daqueles alunos que apresentam defasagem na aprendizagem, principalmente os discentes que já estão no 2º e 3º ano de escolaridade.

Atualmente, o projeto conta com a colaboração de 05 voluntários, dentre eles uma ex-funcionária aposentada da escola que mora no bairro onde a instituição de ensino está localizada. Os demais voluntários fazem parte da comunidade escolar. É

³⁷ Instrumento de pactuação de resultados que estabelece, por meio de indicadores e metas, quais os compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual ao Governo do Estado e à sociedade. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/Acordo_resultados/ap-acordo-de-resultados-resultados-2011-e-metas-2012.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

importante frisar que todos os professores da escola fazem parte do projeto e têm um aluno adotado. Esse aluno adotado pelo professor da sala de aula tem que ser exclusivamente de outra turma.

No início, o Projeto “Adote um Aluno” também tinha como objetivo incluir as crianças que apresentavam dificuldades em aprender e que, por esse motivo, acabavam sendo excluídas. Algumas dessas crianças frequentavam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no contraturno por, no mínimo, duas vezes por semana.

Os alunos que estavam matriculados na escola e apresentavam dificuldades de aprendizagem, além de participarem do Projeto “Adote um Aluno” e frequentarem a APAE, eram atendidos com o Plano de Desenvolvimento Individual. (PDI³⁸). Nesse período, apesar de receber AD, a escola não era reconhecida como uma escola inclusiva, uma vez que não participava do Projeto Incluir, já mencionado anteriormente, pois, de acordo com as normas de implantação desse projeto, em um primeiro momento, apenas algumas escolas seriam escolhidas.

Neste ponto, retomamos algumas considerações sobre o Projeto Incluir, pois esse movimento é necessário para indicar como se deu o processo de inserção da Escola Estadual Campo dos Sonhos no referido projeto.

No município em que a escola se localiza, nos idos de 2006, com a implantação do Projeto Incluir, algumas escolas estaduais foram escolhidas estrategicamente e passaram a ser denominadas “escolas inclusivas”. A partir desse momento, essas instituições começaram a receber investimentos em infraestrutura, materiais didático-pedagógicos e cursos de capacitação voltados para a inclusão dos AD. Sendo assim, as famílias procuravam as escolas regulares para matricular seus filhos com deficiência e eram encaminhadas para as “escolas inclusivas”. Além de receber os AD, essas instituições passaram a ser referência para as outras escolas.

O Projeto Incluir tem sua base no ano de 2005. Ainda como projeto piloto, ele atendeu, prioritariamente, a 256 escolas localizadas na Região Norte do Estado de Minas Gerais, conforme já mencionado. No ano seguinte, deixou de ser piloto e foi implantado em todo o Estado. Nessa segunda fase, a E. E. Campo dos Sonhos não

³⁸ O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do AD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

foi incluída pela Superintendência Regional de Educação na qual se localiza mostrando o rol de escolas que participariam do projeto, pois, nessa fase do projeto, a Secretaria de Educação de Minas Gerais visava oferecer subsídios a, no mínimo, uma escola em cada município para que ela pudesse servir, adequadamente, aos ADs, condutas típicas e altas habilidades.

Por atender somente a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Escola Estadual Campo dos Sonhos não foi contemplada, visto que existem no município escolas que ofertam todos os níveis de ensino, começando dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A inclusão do AD nas escolas comuns requer a adequação dos tempos e espaços escolares. Sobre esse aspecto, a Diretriz Nacional para Educação Especial traz a explicação a seguir:

Para tal, será necessária a articulação da escola com a rede de apoio do município, a comunidade e os recursos existentes nele, bem como a reorganização das escolas especiais existentes na rede estadual a fim de ser coerente com a política de inclusão. Assim, o investimento na inclusão de ADs nas escolas comuns, requer a adequação dos tempos e espaços escolares requer, também, a adequação das escolas especiais, para que possam atender esses alunos, em caráter complementar, conforme a Diretriz Nacional para Educação Especial (MINAS, GERAIS, 2006, p. 19).

Essa articulação entre as redes de apoio, o investimento na inclusão dos AD e a adequação das escolas especiais continuam sendo fundamentais para o sucesso do processo de inclusão desses alunos na escola regular. Para Mantoan (2015, p. 64), “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente”.

Esse recriar da escola regular e das escolas especiais, exigido pelo Projeto Incluir, possibilita-nos acreditar na adequação de todas as escolas regulares para acolherem os AD em todas as etapas e níveis da Educação Básica. Não apenas acolher, mas também promover o desenvolvimento de suas potencialidades, conforme expresso na Orientação SD nº. 01, 2005, que viria a ser substituída, no ano de 2013, pelo Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Depois de ser implantado, no ano de 2005, como projeto piloto na Região Norte de Minas Gerais e, depois, em pelo menos uma escola pública de cada município do estado, a partir do ano de 2009, dando continuidade ao processo de

inclusão, o Projeto Incluir foi implantado em todas as escolas públicas do Estado. A partir dessa data, todas as escolas deveriam contemplar mudanças no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar. Nesse período, para atender aos AD matriculados na escola, usou-se a estratégia do Plano de Desenvolvimento Individual.

No ano de 2010, os AD matriculados na escola, além de serem atendidos com o PDI, passaram a ter direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos. Como um complemento do processo de inclusão, o atendimento especializado acontece no contraturno. Por não oferecer esse tipo de serviço, os alunos da Escola Estadual Campo dos Sonhos eram encaminhados para as escolas que têm salas de recursos. Elas funcionam em escolas localizadas em pontos estratégicos do Município, principalmente naquelas que participam do projeto desde a sua implantação. Além das escolas regulares, alguns alunos frequentavam a sala de recursos da escola especial³⁹.

No ano de 2013, após o início do ano letivo, houve a efetivação de duas matrículas na Escola Estadual Campo dos Sonhos. Os pais, orientados por médicos neurologistas e com laudos que indicavam a necessidade de um acompanhamento individualizado, procuraram a escola para reivindicar o direito que a Constituição Federal e a LDBEN lhes garante de frequentar a sala de aula da escola regular e o direito de Professor de Apoio para seus filhos. Junto com a documentação dos alunos, os responsáveis apresentaram o laudo médico com o Código Internacional de Doenças (CID) F-10.84⁴⁰ e F-10.84.3⁴¹, cujo atestado médico indicava o serviço de apoio individualizado.

Na ocasião descrita, não havia conhecimento de como proceder nesses casos, pois, até aquele momento, a escola não havia recebido nenhum aluno com indicação para esse tipo de AEE. Isso fez com que a instituição procurasse o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE, com o objetivo de atender aos alunos na sua diversidade e promover o processo de inclusão.

³⁹ Escola com caráter transitório para atendimento educacional de ADs e condutas típicas, o que exige a adoção de programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos. Somente os alunos que apresentarem níveis maiores de comprometimento é que deverão ter sua escolarização restrita à escola especializada.

⁴⁰ Transtornos globais do desenvolvimento.

⁴¹ Outros transtornos desintegrativos da infância.

Com a visita do SAI na escola, constatou-se realmente a necessidade de que a escola fizesse a designação de 2 (dois) professores para atender aos alunos. A escola foi orientada a solicitar a autorização das vagas e fazer as designações de acordo com o que estabelece a Resolução SEE nº. 2253, de 9 de janeiro de 2013.

Após consultar a Superintendência Regional de Ensino, a escola foi instruída a seguir a Orientação SD n.º 01/2005⁴² da Secretaria da Educação de Minas Gerais, que determina normas para o AEE e a Resolução SEE nº 2.197⁴³. Realizados todos os trâmites necessários, a Superintendência Regional de Educação e a Secretaria de Educação de Minas Gerais aprovaram o pedido de Professor de Apoio, e, por meio de edital de convocação, a escola designou os Professores de Apoio.

Com a chegada dos primeiros Professores de Apoio, outros alunos que, até então, só tinham indicação de acompanhamento com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), requereram, por meio dos seus responsáveis, o direito ao acompanhamento individual. No mês de setembro, a equipe do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI) autorizou a escola a proceder, de acordo com as resoluções vigentes, conforme já havia feito no início do ano, à designação de mais dois profissionais para atuarem como Professores de Apoio, sendo um para atuar no turno matutino, acompanhando um aluno do 4º ano, e outro para atuar no turno vespertino, atendendo a mais um aluno de 1º ano.

Em 2014, os alunos continuaram sendo atendidos pelo Professor de Apoio. Nesse segundo ano de trabalho dos professores de apoio na escola, observou-se que os alunos interagem muito pouco com suas turmas e eram bastante dependentes. No final do ano letivo, um aluno concluiu o 5º ano de escolaridade. No ano seguinte, ele estudaria em outra escola, pois a Escola Estadual Campo dos Sonhos só oferece até o 5º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, a escola matriculou mais três alunos que teriam direito ao Professor de Apoio. Seguindo o que estabelece Resolução SEE nº. 2.741, de 20 de janeiro de 2015⁴⁴, e a Resolução SEE nº. 2.441, de 22 de outubro de 2013⁴⁵, e as

⁴² Orienta o atendimento de AD decorrentes de deficiências e condutas típicas.

⁴³ Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

⁴⁴ 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.

⁴⁵ Estabelece critérios e define procedimentos para a inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino.

orientações do Serviço de Apoio a Inclusão, a escola procedeu à designação de quatro Professores de Apoio, todos para trabalhar no turno vespertino.

Algumas mudanças ocorreram durante o ano de 2015, pois a escola tomara mais conhecimento do Guia de Orientações da Educação Especial. Foi possível perceber que os alunos, naquele ano, permaneceram mais dentro da sala de aula e não sentaram mais no fundo da sala. Já se mostravam bem mais incluídos dentro da turma, demonstrando significativos avanços.

Assim como acontecera nos anos anteriores, em 2016, além dos alunos matriculados que recebiam os serviços do Professor de Apoio, a escola efetuou a matrícula de mais um aluno com necessidade educacional especial. Para fazer a designação dos cinco Professores de Apoio para o ano em curso, a escola utilizou as normas que a Resolução SEE nº. 2.836, de 28 de dezembro de 2015, que estabelecia a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e a Resolução SEE nº. 2.680, de 18 de setembro de 2014, que estabelecia critérios e definia procedimentos para a inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino.

Nesse processo de inclusão dos AD na Escola Estadual Campo dos Sonhos, é preciso ver a escola como uma instituição que busca a construção de um ambiente de aprendizagem, mas também uma instituição que visa oferecer aos seus alunos um ambiente mais humano, de convivência e de respeito à diversidade. Sobre a criação desse ambiente, Mantoan (2015) pontua:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2015, p. 16).

Perceber a escola como um ambiente humano de convivência e de aprendizado é pensar a escola como um espaço aberto para a diversidade, tratando todos com equidade. Como consequência desse processo, espera-se a construção de uma rede de solidariedade que reflita acerca do que significa pensar essa diversidade na escola:

Pensar a diversidade na escola e na sociedade significa perceber os paradoxos que se colocam cotidianamente no tratamento desigual oferecido aos diversos sujeitos que estão no espaço social e desafia-nos a construir redes de solidariedade em que todos tenham igualdade de direitos e de fato. O desafio está posto para a escola e para a sociedade de um modo geral: dar atenção pública à diversidade e fazer a importante equação entre diversidade, direitos humanos e cidadania (MINAS GERAIS, s/d, p. 7).

Quando a escola regular torna-se o lugar da diversidade, ela acaba se transformando em um lugar propício para a construção das redes de solidariedade, pois é na convivência com seus pares que não apresentam as mesmas particularidades e no respeito e desenvolvimento de suas potencialidades que os alunos são verdadeiramente incluídos.

1.7 A atuação do Professor de Apoio na Escola Estadual Campo dos Sonhos

Como fora mencionado, o surgimento da figura e do papel do Professor de Apoio na escola teve início no ano de 2013, quando foram matriculados dois alunos no 1º ano do Ensino Fundamental que apresentaram laudo médico que lhes garantia o direito de ingressarem na escola regular e terem o Professor de Apoio, conforme Orientação SD nº. 01/2005 do Estado de Minas Gerais, que orienta o atendimento de AD decorrentes de deficiências e condutas típicas.

A atuação do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistivas baseia-se no apoio pedagógico. Esse trabalho de apoio pressupõe que esse profissional exerça sua função de forma integrada com o professor regente e o professor de Educação Física, principalmente por meio da adequação de material didático-pedagógico, conforme determina o Guia de Orientação da Educação Especial. É importante destacar que existem outros tipos de apoio. No entanto, na Escola Estadual Campo dos Sonhos, há somente aqueles que dão apoio à comunicação, linguagem e tecnologia assistivas. Essa definição mais completa e concisa para a atuação do Professor de Apoio só veio com a publicidade do Guia após meados do ano de 2014.

Nesse intervalo entre o início da atuação do Professor de Apoio na escola e a publicização do Guia, a equipe pedagógica da escola, em conjunto com a equipe do SAI, planejou as atividades que deveriam ser realizadas com os AD. Além de não ter uma definição clara das atribuições do Professor de Apoio, outro fator preponderante

nesse início foi a falta de experiência dos profissionais designados pela escola para tal função. Nesse período, observava-se que ele exercia pouco a sua função e acabava desempenhando mais o papel de cuidador de aluno.

O Professor de Apoio passava muito tempo na parte externa da escola com o aluno fazendo as atividades de leitura e escrita que ele trazia de casa para o aluno. Quando estavam dentro da sala de aula, geralmente se sentavam na última carteira, e o aluno não interagia muito com a turma. No final da aula, o Professor de Apoio tomava o aluno pela mão e seguia com ele até a entrada da escola onde algum responsável esperava a criança. Com a chegada de mais dois professores depois do segundo semestre, as coisas não mudaram. Para trabalhar com os AD, foi designado, no ano de 2013, um Professor de Apoio para cada aluno, pois naquele momento não existia nenhuma orientação no sentido de agrupar alunos que estudavam no mesmo ano de escolaridade e com deficiência semelhantes.

Diferentemente do ocorrido no ano anterior, no início de 2014, apenas três dos quatro Professores de Apoio continuaram a trabalhar na escola. A equipe do SAI baseara-se na primeira versão do Guia de Orientações e determinou que a escola fizesse agrupamento de alunos com deficiência semelhantes e que estudavam no mesmo ano de escolaridade. De acordo com o Guia, o Professor de Apoio pode atender de 1 a 3 alunos em uma mesma turma. Com o auxílio da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão, a escola determina quais alunos iriam ficar agrupados. É importante ressaltar que não é permitido ter mais de um Professor de Apoio em cada turma.

Já no terceiro ano de atuação do Professor de Apoio na escola, em 2015, a escola matriculou mais 02 alunos que apresentavam laudo médico que lhes garantia o direito ao atendimento educacional especializado. Após avaliação da equipe de apoio à inclusão da Regional de Educação, a escola foi autorizada a designar mais dois Professores para fazerem esse atendimento.

Ao designar mais dois professores para o atendimento especializado, o quadro de profissionais de apoio ficou organizado com quatro professores. Em 2015, a escola contava com a matrícula de três AD no 1º ano e três no 3º ano. Novamente, após avaliação da equipe de apoio da Regional de Ensino e da escola, dois alunos do 1º e 3º ano foram agrupados.

Nesse período, a atuação do Professor de Apoio estava mais próxima do que seriam as suas atribuições de acordo com o Guia de Orientações. No entanto, conforme observado, ele ainda continuava se portando como um cuidador de aluno. No ano de 2015, dos quatro professores de apoio que atuavam, três estavam trabalhando na escola desde o início do processo de inclusão dos alunos por meio do Professor de Apoio e um estava no seu primeiro ano de exercício, tanto na função quanto na escola.

O ano letivo de 2016 tem início e, novamente, são designados quatro Professores de Apoio. Desse total de profissionais que iria trabalhar no atendimento educacional especializado, dois professores já trabalhavam na função desde que ela se tornara necessária na escola e dois profissionais estavam atuando pela primeira vez como Professor de Apoio. Dos que estavam atuando pela primeira vez na função, um era professor regular em outra escola no turno vespertino e o outro profissional já era aposentado há mais de cinco anos.

No meio do ano letivo de 2016, a escola recebeu, por meio de transferência, uma aluna no 3º ano de escolaridade que também tinha o direito ao atendimento educacional especializado. A professora designada dessa vez já trabalhava na escola no turno matutino e tinha experiência de dez anos como professora na Educação Especial.

Em 2017, os primeiros alunos com deficiência que matricularam no educandário e receberam o atendimento educacional especializado na figura do Professor de Apoio, já estavam cursando o 5º ano de escolaridade, conforme podemos verificar no quadro a seguir que traz a caracterização de todos os AD matriculados na escola.

Quadro 3 – Caracterização dos alunos com deficiência matriculados na escola

Aluno	Deficiência (s)	Etapa	Ano que matriculou na Escola Campo dos Sonhos	Frequenta Sala de Recursos Multifuncionais em outra escola?
Aluno 1	Transtorno Desintegrativo da Infância e Deficiência Intelectual	5º ano	2013	Sim
Aluno 2	Transtorno Desintegrativo da Infância e Deficiência Intelectual	5º ano	2013	Sim
Aluno 3	Autismo Infantil e Deficiência Intelectual	3º ano	2015	Sim
Aluno 4	Transtorno Desintegrativo da Infância	3º ano	2015	Sim

Aluno 5	Baixa Visão, Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual	4º ano	2016	Sim
Aluno 6	Autismo Infantil	1º ano	2017	Sim
Aluno 7	Autismo Infantil	1º ano	2017	Sim
Aluno 8	Autismo Infantil, Deficiência Intelectual e Transtorno Opositivo-Desafiador	2º ano	2017	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da Escola Campo dos Sonhos.

De acordo com o quadro 3, é possível observar que o autismo é a deficiência predominante e que o número de matrículas do AD na Escola Campo dos Sonhos vem crescendo a cada ano. Outro dado importante que pode ser verificado por meio do quadro é a presença de alunos em todas as etapas, o que demonstra que o trabalho realizado pela escola tem que ter continuidade, já que a cada ano, ela registra a chegada de novos estudantes que necessitam do atendimento educacional especializado. Ao receber novas inscrições, mais Professores de Apoio precisam ser designados fazendo com que o número de Professores de Apoio seja expandido.

Com a ampliação de matrículas de AD, novos profissionais serão contratados e os demais certamente poderão dar continuidade ao seu trabalho, conforme já vem acontecendo.

A seguir, apresentamos o quadro 4, no qual podemos observar essa continuidade, a formação e a experiência desse profissional antes de exercer a função de Professor de Apoio:

Quadro 4 - Formação, experiência e movimentação do Professor de Apoio

Professor	Graduação	Pós-Graduação	Experiência anterior	Quando Começou atuar como Professor de Apoio?	Quando começou na escola como Prof. de Apoio?	Trabalhou na escola como Prof. de Apoio até quando?
Prof. 1	Pedagogia	Educação Especial	Prof. na Educação Especial	2013	2013	2017
Prof. 2	Pedagogia	Educação Especial	Auxiliar de Secretaria	2013	2013	2016
Prof. 3	Pedagogia	Educação Especial	Orientação e Prof. na Educação Especial	2013	2013	2015
Prof. 4	Pedagogia	Não	Auxiliar de	2013	2013	2013

			Secretaria			
Prof. 5	Letras	Educação Especial	Professor de Língua Portuguesa	2015	2015	2015
Prof. 6	Pedagogia	Educação Especial	Professor do 1º ao 5º ano	2016	2016	2017
Prof. 7	Pedagogia	Educação Especial	Professor do 1º ao 5º ano	2016	2016	2017
Prof. 8	Pedagogia	Educação Especial	Professor na Educação Especial e 1º ao 5º ano na escola regular	2016	2016	2017

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da Escola Campo dos Sonhos.

Como podemos observar por meio do quadro 4, alguns professores continuam na escola desde quando ela recebeu os primeiros AD que tinham direito ao Professor de Apoio. Mesmo não sendo efetivos na função, eles tendem a voltar para a escola no ano seguinte, se a instituição de ensino ainda oferecer esse tipo de serviço para o AD. Outro fator importante está relacionado com a formação desses profissionais, pois apenas um, entre os oito, não tem especialização em Educação Especial.

Segundo o que as informações do quadro 4 nos mostram, os professores que trabalharam e aqueles que ainda trabalham na Escola Estadual Campo dos Sonhos começaram na função de Professor de Apoio na própria escola. Eles ainda não tinham tido essa experiência em outras escolas.

O professor de Educação Básica (PEB), na função de Professor de Apoio, é algo recente dentro do quadro de profissionais da Secretaria de Educação de Minas Gerais. As experiências ainda são poucas e há muito para ser feito nesse processo de inclusão do AD. Embora ainda não exista uma consistência na atuação desse profissional, é visível ser este um dos caminhos para a inclusão.

No decorrer desses quatro anos de existência dos Professores de Apoio dentro da escola, observamos que as mudanças estão acontecendo. Muitas das práticas que eles utilizaram no início do processo já foram deixadas para trás. Atualmente, permanecem, a maior parte do tempo, dentro da sala de aula, saindo apenas em casos de extrema necessidade. Por outro lado, observa-se que ainda

não há um entrosamento consistente entre o professor da sala de aula e o Professor de Apoio nas turmas em que há AD. Em alguns casos, o professor “titular” ainda continua não demonstrando interesse em tornar o aluno como seu de fato, enquanto o professor “colaborativo” assume esse papel e acaba sendo o interlocutor desse processo.

Mediante tais observações, é quase possível dizer que, na sala de aula na qual existe o entrosamento entre os dois profissionais, o processo de inclusão acontece de forma mais natural e apresenta um estágio mais avançado. Quando há essa interação perceptível - porém ainda sem uma confirmação com dados levantados por meio de uma pesquisa -, o profissional responsável pelo atendimento educacional especializado consegue realizar suas atividades de acordo com o Guia de Orientações, e o aluno ou os alunos acaba(m) apresentando resultados melhores.

Após elencarmos discussões teóricas em torno do tema inclusão, partindo de uma estrutura macro para uma estrutura micro, e evidenciar o caso de gestão, no capítulo a seguir, discutiremos, sob a luz do referencial teórico, o processo de inclusão dentro da Escola Campo dos Sonhos e o papel do professor de apoio como mediador desse processo. Apresentaremos, ainda, os aspectos da bidocência e da formação do professor na perspectiva do ensino colaborativo e o Índice para a Inclusão como um recurso de apoio ao desenvolvimento da escola, analisando como essas questões têm chegado à escola alvo da pesquisa.

2 AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DISTANCIAMENTO DO PROFESSOR DE APOIO NA RELAÇÃO COM SUAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS

Neste capítulo, serão apresentados o referencial teórico e o metodológico que viabilizarão as análises de um possível distanciamento do Professor de Apoio das suas atribuições legais, quando relacionamos essas com a sua prática no cotidiano escolar.

Nas três primeiras seções do capítulo, o foco será a figura do Professor de Apoio. Na primeira seção, será apresentado o papel do Professor de Apoio como mediador do processo de inclusão. Logo em seguida, discutiremos a questão da bidocência na perspectiva do ensino colaborativo, já que o Guia de Orientações da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais define como uma das atribuições do Professor de Apoio a atuação de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão do AD na escola regular. Após esse momento, abordaremos a questão da formação do professor para um ensino colaborativo. Em seguida, será apresentado o Índice para a Inclusão como ferramenta de ampliação do conceito de inclusão na escola regular.

Por meio da fundamentação teórica, baseados nos conceitos de inclusão apresentados por Mittler (2003) e Mantoan (2015), no conceito de bidocência e ensino colaborativo trazidos por Beyer (2013) e Capellini (2004), nos conceitos sobre formação do professor elencados por Mittler (2003), Mantoan (2015) e Capellini (2004) e nos estudos de Booth e Ainscow (2011), sobre o Índice para a Inclusão, defendemos que, ao identificar fatores que estão colaborando para o distanciamento entre o que preconiza a política pública e o que vem ocorrendo na Escola Estadual Campo dos Sonhos, poderemos contribuir para pensar coletivamente e a partir de diferentes pontos de vista o processo de inclusão dentro da escola.

Sobre a metodologia, optamos por um estudo de caso com viés qualitativo, utilizando-se a roda de conversa como instrumento de pesquisa. A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato dela se basear em dados de percepção dos sujeitos e suas subjetividades, preocupando-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles. A escolha da roda de conversa como instrumento de pesquisa se deu por ser um momento ímpar de partilha, já que as

conversas são construídas a partir da interação com a fala do outro. Esse instrumento de pesquisa será apresentado mais detalhadamente no decorrer do capítulo. A seguir, passaremos a discorrer sobre o processo teórico de inclusão discente.

2.1 O Professor de Apoio como mediador do processo de inclusão dentro da Escola Estadual Campo dos Sonhos

Atualmente, a inclusão é tida como um dos grandes desafios na sociedade, principalmente na educação, com a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Sendo a educação um direito de todos, como negá-lo a alguém? Sendo assim, quando se trata de inclusão, esse desafio da educação para todos acaba sendo muito maior. Nesse sentido, precisamos ter o cuidado para não fazer desse desafio uma obrigação e, simplesmente, a partir de agora, matricular todos os AD na escola regular sem dar a eles as condições necessárias para permanecerem na escola e receberem uma educação de qualidade.

O objetivo da inclusão não pode ser reduzido apenas ao movimento de levar os alunos para dentro das escolas regulares. A inclusão tem como objetivo promover mudanças tanto nas escolas como no sistema educacional como um todo e, sobretudo, na sociedade. Na inclusão, é preciso que os alunos sejam percebidos como sujeitos que têm diferença e não que são diferentes. Segundo Marques *et al.* (2009, p. 31), “[...] em suma, a educação social⁴⁶ é o ponto inicial da educação de todas as crianças, tenham elas alguma deficiência ou não”. Se pensamos em cumprir o que determina a nossa Carta Magna, “educação direito de todos” (CF/1988, art. 205), é necessário pensar primeiramente na educação social.

Não é possível pensar em uma educação para todos sem, primeiro, pensar na estruturação de todo sistema educacional, principalmente no que diz respeito à inclusão dos AD na escola regular. Esse atendimento tem que ir além da estruturação das escolas no que diz respeito à mobilidade e à acessibilidade. É preciso criar condições para que todos não tenham apenas o direito de entrar para a escola, mas também o direito de permanecer e receber uma educação de qualidade.

⁴⁶ “A educação e o ensino na sociedade, através da sociedade e para a sociedade, constituem a base da educação social” (VYGOTSKY, 1989, p. 98 apud MARQUES *et al.*, 2009, p. 31).

Segundo Vygotsky (1989 apud MARQUES et al., 2009), essa educação de qualidade e que compensa os déficits orgânicos decorrentes da deficiência deve ser buscada por essa nova escola. Dentro do processo de reestruturação do sistema educacional e do surgimento dessa “nova escola”, surge a figura importante do Professor de Apoio.

Para Mantoan (2015), a inclusão de AD não tem espaço em uma escola que tem uma concepção tradicional de educação. Antes de qualquer mudança, é preciso que aconteça, dentro da escola, uma mudança de paradigmas. Nesse processo de ampliação do Atendimento Educacional Especializado, a figura do Professor de Apoio, cuja função é também estar na sala de aula auxiliando o processo de ensino-aprendizagem, vem corroborar com a mudança de alguns conceitos dentro da educação brasileira, pois a existência de dois professores ocupando o mesmo espaço seria inaceitável há até pouco tempo. Esse entendimento de um novo conceito só é possível, quando enxergamos na figura desses dois profissionais dentro de uma mesma sala de aula como um processo de concepção da “bidocência” e ou do “ensino colaborativo”.

A chegada desse profissional na escola vem se contrapor à concepção tradicional, que se baseia na oferta de inclusão que prioriza a incapacidade e a invalidez da pessoa com deficiência. Para Marques et al. (2009, p. 30), “[...] o atendimento educacional aos deficientes deve estar libertado de qualquer caráter filantrópico ou religioso e de uma orientação para a incapacidade ou invalidez”.

A saída dos AD das escolas filantrópicas (especiais) e a chegada do Professor de Apoio têm mudado o caráter desse atendimento e têm colaborado no processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular e, como consequência, na oferta de educação para todos.

Essas mudanças precisam ocorrer, no entanto, é preciso estruturá-las. Com essas mudanças acontecendo, não será permitido que a escola e, principalmente, os professores se acomodem dentro da sua sala de aula. É preciso buscar novos conhecimentos para que as adaptações necessárias sejam feitas e, assim, possibilitem aos alunos de AEE condições de enfrentar as barreiras que são impostas pela deficiência e pelo grupo social. É preciso uma cooperação de esforços

Além de contar com o Professor de Apoio que têm, como parte de suas atribuições, o trabalho na perspectiva da bidocência e ou do ensino colaborativo, as

escolas regulares e, principalmente, as salas de aula que vão receber os AD necessitam, primeiramente, ser estruturadas. Essa mudança na sua parte física passa pela acessibilidade e mobilidade. No entanto, a transformação precisa ir além, pois, segundo Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 115), “[...] a classe inclusiva precisa ser pré-planejada”. Para os autores, a escola inclusiva tem que ser muito mais que estrutura física e currículo, ela precisa ser um local de formação de relacionamentos e um ambiente afetuoso e generoso, criando possibilidades de apoio permanente aos AD que estão matriculados na instituição.

Com todas as mudanças acontecendo na estruturação do processo de inclusão do AD na escola regular, não será permitido que a escola, os professores e, principalmente, o Professor de Apoio se acomodem. Essa busca pelo novo, obrigatoriamente, tem que passar pelo processo de formação na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com Mantoan (2015, p. 81), formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. Na ressignificação do papel da escola e do professor, a figura do Professor de Apoio torna-se essencial dentro do processo de inclusão da escola, pois a inclusão não cabe em uma concepção tradicional da educação. Não podemos dizer que a figura do Professor de Apoio por si só representa uma ruptura de concepção, mas podemos dizer que ela contribui para que esta venha a se efetivar em um futuro próximo.

Na construção da educação inclusiva dentro de uma ressignificação de conceitos, observamos que o Professor de Apoio tem encontrado alguns entraves que acabam não contribuindo com o processo de inclusão dentro da escola. Após observações, podemos citar, como prováveis causas, a ausência do ensino colaborativo e a precariedade na formação do professor.

A possível ausência do ensino colaborativo, sugere um desconhecimento por parte do Professor de Apoio de uma de suas atribuições, já que o Guia de Orientação da Educação Especial sinaliza para esta direção.

Para Gauthier (2008), não é possível que o professor tenha desconhecimento de suas atribuições, pois todas as profissões são norteadas por um conjunto de conhecimentos e saberes necessários para a execução de suas atividades. Alguns

professores desconhecem as suas atribuições e o que é necessário saber para ensinar, tendo em vista que vivemos ainda em um tempo no qual o ofício docente é envolto em uma “cegueira conceitual”.

O conhecimento das suas atribuições fortalecerá o processo educativo. Se sua ação pedagógica não remete a esse conhecimento, o Professor de Apoio continuará mantendo as práticas que continuam a segregar os alunos de AEE, mesmo que fisicamente estejam no mesmo espaço da sala regular.

É preciso reiterar que o objetivo da inclusão não é apenas levar os alunos para dentro das escolas regulares. A inclusão tem como objetivo promover mudanças tanto nas escolas quanto no sistema educacional como um todo para conseguir dar respostas a uma gama de necessidades. Para Mittler (2003), a inclusão é muito mais do que imaginamos, pois ela representa uma mudança individual, pessoal e particular no que diz respeito aos valores, tanto para a escola como para a sociedade como um todo.

Nesse sentido, precisamos entender que as mudanças sejam estruturadas dentro da escola e mais precisamente dentro da sala de aula por meio do professor de sala e do Professor de Apoio. Com todas as mudanças acontecendo, não será permitido que a escola se acomode. É preciso que ela busque novos conhecimentos para fazer as adaptações necessárias que possibilitarão aos alunos de AEE terem condições de enfrentar as barreiras que são impostas pela deficiência e pelo meio.

Outro ponto relacionado com a acomodação diz respeito ao aluno. Quem é o responsável pelo aluno, em todos os aspectos, principalmente com a aprendizagem? É nesse aspecto que Tartuci (2011, p. 10) faz uma ilustração da atuação dos professores, dizendo não ser o Professor de Apoio o único responsável pelo AD dentro da escola. Tartuci ilustra da seguinte maneira a atuação dos Professores de Apoio no espaço da sala de aula:

As professoras de apoio afirmam que uma de suas ações é de apoio e de “Estar planejando e dialogando com o professor regente”. De outro modo, apontam o caráter de mediação do ensino em articulação com o professor regente junto ao estudante com necessidades educacionais especiais, ou seja, sua ação na mediação professor regente, estudante com necessidades educacionais e atividades/aprendizagens. Ao afirmar: “Observo suas atitudes [estudante], procuro conduzi-lo ao diálogo com o professor regente, auxílio em suas tarefas desde ouvir a professora regente e concluir suas atividades com maior compreensão e clareza”, a professora de apoio ressalta que o seu envolvimento, além de uma mediação no sentido de estabelecer o diálogo entre este estudante e o professor regente,

é uma ação que se assemelha a de um “intérprete mediador” – decifrador – promotor de “escuta” e da “ação de resolução de atividades” mais significativas por parte do estudante com necessidades educacionais especiais (TARTUCI, 2011, p. 10, grifos no original).

Pela citação, apresentada por Tartuci (2011), percebemos que, de acordo com o que vem ocorrendo, a responsabilidade pelo AD é cada vez mais do Professor de Apoio, de modo que esse aluno acaba não sendo incluído no espaço escolar. O autor afirma que o aluno que tem o direito de ter o Professor de Apoio é, muitas vezes, rotulado como o aluno da Professora de Apoio fulana de tal ou o “aluno incluso”, o que acaba sendo uma exclusão dentro da inclusão, o que tem se constituído uma negação da criança dentro da escola.

Segundo Tartuci (2011), a relação existente entre o professor da sala de aula e o Professor de Apoio nem sempre é tranquila. A relação e a realidade de dois professores ocupando o mesmo espaço dentro de uma mesma sala de aula é, não raro, complicada e pode gerar conflitos e críticas de ambos os lados.

Para Villela, Lopes e Guerreiro (2013), no texto: “Os desafios da inclusão escolar no Século XXI”, o momento de interação entre professores de apoio e os professores de sala de aula é fundamental:

Faz-se igualmente necessária, para uma efetiva inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, a participação dos profissionais do ensino comum e da educação especial em reuniões conjuntas, para a tomada de decisões sobre estratégias e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento das potencialidades e o aprendizado dos AD, de acordo com as características de cada um (VILLELA; LOPES; GUERREIRO, 2013, p. 5).

É preciso entender a necessidade da interação entre professor da sala e Professor de Apoio, pois é nesse momento que as adaptações e as estratégias traçadas para favorecer a aprendizagem do AD estarão acontecendo. Não podem existir barreiras entre os professores. Nesse sentido, Carvalho (1998) também assevera:

Os próprios professores têm se queixado de sentimentos de segregação. Os que atuam em educação especial lamentam não serem incluídos em todas as reuniões pedagógicas que acontecem na escola ou nas Secretarias de Educação, ficando limitados às que são organizadas pela educação especial. Curiosamente, seus pares que trabalham em turmas regulares também não são convidados a participar dos trabalhos

pedagógicos promovidos pela educação especial (CARVALHO, 1998, p. 91).

Assim, a ideia de pensar a escola de forma inclusiva deve ser função de todos na unidade escolar. O professor de sala de aula e o Professor de Apoio devem se constituir em um elemento a mais para que o princípio da inclusão possa acontecer.

Para Sartoretto e Bersh (2010), há uma diferença entre a atuação do professor da sala de aula e do Professor de Apoio, pois, enquanto um se ocupa dos conhecimentos acadêmicos, o outro precisa identificar as possíveis barreiras impostas pela deficiência que o aluno de AEE enfrentará. Para as autoras, os trabalhos desses professores são complementares e exigem deles uma estreita parceria.

Com base em Sartoretto e Bersh (2010), podemos afirmar que tanto o professor da sala regular quanto o Professor de Apoio precisam de um tempo para encontrar e planejar a aula em conjunto. Por meio desse encontro, o professor de AEE (Professor de Apoio) estará em contato com o planejamento do professor da sala de aula e com o plano de aula propriamente dito, podendo, então, construir e propor estratégias e recursos de tecnologia assistiva que têm por objetivo ampliar a participação do aluno de AEE.

De acordo com o Caderno de textos para a formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2006), é fundamental assegurar aos profissionais tempos e oportunidades para que possam dialogar, trocar experiências e perceber as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

Para Ropoli *et al.* (2010), os planos de aula do Professor de Apoio resultam da escolha dos recursos que ele utilizará para fazer as adaptações, tentando eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum. Tal afirmativa só vem confirmar a necessidade e a importância das adaptações curriculares e do material didático.

Nessa mesma direção, Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p.11) ponderam:

As dificuldades ressaltadas pelos professores de apoio referem-se a ausência de adaptações curriculares, de material de didática, do espaço físico da escola, bem como a falta de apoio da família e do professor regente, do reconhecimento e credibilidade do seu trabalho. Condição que nos remete a própria indefinição de seu papel em relação a uma atuação de

caráter mais colaborativo com o professor, ainda que esta esteja presente na legislação.

Na citação de Jordão et al. (2011), percebemos que praticamente não existe uma interação entre o professor da sala de aula e o Professor de Apoio e que a ausência de adaptações curriculares e de material didático tem sido uma constante na indefinição do papel do Professor de Apoio no processo de inclusão, pois ele mesmo acaba sendo vítima da exclusão, quando seu trabalho não tem reconhecimento e credibilidade.

Para que o AD seja incluído e construa o seu progresso e o processo de aprendizagem, a reestruturação da escola, enquanto instituição responsável pelo processo de inclusão é imprescindível, assim como é imprescindível a mudança de postura da escola como um todo, em especial do professor regente e do Professor de Apoio frente ao seu trabalho com esse aluno. A inclusão por meio dos Professores de Apoio e regular não é simplesmente um fato, uma realidade, é um processo que precisa ser visto e entendido dentro da escola. Frente a essa questão, propomos discutir, na próxima seção, a questão da bidocência e ensino colaborativo.

2.2 Bidocência: o ensino colaborativo

O atendimento educacional especializado previsto na Lei nº. 9394/96 teve como objetivo, no ato de sua criação, estabelecer mecanismos de suporte para os AD. Esse atendimento propõe que, ao incluir esse aluno nas escolas regulares, sejam consideradas, respeitadas e valorizadas as suas diferenças.

Ao propor um atendimento especializado nas escolas regulares para a pessoa com deficiência, o sistema educacional enfrenta resistência para cumprir com as exigências de mudanças de concepções e práticas de ensino, principalmente por parte dos professores. Segundo Mantoan (2015, p, 79), “[...] o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho”. Ao se utilizarem de tais argumentos, os professores acabam, na verdade, demonstrando toda a sua insegurança para trabalharem sozinhos com os AD. Ainda de acordo com Mantoan (2015), essa resistência também ocorre porque alguns professores sentem-se abalados profissionalmente pela inclusão.

Além da resistência de alguns professores quanto à inclusão, é possível perceber que a disponibilidade desses profissionais em mudar a sua prática de ensino para atender à proposta de atendimento educacional especializado para o AD ainda é grande, pois segundo Moreira (2009) e Traversini (2015), a ideia de uma docência compartilhada ainda lhes traz desconforto.

Essa docência compartilhada de que trata o AEE, empregada nas experiências europeias de inclusão, configura-se exatamente como o sistema de bidocência no sentido da parceria entre educador especial e o professor da classe comum (HONNEF, 2009). As primeiras experiências de bidocência, segundo Beyer (2013), surgiram na escola Flämming, em Berlim na Alemanha, pioneira na história da inclusão dos AD.

De acordo com estudos feitos por Beyer (2013), a partir do Modelo Flämming⁴⁷, existem duas condições para que o processo de inclusão tenha êxito. A primeira condição seria a individualização do ensino. Sobre tal condição, o autor argumenta:

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (BEYER, 2013, p. 28 e 29).

Essa condição, dentro do processo de inclusão, que não implica recursos financeiros, demonstra a importância da mudança de postura do professor, pois essa individualização do ensino, tão importante para incluir a pessoa com deficiência na escola regular, terá grandes possibilidades de sucesso, se o professor mudar a sua forma de pensar, de ensinar e de avaliar.

Ao contrário da primeira condição, na segunda, o investimento financeiro é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. De acordo com os estudos de Beyer (2013), para a turma que recebe o aluno com deficiência, além da mudança de postura do professor da turma, é necessária a figura de um segundo educador.

⁴⁷ Escola Flämming ou Modelo Flämming, como essa experiência tornou-se conhecida na Alemanha, foi a pioneira na concepção de educação inclusiva naquele país, cujo impacto atingiu dezenas de outras experiências de inclusão em cidades alemãs (BEYER, 2013, p. 43).

Para fundamentar a necessidade da presença desse segundo elemento na sala de aula indicada por meio dos seus estudos a partir do Modelo Flämming de Inclusão, o autor argumenta:

Quando uma sala de aula tem um grupo de alunos relativamente homogêneo, em que suas condições de aprendizagem não se diferenciem significativamente, é suficiente um professor. Um “grupo homogêneo” (falar de homogeneidade é um equívoco, já que não há grupo homogêneo, tratando-se de seres humanos ou seres vivos) de alunos pode ser trabalhado por um único professor. Para todos os alunos valem, em princípio, os mesmos objetivos e todos podem ser atendidos com uma metodologia semelhante de ensino. Desta forma o sistema escolar tem se constituído historicamente (BEYER, 2013, p. 31).

É importante observar que Beyer (2013) deixa claro que, ao propor a inclusão de AD em turmas regulares, o sistema precisa garantir a existência de um segundo professor, já que não existirá, dentro da sala de aula, um grupo homogêneo. A presença desse outro profissional dentro de uma mesma sala de aula para compartilhar com o professor da turma é fundamental para a efetivação da aprendizagem do aluno ou dos alunos com deficiência:

Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (BEYER, 2005, p. 31).

Nesse caso, a bidocência é justificada para que a pessoa com deficiência que foi incluída na escola regular tenha um atendimento diferenciado por meio da individualização do ensino.

A concepção da proposta de bidocência estudada por Beyer (2013) na escola Flämming se faz presente no Guia de Orientação da Educação Especial do Estado de Minas Gerais na apresentação das atribuições do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. O guia determina que o professor deve “atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do AD ao currículo e a sua interação no grupo” (MINAS GERAIS, 2014a, p. 21). Nesse

sentido, o Atendimento Educacional Especializado, conforme apresentado pelo autor, configura-se basicamente no sistema da bidocência.

2.2.1 A bidocência na perspectiva do ensino colaborativo

Como vimos anteriormente, em decorrência das determinações legais advindas, principalmente da Constituição Brasileira de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e, em Minas Gerais, após a implantação do Projeto Incluir, as escolas regulares, principalmente as públicas, passaram a receber alunos que antes frequentavam as escolas especiais, neste caso, geralmente representadas pelas APAE.

Segundo Mittler (2003), com a chegada dos AD nas escolas regulares, torna-se necessário que as mudanças ocorram, pois é preciso garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades educacionais e sociais, impedindo a segregação e o isolamento. Ainda de acordo com Mittler (2003), a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, tornando-as mais responsivas às necessidades de todas as crianças e não só daquelas rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” e isso inclui o modo de organizar e de ensinar vigente no campo da educação. É preciso que o modo de organizar e ensinar dentro da escola sofra transformações. Sobre essa transformação, David e Capellini (2014, p.3) dizem o seguinte:

Com a educação inclusiva são necessárias novas transformações no modo de organizar e ensinar, ou seja, a diversidade deveria enriquecer o contexto escolar. No entanto, o modelo de ensino brasileiro, pauta-se, ainda, quase que totalmente na homogeneização, tornando-se um grande desafio a todos os envolvidos nesse processo.

Diante dessa “nova realidade”, é preciso que as escolas se adequem às especificidades dos alunos que estão chegando. É imprescindível que as escolas repensem a sua prática pedagógica, estabelecendo o desenvolvimento de estratégias de intervenção visando ao benefício de todos os alunos. É importante ressaltar, que nesse momento de repensar a prática, todos que estão inseridos no processo de inclusão sejam contemplados, em especial os professores, pois são eles que trabalharão diretamente com os alunos. Nesse processo de transição, é

fundamental também que a União, os estados e municípios repensem suas políticas públicas sobre inclusão e que as escolas repensem o seu Projeto Político Pedagógico.

De acordo com Beyer (2013), nas escolas regulares, antes da chegada dos AD, existia uma crença de que as classes eram compostas por alunos cujas aprendizagens se aproximavam, portanto, todos poderiam ser atendidos apenas por um professor. Para Beyer (2013), a partir do momento que essa mesma escola começa a receber alunos cujas aprendizagens não se aproximam, surge a necessidade da figura de um segundo professor que trabalhará em sistema de colaboração curricular e pedagógica com o professor regente.

Recorrendo a Beyer (2003), a proposta de um segundo educador na sala de aula é condição *sine qua nom* para que a inclusão do AD realmente aconteça no âmbito da sala de aula regular. Sobre a figura de um segundo professor na mesma sala de aula, Mittler (2003) assim se manifesta:

a presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados [...] pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia. (MITTLER, 2003, p. 172)

Como podemos observar, Mittler (2003), ao falar do ensino colaborativo como proposta para viabilizar o processo de inclusão nas salas de aula das escolas regulares, mostra sua preocupação com o fato de o professor não estar preparado para dividir o mesmo espaço com o segundo professor. Diferente de Mittler (2003), que ao falar do ensino colaborativo destaca o despreparo do professor em dividir o mesmo espaço da sala de aula com outro professor, Capellini e Mendes (2007) trazem o foco do estudo sobre o ensino colaborativo para o que chamam de processo de parceria entre dois educadores, que tem como finalidade proporcionar melhores condições de aprendizagem para o AD nas classes comuns, nas quais cada professor, com sua experiência, poderá auxiliar nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou de comportamento.

Mesmo sendo uma sugestão nova que tem como foco principal a inclusão do AD nas escolas regulares em classes comuns, no Brasil, a presença de um segundo

professor confirma a asserção da bidocência, porém, na perspectiva da proposição do ensino colaborativo. Sobre essa proposta Capellini diz o seguinte:

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI, 2004, p. 8).

Se pensarmos que o ensino colaborativo, como uma estratégia para a efetivação do processo de inclusão do AD nas escolas regulares em classes comuns, conforme aponta Capellini (2004), é uma proposta recente no Brasil, entendemos que discutir essa proposta torna-se cada vez mais necessário, visto que a matrícula do AD nas escolas regulares é cada vez mais constante. Portanto, esse processo de colaboração entre os dois professores tem como função principal favorecer a igualdade de oportunidades, por meio da construção de conhecimentos de acordo com as necessidades e os interesses de cada indivíduo.

Mesmo sabendo que a função principal do ensino colaborativo é atender às necessidades e aos interesses dos AD, Brettas (2015) afirma que o ensino colaborativo, além de propiciar um atendimento mais eficaz para o AD, também amplia o olhar dos profissionais de educação, por meio da troca de experiência, cujo resultado é o enriquecimento das suas práticas pedagógicas. Esse enriquecimento certamente contribuirá para remover as barreiras do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, Capellini (2008) também afirma que a colaboração entre educadores tem sido usada como estratégia para remover as barreiras da aprendizagem e vem se tornando uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar.

Sobre a importância do ensino colaborativo enquanto estratégia de inclusão, David e Capellini (2014, p. 5) afirmam que “o ensino colaborativo enquanto estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizado de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe”. Como podemos ver, mesmo sendo eficaz no processo de inclusão dos AD nas salas de aula da escola regular, o ensino

colaborativo por si só não é uma estratégia de sucesso. Como qualquer outra estratégia, ele apresenta grandes desafios e aqui, especificamente, o maior deles é o trabalho em equipe. Para que o ensino colaborativo seja uma estratégia de sucesso, é preciso que a escola seja uma equipe, pois o trabalho colaborativo requer respeito, flexibilidade, comprometimento e, sobretudo, que todos compartilhem ideias e saberes.

Assim, podemos concluir que os estudos feitos por Capellini (2004) sobre a figura de um segundo professor na mesma sala de aula comprovam a importância e a eficácia do ensino colaborativo no processo de inclusão do AD. No entanto, para Mittler (2003), a presença de dois professores na mesma sala de aula demanda uma mudança na formação desses profissionais. Para Capellini (2004), além da mudança na formação dos profissionais que atuarão no processo de colaboração dentro de uma sala de aula regular, é necessário redefinir o papel do professor de Educação Especial atuando como apoio centrado na classe. Acompanhada dessas mudanças, a proposta do ensino colaborativo tende a se consolidar como um forte instrumento de garantia de qualidade na perspectiva da educação inclusiva.

2.3 A formação do professor para um ensino colaborativo

Presente nas salas de aulas da escola regular, a inclusão de pessoas com deficiência vem avançando e derrubando barreiras. A cada dia que passa, o número de matrículas de AD aumenta. Para termos uma ideia desse aumento, tomamos como base os dados do Censo Escolar de 1998 e de 2014, com relação à matrícula de AD na escola regular. De acordo com o INEP, em 1998, dos AD que efetuaram sua matrícula em alguma escola, apenas 13% estavam matriculados na Educação Básica regular. Já em 2014, esse percentual sobe para 79% de AD matriculados em turmas comuns.

Outro dado importante, levantado pelo INEP, é que, se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns. Se olharmos apenas para os números, poderíamos dizer que o processo de inclusão já está garantido. No entanto, quando saímos do universo dos números e vamos para dentro das escolas, descobrimos que muitos desafios ainda precisam ser resolvidos para continuarmos avançando.

Se o aumento da matrícula é uma realidade no processo de inclusão, a permanência com qualidade ainda é uma incógnita. É preciso, neste momento, efetivar a inclusão de forma qualitativa. Para Mittler (2003, p. 16), “a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”. Figueiredo (2002) vai um pouco mais adiante e faz a seguinte ponderação sobre a efetivação da inclusão:

Para efetivar a inclusão, é preciso (...) transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. (...) a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. (FIGUEIREDO, 2002, p. 68 *apud* JESUS 2015, p. 97).

Dessa forma, as ações do professor dentro da sala de aula se configuram como peça importante no processo de inclusão do AD na escola regular. Frente a esse novo quadro, é necessário que o professor seja capaz de compreender as suas práticas, refletir sobre elas e transformar lógicas de ensino. Entendemos que a inclusão implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais. Visando ao atendimento de todas as crianças, com ou sem deficiência, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino, em especial o professor de sala de aula comum. Nesse sentido, torna-se importante o processo de preparação e de formação continuada dos educadores, principalmente do professor da escola pública, pois é nesse segmento que o número de matrículas do AD vem crescendo vertiginosamente.

Segundo Rehder e Oscar (2007), analisando dados de pesquisa do Ibope, 96% dos professores da rede pública se diziam despreparados para a inclusão do AD. Nessa mesma pesquisa, um outro dado alarmante com relação à inclusão mostrava que 87% dos professores que atuavam na rede pública afirmavam que nunca haviam recebido nenhuma capacitação. Essa falta de capacitação e o despreparo dos professores são fatores que têm dificultado e limitado a implantação da educação inclusiva. Em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender aos AD, o que se tem colocado em discussão é se esses fatores realmente se constituem como um sério problema na implantação de

políticas públicas que visam à consolidação do processo de inclusão dos AD na escola pública regular.

Sobre o despreparo e a falta de formação do professor para receber e ensinar o AD, Capellini (2004) diz o seguinte:

Uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com necessidades educacionais em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação de pessoas com deficiência, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. A Educação Inclusiva poderá provocar principalmente dois tipos de reação dos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas (CAPELLI, 2004, p.73).

Se, em 2004, Capellini já citava esses fatores como entraves para a efetivação da Educação Inclusiva, em 2007, a pesquisa Ibope confirmava. Em debate recente no Senado Federal, em 2016, sobre Educação Inclusiva, a psicopedagoga Lourdes Dias⁴⁸ afirmava que as escolas brasileiras ainda carecem de profissionais preparados para promover a inclusão de AD. Isso só veio confirmar que o problema do despreparo e da falta de formação dos professores, que eram entraves na década anterior, ainda continuam obstruindo o caminho para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares. Como podemos ver, a formação do professor é fundamental para a inclusão.

Se a formação do professor é um entrave para a inclusão, é essencial que sejam desenvolvidos cursos de formação continuada para todos os professores. Para Nóvoa (NÓVOA, 1992, apud JESUS; BAPTISTA, 2015, p. 97), a qualificação fortalece o professor e faz com que ele acredite que pode mudar a sua prática, construindo novas alternativas e desenvolvendo novas competências.

Sobre a formação de professores, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), quanto a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008) argumentam sobre a necessidade de investimentos na formação de professores para atuarem especialmente no atendimento educacional especializado dos alunos

⁴⁸ Escolas enfrentam o despreparo para incluir AD. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/25/escolas-enfrentam-despreparo-para-incluir-alunos-com-deficiencia/tablet>>. Acesso em: 14 set. 2017.

com deficiência nas escolas regulares. No artigo 59, item III, da LDBEN (BRASIL, 1996), sobre formação de professores, encontramos indícios claros sobre o ensino colaborativo, determinando-se que o atendimento especializado será realizado por professor com especialização em nível médio e superior, enquanto a inclusão nas classes comuns será mediada por professores capacitados. Para Capellini (2004), essa nova abordagem na formação do professor busca superar o individualismo, por meio da cooperação entre educadores, indistintamente se do Ensino Comum ou Especial.

Outro documento que também trilha o caminho do ensino colaborativo na formação dos profissionais do magistério é a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) cujo capítulo VI, art. 16, IV estabelece o seguinte:

Art. 16. A formação continuada compreende **dimensões coletivas**, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

IV – o **diálogo e a parceria** com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015 – grifo nosso)

Destarte, fica clara a preocupação do Conselho Nacional de Educação com uma formação voltada para o trabalho colaborativo, indicando que o professor sozinho não consegue refletir sobre a sua prática educacional. Nesse sentido, Pimenta (1999) afirma:

O professor sozinho não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se daí, que o processo de formação de professores deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo. (PIMENTA, 1999, apud CAPELLINI, 2004, p. 77)

Baseados nessa afirmativa, podemos dizer que a proposta da formação de professores em um ambiente colaborativo, envolvendo vários profissionais com formações e experiências diversas, enriquece a discussão em grupo e tende a expandir a prática pedagógica. Essa proposta de formação é importante para o processo de inclusão, na medida em que vários profissionais, reunidos em um só ambiente, começam a trocar ideias e sugestões, podendo, com esse movimento, ampliar os seus conceitos, uma vez que cada profissional tem seu ponto de vista para algo que é tão complexo como é a inclusão. Nesse sentido, Rabelo (2012) apresenta uma definição de ensino colaborativo que acaba por ressaltar a importância da formação de professores em uma perspectiva de construção dialógica e colaborativa:

Como fica perceptível a definição de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula. (RABELO, 2012, p. 54)

A preocupação com a formação do professor na perspectiva do ensino colaborativo perpassa pela constituição da definição de ensino colaborativo apresentada por Rabelo (2012), dada a dificuldade que é a aceitação de um outro professor na sua sala de aula como parceiro, devendo partilhar e construir experiências educativas de forma conjunta. Portanto, é preciso que a formação de professores seja repensada, tanto a formação inicial, quanto a continuada, já que a efetivação da inclusão do AD na escola regular exige mudanças na prática pedagógica, para garantia do direito dos AD de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.

Assim, é mister acreditar que a formação do professor seja pautada na qualificação do profissional como uma forma de fortalecer o atendimento com qualidade. Esse novo profissional tem que ser capaz de compreender e refletir as suas práticas, construindo novas alternativas de ensino e também de aprendizagem. Nesse aspecto, torna-se necessário que a formação do professor seja voltada para uma prática reflexiva, para a inovação e para o ensino colaborativo.

Essa prática reflexiva não pode ser cobrada apenas do professor colaborativo. O processo de reflexão da prática na perspectiva do ensino colaborativo e, principalmente, do processo de inclusão do AD, precisa acontecer dentro da escola, pois não apenas o professor da sala de aula regular e o Professor de Apoio são responsáveis pelo processo de inclusão. Todos na escola são responsáveis pelo sucesso do processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

Como podemos ver, a efetivação da inclusão do AD vai além de simplesmente “dar” formação para os professores na perspectiva do ensino colaborativo, até porque, para Mittler (2003), mesmo sendo fundamental para que os professores possam refletir sobre as propostas de mudança e até transformar a sua prática profissional, ainda existem poucas oportunidades de capacitação. A efetivação da inclusão do AD na escola regular passa pelo processo de avaliação e autoavaliação de toda a escola. Assim, julgamos ser importante apresentar o Índice da Inclusão na seção que segue.

2.4 O Índice para a Inclusão – a ampliação do conceito de inclusão na escola regular

Na efetivação da inclusão do AD na escola regular, o foco não pode ser a deficiência do aluno e, sim, os espaços, os ambientes e os recursos de acessibilidade para atender à especificidade de cada aluno. Portanto, é preciso que a escola crie condições que assegurem a inclusão dos AD e não o contrário. Nesse sentido, torna-se necessário que todas as mudanças dentro da escola, sejam elas de adaptações nos espaços físicos, de mudança na prática pedagógica e das relações humanas, reflitam a concepção de desenho universal da Educação Inclusiva. Na busca do desenho de uma escola em uma perspectiva inclusiva, uma ferramenta que pode auxiliar as escolas é o Índice para a Inclusão desenvolvido por Booth e Ainscow (2002).

E o que seria o Índice para a Inclusão? Segundo os autores/criadores Booth e Ainscow (2002 e 2011), o Índice é um conjunto de materiais, um recurso e um documento. Como um conjunto de materiais, é uma ferramenta de desenvolvimento e autoavaliação; como documento, é abrangente e, como recurso, serve de apoio ao

desenvolvimento das escolas. Para um melhor entendimento, usaremos a definição de Índice como um conjunto de materiais que assim se apresenta:

O Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.10)

Como podemos ver, o Índice para Inclusão como exemplo de ferramenta de avaliação e autoavaliação da escola destina-se a apoiar a reflexão crítica em todos os aspectos. É relevante perceber que, além de chamar para a reflexão, ele também é usado como ferramenta de encorajamento. Outro fator importante e que merece destaque nessa definição do Índice para a Inclusão é o papel atribuído às crianças que não têm deficiência, que deixam de ser coadjuvantes e passam também ao status de protagonistas no processo de inclusão. A partir dessa definição, as crianças sem deficiência, como também são protagonistas, passam a contribuir e a colocar em prática o plano de desenvolvimento inclusivo realizado pela escola.

O Índice para a Inclusão está, atualmente (2017), em sua terceira edição, que foi lançada em 2011. Além de estar mais atual do que a primeira (2000) e a segunda (2002), a edição atual traz como inovação a inserção da dimensão curricular dentro do contexto das práticas e um conceito de inclusão mais consistente fundamentado em princípios que tenham a ver com a sustentabilidade ambiental, cidadania nacional e global, não violência e promoção da saúde.

Essa abordagem de inclusão mais consistente trazida pelo Índice está baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade (BOOTH e AINSCOW, 2011). Para entendermos melhor a definição de inclusão no Índice, os autores esclarecem:

No Index, portanto, inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 21)

Esse sentido mais amplo que é dado para a inclusão no Índice vai além do simples conceito de inclusão, que é apenas incluir o AD na escola regular. Fala-se escola, quando, na maioria das vezes, já nos damos por satisfeitos incluindo-os na sala de aula com um ou dois professores. Não se constrói um projeto de inclusão sem incluir a participação de todos, sem ampliar o conceito de inclusão, pois é impossível conceber o conceito de inclusão de uma maneira tão reduzida, quando, na verdade, cada pessoa o interpreta a seu modo. Sendo assim, concordando com Booth e Ainscow (2011), é possível dizer que o conceito de inclusão é muito complexo e que, à medida que as pessoas vão se envolvendo nesse processo, por meio dos indicadores e questões do Índice, elas vão expandindo o seu conceito.

Podemos dizer que o conceito de inclusão se expande quando as pessoas envolvidas trabalham a partir do Índice para a Inclusão porque ele é um “instrumento” de reflexão. É um convite ao diálogo. Os materiais desenvolvidos por Booth e Ainscow (2000, 2002 e 2011), nas três versões, não são bulas de remédio nas quais está escrito o que deve ou não ser feito. Eles foram desenvolvidos para promover a reflexão, o diálogo, o debate e a discussão entre todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão.

Como podemos ver, ao propor uma avaliação e autoavaliação de todos os aspectos da escola, o Índice para a Inclusão deixa de focar apenas e tão somente nos AD. Ele propõe que sejam detectadas todas as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de qualquer aluno. Segundo Booth e Ainscow (2011), o Índice para a Inclusão não veio apenas para servir como ferramenta de apoio à inclusão do AD e, sim, para convidar para uma reflexão da inclusão em todos os aspectos da escola, seja na sala de aula, sala de professores, pátio da escola e nas relações dentro e fora da escola com a comunidade escolar. O Índice é uma forma de deixar a escola melhor de acordo com os valores inclusivos e, com isso, ajudar a promover um desenvolvimento sustentável. Para os idealizadores do Índice, à medida que você amplia a inclusão, você reduz a exclusão.

O Índice, enquanto ferramenta de reflexão, propõe uma revisão em três dimensões, conforme apresenta o quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Dimensões, eixos e atribuições das dimensões

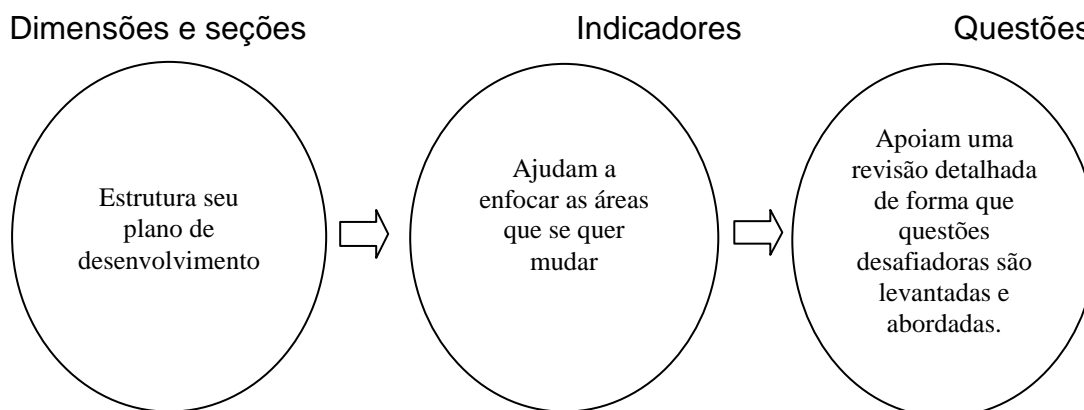
DIMENSÕES	EIXOS	SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS DIMENSÕES
A - Criando culturas inclusivas	A1 – Construindo uma comunidade A2 – Estabelecendo valores inclusivos	Refletem as relações, os valores e as crenças profundamente enraizados
B – Produzindo políticas inclusivas	B1 – Desenvolvendo escolas para todos B2 – Organizando apoio à diversidade	Referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças
C – Desenvolvendo práticas inclusivas	C1 – Orquestrando a aprendizagem C2 – Mobilizando recursos	Têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Índice para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011) e no quadro 1: Dimensões e Eixos (SANTOS e MELO, 2016, p. 4)

Todas as três dimensões são importantes, sendo uma reflexo da outra e, juntas, podem formar uma estrutura de planejamento. Como podemos observar, se o sentido atribuído à dimensão C tem a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito na escola, entendemos que essa dimensão é responsável por fazer com que as práticas escolares sejam um reflexo das políticas e culturas inclusivas da escola. Já as dimensões A e B remetem à avaliação e à reflexão sobre nossas crenças a respeito da inclusão e também às políticas de apoio e combate à exclusão.

As dimensões e seções do Índice para a Inclusão estruturam o plano de desenvolvimento da escola. Cada dimensão, com suas seções, tem os seus indicadores que ajudam a focar as áreas que se quer mudar. A partir desses indicadores, são formuladas questões desafiadoras que apoiam uma revisão detalhada de todo o material.

Figura 1 – Estrutura para criar o plano de desenvolvimento da escola



Fonte: Elaborada pelo autor com base no Índice para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011)

Como podemos observar, o Índice para a Inclusão é formado por uma base triangular formada pelas três dimensões que, juntas, formarão a estrutura do planejamento a partir das questões que compõem cada um dos indicadores. Cada dimensão é formada por um conjunto de indicadores com questões que têm como objetivo analisar e avaliar as práticas atuais, estimular as reflexões críticas por meio das discussões e do debate e auxiliar a instituição a desenvolver um referencial adequado para cada ação.

Com essa estrutura, o Índice para a Inclusão promove a participação de todos no desenvolvimento e na construção de ambientes inclusivos, respeitando a diversidade e valorizando igualmente a todos. Nesse sentido, o Índice não é uma ferramenta para reduzir a exclusão, mas, antes, uma ferramenta para aumentar a inclusão, já que seu foco é o desenvolvimento de uma escola para todos, pois parte do princípio de que a mudança e o desenvolvimento têm, como ponto de partida, o processo de avaliação e autoavaliação e da reflexão crítica de cada instituição.

Sendo assim, no processo de reflexão e avaliação da sua prática inclusiva, a escola poderá usar como ferramenta o Índice para a Inclusão, pois, segundo Lago (2014) e Santos e Melo (2016), ele vem apresentando resultados satisfatórios. O Índice para a Inclusão, segundo Booth e Ainscow (2011), é uma ferramenta de desenvolvimento e autoavaliação, que foi criada especificamente para auxiliar a avaliação do processo de inclusão dentro das escolas, podendo ser modificado e adaptado de acordo com os vários contextos, procurando atender às necessidades de cada instituição.

O processo de avaliação e autoavaliação indicados pelo Índice para a Inclusão envolve a escola como um todo. Para ele, o “todo” não significa apenas todos os professores. Significa todos que trabalham na escola, todos os alunos e todos os pais e responsáveis. Portanto, o Índice, como ferramenta de avaliação e autoavaliação, servirá como suporte para o desenho da pesquisa de campo que iremos apresentar na próxima seção.

2.5 Metodologia: o desenho da pesquisa de campo

Os projetos de investigação por meio de pesquisas surgem a partir da percepção do pesquisador sobre determinado dilema ou situação problema. Segundo Dewey (1959), são as crenças que nos movem no processo de investigação para descobrirmos quais as bases que sustentam ou não os nossos questionamentos.

Para a realização de uma pesquisa científica, é preciso determinar os norteamentos, pois simplesmente definir o objeto da pesquisa não significa que o pesquisador obterá êxito no seu trabalho. Esse tipo de pesquisa difere das demais e, segundo Ruiz (1991, p. 25), pode ser entendida como “a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”. Nesse momento de preparação para a realização do processo investigativo, é necessário caracterizar qual o método, as técnicas e os instrumentos que serão usados para a coleta de dados. A escolha do objeto e do método é tão importante nesse processo que Duarte (2002, p. 140) assim declara: “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final”.

A partir desses apontamentos, a pesquisa em questão foi proposta com o intuito de analisar as possíveis causas de um provável distanciamento entre a prática do Professor de Apoio e a suas atribuições que estão previamente definidas no Guia de Orientação da Educação Especial.

Para a realização do estudo de campo, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), a premissa desse tipo de pesquisa é analisar e interpretar aspectos mais profundos e

complexos do comportamento humano. Além disso, fornece análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento, ao se basear em dados de percepção dos sujeitos e suas subjetividades. Destacamos, entretanto, que ambos os tipos de pesquisa, qualitativa e quantitativa, procuram estabelecer, nos processos analisados, percepções sobre os significados e dados provenientes delas. A diferença reside no tratamento, aquela procura as subjetividades, esta aborda a quantificação.

Diante do exposto, podemos entender a pesquisa qualitativa como um método de investigação científica que tem como preocupação o caráter subjetivo do objeto analisado, não tendo como foco contabilizar quantidades, mas, sim, conseguir compreender o comportamento de um grupo alvo. Para este trabalho, fez-se a opção pela utilização do instrumento (técnica) “roda de conversa”. Segundo Rudio (1986, p. 114), “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados”, ou seja, é estabelecido efetivamente o que será utilizado no desenvolvimento do estudo para a obtenção das informações pertinentes ao trabalho.

A pesquisa foi organizada a partir da questão problema: Como a política pública descrita no Guia de Orientação da Educação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais, vem acontecendo na E. E. Campo dos Sonhos a partir da observação dos entraves que o Professor de Apoio tem encontrado e que contribuem negativamente com o processo de inclusão dentro da escola? Conquanto essas observações já tenham sido citadas no primeiro capítulo como hipótese, neste momento, torna-se necessário retomá-las, já que auxiliarão nas análises dos relatos produzidos nas rodas de conversa. Dentre os entraves apresentados para os participantes das rodas de conversas, citamos a ausência do ensino colaborativo e a precariedade na formação do professor⁴⁹.

Para atingirmos os objetivos, a opção pela roda de conversa baseia-se na afirmativa de Sampaio et al. (2014, p. 1301), segundo os quais “as rodas de

⁴⁹ Ao nos basearmos nas possíveis causas do distanciamento da prática do Professor de Apoio com relação ao Guia de Orientações da Educação Especial, foram elaboradas as perguntas que nortearam as rodas de conversa. Essas perguntas constam nos Apêndices A – perguntas respondidas por todos os funcionários da escola na 1ª Roda de Conversa; B – perguntas respondidas por grupo específico dos funcionários que estão em contato direto com o AD; C - perguntas respondidas pelo grupo dos pais e responsáveis pelo AD.

conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes”, permitindo que os participantes deem simultaneamente suas opiniões, impressões, conceitos e concepções sobre a situação problema.

A roda de conversa é uma das várias possibilidades metodológicas que podemos utilizar para a comunicação dinâmica e produtiva entre os mais variados tipos de grupos. Ela é uma técnica metodológica muito ampla e que tende a apresentar uma variabilidade de informações, quando utilizada como prática de aproximação entre grupos e sujeitos no cotidiano. Essa elucidação sobre roda de conversa não só mostra as várias possibilidades interativas dessa ferramenta, como também que ela proporciona a criação de espaços de diálogo e de escuta das diferentes “vozes”, conforme afirma Gaskel (2002). É nesse espaço da roda de conversa que as falas vão sendo construídas de acordo com a realidade de cada grupo específico e se transformam em instrumento de compreensão dos fatos.

Compreendemos, ao efetuar as rodas de conversa, os elementos constitutivos de falar, ouvir, refletir e “espiar” o outro. Encontramos, assim, consonância com as palavras de Guimarães Rosa:

Mas eu olhava esse menino, com um prazer de companhia, como nunca por ninguém eu não tinha sentido. Achava que ele era muito diferente, gostei daquelas finas feições, a voz a mesmo, muito leve, muito apazível. Porque ele falava sem mudança, nem intenção, sem sobejo de esforço, fazia de conversar uma... (ROSA, 2001, p. 119).

A roda de conversa, como instrumento de pesquisa, possibilita-nos a observação, o prazer, a fala sem mudança, sem intenção. Trata-se de um rico instrumento para ser usado como prática de aproximação entre os sujeitos do cotidiano, visto que nos ensina a ficar atentos ao respeito, a saber ouvir e falar, esperar e refletir. Warschauer (2001) diz o seguinte:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir - se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar - se no ponto de vista do outro etc. [...]. (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Por esses motivos, optamos pela roda de conversa como instrumento central para o desenvolvimento da nossa pesquisa, dada sua capacidade de, ao promover o

debate coletivo, de desconstruir e construir conceitos por meio do diálogo e da escuta com os participantes e, em grande parte, consigo mesmo.

Assim, as rodas configuram-se como um método de ressonância coletiva que permite a criação de diálogos entre os participantes, dando-lhes oportunidades para expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmo, estimulando a construção da autonomia dos participantes por meio da problematização. Dessa forma, entendemos a roda de conversa como um instrumento capaz de trazer dados consistentes para uma pesquisa qualitativa.

São muitos os cuidados que devem ser tomados pelo pesquisador com relação a esse instrumento de coleta de dados, principalmente no sentido de manter o foco no assunto em pauta, tomando o cuidado para não desviar as discussões. Segundo Melo e Cruz (2014), as “rodas de conversa”, enquanto instrumento de pesquisa, têm característica interacional e, por isso, exigem cuidados metodológicos que não devem ser desconsiderados pelo pesquisador. Para ele, é preciso que o pesquisador tenha preocupação com manter o foco no assunto em pauta, criar e manter um clima aberto às discussões e de confiança entre os participantes, para que eles se sintam à vontade para se expressarem livremente. A seguir, apresentaremos a estruturação e a preocupação das rodas de conversa.

2.5.1 Entre “espios e reflexões”: a estruturação das rodas de conversa

Para participar das rodas de conversa, foram convidados todos os funcionários da Escola Campo dos Sonhos e os pais ou responsáveis pelos alunos que recebem o atendimento educacional especializado. As rodas de conversa foram divididas em três momentos, que serão detalhados mais adiante. Antes do início das rodas de conversas, cada participante recebeu uma cópia impressa das atribuições do Professor de Apoio. Após cada participante receber sua cópia, realizou-se uma leitura em conjunto da legislação vigente.

Além disso, foi entregue uma ficha aos participantes solicitando informações que julgamos relevantes para a análise e compreensão dos dados colhidos. O material encontra-se no apêndice D – “Funcionários participantes da pesquisa” e no apêndice E – “Pais participantes da Pesquisa”. De posse dos dados dos funcionários, foi possível traçar o perfil dos profissionais da escola, baseando-me na

formação e na experiência para, depois, analisar se esses dados refletiam positivamente ou não no processo de inclusão escolar. Além de serem utilizados para traçar o perfil dos profissionais, os dados dos participantes também foram usados para captar melhor as contribuições de cada participante da roda de conversa, mostrando se o tempo de serviço na escola e a experiência na função seriam fatores preponderantes para uma educação de qualidade na perspectiva de inclusão.

Foram estabelecidos três momentos para as rodas de conversa. No primeiro, buscou-se envolver todos os funcionários da escola; no segundo, os Professores de Apoio, Professor Regular, Professor de Educação Física e Supervisores, por estarem ligados diretamente com o AD e o terceiro momento contou com a participação dos pais e ou responsáveis pelos alunos que recebem o AEE na figura do Professor de Apoio. Como estratégia para “desobstruir o encanamento” dos participantes nas rodas de conversa, foram exibidos curtas, cujos títulos serão apresentados mais à frente, que traziam reflexões relacionadas ao objeto da pesquisa, para, logo em seguida, começarmos “as conversas” que eram pautadas com base nas perguntas que foram elaboradas para desencadear o debate, o diálogo e as reflexões, fornecendo dados relevantes para a pesquisa.

Para aproveitar, de uma maneira geral, as falas dos participantes das rodas de conversa, optou-se pelo registro por meio de filmagens, posteriormente transcritas, utilizando-se uma proposta de normas de transcrição⁵⁰ para entrevistas gravadas e de anotações cursivas de tudo que acontecia no grupo e que seria importante para a pesquisa, como as “falas”, “reações”, “interpretações” e “gestos”. Para auxiliar o pesquisador, foi necessário contar com a colaboração de mais três pessoas que auxiliaram na operação do áudio e vídeo e nos registros de tudo que acontecia no grupo durante a “conversa”. É importante frisar que se tomou o cuidado de escolher como voluntários, para auxiliar no processo de registro das rodas de conversas, pessoas conhecidas dos participantes, para que não houvesse constrangimento ou inibição.

As rodas de conversas ocorreram durante os encontros com professores, equipe pedagógica da escola e pais dos AD que são atendidos pelos Professores de

⁵⁰ PRETI D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. – São Paulo, Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999. – (Projetos Paralelos, V. 1), p. 11 - 12.

Apoio. A primeira roda de conversa contou com a presença de todos os funcionários que trabalham na escola, pois entendemos que a inclusão do AD tem que ser ampla e irrestrita, não se limitando apenas ao espaço da sala de aula e aos profissionais diretamente ligados a ele, principalmente pela rotatividade e mudança de professores que geralmente ocorrem no início do ano letivo. A participação dos demais funcionários justifica-se pelo fato de que todos os alunos têm o direito de usufruir de todos os espaços e serviços oferecidos pela escola.

Para melhor caracterizar os participantes da primeira roda de conversa, optamos por dividir o quadro de funcionários da escola em dois. No primeiro quadro (quadro 6), estão os funcionários da área administrativa e, no segundo quadro (quadro 7), estão caracterizados os funcionários do quadro do magistério ou área pedagógica.

Quadro 6 - Caracterização dos participantes do quadro administrativo

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA 1ª RODA DE CONVERSA PARTICIPANTES DO QUADRO ADMINISTRATIVO					
Participante	Função/Situação funcional	Área de atuação dentro da escola	Tempo de trabalho na escola	Tempo trabalhado na função	Grau de instrução
LF1	Vice-diretor/designado	Administrativo	10 anos	07 anos	Pós-graduação
LF2	Secretária/efetivo	Secretaria	07 anos	15 anos	Superior
LF3	ATB/efetivo	Secretaria	15 anos	15 anos	Superior
LM1	ATB/efetivo	Secretaria	01 ano e 06 meses	01 ano e 06 meses	Ensino Médio
LF4	ATB/efetivo	Secretaria	01 ano e 10 meses	2 anos	Superior
LF5	ATB/designado	Secretaria	08 meses	08 meses	Ensino Médio
LF6	ASB/designado	Cozinha	18 anos	18 anos	Ensino Médio
LF7	ASB/designado	Cozinha	13 anos	16 anos	Ensino Médio
LF8	ASB/designado	Limpeza	07 anos	12 anos	Ensino Médio
LF9	ASB/designado	Cozinha	05 anos	05 anos	Fundamental completo
LM2	ASB/designado	Limpeza	02 anos	04 anos	Fundamental completo
LF10	ASB/designado	Cozinha	02 anos	06 anos	Ensino Médio
LM3	ASB/designado	Limpeza	01 ano	03 anos	Fundamental completo
LF11	ASB/designado	Limpeza	02 anos	02 anos	Fundamental completo

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ficha respondida pelos participantes da pesquisa.

Após caracterizarmos os funcionários do quadro administrativo da escola que participaram da primeira roda de conversa, no quadro abaixo, caracterizamos os funcionários do quadro pedagógico.

Quadro 7 - Caracterização dos participantes do quadro pedagógico

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA 1ª RODA DE CONVERSA PARTICIPANTES DO QUADRO PEDAGÓGICO					
Participante	Função	Área	Tempo de trabalho na escola	Tempo trabalhado na função	Grau de instrução
LF12	Supervisor/efetivo	Pedagógico	02 anos	13 anos	Superior
LF13	Supervisor/designado	Pedagógico	01 ano	01 ano	Superior
LF14	Professor/efetivo	Biblioteca	01 ano	01 ano	Superior
LF15	Professor/designado	Biblioteca	01ano	01 ano	Superior
LM4	Professor/efetivo	E. Física	02 anos	10 anos	Superior
LM5	Professor/efetivo	E. Física	01 ano	10 anos	Pós-graduação
LF16	Professor/efetivo	Prof. Eventual	03 anos	19 anos	Pós-graduação
LF17	Professor/efetivo	Prof. Eventual	02 anos	05 anos	Pós-graduação
LF18	Professor/efetivo	Professor	12 anos	12 anos	Pós-graduação
LF19	Professor/efetivo	Professor	05 anos	26 anos	Superior
LF20	Professor/designado	Professor	01 ano	15 anos	Superior
LF21	Professor/designado	Professor	01 ano	20 anos	Superior
LF22	Professor/designado	Professor	06 meses	10 anos	Superior
LF23	Professor/efetivo	Professor	10 anos	21 anos	Superior
LF24	Professor/efetivo	Professor	04 anos	26 anos	Pós-graduação
LF25	Professor/efetivo	Professor	01 ano	15 anos	Superior
LF26	Professor/efetivo	Professor	04 anos	08 anos	Pós-graduação
LF27	Professor/designado	Professor	06 meses	24 anos	Superior
LF28	Professor/efetivo	Professor	05 anos	09 anos	Superior
LF29	Professor/efetivo	Professor	02 anos	06 anos	Superior
LF30	Professor/ Designado	Professor	13 anos	22 anos	Superior
LF31	Professor/efetivo	Professor	05 anos	09 anos	Superior
LF32	Professor/designado	Professor	11 anos	23 anos	Pós-graduação
LF33	Professor/efetivo	Professor	01 ano	05 anos	Pós-graduação
LF34	Professor/ Designado	Professor	15 anos	22 anos	Pós-graduação
LF35	Professor/ Designado	Professor	02 anos	23 anos	Superior
LF36	Professor/Designado	Professor	01 ano	15 anos	Superior
LF36	Professor/Designado	Professor	01 ano	15 anos	Pós-graduação
LF38	Professor de Apoio/Designado	Prof. de Apoio	05 anos	05 anos	Pós-graduação
LF39	Professor de Apoio/Designado	Prof. de Apoio	02 anos	02 anos	Pós-graduação
LF40	Professor de Apoio/Designado	Prof. de Apoio	02 anos	02 anos	Pós-graduação
LF41	Professor de Apoio/Designado	Prof. de Apoio	04 meses	01 ano e 04 meses	Pós-graduação
LF42	Professor de Apoio/Designado	Prof. de Apoio	07 meses	07 meses	Pós- graduação
LF43	Professor de Apoio/Designado	Prof. de Apoio	01 mês	01 mês	Pós-graduação

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ficha respondida pelos participantes da pesquisa.

A caracterização dos participantes apresentada nos quadros acima permite que se tenha uma percepção específica de cada um, dentro de um contexto bem heterogêneo, se pensarmos do ponto de vista das funções, grau de instrução e

tempo de trabalho na escola. Todos os participantes foram convidados para comporem a roda de conversa, por estarem ligados, de forma direta ou indireta, com o processo de inclusão dentro da escola. Antes de fazer o convite para cada funcionário da escola, foi apresentado para eles um resumo da dissertação e de seus objetivos em uma reunião administrativa. Ficou acertado que o convite seria enviado via *e-mail* para todos os funcionários, já que todos possuem um correio eletrônico criado pela escola. Todos os funcionários da escola responderam aceitando o convite.

Depois de enviar os convites para participação na pesquisa e receber a resposta positiva de cada funcionário da escola, acertamos os horários. A primeira roda de conversa aconteceu no período vespertino e noturno, com a presença dos profissionais que foram apresentados nos quadros 6 e 7. Optamos por colocar as cadeiras em círculo para os encontros, assim os participantes da pesquisa puderam se posicionar com maior visibilidade dos demais integrantes e compartilharem um clima de maior proximidade.

Iniciamos a conversa com os funcionários dando boas-vindas, agradecendo a participação e a colaboração na pesquisa. Nesse momento, solicitamos a autorização de todos para que a conversa fosse gravada, filmada, garantindo sigilo conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – apêndice F), constante nos apêndices deste texto. Informamos novamente o motivo da roda de conversa e as “regras” para facilitar o registro de tudo que estava acontecendo naquele momento, sempre procurando deixar todos à vontade. A roda contou com 49 participantes que pareciam estar bastante à vontade, exceto o grupo de ASB’s que se mostrava um pouco constrangido, o que foi mudando no decorrer das conversas.

Após esses procedimentos iniciais, foi exibido o curta de animação “EX ET”⁵¹, cujo enredo resumimos a seguir. Em um planeta bem distante, todos vivem de uma maneira padronizada. Todos são absolutamente iguais. Tudo é feito da mesma maneira e mecanicamente. Até as características físicas são completamente iguais. As ações dos habitantes do planeta são sincrônicas e repetitivas. Todos trabalham, divertem-se, relacionam-se da mesma maneira. Todos são, inclusive fisicamente,

⁵¹ Ex-E.T. (Original). Curta de animação, 8 minutos. Dirigido por Benoit Bargeton, Nicolas Gracia, Rémy Froment e Yannick Lasfas. França, 2008. Disponível em: <https://youtu.be/PbvDZX_YaMo>. Acesso em: 23 set. 2017.

quadrados. Tudo acontece na mais perfeita ordem e sem qualquer objeção, até que surge um “ET criança” diferente, incluindo as características físicas, e que faz as tarefas do dia a dia de forma diversa dos demais. Isso acaba trazendo complicações para os pais. Precisando dar uma resposta para a sociedade que não permite o diferente, os pais buscam ajuda de médicos e o ETzinho acaba sendo obrigado a fazer usos de medicamentos para agir como os demais. Passado o efeito da medicação, ETzinho volta ao normal e simplesmente cria um caos, ao fazer tudo de forma diferente. Novamente, seus pais são repreendidos pela sociedade que os obriga a tomar uma atitude drástica. Nesse momento, os pais buscam ajuda de especialistas e estes resolvem colocar ETzinho em uma cápsula e transportá-lo para outro planeta. Durante a viagem dentro da cápsula – e esta faz uma alusão ao útero materno - ETzinho vai se transformando em um bebê que viaja em direção ao planeta Terra.

A escolha desse curta deveu-se ao fato dele retratar diferenças, comodismo, exclusão e abandono. Ao escolher esses temas, propomos aos participantes da roda de conversa uma avaliação e autoavaliação pautadas por uma reflexão sobre o processo de padronização e sincronização, ao qual queremos submeter os alunos, baseado em uma ótica segundo a qual o planejamento é feito de forma metódica e com um falso pretexto “inconsciente” de inexistência de indiferenças, conflitos, tampouco divergências. Entendemos, com isso, que os temas retratados pelo curta Ex ET remetem à história do processo de inclusão da pessoa com deficiência e das dificuldades que eles ainda encontram no seu cotidiano, principalmente nas escolas.

Após a apresentação do filme, foi aplicado o roteiro de perguntas constante no Apêndice A, cujo objetivo é desencadear, de forma organizada, a conversa dentro da roda e evitar a polarização entre os participantes. A ideia de aplicar um roteiro de perguntas durante a roda de conversa teve como objetivo possibilitar fluidez de discurso e de negociações diversas entre pesquisador e participantes, facilitando o processo de participação de todos. Essa primeira roda de conversa teve a duração de 1h58min10s.

A segunda roda de conversa aconteceu seis dias após a primeira. O encontro ocorreu no período vespertino e início do noturno, após o término da aula da tarde. O horário indicado para acontecer a roda de conversa foi escolhido em comum acordo entre os participantes. Como todos que participaram dessa segunda

roda de conversa já tinham participado da primeira, não foi preciso assinar outro TCLE. Além do pesquisador, operador de gravação, observador e relator, estavam presentes seis professores de apoio, seis professores regentes (professor da sala de aula do AD), dois professores de Educação Física, dois especialistas em Educação Básica (EEB) – supervisor pedagógico.

Por terem participado da primeira roda de conversa e terem sido caracterizados no quadro 6, optamos por apresentá-los novamente em um quadro mais resumido, para que eles possam ser melhor identificados, pois são eles que trabalham diretamente com os AD que recebem o atendimento educacional especializado na figura do Professor de Apoio. No quadro abaixo, estão caracterizados os integrantes da segunda roda de conversa.

Quadro 8 - Caracterização dos participantes da 2ª roda de conversa

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA 2ª RODA DE CONVERSA SUPERVISOR PEDAGÓGICO/PROF. DE APOIO/PROF. DE ED. FÍSICA		
Sujeito	Identificação na Pesquisa	Tempo na Escola
LF32	Professor regente de turma	11 anos
LF23	Professor regente de turma	10 anos
LF28	Professor regente de turma	05 anos
LF26	Professor regente de turma	04 anos
LF36	Professor regente de turma	01 ano
LF27	Professor regente de turma	06 meses
LF38	Professor de Apoio	05 anos
LF39	Professor de Apoio	02 anos
LF40	Professor de Apoio	02 anos
LF41	Professor de Apoio	04 meses
LF42	Professor de Apoio	07 meses
LF43	Professor de Apoio	01 mês
LF12	Supervisor pedagógico	02 anos
LF13	Supervisor pedagógico	01 ano
LM4	Professor de Educação Física	02 anos
LM5	Professor de Educação Física	01 ano

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ficha respondida pelos participantes da pesquisa.

Para a realização dessa roda de conversa, foi utilizada uma sala de aula adaptada para esse fim. Para que todos pudessem ter uma visão ampla e geral dos participantes, optou-se por colocar, novamente, as carteiras em círculo.

Após os procedimentos de praxe, iniciamos a roda de conversa dando boas-vindas, agradecendo-lhes pela participação e colaboração na pesquisa. Mesmo cientes de que já haviam participado da primeira roda de conversa, novamente solicitamos a autorização para a gravação e filmagem da conversa, garantindo o

sigilo dos integrantes. Como todos já sabiam os motivos pelos quais estava sendo realizada a roda de conversa, foi pedido que todos, antes de suas falas, dissessem seu nome e função, para facilitar o registro na hora da transcrição do vídeo. Todos estavam bem à vontade e tiveram boa participação na conversa.

Logo após os esclarecimentos, foi exibido o curta de animação “O último tricô”⁵², como estratégia de motivação e incentivo ao debate, já que o tipo de linguagem utilizada no vídeo possibilita ao pesquisador sair da condição de informador para ser um mediador que provoca a autonomia do participante da roda de conversa, pois, nesse caso, a imagem tende a ser mais eficaz que as palavras na hora de provocar emoções e sensações. Escolhemos esse curta por ser ambientado próximo a um precipício onde a única personagem passa praticamente o tempo todo sentada e tecendo mecanicamente, sem objetivo. O curta evidencia a repetição, a rotina e o despreparo para novas experiências. Julgamos ser importante essa temática por nos remeter ao cotidiano de uma sala de aula e às dificuldades que o professor tem para superar seus desafios. Quando se trata de inclusão, a temática abordada no filme torna-se mais acentuada. Nessa perspectiva, a escolha do tema do vídeo fez-se importante não apenas para influenciar os sentimentos em relação à educação inclusiva, mas também para que todos os participantes da segunda roda de conversa refletissem sobre as propostas para a Educação Inclusiva e, nesse caso específico, sobre o papel do Professor de Apoio.

Para subsidiar o debate entre os participantes, foi usado o texto “O que é colaboração” (CAPELLINI *et al*, 2008, p. 8). A opção por esse texto se deveu ao fato de que está acordado, no Guia de Orientação da Educação Especial, o sistema de colaboração entre professores da sala de aula e os Professores de Apoio. Outro fator preponderante na escolha do texto foi por ser o tema colaboração um dos assuntos propostos para debate na segunda roda de conversa. Assim como a primeira “roda de conversa”, esta também foi gravada após permissão dos participantes. Como acontecera na primeira roda de conversa, nessa segunda também foi aplicado o roteiro constante no Apêndice B, também com objetivo de centralizar as discussões a fim de não se correr o risco de polarização das conversas. Esse evento teve a duração de 2h21min48s.

⁵² O Último Tricô (The Last Knit). Curta de animação drama, 7 minutos. Dirigido por Laura Neuvonen. Finlândia, 2005. Disponível em: <<https://youtu.be/xL50-VIfcu0>>. Acesso em: 23 set. 2017.

A terceira roda de conversa contou com a participação dos pais dos AD que recebem o atendimento educacional especializado por meio do Professor de Apoio. Essa terceira e última roda de conversa, cujos participantes eram os pais ou responsáveis, foi realizada no início do turno matutino. Por contar com um número menor de participantes e para dar mais privacidade aos participantes, já que o encontro foi realizado em horário de aula, o local escolhido foi a biblioteca da escola, que foi totalmente adaptada para que tudo acontecesse de forma bem tranquila. É importante destacar que os oito AD⁵³ que recebem o atendimento educacional especializado por meio do Professor de Apoio e frequentam a sala de recursos multifuncionais, foram representados por suas mães.

A caracterização dos participantes dessa roda de conversa está exposta no quadro 9 de forma bem abrangente, pois entendemos que as características apresentadas auxiliam no processo de compreensão da singularidade de cada conversante.

Quadro 9 - Caracterização dos participantes da 3ª roda de conversa

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA 3ª RODA DE CONVERSA PAIS E RESPONSÁVEIS					
Participante	Relação com o aluno	Ano em que o filho(a) estuda	Há quanto tempo tem o Prof. de Apoio	Com qual frequência o responsável pelo aluno vai à escola	Grau de instrução
LF44	Mãe	3º ano	3 anos	Todos os dias	Fund. Incompleto
LF45	Mãe	1º ano	Quase 1 ano	Todos os dias	Superior
LF46	Mãe	2º ano	1 mês	Quando solicitado	Superior
LF47	Mãe	4º ano	1 ano e 6 meses	Todos os dias	Fund. Incompleto
LF48	Mãe	5º ano	Quase 5 anos	Todos os dias	Fundamental
LF49	Mãe	1º ano	Quase 1 ano	Todos os dias	Fund. Incompleto
LF50	Avó	5º ano	4 anos e meio	Quando solicitado	Fund. Incompleto
LF51	Mãe	3º ano	3 anos	Todos os dias	Fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ficha – apêndice E, respondida pelos participantes da pesquisa.

⁵³ Tipos de deficiências dos alunos: Transtorno Desintegrativo da Infância, Deficiência Intelectual, Autismo Infantil, Baixa Visão, Deficiência Auditiva.

A caracterização dos participantes da terceira roda de conversa se constitui como uma importante ferramenta para auxiliar na interpretação das falas dos participantes e também na análise do avanço e do crescimento do número de alunos matriculados que recebem o atendimento educacional especializado na figura do Professor de Apoio.

A participação dos pais foi de fundamental importância, pois eles estão em contato direto com todos os envolvidos no processo de inclusão do AD, principalmente com o professor regular e o Professor de Apoio. Com o grupo do pais, a roda de conversa foi mediada pelo pesquisador por meio de perguntas que estão no apêndice C. Quando os responsáveis já estavam em círculo, foi solicitada a autorização para que a conversa fosse gravada e filmada, conforme contato feito previamente. Logo em seguida, foram explicados os trâmites legais e obrigatórios que regem a participação de cada pessoa em uma pesquisa.

Antes das perguntas que nortearam a conversa, foi exibido um pequeno curta de animação sobre “Educação Inclusiva – Bem-vindo à escola”⁵⁴, que trazia informações para os pais sobre os direitos da criança com deficiência e os benefícios dela estar matriculada na escola regular. Além de trazer informações que subsidiaram a roda de conversa, o vídeo serviu como motivação e incentivo para que todas as mães participassem. A escolha do vídeo foi motivada por usar uma linguagem de fácil entendimento, por focar pontos importantes que poderiam ajudar no decorrer da roda de conversa e, principalmente, por mostrar os benefícios das escolas inclusivas na construção da independência e da ampliação da visão de mundo do AD. Depois que o vídeo foi exibido, algumas mães participaram, dando depoimento sobre o processo de inclusão do seu filho na escola regular e, logo em seguida, foram apresentadas as perguntas que nortearam a roda de conversa que teve a duração de 1h11min32s. Durante a conversa, todas as mães presentes participaram ativamente.

Como podemos perceber na caracterização dos participantes, na escolha dos curtas de animação e do texto para debate, as rodas de conversa, enquanto instrumento de pesquisa qualitativa, precisam ser bem planejadas e estruturadas para que seus resultados contemplem a realidade e sejam satisfatórios.

⁵⁴ Animação sobre Educação Inclusiva. Produzido por Instituto Alana e Prioridade Absoluta. Brasil, 2016.
Disponível em: <https://youtu.be/lbFMbQC7_20>. Acesso em: 23 set. 2017.

Como é uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo não são os resultados numéricos e, sim, analisar e compreender as ações ou o comportamento de um determinado grupo, optou-se por utilizar como instrumento a roda de conversa, por ser este um método que consiste na criação de espaços de diálogo, em que os participantes falam, escutam e refletem. Aqueles que normalmente não falam, são estimulados a construir suas falas por meio do escutar e refletir a fala do outro. Sobre a escolha da roda de conversa para a construção de uma pesquisa qualitativa, Melo e Cruz (2014) argumentam:

Entende-se que as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Conversa são 'falas' sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão. (MELO e CRUZ, 2014, p. 3)

Por ser esse instrumento uma possibilidade metodológica para comunicação dinâmica entre diversos grupos, acreditamos que sua utilização possibilitou um retrato do que acontece no cotidiano da escola. Na próxima seção, apresentaremos uma análise dos temas que permearam as três rodas de conversas, para, logo em seguida, no terceiro capítulo, propormos o Plano de Ação Educacional (PAE).

2.6 Análise das rodas de conversa

Ao propor a realização de rodas de conversa como instrumento de pesquisa para este estudo, optamos por sair do lugar comum das citações e da leitura individual dos problemas relacionados com a inclusão e mais especificamente com o papel do Professor de Apoio no desenvolvimento da sua prática no cotidiano escolar, para trilhar o caminho da conversa e da reflexão, construindo uma leitura do ambiente social do AD.

Segundo Capellini e Rodrigues (2009), os problemas da inclusão não estão no sujeito e na sua deficiência, mas, sim, no seu ambiente social. Portanto, as rodas de conversa enquanto instrumentos de pesquisa foram usadas com o intuito de vislumbrar os percalços que vão surgindo ao longo do processo de inclusão dentro da escola e também fora dela, onde estão inseridos os alunos, os professores, todos

os demais funcionários da escolas, os pais, a comunidade escolar e não apenas dentro da sala de aula com os dois professores.

Ao propor refletir sobre os problemas da inclusão a partir de seu ambiente social, as três rodas de conversa que aconteceram entre os meses de setembro e outubro de 2017, foram formadas pautadas no pluralismo de ideias e na diversidade de seus participantes. As rodas tiveram como tema principal a inclusão do AD na sala de aula da escola regular e o ensino colaborativo. Não menos importante, também permearam as conversas: a formação do professor, o tempo para planejamento, as estratégias de aprendizagens e o papel do professor frente ao processo de inclusão. A partir dessas preocupações, o quadro 10 apresenta o cruzamento entre os eixos teóricos, as perguntas e os objetivos pretendidos.

Quadro 10 – Eixo de análise, perguntas e objetivo das rodas de conversa

Eixos de análise	Perguntas	Objetivos
Inclusão	Primeira roda de conversa: A, B Segunda roda de conversa: A, I Terceira roda de conversa: A, E	Verificar como o processo de inclusão tem sido efetivado na escola.
Bidocência/Ensino colaborativo	Primeira roda de conversa: C, D, E Segunda roda de conversa: B, C, F, H Terceira roda de conversa: B, C, D	Identificar as dificuldades que levam os professores a não (cont.) trabalharem de forma colaborativa.
Índex e Formação	Primeira roda de conversa: D, Segunda roda de conversa: D, E, H Terceira roda de conversa: E, F	Estabelecer parâmetros que mostrem a necessidade ou não de formação dos professores na perspectiva do ensino colaborativo

Fonte: Elaborado com dados de pesquisa.

O quadro acima nos permite visualizar com maior clareza os eixos de análise que permearam as rodas de conversa e o cruzamento de elementos de perguntas que forneceram dados para os resultados da pesquisa. Assim, na próxima seção, optamos por não fazer uma análise das rodas de conversa por grupo de participantes e, sim, a partir dos temas, envolvendo as falas.

2.6.1 Processo de inclusão na escola: os percalços e os avanços na visão dos participantes das rodas de conversa

A inclusão do AD já traz implícita a ideia de exclusão, pois, se queremos incluir um aluno, certamente, ele já foi ou provavelmente está excluído. Nesse sentido, buscamos estabelecer com os participantes das rodas de conversa um diálogo sobre as premissas da inclusão e como esse processo tem acontecido dentro da escola de uma maneira geral.

Ao provocarmos os participantes das rodas de conversa, perguntando “como está acontecendo o processo de inclusão do aluno na escola regular”, o locutor feminino dois (LF32)⁵⁵ disse o seguinte:

a escola é direito de todos e de todas as crianças e hoje eu vejo diferente de antigamente onde elas eram direcionadas para a APAE então hoje eu percebo essa função da escola que os pais estão começando a tirar essa criança de só ficar ali no meio das crianças com a mesma necessidade que elas sabendo que elas também são capazes de estar incluídos na escola regular... as famílias estão começando a enxergar as escolas públicas como outro ambiente para seus filhos.

Neste mesmo sentido, o LF38 complementa dizendo:

se o pai tem condições de estar inserindo o filho na escola regular convivendo com essa diversidade eu falo que o centro da realidade é a escola pública ... então eu falo que aqui é o mundo real... embora eu também contraponho que nem todos os alunos têm o perfil de estar numa escola regular a gente tem aluno com uma deficiência severa com uma gravidade que hoje nós não estamos preparados ainda para estar atendendo esse perfil de aluno... ainda precisa avançar...

Como podemos perceber, na fala dos dois locutores (LF32 e LF38) sobre o movimento de inclusão do AD, é que ele vem ocorrendo. Os pais começam a retirar ou não matricular seus filhos nas escolas especiais. Além de trazer a informação de que existe um movimento crescente no processo de inclusão do AD na escola regular, o discurso do LF38 aponta similitudes com os elementos apresentados pelo Índice para a Inclusão, considerado como ferramenta de fortalecimento do processo de inclusão dentro da escola. De acordo com Booth e Ainscow (2011), esse

⁵⁵ Optou-se por usar as normas para transcrição de entrevistas gravadas. PRETI D. (org.) et al. O discurso oral culto 2. ed. – São Paulo, Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999.– (Projetos Paralelos,V.2), p. 11 - 12.

instrumento deve ser visto como um conjunto de materiais que apoiam a autorrevisão dos aspectos de uma escola.

Identificamos isso quando a LF38, em um primeiro momento, diz que o lugar do AD é na escola regular e em seguida, contrapõe com uma segunda fala sinalizando que nem todos os AD têm o perfil para frequentar a escola regular, pois esta não está preparada para a inclusão, tanto no que diz respeito à estrutura física, quanto na questão da formação dos seus funcionários. Isso precisa ser pensado pela lógica do Índice, pois a inclusão é para todos e não para um determinado grupo de pessoas ou tipo de deficiência. Percebemos que, segundo LF38, no momento, a escola não tem condições de apresentar todos os pontos favoráveis à inclusão de todos os AD.

Outro apontamento importante que perpassou as falas foi sobre a escola não se encontrar preparada para incluir os AD severa⁵⁶ e que, por esse motivo, não poderiam ser incluídos na escola regular, conforme pode ser visto no relato do LF38. Entretanto, o discurso do LF26, é ainda mais incisivo, contrapondo-se ao discurso de LF38:

LF26 - a escola é que tem que se preparar para esse aluno o aluno pode ter as condições que ele tiver, a escola é que deveria estar preparada para esse aluno já que o ensino é para formar cidadãos... então eu penso que a escola especial no caso das APAEs não vai trabalhar com esse cidadão tendo em vista que na sociedade ele não vai lidar só com crianças especiais... então a escola é que deve se preparar para esse aluno não escolher o aluno que vem

Como podemos perceber nas três falas (LF32, LF38 e LF26) apresentadas, há o entendimento entre eles de que a inclusão do AD na escola regular é uma realidade e precisa acontecer. Porém, entre eles, o discurso do LF26 é mais contundente, pois aponta para uma mudança que deve acontecer dentro da escola.

⁵⁶Deficiência Mental Severa (Retardo Mental Grave)*

- . déficit significativo na comunicação, que pode ser feita através de palavras simples
- . atraso acentuado no desenvolvimento psicomotor.
- . alteração acentuada no padrão de marcha (dispraxia).
- . autocuidados simples sempre desenvolvidos sob rigorosa supervisão.
- . déficit intelectual atendendo ao nível severo.

*CID-10 o termo Deficiência Mental é referendado como Retardo Mental. Deficiência Mental Severa corresponde à Deficiência Mental Grave. Laudo de Avaliação Deficiência Mental Severa ou Profunda da Receita Federal. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/formularios/isencoes-e-suspensoes/deficientes/anexo-x-laudo-de-avaliacao-deficiencia-mental-severa-ou-profunda>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Não se trata apenas de uma modificação na estrutura física ou na formação dos profissionais da escola, mas de uma mudança na forma de a escola pensar a inclusão, caracterizando-se como novos hábitos culturais. Nesse aspecto, o Índice para a inclusão é uma ferramenta que contribui para provocar as mudanças institucionais e pessoais e também para a formação continuada dos profissionais da escola, necessárias para uma mudança de pensar o processo de inclusão. Destarte, Booth e Ainscow (2011, p. 6) afirmam que “o uso Índice não é uma iniciativa adicional, e sim uma forma de aprimorar as escolas de acordo com os valores inclusivos”. Apesar de parecer diferente, é sobre esse aprimoramento que nos parece estar falando LF32, quando diz que a escola ainda não se encontra preparada para receber o AD. Na mesma linha, o LF26 argumenta dizendo que a escola deve se preparar para receber todos os AD e não escolher qual o tipo de aluno que ele quer receber.

Ao tomarmos por base esses apontamentos e nos basearmos em Mittler (2003), com relação à inclusão, entendemos que as três intervenções (LF32, LF38 e LF26) estão apontando para a falta de preparo da escola. Assim, reforçam a percepção do autor sobre a necessidade de a instituição escolar ser responsável por todo AD ou não, ajudando os professores a aceitarem a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças. Ainda, segundo Mittler (2003), incluir não é só colocar o AD na escola regular, incluir é mudar a escola e ajudar o professor a se preparar para ensinar todos os alunos que não estão beneficiando-se com a escolarização.

Diferentemente de alguns profissionais que apresentam ressalvas relacionadas ao despreparo da escola com relação à inclusão, os responsáveis pelos AD, quando solicitados a falar sobre “como está acontecendo o processo de inclusão na escola”, têm uma visão a partir do direito do filho de estar na escola regular. Talvez isso ocorra por eles terem uma imagem cristalizada do processo de inclusão que acontece na escola. Uma das nossas hipóteses para isso é o fato de a escola ser referência em inclusão na cidade. Dessa maneira, os responsáveis dificilmente apontaram as dificuldades, falando, geralmente, do sonho e do direito à inclusão, como podemos ver no depoimento do LF45:

LF45 - Acabou sobrando pra mim é eu acho que esse aí é o sonho de toda mãe que quer seu filho incluído na escola a gente sabe que é direito deles

mas a gente vê que tem muitas escolas que não têm essa realidade... mas isso aí é realmente o que a gente quer que eles se sintam bem se sintam realmente inclusos na escola que eles possam partilhar junto com os outros coleguinhas porque é uma experiência nova que ele tá vivendo ali.

É interessante observar que o discurso do LF45, sobre o direito à inclusão do AD na escola regular, está contemplado no conceito de inclusão de Mittler (2003), quando ele afirma que a escola precisa mudar para ensinar a todos. Tal ponto se aproxima do que determina o artigo 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Ao comparamos os anseios do LF45, com relação à inclusão, demonstrados em sua contribuição na roda de conversa com o artigo 2º, podemos concluir que os pais, ao matricularem seus filhos na escola regular, já predispõem de informações da escola, como quando ela diz que “muitas escolas não têm a realidade da inclusão”. Segundo Capellini (2004), a escola que temos não atende às reais necessidades de nossos alunos, por não respeitar a diversidade.

Outro detalhe importante na sua fala é o fato de não mencionar o “aprender a ler e escrever” como principal qualidade de uma escola inclusiva. Diante dessa visão, o que seria a “educação de qualidade para todos”, mencionada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, para os pais dos alunos que participaram da roda de conversa? Responderemos a pergunta com a resposta dos LF51 e LF44, quando indagados sobre “como ocorre a inserção dos AD na escola”, corroboram com o que dissera o LF45.

LF51 - eu sou a LF51 mãe da criança (C51) do terceiro ano... eu estou muito satisfeita com a inclusão acho bem importante tudo o que vocês fazem para a criança... eu acho assim que ele está bem incluído mesmo acho que se ele estivesse em outro lugar eu não estaria tão satisfeita... a questão das crianças também das outras crianças darem atenção das outras crianças ajudarem a olhar também os outros amiguinhos em si também ajudam muito

LF44- eu sou a LF44 sou a mãe da C44 do terceiro ano e também acho que depois que ele está aqui ele vem melhorando muito convive melhor com as pessoas graças à professora de apoio e os coleguinha de sala ele vem cada

dia melhor... ainda dá umas crises de vez em quando mas em vista do que ele era antes ele tá muito bem.

Antes de analisarmos as duas falas do ponto de vista da aprendizagem em detrimento ao relacionamento, é preciso observar que as locutoras femininas 51 e 44 (LF51 e LF44) citam, como ponto positivo no processo de inclusão de seus filhos, não apenas o relacionamento, mas o espírito de colaboração entre elas. De acordo com o Índice para a Inclusão, existe a ideia de que a inclusão pode ser usada como um recurso para a aprendizagem dos alunos, envolvendo a colaboração entre todos, tanto nas brincadeiras, quanto na aprendizagem (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Outro fator importante destacado pelos dois locutores é sobre a confiança e as expectativas que eles depositam no processo de inclusão. Os dois locutores citam que seus filhos estão melhor agora. Segundo Mantoan (2015), as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem mais, quando elas se encontram em um ambiente rico e variado. É nesse sentido que as falas de Mantoan e dos locutores responsáveis pelos alunos se entrelaçam, mostrando que, quanto mais diversificado for o ambiente em que a criança está inserida, mais possibilidades de crescimento e desenvolvimento ela terá. Entendemos que essa questão de múltiplos espaços de vivência e experiências deve ser entendida como integrante da formação da criança com deficiência e das sem, constituindo aspectos lúdicos, plurais e complexos em sua formação.

É preciso ressaltar que, ao afirmarem: “ele está bem incluído mesmo acho que se ele estivesse em outro lugar eu não estaria tão satisfeita (LF51)” e “depois que ele está aqui ele vem melhorando muito... convive melhor com as pessoas... ele tá muito bem (LF44)”, os dois discursos trazem afirmativas contundentes e assertivas com relação ao processo de inclusão do AD na escola regular. Tais falas confirmam Beyer (2013), quando afirma que é importante que as crianças com deficiência sejam incluídas nas escolas regulares, visto que o princípio da convivência significa, simplesmente, o ensino comum de todas as crianças, sejam elas com ou sem deficiência. Isso porque o AD não vive em uma sociedade especial, vive na sociedade de todos nós, que temos várias coisas em comum, mas também particularidades e diferenças. Ao confirmarem o princípio da convivência descrito por Beyer, os locutores F51 e F44 fortalecem o debate sobre a eficácia da inclusão dos AD na escola regular.

Voltando à análise do ponto de vista da aprendizagem, novamente podemos perceber que, nesse primeiro momento, o importante para os pais são questões relacionadas com o convívio, o acolhimento e o respeito e não com as atividades intelectuais. Nesse aspecto, Capellini (2004) diz o seguinte:

Vivemos sob alguns aspectos, um momento ímpar impulsionado pela necessidade de transição de uma cultura ainda discriminatória no que diz respeito ao diferente, para uma cultura de inclusão, em que ele precisa ser aceito não por ser diverso, mas porque a diversidade enriquece. É esse o grande desafio atual: construir uma nova cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, como par.

Além desse desafio da escola de construir uma nova cultura da inclusão diante dos anseios dos pais, chama-nos a atenção a fala de LF1 que cita as questões afetivas com relação aos coleguinhas, ressaltando também a importância da figura do segundo professor na sala de aula.

Se os pais não demonstram, em suas falas, uma preocupação com as atividades intelectuais dos AD, o artigo 2º, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, determina que, além de matricular os alunos, as escolas precisam se organizar para receber e atender a esse aluno, assegurando-lhes condições necessárias para uma educação de qualidade. No entanto, podemos perceber em algumas respostas sobre “quais são as principais dificuldades encontradas por vocês no processo de inclusão” nos foi relatada necessidade de escola receber não só o AD, mas os alunos de forma geral.

LF38 - e dentro da sala de aula a gente dá a mesma aula para trinta trinta e cinco alunos diferentes a mesma aula... então a gente está muito atrasado independente da deficiência aparente ou não

LF5 - mas eu vejo que isso não cabe somente na inclusão não ...a sociedade mudou a clientela mudou e nós ainda não mudamos

LF29 - é o atraso a escola tem um atraso muito grande

No que se refere ao despreparo da escola em receber o aluno e como os participantes percebem esse despreparo, fica evidente, nas falas dos professores, o que vem ocorrendo no processo de inclusão. Enquanto as leis determinam o ideal de inclusão, na prática, isso ainda está bem distante, pois ainda são ignorados problemas, como a falta de estrutura física da escola, a falta de recursos

pedagógicos, materiais e de capacitação do professor. Essa defasagem na qualidade do ensino não está apenas relacionada com a inclusão, ela permeia o processo educacional como um todo e para os alunos.

Como signatário da Declaração de Salamanca (1994), isso não deveria ser problema para o Brasil, pois, ao assiná-la, assumiu o compromisso de incluir todas as crianças, independente de que tenham ou não uma deficiência. Esclarecemos, entretanto, que assinar e ser signatário de um documento não garante a sua aplicabilidade, aspecto que tem acontecido na escola analisada. O documento ainda reforça o direito a uma educação de qualidade que leve em conta as peculiaridades individuais e as necessidades de cada criança. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as escolas dos países signatários deveriam se organizar e se capacitar para atender a todas as crianças, oferecendo uma educação de qualidade, por meio de um currículo apropriado e uma pedagogia centrada na criança, seja ela com deficiência ou não, evitando, assim, discriminações e exclusões:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes seja assegurado uma educação efetiva (...) (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Baseados nas determinações da Declaração de Salamanca (1994), sobre os aspectos da escola inclusiva e nas falas apresentadas pelos participantes das rodas de conversa, entendemos que a escola ainda não está cumprindo o seu papel no processo de inclusão, ainda que já receba AD. Mesmo não cumprindo todos os requisitos para ser um estabelecimento de ensino inclusivo, fica claro, no discurso de alguns funcionários da escola e dos responsáveis pelos AD, que a inclusão desse aluno na escola regular é o caminho a ser trilhado, pois os avanços estão acontecendo e os resultados são perceptíveis. Isso pode ser constatado nas falas seguintes dos participantes das rodas de conversa, quando indagados sobre “como está acontecendo o processo de inclusão na escola”:

LF3 – então eu tenho visto assim que a inclusão aqui na escola tem sido de grande valia para o aluno e também para a escola e nós funcionários temos

aprendido muito com esses alunos porque muitas das vezes eu por exemplo, eu achava assim que não teria sucesso e no entanto não é isso que eu tenho visto... eu tenho visto sucesso pelo menos nos alunos da tarde no horário que eu trabalho

LF46 - ...eu estou assim com grande expectativa estou confiando e foi aqui que encontrei apoio...estou muito satisfeita por isso estou confiante que vai dar tudo certo

Mittler (2003) afirma que, no início do processo de inclusão do AD na escola regular, nem ele acreditava no sucesso desse processo. Isso só mudou após pesquisas e também ao presenciar as aquisições, os progressos daquelas pessoas de quem muito pouco ou nada se espera. A fala dos locutores vem corroborar com Mittler (2003) sobre o processo de inclusão na escola, pois, mesmo apresentando dificuldades demonstradas nas falas dos funcionários da escola com relação ao despreparo de todos relacionados à inclusão, tanto pais como funcionários veem avanços significativos na inclusão dos AD na escola regular. Além de destacar pontos positivos na inclusão, os participantes das rodas de conversa demonstram ter confiança e expectativas com relação à inclusão.

Para Jannuzzi (2004), a escola tem um papel importante no processo de inclusão do AD, mesmo que ela se encontre em condições adversas, pois ela tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber para todos os cidadãos.

Nessa mesma linha, Booth e Ainscow (2011) estabeleceram uma das bases triangulares das dimensões do Índex. Essa é a criação de culturas inclusivas, já que elas refletem as relações, os valores e as crenças profundamente enraizadas. Por outro lado, o Índex para Inclusão tem como uma de suas dimensões a criação de culturas inclusivas. As pessoas já costumam trazer uma “cultura” de que a inclusão não dá certo. Sobre esse enraizamento de valores e crenças com relação à inclusão do AD, a fala do LF3 demonstra essa mudança de crenças enraizadas, assim como traz o Índex, quando ela faz a seguinte afirmação: “eu achava assim que não teria sucesso no entanto, não é isso que eu tenho visto... eu tenho visto sucesso pelo menos nos alunos da tarde no horário que eu trabalho”. Mudar o olhar que se tem ou que se criou sobre o processo de inclusão é essencial, para que os valores e crenças profundamente enraizados sejam combatidos e o processo de inclusão do AD na escola regular seja consolidado.

Como podemos observar nas falas aqui selecionadas, o processo de inclusão é algo real. Todavia, ele precisa acontecer de forma mais efetiva, conforme determinam a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Segundo Capellini (2004), as mudanças que vêm ocorrendo no processo de inclusão do AD são significativas, contudo, elas precisam sair do papel e serem efetivadas para a consolidação do processo.

Dentre as mudanças que precisam ser efetivadas, está o Professor de Apoio. Sabemos da sua importância no processo de inclusão, porém, entendemos que existem arestas que precisam ser aparadas, principalmente quando tratamos do ensino colaborativo. A proposta de um ensino colaborativo entre professor regente e Professor de Apoio é o tema da nossa próxima seção.

2.6.2 O papel do professor enquanto mediador do processo de inclusão na escolar regular e o ensino colaborativo

Se o professor, enquanto mediador do processo de inclusão, acreditar que incluir é destruir barreiras e ultrapassar fronteiras e que o ensino deve ser o mesmo para todos, ele certamente exercerá seu papel, o que é fundamental para assegurar o direito à educação para todos e, como consequência, assegurar que a educação inclusiva seja efetivada de fato.

Segundo Mantoan (2015, p. 78), “alguns professores sentem-se abalados profissionalmente pela inclusão”. Para a autora, esse abalo acontece pela necessidade dos docentes terem que deixar de lado o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos, deixando de ser o professor palestrante, prática tão presente nas aulas e na prática da pedagogia unidirecional. No entanto, essa necessidade de mudança de postura tende a ser um quadro irreversível, pois a inclusão do AD na escola regular é uma realidade e, como tal, precisa ser refletida. Isso não só do ponto da figura tradicional de um professor em sala de aula, mas também da figura de um segundo professor dentro da sala de aula.

Como, na escola, alguns AD recebem o atendimento educacional especializado na figura do Professor de Apoio, podemos perceber, na fala dos pais ou responsáveis, a importância desse atendimento educacional especializado. Como é uma experiência nova, a figura de outro professor dividindo o mesmo espaço trata-

se de uma situação para a qual a maioria dos profissionais não foi preparada ou formada para lidar, conforme relata Mittler (2015). Em alguns casos, a existência de um segundo professor na sala de aula não é sinônimo da presença do ensino colaborativo.

No sentido do despreparo do professor citado por Mittler (2003), a fala do LF38, durante a roda de conversa, ao ser questionado “como eles (os funcionários) têm percebido a questão da interação entre os professores regentes e de apoio no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem dentro da escola”, vem confirmar essa afirmativa:

Eu fui uma das primeiras professoras de apoio aqui e então eu vivi esse processo todo aqui na escola e vejo que a escola avançou muito... a visão era muito limitada quando começou... os professores entenderem essa proposta a aceitação... eu falo que temos que nos despir um pouquinho das vaidades... eu tenho que repensar a minha prática... nós professores de apoio... então o Professor de Apoio foi ocupando o seu espaço.

No discurso do locutor feminino trinta e oito (LF38), podemos perceber os desencontros que ocorrem ou ocorreram no início do processo de inclusão do AD na escola regular. Tanto os professores da sala de aula quanto os professores de apoio não entenderam e ainda não aceitaram a proposta do ensino colaborativo. No entanto, percebe-se, na fala, os avanços que vêm ocorrendo no processo de inclusão via Professor de Apoio. O que o LF38 afirma sobre a não aceitação da proposta do ensino colaborativo também encontramos na fala de outros participantes das rodas de conversa, quando solicitados a responder “como eles têm percebido a questão da interação entre os professores regentes e de apoio no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem dentro da escola”:

LF28 – eu falei com... eu acho que isso não tem que ficar só com um professor... ano que vem outro professor tem que ficar com o aluno... acho que toda escola tem que passar pois eu também não sabia como ia ser ter outro professor na minha sala de aula... eu tinha receio igual uma outra professora me falou no início do ano ...ah eu não sei se vou saber trabalhar com outro professor na minha sala não.

LF34 – eu não gostaria de ter outro professor dentro da minha sala mudar minha rotina ... eu não gostaria.

Nas escolas ainda existe a cultura de que os problemas relacionados com a aprendizagem dos alunos cabem somente aos professores da sala de aula resolver,

de forma individual. Isso está relacionado com a formação inicial do professor que é voltada para uma atuação individualizada (CAPPELINI, 2004). Esse tipo de formação, na qual o agir individual é a prioridade, acaba por causar um desconforto nos professores quando eles se veem na situação de terem que dividir o espaço da “sua” sala de aula com outro professor. Outro problema destacado pela autora é a preocupação que o professor tem em como fazer para ensinar AD em suas turmas comuns, já que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais.

Apesar da insegurança do professor da sala de aula regular em aceitar um outro professor para dividir com ele o mesmo espaço e da dificuldade em reformular a sua prática pedagógica, a presença de um segundo professor na sala de aula tem trazido uma segurança para os pais. De acordo com Capellini (2004), a não aceitação de um segundo professor dentro da sala de aula é um mecanismo de sobrevivência utilizado pelos professores, que frequentemente hesitam em se submeter à mudança de papel. Essa dificuldade em aceitar um segundo professor dentro da sua sala de aula, conforme relata o LF34 – “eu não gostaria de ter outro professor dentro da minha sala, mudar minha rotina, eu não gostaria”, é um problema que a bidocência terá que enfrentar como condição importante para o processo de consolidação da educação inclusiva.

Nesse sentido, o Índice para a Inclusão se efetiva como ferramenta essencial de apoio ao desenvolvimento do processo de inclusão, pois aponta para a questão da mudança cultural da escola, o que é fundamental na perspectiva do ensino colaborativo.

Para os locutores da roda de conversa que reuniu os pais, a presença do segundo professor, na figura do Professor de Apoio dentro da sala de aula, foi importante para o início do processo de inclusão de seus filhos, conforme deixam explícito em suas falas. O primeiro locutor a falar sobre a importância do Professor de Apoio foi o locutor feminino quarenta e quatro (LF44). É interessante notar que, na roda de conversa, os participantes vão usando falas que precedem a sua e vão acrescentando mais informações. Logo após o LF44, responder se “o professor de apoio tem feito a diferença na vida escolar do seu filho”, o LF46 em sua participação também faz menção a esse profissional.

LF44- ...graças à professora de apoio e os coleguinha de sala ele vem cada dia melhor...ainda dá umas crises de vez em quando mas em vista do que ele era antes ele tá muito bem.

LF46 - meu nome é LF46 eu sou mãe da C46 eu sou tipo assim estou iniciando agora com a professora de apoio tem pouco tempo e então assim no início ela estava colocando pra ele as coisas que ele gosta de fazer recortar pintar pra ele começar a alfabetizar mesmo... mas eu estou assim com grande expectativa estou confiando e foi aqui que encontrei apoio... estou muito satisfeita por isso estou confiante que vai dar tudo certo.

Nas duas falas, que já foram utilizadas anteriormente, identificamos a presença do Professor de Apoio. Conquanto exista uma diferença entre elas, ambas são válidas. O que elas precisam é serem incorporadas em uma única forma de perceber tais elementos. Na primeira, a preocupação do LF44 está centrada apenas na adaptação do filho na escola. O segundo locutor já expressa uma preocupação que vai além da adaptação do aluno na escola. O LF46 parece estar mais preocupado com as questões intelectuais, ou seja, ele está preocupado com o apreender a ler e escrever. Nota-se que a expectativa que ele tem com a aprendizagem do filho está diretamente ligada ao Professor de Apoio, ou seja, com o atendimento educacional especializado que seu filho recebe individualmente. Embora não se trata de apontar qual percepção seria a dita correta, é importante que elas percebam a inclusão do ponto de vista não só da adaptação, como da aprendizagem, ou seja, incorporando ambas as preocupações.

É importante ressaltar que não existe uma preocupação maior ou melhor que a outra, elas apenas refletem um modo de pensar diferente dos dois locutores sobre o processo de educação e o processo de inclusão do AD na escola regular. Segundo Booth e Ainscow (2011), o conceito de inclusão é tão complexo, que seria impossível defini-lo em uma única frase, o que permite que cada pessoa tenha a sua interpretação. Dessa forma, é compreensível que duas ou mais pessoas tenham pensamentos e/ou preocupações diferentes com relação à aprendizagem do AD na escola regular.

Para Mantoan (2015), a aprendizagem não está condicionada às dificuldades ou limitações dos alunos. Seu sucesso está em explorar talentos, criar possibilidades e conduzir o processo de ensino sem fazer restrições, como comumente acontece. Nesse sentido, é importante ressaltar o trecho do discurso de LF46, em que ele relata que o professor ia “colocando para ele as coisas que ele

gosta de fazer recortar pintar”. Ao abandonar o ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, o Professor de Apoio não condiciona a aprendizagem do aluno e nem a relaciona com as suas dificuldades e ou limitações. Ele parte do interesse do aluno, para, logo em seguida, introduzir novos conceitos e a realização de novas atividades.

Ainda sobre a fala do LF46, é relevante destacar dois pontos que indicam o distanciamento do professor de sala de aula com relação ao AD e à ausência do ensino colaborativo. O primeiro ponto é quando o LF46 diz: “estou iniciando agora com a Professora de Apoio... para ele começar a alfabetizar”. O segundo é retratado na seguinte fala: “agora com a Professora de apoio... grande expectativa estou confiando”. Nesse momento, o locutor transfere para a escola toda a responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Logo em seguida, é a vez de a escola transferir para o professor essa responsabilidade e este, como não tem para quem passar, acaba acatando-a. Segundo Capellini (2004, p. 89), “infelizmente, a cultura das escolas ainda sustenta a tese de que a resolução de problemas cabe individualmente ao profissional”.

O processo de transferência de responsabilização ou simplesmente o ato de responsabilizar o professor da sala de aula ou o Professor de Apoio vai totalmente na contramão do processo de inclusão, principalmente do conceito de ensino colaborativo. Aos professores da sala de aula e de apoio, não cabe somente o papel de se responsabilizar pela qualidade do ensino oferecida para os alunos, mas cabe-lhes também o papel de interagir com todos os envolvidos no processo educacional dos alunos, mostrando-lhes a importância e a responsabilidade de cada um frente ao processo de inclusão de todos os alunos e da proposta de ensino colaborativo. Para Capellini e Mendes (2007), a força da proposta do ensino colaborativo encontra-se pautada em três pilares:

A força da colaboração encontra-se na **capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores**, para promover sentimentos de interdependência positiva, **desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas** e **apoiar um ao outro**, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais. (CAPELLINI e MENDES, 2007, p. 125, grifo nosso).

Nesse contexto de ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, o compartilhamento de responsabilidades é fundamental para o sucesso do

processo. A responsabilidade com a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do aluno não são obrigação desse ou daquele professor; a responsabilidade é de todos os envolvidos com o processo educacional, independente se é AD ou não (CAPELLINI e MENDES, 2007).

A questão da responsabilização na inclusão do AD na perspectiva do ensino colaborativo quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno do aluno faz um percurso diferente daquele que o LF44 apresenta em sua fala, quando diz que graças à professora de apoio seu filho se encontra cada dia mais adaptado na escola. Nesse seu discurso, o responsável indica uma preocupação apenas com a adaptação do aluno na escola. Fica claro, nesse trecho de seu discurso, um outro papel que foi imputado ao Professor de Apoio no início de suas funções, segundo relato do LF38, quando perguntado “como é a relação do professor de apoio com os pais e com o professor regente?”:– “e a gente era meio vista como babá desse aluno função de cuidador... quando eu iniciei eu lembro até da minha apresentação você vai levar no banheiro para beber água onde ela for você vai... você vai ser a sombra dela”.

Em primeiro lugar, vamos analisar o discurso do LF38, baseado nas palavras: babá e cuidador. Sobre essa função que lhe foi imputada, Freitas (2013) ressalta:

Muitos se tornam cuidadores, pois o espaço, as condições, a falta de planejamento conjunto não favorecem um trabalho colaborativo, alguns alunos necessitam de cuidados em relação à higiene, à socialização, não estão totalmente integrados devido a deficiência que são portadores, afastando-os das reais possibilidades de aprendizagem e o professor distanciando-se cada vez mais de seu papel como Professor de Apoio, lhes faltando o necessário, formação, apoio pedagógico, currículo adequado, planejamento, contudo, o Professor de Apoio se fortalece no atendimento às diversidades, num esforço constante de busca do conhecimento que o retire da angústia de não saber o que fazer diante dos imprevistos que são acometidos a todo momento (FREITAS, 2013, p. 107).

Comparando o discurso de LF38 com o discurso apresentado por Freitas (2013), verificamos que essa função de “cuidador” realmente ocorre quando a escola ainda não tem definido o seu planejamento conjunto definido (com o professor da sala de aula), havendo falta de currículo adequado para que os professores possam desenvolver um trabalho colaborativo. Outro fator que pode ocorrer é a falta de apoio pedagógico e uma formação deficitária. Com tudo isso, também é preciso deixar claro que alguns alunos realmente necessitam de cuidados, conforme informa

o autor. É importante salientar, que, de acordo com o verbo empregado pelo LF38 - a gente “era” meio vista como babá desse aluno função de cuidador - em seu discurso, podemos concluir que a visão de acordo com a qual eram vistos como “cuidador” foi alterada com os passar dos anos, ao menos nessa fala.

Voltando ao discurso de LF38, podemos perceber dois movimentos feitos pela escola naquele primeiro momento ao receber os AD e o Professor de Apoio. É preciso esclarecer que, no seu discurso, o falante deixa claro que tudo isso ocorrera no início do processo. O primeiro movimento feito pela escola, no início do processo de inclusão do AD, era o de proteção do aluno. É possível perceber, no discurso do falante, o medo e o despreparo da escola em receberem esse aluno. O segundo movimento, que vinha acompanhado, talvez, do único objetivo que a escola tinha com relação à inclusão do AD e que recebia o atendimento educacional especializado na figura do Professor de Apoio, era a sua adaptação na escola.

A inclusão voltada apenas para a adaptação do AD na escola regular nos remete ao modelo integrativo. Segundo Sassaki (1997 p. 32), no modelo integrativo, “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. O modelo integrativo acabava por excluir os AD que não se adaptavam ao modelo de escola oferecido, diferindo totalmente do modelo atual de inclusão, principalmente da proposta do ensino colaborativo. O modelo integrativo propõe que o aluno seja simplesmente integrado ao sistema, sem nenhuma preocupação com a sua autonomia. Já o processo de inclusão, na perspectiva do ensino colaborativo, visa à formação intelectual e à autonomia do AD.

Analisando o que disse o LF38, podemos perceber que, assim como os pais, a escola, no início do trabalho do Professor de Apoio, tinha como prioridade a adaptação restrita da criança no espaço escolar. Esse tipo de pensamento, tanto dos pais como da escola, corrobora com os objetivos do modelo integrativo de inclusão, diferente dos objetivos traçados pelo Guia de Orientações da Educação Especial de Minas Gerais para a inclusão de AD que vai além de simplesmente integrar o aluno na sociedade, partindo do princípio de que todos têm direito de acesso ao conhecimento, sem nenhuma forma de discriminação.

A fala do LF44 condiz com a proposta da escola para o trabalho do atendimento educacional especializado no início do processo, o mesmo ocorrendo com a fala do LF46, já que ele mesmo cita que “está iniciando”. Mesmo que as falas nos remetam a um modelo de inclusão ultrapassado, se compararmos as três falas, observamos que alguns avanços foram ocorrendo ao longo do processo. A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento, sem nenhuma forma de discriminação.

Mesmo com os avanços e a mudança de postura, ainda parece não estar clara para todos os envolvidos no processo de inclusão do AD a função dos professores frente à proposta do ensino colaborativo. Essa afirmativa se baseia na fala do LF13, quando, durante a roda de conversa, foi perguntado para os participantes: “como acontece a colaboração entre o professor da turma e o Professor de Apoio?”.

LF13 – ...é essa situação do professor regente não ter consciência do papel do Professor de Apoio... isso se aplica à maioria... foi um grande questionamento nas outras reuniões que a presença na Superintendência porque as reuniões são feitas para o Professor de Apoio e ele chega lá e questiona justamente isso mas eu não consigo ter a minha liberdade e meu espaço dentro da sala de aula porque o próprio professor regente me constrange...fica essa barreira do professor regente para ele transmitir... e o Professor de Apoio fica ali perdido... mas às vezes falta um pouco dessa, desse entendimento do professor regente mas realmente já houve algum avanço sim

No discurso do LF13, podemos fazer algumas inferências importantes. Ao relatar que não consegue ter sua liberdade, seu espaço, que é constrangido pelo professor regente que estabelece entre eles uma barreira, uma vez que falta entendimento para o professor regente, o participante da roda de conversa traz dados que se opõem fortemente ao que estabelece o Guia de Orientações da Educação Especial em Minas Gerais para o trabalho do Professor de Apoio na perspectiva da bidocência/ensino colaborativo. De acordo com o Guia de Orientações, uma das atribuições do Professor de Apoio é atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum (MINAS GERAIS, 2014). Ao atuarem de forma isolada, tanto professor regente quanto Professor de Apoio acabam por desconfigurar a proposta do ensino colaborativo e as dimensões: culturas, políticas e práticas que compõem o Índice para a Inclusão.

Ainda sobre o discurso do LF13, outros dois pontos merecem destaque. O primeiro é que temos um discurso no qual o locutor que não está na sala de aula e acompanha o trabalho dos professores afirmando que não existe por parte de um grupo de professores a consciência com relação ao trabalho desempenhado pelo Professor de Apoio. O segundo destaque, talvez o mais enfático, é a postura de desconhecimento do órgão representante da Secretaria da Educação frente ao discurso do ensino colaborativo, já que convoca para reuniões sobre inclusão apenas o Professor de Apoio. Essa visão pautada apenas no trabalho do Professor de Apoio, enquanto agente de promoção da inclusão, vai totalmente contra o próprio documento que rege a Educação Especial em Minas Gerais que é o Guia de Orientação da Educação Especial no Estado de Minas Gerais, que determina que o Professor de Apoio deve “atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo” (GUIA DE ORIENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2014a, p. 18).

Como podemos perceber, de acordo com o Guia de Orientações da Educação Especial, é atribuição do Professor de Apoio e do professor regente o trabalho colaborativo para favorecer o processo de inclusão. Esse trabalho de parceria, entretanto, não é só entre os professores, ele precisa ser estendido aos alunos e pais. De acordo com os depoimentos relatados, mesmo com todos os avanços, ainda não existe a efetivação do ensino colaborativo, pois nem mesmo a Superintendência Regional de Ensino reconhece como essencial a aproximação legítima entre os dois professores, quando ela convoca para reuniões sobre inclusão apenas o Professor de Apoio. Há necessidade de se pensar estratégias para que tanto o professor regente quanto o de apoio participem de capacitações juntos e/ou separados. Essas estratégias são no sentido organizacional para escola e turma.

Ao defendermos uma proposta de ensino colaborativo como estratégia para a consolidação do processo de inclusão do AD, precisamos estabelecer parâmetros e criar possibilidades que fortaleçam a proposta, para que ela possa produzir conhecimento e amadurecimento na relação dos envolvidos.

Apesar dos participantes das rodas de conversa geralmente mencionarem, no final de suas falas, que o processo de relacionamento entre o professor regente e o

Professor de Apoio tem avançado, ainda há fortes indícios de que esse problema continua bem presente. O distanciamento entre a proposta do ensino colaborativo e as ações dos professores está presente nas falas dos responsáveis pelos AD que participaram das rodas de conversa. Isso pode ser percebido, quando os pais são confrontados com a pergunta: “como vocês percebem a relação do professor da sala de aula e o Professor de Apoio, os dois professores e o aluno e a relação da mãe com os dois professores?”.

LF45 - no caso da C45 a professora regente com a professora de apoio têm uma sincronia muito grande e tem que ter porque se não tiver essa sincronia não vai funcionar porque o material pra adaptar pra essa criança no caso pra C45 pra ele fazer essa interação, tem que ter esse contato...então eu vejo assim da C45 que é as duas professoras têm uma interação muito boa eu vejo essa engrenagem caminhando junto

LF44 – a C44 também as duas professoras tratam ele da mesma forma e isso eu acho muito importante porque às vezes se ele chegar na escola antes da professora de apoio ele é tratado da mesma forma pela professora regente

LF47 - mãe da C47 a C47 é assim... ela chegou aqui bem acanhada sabe... hoje em dia eu vejo que ela se combina mais com as crianças conversa mais interage mais e sobre as duas professoras é assim eu percebo que a C47 gosta das duas do mesmo jeito ela tenta agradar as duas do mesmo jeito abraça uma abraça a outra e assim eu vejo que ela se dá bem do ano passado desse ano... não tenho nada a reclamar das professoras

LF51- pra mim que estou no terceiro ano já o primeiro ano teve as duas professoras entre apoio e a regente teve foram unidas no segundo ano eu não tive esse mesmo privilégio mas já agora no terceiro ano eu estou sentindo que está dando tudo certinho que está caminhando para melhor se Deus quiser ano que vem será melhor ainda

LF49 - eu sempre falo mais com a professora de apoio mas sempre também pergunto sobre a professora regente como ele está como comporta mas falo mais com a de apoio

LF45 – éh... no meu caso também eu tenho mais contato com a de apoio tenho esse contato com a regente mas assim em questão do C2 porque eu conheço a regente há mais tempo e já tenho outros contatos em relação a C2 meu contato maior é com a de apoio

LF51 - meu contato também é com a de apoio

LF47 - o meu também mais com a de apoio às vezes é a professora regente que vem falar da C4 pra mim que ela está assim mais conversada entendeu... mas o maior contato mesmo é com a de apoio

LF50 - no meu caso também mais a de apoio mas a regente procura a gente pra saber como a criança está se ela está satisfeita e a regente acaba também dependendo da professora interessar muito pelo aluno pelo filho da gente e acaba ajudando nisso também, para saber que não só a professora de apoio quer ajudar mas que a regente também quer ajudar

Observa-se, na primeira fala do LF45, uma indicação de ensino colaborativo, já que ele cita que existe uma sincronia e uma interação muito boa entre os dois professores na adaptação do material para o aluno com deficiência. No entanto, após a fala de outros locutores, o LF45 explica que ele e a C45 já tinham contatos estabelecidos anteriormente. Porém, no final, afirma que, mesmo assim, o contato maior é com o Professor de Apoio. Mesmo mudando um pouco a primeira fala com relação à segunda, é preciso destacar os pontos positivos e o início da construção do ensino colaborativo. Na sua primeira intervenção, o LF45 revela que existe uma intenção, uma sincronia no ato das professoras, existindo, portanto, o princípio da cooperação. Ao falar da sincronia e da interação entre os dois professores, o locutor feminino indica, nas ações das professoras, as marcas dos princípios da cooperação defendidos por Capellini (2004), quando ela afirma que cooperar é ser solidário, é compartilhar com o outro para juntos definirem as metas para a resolução de um problema.

Diferente do locutor feminino dois, podemos dividir a fala dos outros locutores em dois momentos. No primeiro momento, eles responderam aquilo que deveria acontecer de fato dentro de um processo de inclusão na perspectiva do ensino colaborativo. Na segunda parte da mesma resposta, talvez por se sentirem mais seguros para falar, eles responderam o que, para eles, ocorre, de fato, no ambiente escolar.

Dando prosseguimento ao tema colaboração ou sobre o processo de colaboração entre professores – ensino colaborativo, foi perguntado às mães/responsáveis participantes se a colaboração entre os pares era só com relação ao AD ou era extensivo a todos os alunos, pois, baseados em Capellini (2004, p. 87), “entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido usado para favorecer a inclusão escolar”. Assim, se essa colaboração estiver relacionada apenas ao aluno com deficiência, o processo de inclusão tende a ser prejudicado.

Na perspectiva do ensino colaborativo apresentado por Capellini (2004), cujo objetivo é favorecer a inclusão escolar envolvendo todos os alunos e não apenas o AD, foram encontradas as respostas às indagações acima mencionadas nas falas dos locutores 47 e 48, quando solicitados a responder “como eles percebem a

relação do professor de apoio e do professor regente com o filho e com os demais alunos da sala de aula”.

LF48 – eu vejo com a turma toda

LF47 - quando eu trouxe a C47 pra cá eu fiquei com medo sobre isso eu fiquei com medo dela ser excluída pelos coleguinhas por ser um pouco diferente então meu medo era esse e quando eu cheguei e vi assim o aconchego que as crianças tiveram com ela o carinho no primeiro dia em que a gente chegou na sala de aula que até então não tinha o professor de apoio que a professora pediu pra ela sentar na frente por causa dos problemas as crianças saíram ela pôde escolher o lugar pra ela sentar e então achei um carinho das crianças por ela enorme...do primeiro dia até hoje elas têm um carinho incondicional

Na fala do LF48, temos a presença de marcas que confirmam o ensino colaborativo como instrumento de consolidação da inclusão. Já na fala do LF47, é possível identificar o processo de inclusão. Porém, a ausência do segundo professor (Professor de Apoio), que ainda não tinha sido designado (contratado) e o medo da exclusão, eram fatores marcantes naquele momento. Apesar de falar que a aluna não fora excluída e do trabalho do professor regente com a turma e a sua filha, a esperança no Professor de Apoio ficou bem explícita, tanto que ela ressalta a sua falta.

É interessante observar uma outra fala em que o LF51 diz o seguinte sobre o ensino colaborativo favorecer a inclusão e o papel dos professores com relação aos alunos e ao AD:

LF51 – eu também vejo assim ...tanto que eu vejo a regente tentando demonstrar para os alunos essa inclusão vejo a de apoio também demonstrando isso para os outros alunos... vejo assim é um conjunto mesmo ela demonstra isso e interage de uma forma geral

Na fala do LF51 sobre o processo colaborativo estar relacionado somente ao AD, é importante observar duas palavras: tentando e demonstrando. Sobre a professora, a LF51 disse que ela “tenta demonstrar para os alunos essa inclusão”. Com relação à segunda professora (Professor de Apoio), a LF51 disse que a profissional “demonstra” a inclusão para os outros alunos. Essas falas se contrapõem à proposta de inclusão e do ensino colaborativo na perspectiva da inclusão, já que demonstram uma divisão no trabalho - dos dois professores – distanciando-se, assim, da proposta do ensino colaborativo. Segundo Capellini

(2004), precisamos deixar de lado a cultura discriminatória que diz respeito ao diferente e construir uma cultura da inclusão, na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, como par.

Nessa perspectiva, salienta-se a necessidade de entender o papel dos agentes escolares para que seja configurada a inclusão e o ensino colaborativo seja um instrumento dessa nova configuração, assim como também deve ser o Índice para a Inclusão que é sustentado por três dimensões: produzindo políticas inclusivas, desenvolvendo práticas inclusivas e criando culturas inclusivas. Como podemos observar, conquanto o processo de inclusão venha acontecendo na escola, ainda existe uma confiança maior por parte dos responsáveis pelos alunos na figura do Professor de Apoio. Apesar das dificuldades encontradas, são perceptíveis os avanços que aconteceram.

Após análise dos relatos, não podemos negar e nem afirmar a existência do ensino colaborativo. No entanto, podemos afirmar que existem indícios de que ele vem ocorrendo de forma bem sutil, porém de forma crescente, como podemos observar no relato seguinte, quando os participantes das rodas de conversa foram solicitados a responder se “o professor de apoio tem feito diferença na vida escolar do filho”.

LF51 - A gente espera né que a cada ano que passa que melhore mais o que ele não aprendeu no primeiro ele vai aprender no segundo pra melhorar no terceiro até acabar todos os anos que precisam ser passados pela escola que ele melhore pra quando ele sair daqui eu veja que ele rendeu e aprendeu o que tinha que aprender... então isso é o mais importante pequenas coisas que o filho da gente não faz quando faz por exemplo meu filho desde o primeiro ano... esse ano que ele foi fazer uma apresentação no dia do diretor... então para mim aquilo ali para as mães é normal toda quarta-feira os filhos deles fazerem apresentação para mim aquele dia foi como se ele tivesse andado pela primeira vez até as outras mães que ficaram perto de mim ficaram emocionadas porque ele nunca tinha feito aquilo ali... então para mim aquilo ali já foi uma coisa tão grande que aquilo ali aquele vídeo está aqui eu mostro para todo mundo como se fosse a primeira coisa que ele fez na vida... pra mim foi muito importante eu só tenho a agradecer eu estou muito satisfeita com tudo mesmo graças a Deus

Mediante os depoimentos dos locutores das rodas de conversa, podemos constatar que o processo de inclusão do AD dentro da escola tem demonstrado avanços, principalmente no que diz respeito ao trabalho do Professor de Apoio e do professor da sala de aula. Tanto para a escola, quanto para o aluno, a colaboração

torna-se importante porque cada professor, com sua experiência, pode contribuir para a resolução de problemas que envolvem a inclusão do AD na escola regular.

Mesmo apresentando avanços no processo de inclusão e alguns indícios da existência de um trabalho integrado entre os dois professores dentro da sala de aula regular, muitos fatores contribuem para que a prática do ensino colaborativo não seja totalmente efetivada dentro da sala de aula, sendo uma das quais a formação do professor. Segundo Mittler (2003), os profissionais que estão atuando, seja como professor regente ou como Professor de Apoio, talvez não tenham sido preparados durante a sua qualificação. A formação do professor, enquanto um dos entraves para a efetivação do processo de inclusão e o trabalho colaborativo, será o nosso próximo assunto.

2.6.3 A formação do professor na perspectiva da inclusão e do ensino colaborativo

Para fazer a inclusão do AD na escolar regular, não basta apenas editar leis e fazer com que elas sejam cumpridas. É preciso fazer uma reviravolta no ensino como um todo. Não basta apenas uma mudança na postura do professor, é preciso abandonar as velhas práticas pedagógicas. Segundo Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

A proposta de ressignificar o papel do professor na perspectiva da educação inclusiva nos leva ao debate sobre o processo de formação do professor, pois não é possível querer que os professores tenham novos hábitos, se eles continuam recebendo a mesma formação. Muitas vezes nem a mesma formação, pois, em alguns casos, eles não receberam formação nenhuma. A questão da formação também é uma reivindicação dos profissionais que atuam na educação, como podemos observar nas respostas dos participantes das rodas de conversa, quando indagados sobre “como a formação e a experiência interferem no trabalho do professor”.

LF1 ...conforme for a demanda daqui a pouco esses cursos dos professores de apoio vão ser comum a todo mundo porque tem que saber tudo todos têm que aceitar qualquer aluno e saber trabalhar com esse aluno... mas vai chegar o dia que todos os profissionais da educação terão que ter sim a

capacitação... Professor de Apoio é muito bom mas nós sabemos que aqui na escola a demanda pequena a nossa demanda de aluno que necessita de um atendimento diferenciado é muito maior e então só de a gente vê o que a gente vive aqui a gente vê que daqui a alguns anos a nossa formação vai ter que ser diferente

LF3 - eu penso que nós como profissionais da educação somos todos profissionais da educação nós tínhamos que ter mais informações ter mais acesso à informação... até que ponto você pode conhecer esse aluno essa criança... o que que eu posso até onde eu posso ir com essa criança o que que eu posso fazer para a ajudar ainda mais o que que eu posso estar lendo onde estar buscando essas informações... então acho também que falta essa capacitação dos funcionários para saber lidar mais com cada criança porque cada criança é única às vezes um é cadeirante o outro tem andador o outro tem problema intelectual o outro é físico... então são várias diversidades que nós também não temos ainda essa capacitação para lidar com essa situação a gente não consegue lidar de forma integral por mais é falta de informação e conhecimento

Os dois locutores acima, ao relatarem que a formação do professor precisa ser diferente e que todos precisam de mais conhecimento para a consolidação do processo de inclusão, estão confirmando o que diz Mantoan (2015), quando ela fala que a formação continuada do professor inclusivo precisa passar por um processo de mudança. É preciso que se faça uma reviravolta na formação do professor. Como bem disse o LF1, “daqui alguns anos a nossa formação vai ter que ser diferente”.

Outro ponto importante a ser destacado encontra-se no discurso do LF3, quando ele enfatiza “somos todos profissionais da educação nós tínhamos que ter mais informação, ter mais acesso à informação”. É importante perceber que o locutor não diz que os professores precisam ter mais acesso à informação. Ele afirma que todos que trabalham na escola precisam de mais informação.

Torna-se fundamental que os programas de formação estejam atentos para as questões levantadas pelos funcionários da instituição, para que possam se sentir contemplados em suas angústias e tomem consciência do seu papel frente ao processo de inclusão. No entanto, segundo Gadotti (2011), os programas de formação não devem ser concebidos apenas como ferramenta para ensinar o professor a dar aula para os AD, eles devem ser concebidos como reflexão.

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2011, p.41)

Essa formação baseada na reflexão e na pesquisa é o que vai dar suporte para o profissional da educação trabalhar com a educação dentro de uma perspectiva de inclusão. Essa formação continuada proposta por Gadotti (2011) é baseada na construção do conhecimento. É esse tipo de conhecimento que faz falta para o professor no exercício da sua prática. O professor se sente inseguro por não conhecer e nem ter segurança sobre o trabalho que está exercendo. O docente, quando indagado sobre “quais são as principais dificuldades encontradas pelo professor no processo de inclusão”, responde:

LF19 – às vezes a gente excede até em cuidados que às vezes a gente constrange essa criança porque a gente não sabe até onde pode ir a gente fica com medo também de exigir demais dela ou exigir de menos e ela se sentir ela achar que a gente está tratando de maneira diferente... essa questão de ser trabalhado numa questão de capacitar a gente ajudaria muito daria mais segurança para a gente lidar com essas crianças

Muitas vezes, o professor deixa de cumprir o seu papel dentro da escola, o que não ocorre apenas por omissão, mas também pelo simples fato dele desconhecer as suas funções ou, então, não estar apto para exercê-las. De acordo com Machado (1992), a complexidade das funções, a formação profissional, as condições de trabalho e a valorização do seu papel profissional são fatores que podem levar o professor ao desconhecimento de suas funções. Como podemos ver, a formação do professor é fundamental para que ele desempenhe adequadamente as suas funções e possa atuar efetivamente de forma colaborativa. Além das dificuldades que o professor encontra por não ter uma formação adequada, outro fator que foi levantado pelos participantes é a qualidade na formação do professor. Ao serem interpelados sobre “como a formação e a experiência interferem no trabalho do professor”, o LF38 respondeu:

LF38 - sobre a nossa formação eu acho que ela tem muito a melhorar é nisso que eu acho que o MEC acaba sendo conivente também com essa formação... todos são coniventes um é conivente com o outro se você deixa uma faculdade que não tem uma formação adequada funcionar você está sendo compassivo com isso também aí a gente fala a conivência do estado o próprio estado é conivente com isso se ele é fiscalizador ele é que deixa a abertura dessa faculdade ele é conivente com isso.

No discurso do LF38, é mostrada a postura do respondente apontando que o tipo de formação recebida nos cursos de licenciaturas não está preparando os

alunos para trabalhar na educação em uma perspectiva de inclusão. O sistema ainda é bem falho. Para Capellini (2004), os professores estão preocupados em como ensinar aos AD. Segundo a autora, essa preocupação se explica pelo fato deles terem que reformular suas práticas pedagógicas.

Uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com necessidades educacionais em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação de pessoas com deficiência, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. (CAPELLINI, 2004, p. 71)

É fato que as escolas não estão preparadas para receber o aluno com deficiência. No entanto, é quase unânime a ideia de que os cursos de graduação com ênfase na formação de professores estão mais distantes ainda do processo de inclusão pela maneira como ainda organizam a sua grade curricular. De acordo com Santos (2004, *apud* CAPELLINI, 2004), os cursos de formação de professores sempre tiveram dificuldades em compreender o ato de ensinar, sendo que, atualmente, isso tem sido mais evidente, já que hoje os professores têm a difícil tarefa de educar a todos respeitando a diversidade.

Baseado na dificuldade que os cursos de formação de professores têm em preparar o professor para desempenhar suas funções na perspectiva da inclusão, o locutor masculino cinco (LM5) entende que o Estado deveria investir em cursos de formação para os professores:

LM5 – o Estado colocou nas escolas a inclusão mas também acho que falta um pouco de suporte do próprio Estado para com a escola e com os profissionais com os profissionais que eu falo assim investir mais em cursos para aprimorar mais esse profissional porque o profissional para ele lidar com a criança especial ele tem que ter a capacitação dele

LM5 – eu vejo assim que o correto seria ter para todos os professores porque o Professor de Apoio vai somente intermediar aquele aluno com o professor regente... o aluno ele é do professor regente

Nessa fala do locutor masculino cinco, é possível estabelecer dois problemas com relação à inclusão do AD e o ensino colaborativo. O primeiro está ligado ao investimento que o Estado faz com relação aos cursos de formação continuada, que, segundo o locutor, são escassos. O segundo é a questão dos professores trabalharem de forma não colaborativa dentro da escola na visão do locutor. Para o

LM5, a função do Professor de Apoio é realmente de apoio, pois o aluno é somente de responsabilidade do professor regente, o que descaracteriza a proposta do ensino colaborativo e da proposta do Guia de Orientação da Educação Especial, que é a colaboração mútua entre os dois professores.

Outro ponto que também merece destaque na fala do LM5, quando ele diz: “eu falo assim investir mais em cursos para aprimorar mais esse profissional, porque o profissional, para ele lidar com a criança especial, ele tem que ter a capacitação dele”. Nesse trecho de sua fala, o locutor acaba por indicar que o professor precisa se capacitar somente porque vai trabalhar com o AD. Se assim não fosse, ele não necessitaria de receber formação continuada. De acordo com Araújo e Nunes (2011, p. 2), “é necessário que os professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente dos alunos terem ou não deficiência”. Como podemos ver, a capacitação, formação continuada e outros cursos de aperfeiçoamento são indicados para o professor de um modo geral, independentemente se é AD ou qualquer outro aluno.

Logo após a fala do LM5, dois LF (locutor feminino) ponderaram de forma diferente no que diz respeito ao papel do Estado no processo de formação do professor.

LF23 – eu concordo em partes porque às vezes a gente tem mania de jogar a culpa só no governo porque eu penso da seguinte forma o governo lança que a escola x está com uma vaga para Professor de Apoio se eu penso em atuar como Professor de Apoio eu fiz uma faculdade eu fiz uma pós-graduação... o governo tem que pagar um curso pra mim... aí eu penso se é do meu interesse... o médico não depende do hospital... nós professores, temos essa mania de querer pedir... eu acho que nós também temos que correr atrás... então é por isso que às vezes eu acho que a culpa não é só do governo é nossa também

LF26 – e essa ajuda do governo ela vem... meses atrás chegou um *e-mail* falando de um curso oferecido pela UFMG... para as professoras do terceiro e dos quintos anos aí eu me pergunto será que todas as pessoas se interessaram por isto... todas tiveram acesso então é a falta de interesse também da gente de correr atrás de estar perguntando de estar questionando

Nos relatos acima, diferentemente do relato anterior do LM5, existe, sim, a preocupação com a formação do professor, todavia, a visão é um pouco diferente. Os LF 23 e 26, em suas falas, acreditam que o processo de formação continuada pode ser ofertado pelo estado/governo, mas também é preciso que o professor busque essa formação pela qual ele deve ser responsável.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), todos os professores envolvidos no processo de inclusão precisam ser qualificados para atuar com as diferenças, independente se são professores para atendimento educacional especializado ou professores de sala de aula regular. Para Capellini (2004), eles precisam ser capacitados tanto para trabalhar com o AD como para atuar com as diferenças na classe comum, pois um ensino de qualidade, na perspectiva da educação inclusiva, requer o trabalho efetivo dos dois educadores. Ao indicar a necessidade de capacitação dos dois professores, a autora reforça a importância do ensino colaborativo para o processo de inclusão do AD.

Face às mudanças que estão ocorrendo devido ao processo de inclusão, tornam-se cada vez mais necessárias e importantes a preparação e a formação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum e do Professor de Apoio, para o atendimento efetivo e de qualidade para todas as crianças com ou sem deficiência. Quando perguntados sobre o processo de inclusão, a preparação e a formação dos professores, os LF 16 e 12 assim se manifestaram:

LF16 - nós já engatinhamos já caminhamos já demos o primeiro passo porque a inclusão já está sendo feita mas precisamos caminhar mais precisamos pararmos capacitarmos para estar atendendo esse público
LF12 – não só os professores mas um todo a escola em si

Se a formação do professor na perspectiva da inclusão é um dos caminhos para a consolidação do processo de inclusão e da oferta de uma educação de qualidade para todos, outros problemas vão surgindo. De acordo com o LF16, a escola está caminhando em direção à inclusão e, nessa caminhada, a formação do professor tem que ser uma das metas. Nesse sentido, pensar a formação do professor em uma perspectiva inclusiva demanda pensar uma formação que possibilite ao educador adquirir novas competências para exercer um trabalho pautado na partilha de ações e responsabilidades.

2.7 O resultado das análises das rodas de conversa

Adentrar os caminhos da análise das rodas de conversas para identificar e compreender as causas ou as possíveis causas da ausência do ensino colaborativo

e a precariedade na formação do professor, trouxe dados importantes que, se, por um lado, incomodam, por outro, trazem subsídios para a formulação de ações que possivelmente trarão mudanças nas ações praticadas tanto pelo professor de sala de aula, quanto pelo Professor de Apoio no cotidiano da sala de aula e, por que não dizer, por todos os funcionários da escola.

Esse momento de análise das falas possibilitou uma aproximação mais concreta do problema, por nos trazer para uma zona neutra e solitária que é a reflexão a respeito das falas de cada participante fora do espaço escolar e do calor das conversas.

Por meio das provocações ocorridas nas rodas de conversa, foi possível despir-se dos medos e preconceitos e refletir sobre as relações que pautam a inclusão de AD no cotidiano escolar, principalmente na sala de aula onde esse aluno passa a maior parte do tempo quando está estudando. Segundo Melo e Cruz (2014), “a roda de conversa, mais que um instrumento de coleta de dados, mostrou-se um eficiente espaço de reflexão, capaz de promover avanços nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar”. Por ser um espaço que permite a participação de todos independente de sua escolaridade e por proporcionar debates e reflexões, a roda de conversa, enquanto instrumento de pesquisa, foi fundamental para que as análises feitas a partir dos dados obtidos possam refletir, com clareza e exatidão, o panorama atual da escola com relação à inclusão do AD por meio do atendimento educacional especializado na figura do Professor de Apoio.

Com base no que foi analisado, podemos dizer que o resultado da análise das rodas de conversa é semelhante a uma colcha de retalhos. Segundo Mantoan (2015, p. 22), “o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico”. Assim como cada retalho se encaixa ao outro unido por fios e se transforma em uma colcha, cada aceite para participar da roda de conversa, cada palavra proferida durante as rodas e cada reflexão foi fundamental para que se chegasse às conclusões que vão alicerçar a construção do plano de ação educacional que fortalecerá o processo de inclusão do AD na escola.

Assim, podemos concluir que o processo de inclusão na escola está acontecendo, porém, para ser solidificado, ele precisa ser fortalecido. Todo processo de construção da pesquisa, realização das rodas e análise das conversas são

importantes para validar empiricamente os procedimentos que irão favorecer os AD (NAUJORKS e SOBRINHO, 2001, *apud* CAPELLINI, 2004).

Além da confirmação sobre o processo de inclusão em curso na escola, as rodas de conversas trouxeram dados significativos a respeito do ensino colaborativo e da formação do professor. Sobre o ensino colaborativo, as rodas de conversa revelaram que, mesmo sendo uma das atribuições do Professor de Apoio, conforme determina o Guia de Orientações, o trabalho colaborativo não acontece de forma plena nas salas de aulas que contam com o trabalho do professor de ensino regular e o Professor de Apoio. Por meio da análise das conversas, foi possível constatar que o trabalho dos professores de sala de aula está mais voltado para os alunos sem deficiência, enquanto a responsabilidade pelo AD é atribuída ao Professor de Apoio.

Outro dado importante confirmado por meio da análise das conversas está relacionado com a formação do professor comum e do Professor de Apoio. Segundo o que foi possível apurar mediante as análises, o professor comum necessita adquirir uma formação para fazer frente aos alunos que possuem características peculiares. Já os Professores de Apoio necessitam ampliar seus conhecimentos para que possam contribuir de uma forma mais efetiva para o processo de inclusão.

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do Ensino Regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p.162, *apud* CAPELLINI, 2004, p. 80).

A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige, entre outras coisas, mudanças na formação de professores, tanto do Ensino Regular quanto do ensino especial. É preciso que essa nova formação contemple o ensino colaborativo, fornecendo um aperfeiçoamento adequado, de maneira que eles consigam lidar com a diversidade dos aprendizes. Nesse processo, é necessário que a escola também se posicione frente às mudanças no campo da inclusão, adequando suas ações pedagógicas à diversidade dos alunos e se reestruturando de forma que a inclusão do AD na escola regular seja efetivada.

Para que essas ações aconteçam, no próximo capítulo, apresentaremos o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos problemas levantados

durante o processo de análise das rodas de conversas. Na elaboração do PAE, serão propostas ações que viabilizem e efetivem o processo de inclusão do AD na escola regular, o ensino colaborativo e a formação do professor nessa perspectiva de ensino.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: PROPONDO AÇÕES QUE FAVOREÇAM O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DA SALA DE AULA REGULAR E O PROFESSOR DE APOIO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO AD

As inquietações que motivaram esta dissertação nos conduziram a uma pesquisa, que, por sua vez, mostrou-nos que precisamos construir um plano de ação que possa contribuir para a mudança do panorama que encontramos no decorrer do processo.

Começamos, no primeiro capítulo, fazendo um breve histórico das discussões sobre inclusão, falando dos principais documentos internacionais, nacional e estadual. Outro ponto importante do primeiro capítulo foi a abordagem feita sobre o processo de inclusão nas escolas regulares de Minas Gerais, como ele se deu e os principais avanços, com destaque para o atendimento educacional especializado na figura do Professor de Apoio. O destaque do primeiro capítulo foi a abordagem feita com relação ao processo de inclusão do AD na Escola Estadual Campo dos Sonhos, constituindo como objeto de pesquisa a atuação do Professor de Apoio.

O segundo capítulo foi organizado de forma que, inicialmente, fosse feito um estudo aprofundado sobre as possíveis causas do distanciamento do Professor de Apoio com relação às suas atribuições legais, para, em seguida, aprofundar nos contextos teóricos, que acabaram por indicar que a pesquisa discutisse a bidocência na perspectiva do ensino colaborativo, a formação de um professor colaborativo e a ampliação do conceito de inclusão na escola regular via Índice para a Inclusão.

Ao realizar um estudo aprofundado do contexto em que está inserida a inclusão do AD na escola regular, o papel e a atuação do Professor de Apoio e a pesquisa realizada por meio das rodas de conversa na E. E. Campo dos Sonhos, tornou-se possível compreender o processo de inclusão na referida escola e os elementos para a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE).

No período de construção desta dissertação, fomos conduzidos a diversas reflexões sobre a inclusão do AD na escola regular, principalmente na escola pesquisada. Obstáculos como a ausência do ensino colaborativo e a precariedade na formação do professor foram apontados pelos participantes das rodas de conversa que também sinalizaram para outras questões relevantes. Essas

evidências nos levam a destacar a importância de se refletir também sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e legais do processo de inclusão do AD na escola regular. Com base nessas reflexões, este terceiro capítulo propõe ações que podem contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão dentro da escola.

Para que se tenha uma melhor compreensão dos resultados obtidos a partir da análise das rodas de conversa, foi criado o quadro 11 que demonstra, de forma clara, a relação dos eixos com os dados da pesquisa e a ação propositiva.

Quadro 11 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Nº	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
01	Inclusão	Processo em andamento. Precisa ser consolidado	Revisão do processo de inclusão da escola – Uso do Índice para a inclusão como ferramenta para um processo de autoavaliação.
02	Bidocência/Ensino colaborativo	Professores ainda não trabalham de forma colaborativa	- Realização de rodas de conversa; - Apresentação dos resultados da pesquisa para os candidatos à designação e para todos os funcionários da escola.
03	Formação de professores	Necessidade de formação continuada para os professores da sala de aula e para os professores de apoio	- Criação de Grupo de Estudos (GE).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no resultado da análise das rodas de conversa.

Diante dos resultados da pesquisa apresentados no quadro 11, podemos afirmar que as hipóteses iniciais sobre o distanciamento do Professor de Apoio com relação à sua prática, o processo de inclusão na escola e a formação do professor foram confirmados por meio da análise dos resultados das rodas de conversa.

Baseados nos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, propomos um Plano de Ação Educacional que contemple a consolidação do processo de inclusão dentro da escola, o ensino colaborativo e a formação continuada dos professores. Assim, nas próximas seções deste capítulo, apresentaremos as ações propositivas para cada eixo de pesquisa: inclusão, bidocência/ensino colaborativo e formação de professores.

3.1 A utilização do Índice para a Inclusão como ação propositiva para a consolidação do processo de inclusão na Escola Estadual Campo dos Sonhos

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa por meio das rodas de conversa, constatou-se que, embora o processo de inclusão dentro da Escola Estadual Campo dos Sonhos se encontre em andamento, precisa ser consolidado. Sabemos das dificuldades que a escola enfrenta ao se tornar inclusiva, pois não se pode querer um projeto novo de escola, se ainda se cultiva uma cultura da exclusão. Para Mantoan (2015), não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, se o pensar a educação ainda é tradicional. Nesse caso, é preciso que se criem, dentro da escola, culturas inclusivas. Segundo Booth e Ainscow (2011, p. 20), “aumentar a inclusão envolve reduzir a exclusão”. Nesse sentido, é preciso pensar a educação como um direito de todos, independente se é AD ou não.

No sentido de dar maior visibilidade à proposição 1, “Revisão do processo de inclusão da escola - Uso do Índice para a Inclusão como ferramenta para um processo de autoavaliação”, apresentaremos o quadro 12, que é uma síntese do plano e foi baseado na ferramenta 5W2H⁵⁷.

Quadro 12 – Ação propositiva – utilização do Índice para a Inclusão

5W2H	AÇÕES PROPOSITIVAS
What (O que)	Utilização do Índice para a Inclusão para consolidação do processo de inclusão na escola
Who (Quem)	Gestor escolar e equipe pedagógica
Why (Por que)	Para consolidar o processo de inclusão em andamento na escola, conforme resultado apresentado em pesquisa realizada na Escola Estadual Campo dos Sonhos
Where (Onde)	Escola Estadual Campo dos Sonhos
When (Quando)	Terá início no mês de março de 2108, quando o quadro de funcionários da escola estará completo. (cont.) Depois do início, as atividades acontecerão durante o ano letivo, exceto nos meses de julho e dezembro e serão finalizadas no mês de novembro.

⁵⁷ Esta ferramenta gerencial foi assim construída pela junção das primeiras letras dos nomes (em inglês) das diretrizes que configuram o processo de feitura de um plano de ação: What – O que será feito (etapas); Why – Por que será feito (justificativa); Where – Onde será feito (local); When – Quando será feito (tempo); Who – Por quem será feito (responsabilidade); How – Como será feito (método); How much – Quanto custará fazer (custo) (PPGP, 2017).

How (Como)	Usando a Estrutura de Planejamento e o Questionário 1:Indicadores que estão disponibilizados pelos autores Booth e Ainscow, para serem fotocopiados ⁵⁸ .
How Much (Quanto custa)	Fotocópia de todo o material para ser distribuído entre os participantes (todos os funcionários da escola, alunos e comunidade escolar), totalizando um valor aproximado de R\$250,00. Para custear essas despesas, usaremos os recursos do PDDE ⁵⁹ , destinados ao custeio de despesas de bens de consumo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

Para a efetivação do processo de inclusão, é preciso que a escola passe por um processo de autorrevisão. De acordo com Booth e Ainscow (2011), essa autorrevisão precisa ser considerada a partir das três dimensões: culturais, políticas e práticas. A primeira dimensão reflete o enraizamento de valores e crenças; a segunda, que é a política, refere-se à maneira como a escola é administrada e, por último, a dimensão da prática, que envolve o ensinar e o aprender. Essas três dimensões constituem o Índice para a Inclusão (BOOTH, T. e AINSCOW, M. 2000, 2002, 2011).

O Índice para a Inclusão, desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas, por meio da autorrevisão, permite-nos aprimorar as escolas de acordo com os valores inclusivos que são: direitos, equidade, cidadania, igualdade, participação, respeito a diversidade, colaboração, democracia, não violência e sustentabilidade. Segundo Booth e Ainscow (2011), o Índice é um documento prático que convida a escola a refletir sobre o processo de inclusão dentro da instituição, bem como estruturar o seu desenvolvimento e o da comunidade educacional. A praticidade quanto à aplicabilidade desse documento o torna uma excelente ferramenta para o desenvolvimento das práticas inclusivas, da produção de políticas inclusivas e da criação de culturas inclusivas, podendo formar uma estrutura de planejamento, em que as seções se entrelaçam, oferecendo suporte umas às outras. É necessário destacar que o contato com o Índice da Inclusão proveio das pesquisas feitas para o

⁵⁸ Índice para a Inclusão. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁵⁹ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da Educação Básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, além de reforçar a participação social e a autogestão escolar. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais.

referencial teórico. Assim, entendemos que sua aplicação na escola, além de sustentar a nossa análise, permitirá mais dados e elementos complementares à pesquisa de campo apresentada no segundo capítulo da presente dissertação. Entendemos existir uma continuidade entre esse instrumental de Booth e Ainscow e a presente pesquisa. Para além de referencial teórico, ele poderá sustentar o mapeamento de ações e de comportamentos inclusivos⁶⁰ dentro da escola a serem feitos posteriormente.

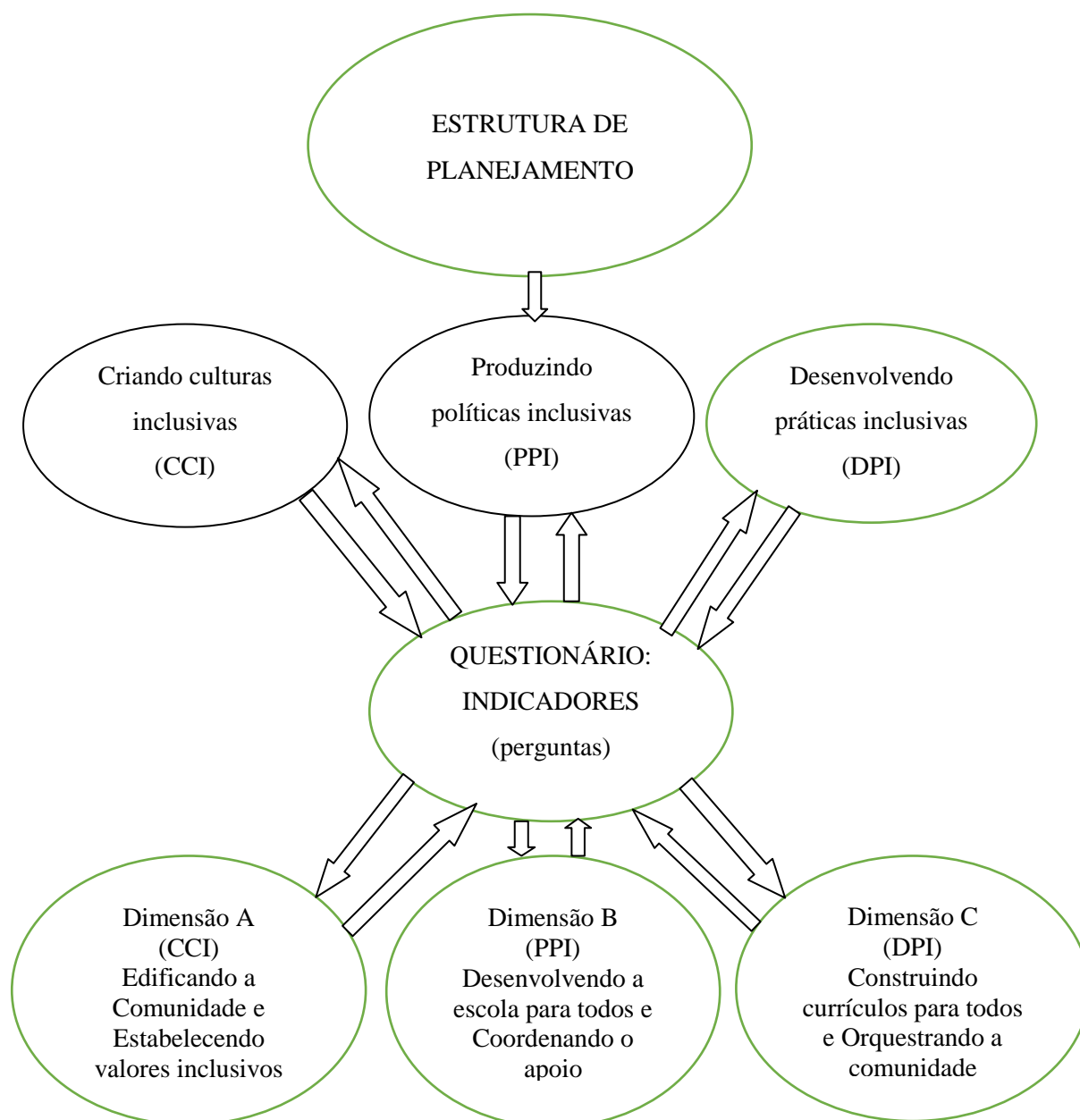
Para Santos e Melo (2016), o Índice para a Inclusão foi criado com o objetivo de provocar nas escolas um processo de autorrevisão como parte de sua rotina. É um instrumento que traz uma riqueza de informações, podendo ser usado facilmente nas escolas ou em outras instituições. Nesse sentido, propomos, como ação para consolidar o processo de inclusão na Escola Campo dos Sonhos, a utilização da estrutura do plano de desenvolvimento e os questionários criados e apresentados por Booth e Ainscow (2011), na parte 5 do Índice para a Inclusão, como instrumento para a criação do Plano de Ação Educacional.

A opção por utilizar o Índice conforme informado no quadro 12, foi por ele apresentar-se como altamente ajustável a cada contexto. Apesar de ter sido traduzido para vários países e línguas diferenciadas e ter sua eficácia comprovada por meio de pesquisas, o Índice é pouco utilizado. Sua estrutura é de fácil compreensão e está alicerçada em três grandes dimensões nas quais a vida se manifesta. A primeira dimensão está direcionada para a criação de culturas inclusivas, que são os princípios que defendemos, consciente ou inconscientemente; a segunda dimensão é a produção de políticas de inclusão, que se baseia no apoio, suporte às diferenças, combate às exclusões, às barreiras à participação e à aprendizagem que dada instituição possua e a terceira dimensão se manifesta no desenvolvimento de práticas de inclusão (SANTOS E MELO, 2016). As três dimensões do Índice para a Inclusão se relacionam diretamente com a presente pesquisa pelo simples fato delas atacarem e responderem sobre os problemas da escola que foram evidenciados através da pesquisa.

Com base nas três dimensões, o plano de ação terá a seguinte estrutura:

⁶⁰ Comportamento baseado nas Dimensões do Índice para a Inclusão: criando culturas inclusivas, produzindo políticas inclusivas e desenvolvendo práticas inclusivas (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Figura 2: Estrutura do plano de ação - Utilização do Índice para a Inclusão



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Índice para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Para entendermos melhor a figura 2, “Estrutura do plano de ação - Utilização do Índice para a Inclusão”, precisamos recapitular o que já foi dito antes sobre o Índice. De acordo com Booth e Ainscow (2011), o Índice para a Inclusão é um conjunto de material que tem como objetivo apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola e fundamenta-se no processo de revisão detalhada da escola e de sua relação com a comunidade e seu entorno. Ele é estruturado em três dimensões (A, B, C): criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e

desenvolver práticas inclusivas. Por sua vez, as dimensões são divididas em duas seções cada: edificando a comunidade e estabelecendo valores inclusivos; construindo a escola para todos e organizando o apoio à diversidade; construindo currículos para todos e orquestrando a aprendizagem.

Fundamentada na estrutura do Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011), a figura 2 tem como objetivo explicar os movimentos realizados durante o processo de utilização do Índice como ação propositiva para a consolidação do processo de inclusão na Escola Estadual Campos dos Sonhos, já que a revisão da ambientação usando os materiais do Índice explora possibilidades para desenvolvimento ao longo de três dimensões interconectadas.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que a figura representa a Estrutura de Planejamento do Plano de Ação, cuja base será composta pelas três Dimensões do Índice - Criando culturas inclusivas, Produzindo políticas inclusivas e Desenvolvendo práticas de inclusão, que, por sua vez, estarão conectadas aos indicadores que são representados pelas perguntas. Os indicadores (perguntas) foram distribuídos conforme os sentidos atribuídos às dimensões, nos quais cada conjunto de indicadores contribui com uma revisão mais detalhada da seção.

A figura 2 representa a fala de Booth e Ainscow (2011), segundo a qual cada indicador se liga a questões que definem seus sentidos, refinam suas explorações, iniciam reflexões e diálogos e incitam a novas questões. Isso acontece pelo fato do Índice ser formado por um conjunto de materiais que se conectam entre si, o que permite uma autorrevisão durante todo o processo de construção do plano de ação ou plano de desenvolvimento.

A estrutura criada por Booth e Ainscow (2011) será apresentada a seguir em figura fotocopiada conforme permissão dos autores, pois, segundo eles, ela foi criada para se poder usá-la para refletir sobre um plano de desenvolvimento e, no momento em que for necessário, que se possam fazer alterações em cada dimensão e seção do Índice.

Figura 3: Estrutura de Planejamento**ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO**

Por favor, insira suas prioridades para desenvolvimento na folha, expressas de qualquer forma que lhe pareça sensível. Você precisará considerar como mudanças numa seção poderão requerer o apoio de mudanças correspondentes em outras partes, para garantir a coerência. Suas sugestões poderão basear-se num indicador, uma questão ou grupo de questões ou outras ideias sobre barreiras à aprendizagem e participação e que recursos precisam ser mobilizados para superá-los. Se esta folha for usada como parte de uma oficina você pode indicar sua relação com a escola marcando a caixa correspondente ao seu caso:

- professor professor assistente outro profissional (especifique) _____
 gestor pai/responsável criança ou jovem outro (especifique) _____

ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO	
Criando culturas inclusivas	
Edificando a comunidade	Estabelecendo valores inclusivos
Produzindo políticas inclusivas	
Desenvolvendo a escola para todos	Coordenando o apoio
Desenvolvendo práticas inclusivas	
Construindo currículos para todos	Orquestrando a aprendizagem

Fonte: Estrutura de Planejamento - Criado pelos autores do Índice para a Inclusão (BOOTH E AINSCOW, 2011, p. 175).

Segundo Booth e Ainscow (2011), a Estrutura de Planejamento (figura 3), criada por eles, tem como objetivo provocar reflexões, na medida em que os envolvidos com a ação vão respondendo às perguntas - Questionário 1: Indicadores, inserindo-as mediante suas prioridades e de acordo com as dimensões e seções a que se referem.

Como um dos objetivos dos instrumentos do Índice é provocar a autoavaliação e a autorrevisão do processo de inclusão, é preciso explicar que apenas os funcionários da escola responderão o Questionário 1: Indicadores, pois, apesar de acharem que o processo de inclusão já está consolidado na escola, os resultados da pesquisa mostram que ele está em andamento. De acordo com os resultados da pesquisa, a escola ainda não consolidou o processo de inclusão, o que contraria os prognósticos dos funcionários. Nesse sentido, ao responderem o questionário, os funcionários constatarão o que apontam os resultados da pesquisa e poderão agir sobre eles, consolidando o processo de inclusão da escola.

A seguir, apresentaremos a figura 4 que representa o Questionário 1: Indicadores, criado por Booth e Ainscow (2011), com indicadores cujas respostas serão utilizadas para a construção e desenvolvimento do plano de ação para efetivação do processo de inclusão na Escola Estadual Campo dos Sonhos.

É preciso explicar que o “Questionário 1: Indicadores, composto de 3 dimensões, não é dividido em partes como vamos apresentar nas figuras (4, 5 e 6) a seguir. No entanto, fizemos a opção por dividi-lo em partes, para facilitar a explicação de cada dimensão e a visualização, já que não seria possível apresentá-lo em uma só página devido ao seu formato.

Figura 4: Questionário 1: Indicadores

QUESTIONÁRIO 1: INDICADORES

Marque as caixas referentes aos grupos abaixo que descrevem o seu envolvimento com a escola:

professor professor assistente outro funcionário pai/responsável
 criança ou jovem gestor outro (especifique) _____

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião

Dimensão A – Criando culturas inclusivas		Concordo	Concordo e Discordo	Discordo	Preço de mais informação
A1: Edificando a comunidade	1 Todos são bem-vindos.				
	2 Os funcionários cooperam.				
	3 As crianças se ajudam mutuamente.				
	4 Funcionários e crianças se respeitam.				
	5 Funcionários e pais/responsáveis colaboram.				
	6 Funcionários e gestores trabalham juntos.				
	7 A escola é um modelo de cidadania democrática.				
	8 A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo.				
	9 Adultos e crianças são responsáveis a uma variedade de modos de gênero.				
	10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.				
	11 Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.				
A2: Estabelecendo valores inclusivos	1 A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.				
	2 A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.				
	3 A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.				
	4 Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.				
	5 Existem altas expectativas para todas as crianças.				
	6 As crianças são igualmente valorizadas.				
	7 A escola combate todas as formas de discriminação.				
	8 A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.				
	9 A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.				
	10 A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.				

Fonte: Questionário 1: Indicadores - Criado pelos autores do Índice para a Inclusão (BOOTH E AINSCOW, 2016, p. 176).

Essa primeira parte do “Questionário 1: indicadores” traz perguntas referentes à Dimensão A – Criando culturas inclusivas, que está dividida em duas seções – Edificando a comunidade e Estabelecendo valores inclusivos (figura 4). Segundo Santos e Melo (2016), quando instigamos as pessoas a criarem culturas de inclusão, estamos falando de avaliação, reflexão e acordos sobre os valores em jogo, visto que os princípios defendidos por nós, consciente ou inconscientemente, são da ordem das culturas. Portanto, essa primeira parte do “Questionário 1” traz perguntas que irão compor a estrutura de planejamento no sentido de edificar a comunidade e estabelecer valores inclusivos.

Mediante a pesquisa, pretendemos, com esses pontos, colocar em discussão planejamentos que envolvam a comunidade, mostrando que o processo inclusivo é muito mais que apenas colocar o aluno dentro da sala de aula e, sim, colocá-lo como integrante das discussões e pensamentos curriculares, consolidando as práticas de bidocência e atividades inclusivas, pontos que necessitam ser

melhorados, conforme apontam os resultados da pesquisa. Nesse caso, não podemos apenas apresentar os indicadores, é preciso falar da sua importância e como ela vai atuar na construção do projeto estrutural.

Os indicadores aqui apresentados por meio do Questionário 1: Indicadores têm importância no sucesso da ação propositiva, pois, enquanto instrumentos de autoavaliação e autorrevisão, são os responsáveis por fornecer informações sobre o atual estágio do processo de inclusão e quais são as possibilidades de sucesso ou não desse processo no contexto da escola.

Após apresentar e justificar a importância dos indicadores que compõem a primeira parte do Questionário 1: Indicadores, apresentaremos a segunda parte do Questionário, constituída pela “Dimensão B”, para, em seguida apresentarmos os pontos importantes dos indicadores dessa Dimensão, conforme retratado pela figura 5.

Figura 5: Continuação - Questionário 1: Indicadores

Dimensão B – Produzindo políticas inclusivas					
B1: Desenvolvendo a escola para todos	1	A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.			
	2	A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.			
	3	As indicações e promoções são feitas com justiça.			
	4	A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.			
	5	Todo funcionário novato é auxiliado a se acomodar na escola.			
	6	A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.			
	7	Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se acomodarem na escola.			
	8	Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.			
	9	As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.			
	10	A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.			
	11	Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.			
	12	A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.			
	13	A escola contribui com a redução do lixo.			
B2: Organizando o apoio à diversidade	1	Todas as formas de apoio são coordenadas.			
	2	As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.			
	3	A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.			
	4	A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.			
	5	A escola se certifica de que as políticas sobre “necessidades educacionais especiais” apoiem a inclusão.			
	6	As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.			
	7	As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.			
	8	As barreiras à frequência escolar são restringidas.			
	9	O bullying é reduzido.			

Fonte: Questionário 1: Indicadores (continuação) - Criado pelos autores do Índice para a Inclusão (BOOTH E AINSCOW, 2016, p. 176 e 177).

Na segunda parte do “Questionário 1: indicadores”, as perguntas que compõem a “Dimensão B” (figura 5) discutem a produção de políticas inclusivas e estão separadas pelas seções “Desenvolvendo a escola para todos” e “Organizando o apoio à diversidade”. Sobre essa dimensão, Santos e Melo (2016) afirmam que, no Índice, ela refere-se ao avaliar e pensar sobre todas as formas de combate às exclusões, seja ela de participação ou de aprendizagem. De acordo com dados da pesquisa, para alguns participantes, a inclusão na Escola Campo dos Sonhos só acontecia quando o aluno aprendia o que era ensinado para os seus pares ou, então, quando ele apenas estava se socializando. Sendo assim, o simples fato de participar de alguns momentos dentro da escola ou aprender algo que era ensinado já bastava para se supor que o processo de inclusão estava garantido. Pensar sobre essas duas formas de combate à exclusão torna-se importante, na medida que a Escola Campo dos Sonhos atente para o fato de que incluir engloba todas as dimensões, não importa se é de participação ou de aprendizagem, pois, para que o aluno seja incluído na sua totalidade, ele precisa participar de todas as atividades a que ele tem direito e que quiser, dentro da escola, aprendendo como qualquer outro aluno.

A segunda parte do “Questionário 1: Indicadores” (figuras 4) tem como proposta a reflexão sobre o processo de inclusão dentro da escola e a implantação de políticas inclusivas, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma escola para todos tanto no aspecto físico como nos aspectos metodológicos, curriculares e pedagógicos.

Depois de apresentarmos as duas primeiras partes do Questionário 1, apresentaremos, agora, por meio da figura 6, a terceira e última parte do questionário que será usado para a estrutura e desenvolvimento do plano de ação.

Figura 6: Continuação - Questionário 1: Indicadores

Dimensão C – Desenvolvendo práticas inclusivas					
C1: Construindo currículos para todos	1	As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.			
	2	As crianças investigam a importância da água.			
	3	As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.			
	4	As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.			
	5	As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.			
	6	As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.			
	7	As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.			
	8	As crianças estudam sobre a vida na terra.			
	9	As crianças pesquisam sobre fontes de energia.			
	10	As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.			
	11	As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.			
	12	As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.			
	13	As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.			
C2: Orquestrando a aprendizagem	1	As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.			
	2	As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.			
	3	As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.			
	4	As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.			
	5	As crianças aprendem umas com as outras.			
	6	As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.			
	7	As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.			
	8	A disciplina se baseia no respeito mútuo.			
	9	Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.			
	10	Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.			
	11	Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.			
	12	O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.			
	13	As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.			
	14	Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.			

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Fonte: Questionário 1: Indicadores - Criado pelos autores do Índice para a Inclusão (BOOTH E AINSCOW, 2016, p. 177).

A última Dimensão, assim como as anteriores, é composta de duas seções “Construindo currículos para todos” e “Orquestrando a aprendizagem”. Essa dimensão trata do desenvolvimento de práticas inclusivas, o que, segundo Santos e Melo (2016), significa agir de forma didática e pedagógica.

A terceira e última parte do questionário, que trata do desenvolvimento de práticas inclusivas, completa a base do Índice para a Inclusão, que será usada para a criação da estrutura e do desenvolvimento do plano de ação. As práticas inclusivas de que trata essa última Dimensão incidem sobre o que realmente acontece na escola e nas práticas que refletem culturas e políticas inclusivas. Um dos objetivos dessa Dimensão – Desenvolvendo práticas inclusivas - é garantir que as atividades

desenvolvidas incentivem a participação de todos os envolvidos. A aplicação dessa parte do questionário torna-se importante, na medida em que o funcionário da Escola Campo dos Sonhos reflita sobre a sua prática e descubra que desenvolver práticas inclusivas refere-se a desenvolver o que se ensina e o que se aprende e como se ensina e aprende, de forma que ele aprenda, ensine e encoraje as crianças a serem ativas, reflexivas, aprendizes críticas e recurso para a aprendizagem de outras crianças.

Retomo, aqui neste parágrafo, o que explicamos sobre a divisão do Questionário 1, que será utilizado e a explicação por partes, pois, apesar de usar esse formato, não podemos esquecer que o Questionário 1: Indicadores é um só e, no caso da sua utilização, não poderemos apenas utilizar um das partes, já que as dimensões se entrelaçam para formar a estrutura do plano de ação que pensamos ser o ponto de partida para ajudar na efetivação do processo de consolidação da inclusão na escola.

Certamente existem muitos caminhos para a consolidação da educação inclusiva na escola. Esse caminho pode ser diferente de escola para escola, pois as escolas não são únicas, elas são espaços plurais. No entanto, acreditamos na utilização do Índice para a Inclusão, ou seja, em partes dele. Já que estamos falando de utilização do Índice, é pertinente informar que a ação propositiva apresentada nesta seção não é a aplicação do Índice e, sim, a sua utilização. No caso de aplicação do Índice para a Inclusão, teríamos que utilizar todos os recursos que ele oferece para obtermos um resultado mais abrangente, diferente do que ocorre na utilização do Índice, em que os instrumentos escolhidos são aqueles que irão coletar informações apenas de um determinado segmento, sendo o resultado mais específico.

A simples proposta de utilização do Índice já pressupõe a criação de novas ações propositivas, pois elas são importantes por serem espaços de diálogos, estudos e de formação continuada, como se verá nas ações propositivas a seguir.

3.2 Apresentação dos resultados da pesquisa: o primeiro contato com o processo de inclusão da Escola Campo dos Sonhos

Ao iniciar a leitura desta seção, muitos podem estar se perguntando qual o motivo de criar uma ação propositiva como esta, que é a “apresentação dos resultados da pesquisa”, já que isso seria ou deveria ser o óbvio. Se pensarmos em uma apresentação de resultados apenas como situação pro forma, os questionamentos estariam corretos. Contudo, o nosso objetivo, ao propor essa ação, vai além de simplesmente cumprir uma formalidade, mas, entre outras finalidades, pretende ser o primeiro contato do professor designado com a escola.

Nesse caso, a proposta principal seria a apresentação dos resultados da pesquisa nas reuniões de designação dos professores regular e de apoio e, para a comunidade escolar e para todos os funcionários da escola, nas reuniões de Módulo II. A apresentação dos resultados da pesquisa para os funcionários e para a comunidade escolar torna-se importante a partir do momento que ela for vista como uma ferramenta que auxiliará a escola no processo de consolidação da inclusão e como suporte para as rodas de conversa e grupo de estudos, no processo de formação continuada do professor. Nas apresentações, durante as reuniões de designação, o objetivo é fazer dessa ação o primeiro contato do candidato a futuro funcionário da escola com o processo de inclusão na escola. Nesse sentido, mesmo aqueles que não conseguirem a vaga, certamente irão refletir sobre os conhecimentos adquiridos.

Durante o levantamento e a análise de dados para a pesquisa, verificou-se que existe uma rotatividade considerável entre professores de sala de aula regular e Professores de Apoio no quadro de funcionários da Escola Campos dos Sonhos. Como exemplo, podemos citar os Professores de Apoio designados para trabalhar na escola no ano de 2017. No total de seis professores, apenas dois haviam trabalhado na escola no ano anterior. Diante desse quadro, entendemos que seria útil para o processo de inclusão na escola a apresentação da pesquisa e, mais especificamente, dos seus resultados no momento da designação dos professores como primeiro contato do professor que ainda não trabalha na instituição com o processo de inclusão do AD.

É mister informar que, além da apresentação dos resultados para os candidatos a uma vaga de professor regular ou de apoio para trabalharem na Escola Campo dos Sonhos, os resultados também serão apresentados para todos os funcionários da escola, conforme veremos a seguir na apresentação do quadro 13.

Quadro 13 – Ação propositiva – Apresentação dos resultados da pesquisa

5W2H	AÇÕES PROPOSITIVAS
What (O quê)	Apresentação dos resultados desta pesquisa no momento da designação presencial de professores e, para a comunidade escolar e para os funcionários da escola, nas reuniões de Módulo II.
Who (Quem)	A apresentação pelo gestor da escola se deve ao fato dele ser o profissional responsável pelo processo de designação dos professores da escola e por ser um dos responsáveis pela organização das reuniões de Módulo II.
Why (Por quê)	Conforme resultado da pesquisa realizada na escola, o professor regular e o professor de apoio trabalham de forma isolada e acabam não atendendo às exigências do Guia de Orientação da Educação Especial que determina que o trabalho realizado dentro da sala de aula pelos dois professores seja de forma colaborativa.
Where (Onde)	As apresentações acontecerão na Escola Estadual Campo dos Sonhos. Para os professores que irão concorrer aos cargos vagos de professor de sala de aula regular ou Professor de Apoio, as apresentações poderão acontecer no refeitório da Escola Campo dos Sonhos, caso o número de candidatos ultrapasse o limite de 35 pessoas. Quando o número de candidatos for inferior ao mencionado anteriormente, as apresentações para os candidatos à designação acontecerão na sala de vídeo. Nas apresentações para os funcionários da escola, elas acontecerão no refeitório da escola (por ser um lugar mais amplo) e a apresentação para a comunidade escolar acontecerá na quadra poliesportiva da escola, devido ao número de pais que geralmente comparecem às reuniões da escola.
When (Quando)	Em todos os momentos de designação presencial dos professores e de uma forma mais detalhada e abrangente para todos os professores que compõem o quadro de funcionários da escola, nos horários de Módulo II. As apresentações acontecerão no mês de fevereiro e março. Para a comunidade escolar, a apresentação acontecerá no final do mês de fevereiro no dia destinado à Assembleia Geral da Comunidade, às 19 horas.
How (Como)	As apresentações dos resultados desta pesquisa serão feitas em projetor multimídia no espaço destinado para as designações, na sala de leitura e vídeo para os professores que compõem o quadro de professores da escola em horário de atividades extraclasse ⁶¹ destinado ao Módulo II. O horário de atividades extraclasse é definido por resolução e ao diretor cabe a função de definir local e horário para o seu cumprimento da carga horária.
How Much (Quanto custa)	Sem custo financeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

⁶¹ Carga horária do Professor de Educação Básica, conforme determina a Resolução SEE nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017 – Anexo I. Carga horária destinada a atividades extraclasse definida pela direção da escola. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/192097>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Utilizando a ferramenta 5W2H, o quadro 13 foi elaborado com o propósito de trazer informações precisas, porém, resumidas da ação propositiva que tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa para os candidatos à designação e para os funcionários efetivos da escola.

No primeiro momento, a apresentação será apenas para os candidatos à designação. Em algumas reuniões de designação, o comparecimento de candidatos para uma ou até duas vagas chega ao surpreendente número de 100 candidatos. Do total de candidatos que comparecem às reuniões de designação, a grande maioria não pertencerá ao quadro de funcionários da escola, indo trabalhar, na medida do possível, em outras escolas.

É importante refletir um pouco mais sobre a informação anterior quanto ao número de concorrentes às designações, pois, nesse caso, a apresentação dos resultados da pesquisa extrapola os limites da Escola Campo dos Sonhos e vai ecoar em outros lugares ou, pelo menos, provocar reflexões sobre o processo de inclusão do AD nas escolas regulares e o papel do Professor de Apoio na perspectiva da bidocência e ou ensino colaborativo

Seguindo com o processo da apresentação dos resultados da pesquisa, outro grupo que não poderia ficar de fora é o grupo dos profissionais que trabalham na escola, pois, mesmo acontecendo um êxodo de funcionários no final do ano, devido ao término do contrato, uma boa parcela dos funcionários permanece. Assim, os resultados serão apresentados para os funcionários efetivos, que participaram as rodas de conversa e forneceram os dados para a investigação, e para os designados. Com isso, eles terão conhecimento de que os dados apontaram para a existência de um hiato entre o trabalho dos Professores de Apoio e do professor regular, o que contraria as exigências do Guia de Orientação da Educação Especial, que determina que o Professor de Apoio deve trabalhar em regime de colaboração como o professor regular, caracterizando, assim, a bidocência ou o ensino colaborativo.

Retornando ao quadro 13, é importante observar que os resultados encontrados na presente pesquisa indicam três importantes dados – processo de inclusão ainda não consolidado, professores trabalhando de forma não colaborativa e necessidade de formação continuada do professor -, que indicam a premência de ações que possam ajudar a saná-los. Para tal, o espaço de mudança apresentado é

o espaço escolar, que através das relações na ação propositiva para cada problema encontrado durante a pesquisa e o conhecimento adquirido relacionado aos dados e resultados da pesquisa, possibilita o empoderamento⁶² dos professores, e, como consequência, o da escola de um modo geral, incluindo aí os funcionários, alunos, pais e comunidade escolar.

Além das possibilidades de empoderamento trazidos pela apresentação dos resultados da presente pesquisa para a escola, outra forma de validar a ação propositiva apresentada no quadro 13 é o processo de *feedback*, que, segundo Missel (2012) consiste

na comunicação verbal (palavras escritas ou faladas) ou não verbal (gestos, expressões, tom de voz, postura, entre outras) dirigida a outros, tornando-os conscientes de qual é o impacto de sua conduta nos participantes do grupo. É transmitido por meio de uma metodologia específica, direta e clara, informações sobre a eficácia de seu desempenho na execução das atividades inerentes ao cargo que ocupa. (MISSEL, 2012, p. 22)

O conceito de *feedback* trazido por Missel (2012) valida a ação propositiva desta seção, pois ela retorna para a Escola Campos dos Sonhos com o objetivo de comunicar aos grupos participantes da pesquisa o impacto de suas condutas no processo de inclusão do AD na escola regular, o que faz desse movimento uma importante ferramenta na consolidação dos resultados.

Assim como a apresentação e a comunicação dos resultados da pesquisa são importantes para os interlocutores, na próxima seção, apresentaremos a roda de conversa como uma ação propositiva que vem completar o que foi sugerido nesta e na seção anterior com o objetivo de refletir sobre o papel e as funções dos professores de sala de aula e de apoio.

⁶² Ação coletiva desenvolvida por parte de indivíduos que participam de grupos privilegiados de decisões. Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política. É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica de indivíduos carentes das comunidades, a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem. Implica um processo de redução da vulnerabilidade e do aumento das próprias capacidades dos setores pobres e marginalizados da sociedade e tem por objetivo promover entre eles um índice de desenvolvimento humano sustentável e a possibilidade de realização plena dos direitos individuais. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ind8>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

3.3 Rodas de conversa: espaço de fortalecimento da bidocência/ensino colaborativo

A ideia da efetivação da roda de conversa como espaço de fortalecimento da bidocência e ou ensino colaborativo surgiu da necessidade de se criar um mecanismo de reflexão e de discussão sobre o trabalho do professor regular e do Professor de Apoio, quando estes dividem o mesmo espaço dentro da sala de aula. Isso porque, após análise dos resultados da pesquisa, constatou-se que os “dois professores” ainda não trabalham de forma colaborativa na escola analisada.

Nesta seção, apresentaremos as rodas de conversa como ação propositiva que envolve troca de experiências, saberes, diálogos e reflexões, escutando os outros e a si mesmos. A partir dessa proposição, foi possível elaborar o quadro 14.

Quadro 14 – Ação propositiva – realização de rodas de conversa

5W2H	AÇÕES PROPOSITIVAS
What (O quê)	Realização de rodas de conversa para troca de experiências, relatos, debates, reflexões e autoavaliação do papel do professor regular e do Professor de Apoio quando atuam em uma mesma sala de aula.
Who (Quem)	Equipe gestora, equipe pedagógica e professores.
Why (Por quê)	Existência de trabalho individualizado do professor regular e de apoio, mediante resultado apresentado pela pesquisa realizada na Escola Estadual Campo dos Sonhos.
Where (Onde)	No refeitório da Escola Estadual Campo dos Sonhos
When (Quando)	As reuniões acontecerão no refeitório da escola (por ser um lugar mais amplo), nos horários de Módulo II, uma vez por mês, exceto nos meses de julho e dezembro (devido às férias escolares).
How (Como)	As rodas de conversa se darão dentro da escola em horário de atividades extraclasse. Antes do início das rodas de conversa, serão exibidos, em projetor multimídia, vídeos ou serão lidos textos referentes ao tema bidocência/ensino colaborativo como instrumento provocador de debate e reflexões.
How Much (Quanto custa)	Sem custo financeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

As rodas de conversa, enquanto espaço de fortalecimento do ensino da bidocência, conforme representado no quadro 14, surgem como ferramenta essencial à produção permanente da reflexão, bem como o aprofundamento das questões que envolvem a participação dos Professores de Apoio e regular que são fundamentais para o sucesso da proposição, pois participar de uma roda de

conversa não pode ser entendido como um ato corriqueiro, como presume a maioria dos professores, vez que envolve olhares, emoções, saberes e aprendizagens.

Segundo Silva (2012, p 58), “a roda de conversa é instrumento de aprendizagem individual e ao mesmo tempo coletivo”. Participar de uma roda de conversa é um ato de fortalecimento próprio, mas também do outro, visto que a troca de saberes e de experiências agrega conhecimentos para ambos, pois a disposição dos participantes em forma de uma roda não é mera coincidência e, sim, um recurso para facilitar a interação entre os participantes.

A roda de conversa, conforme desenhada no quadro 14, além de ser uma proposta consistente, é uma ação propositiva de fácil aplicabilidade, pois apenas requer um espaço onde as cadeiras possam ser colocadas em círculo e a escola não precisa dispor de verbas para a sua efetivação.

A escolha dos participantes das rodas de conversa baseou-se no papel que cada um desempenha dentro do processo de inclusão da escola e no contato direto com os responsáveis pelos AD. A escolha da equipe gestora e pedagógica deveu-se ao fato deles auxiliarem na condução de todo o processo de inclusão da escola, começando com o primeiro acolhimento tanto dos responsáveis quanto dos alunos quando chegam à escola, escolha da turma, até chegar aos serviços de solicitação de atendimento educacional especializado. Quanto à escolha dos professores, foi pelo motivo de serem eles os principais agentes do processo de inclusão e que têm o maior contato com o aluno dentro da escola, principalmente na sala de aula, basicamente os professores que têm, em sua sala, AD e conta com a presença do professor de apoio. Daí a relevância da ação propositiva de criar rodas de conversa para refletir sobre o papel do professor regular e do Professor de Apoio na perspectiva da bidocência e ou ensino colaborativo.

Como visto no parágrafo anterior, as rodas de conversa foram propostas devido ao fato da determinação do Guia de Orientação da Educação Especial e da minha percepção apontarem para o trabalho integrado, ao contrário do que pôde ser identificado pela pesquisa.

Como ação propositiva, as rodas de conversa serão realizadas dentro da escola em horário de atividades extraclasse destinadas à reunião de Módulo II. A escolha do horário e da carga horária deveu-se ao fato dos professores já disporem

dessa carga horária, conforme determina a Resolução SEE nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017.

Mais uma vez, as rodas de conversa surgem como espaços de encontros, de escuta, de troca de olhares e de compartilhamento de ideias e experiências visando ao desenvolvimento do grupo, deixando de lado o individualismo e a competitividade. As rodas de conversa consistirão como formação continuada para os professores.

Para Tajra (2015, p. 9), o individualismo e a competitividade, tão presentes na sociedade atual, são preteridos em detrimento dos processos coletivos, quando propomos a utilização de rodas de conversa como espaço de fortalecimento da bidocência e ou ensino colaborativo. Com isso, permitimos que os participantes exerçam protagonismo, conscientes de sua importância na construção de redes de saberes e experiências compartilhados. São esses saberes e experiências compartilhados que, além de fortalecerem a bidocência/ensino colaborativo, contribuirão no processo de formação continuada dos professores.

A criação de espaços de formação continuada do professor dentro da escola será a próxima e última ação propositiva na construção do plano de ação educacional proposto para a Escola Estadual Campos dos Sonhos.

3.4 Formação continuada: ferramenta de empoderamento do professor para a construção de práticas pedagógicas inclusivas

O processo de implementação da educação inclusiva na escola requer mudanças, principalmente nos espaços, nos currículos, no ensino e aprendizagem e também nos processos de formação do professor, já que ainda eles se declaram despreparados para trabalhar com AD. A partir das declarações dos professores sobre o despreparo para trabalhar com o AD (CAPELLINI, 2004; MANTOAN 2015), surge a necessidade de uma ação propositiva capaz de criar mecanismos que facilitem o processo de formação continuada do professor. Para Capellini (2004), esse processo é ainda mais complicado, quando se trata da presença de um segundo professor na sala de aula.

A proposta de formação de um grupo de estudos (GE), conforme demonstrado no quadro 15, visa à criação de espaços para encontros dos

professores a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias e conhecimento. Segundo Mantoan (2015), os grupos de estudos são espaços de descobertas dos caminhos pedagógicos da inclusão. Em suas palavras:

Daí a necessidade de se formar grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problema com parceiros de outras áreas, quando necessário. Os encontros regulares de formação nas escolas, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos – pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola – e provocam a avaliação do ensino, esclarecendo o modo como este é oferecido aos alunos. (MANTOAN, 2015, p. 82)

Sobre a necessidade de formação de grupo de estudos na escola, segundo a autora, podemos, dentre outras coisas, apontar dois pontos importantes: o primeiro é quando Mantoan (2015) afirma que os grupos de estudos devem ser formados para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e o segundo ponto é que os grupos de estudo permitem resolver problemas pedagógicos. Esses dois pontos são importantes porque apresentam os grupos de estudos não apenas como espaços para simples bate-papo ou trocas de experiências, mas como espaço de aquisição do conhecimento científico e de aplicação desses conhecimentos, o que lhes confere à formação o status de uma ferramenta sólida no processo de formação continuada do professor. A necessidade de formação de grupos de estudos na escola citada pela autora corrobora com a proposta apresentada no quadro 15, já que, durante a análise dos resultados da pesquisa, ficou evidente que uma das dificuldades demonstradas pelos professores que participaram das rodas de conversa era com a formação continuada.

Pensando nas dificuldades relatadas pelos professores durante a pesquisa sobre o seu despreparo para trabalhar com AD e a dificuldade em ter um segundo professor dentro da “sua” sala de aula, propomos a criação de um grupo de estudos (GE), conforme apresentado no quadro 14.

Quadro 15: Ação propositiva – formação de grupo de estudos (GE)

5W2H	AÇÕES PROPOSITIVAS
What (O quê)	Formação de grupo de estudos (GE) na escola pesquisada
Who (Quem)	Equipe gestora, pedagógica e professores
Why (Por quê)	De acordo com os resultados apresentados na pesquisa, os professores demonstraram a necessidade da formação continuada para trabalhar com os AD
Where (Onde)	Escola Estadual Campo dos Sonhos
WHEN (QUANDO)	O grupo de estudos (GE) será formado no início do mês de fevereiro e depois irá se reunir duas vezes por mês, durante todo ano letivo. Os encontros acontecerão nos espaços da escola, sendo utilizada para a realização dos encontros de estudos a carga horária destinada às atividades extraclasse.
HOW (COMO)	Cada encontro será preparado por uma equipe de professores, que se revezará, junto com a equipe gestora e pedagógica. Essa mesma equipe será a responsável por conduzir a leitura e a discussão de textos relacionados ao ensino colaborativo/bidocência e inclusão de AD na escola regular. Também serão convidados palestrantes e professores de outras escolas para a troca de experiências
HOW MUCH (QUANTO CUSTA)	Os custos com o GE para formação continuada de professores terá um valor aproximado de R\$ 700,00 em gastos na confecção de material para estudos. Para custear essas despesas, usaremos os recursos do PDDE, destinados ao custeio de despesas de bens de consumo, sendo o material confeccionado dentro da própria escola.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

De acordo com o quadro 15, o grupo de estudos (GE), como proposta de formação continuada, acontecerá duas vezes por mês nas dependências da escola e será utilizada a carga horária de atividades extraclasse para a sua realização. Como também utilizaremos essa carga horária nas outras ações propositivas, é preciso explicar a sua regulamentação, o que será feito no quadro 16 a seguir.

Como proposta para os encontros do GE, ficou definido um total de dois encontros por mês, com a duração de quatro horas cada um, durante todo ano letivo, exceto os meses de julho e dezembro por serem meses destinados a férias. Com relação à carga horária é o que estabelece a Resolução nº. 3.660, de 1º de dezembro de 2017, Anexo I, conforme apresenta o quadro 16.

Quadro 16- Carga horária do Professor de Educação Básica

ANEXO I

(RESOLUÇÃO SEE Nº 3.660, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2017).

CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNÇÃO	CH DO CARGO	CH NA DOCÊNCIA	HORAS ATIVIDADES EXTRACLASSES		CH SEMANAL	CH MENSAL	OBSERVAÇÕES
			DEFINIDO PELA DIREÇÃO	LIVRE ESCOLHA			
PEB Regente de Turma e Substituto Eventual de Docentes	24h	RB - 16h	4h	4h	24h	108h	Atuação 20h semanais na regência cumprindo disposto na Lei 9.394/96, na inexistência do PEB - Educação Física
		EC - 4h	1h	1h	6h	27h	
		EC - 2h	30min	30min	3h	14h	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

De acordo com o estabelecido pela Resolução nº 3.660 e disposto no quadro 16, todo Professor de Educação Básica tem que cumprir a carga horária de 24h semanais que estão divididas em docência e atividades extraclases. A carga horária destinada à docência (16 horas semanais) são as horas que o professor trabalha com o aluno em sala de aula (16 horas) e a carga horária destinada para atividades extraclases (8 horas) são horas destinadas ao trabalho do professor sem aluno e fora da sala de aula. Da carga horária destinada para as atividades extraclasse, quatro horas são de livre escolha do professor e a utilização das quatro horas restantes são definidas pelo diretor da escola.

Ao estabelecer o GE como ação propositiva em resposta ao que ficou evidenciado nos resultados da pesquisa com relação ao processo de formação do professor, definiu-se que a equipe gestora conduzirá as ações do grupo de estudos em conjunto com a equipe pedagógica e com os grupos formados pelos professores, que deverão se revezar nessa tarefa. Na impossibilidade de comparecimento no dia estipulado para acontecer os estudos, a condução dos trabalhos ficará a cargo da equipe pedagógica e do grupo de professores escalados para preparação do encontro. As equipes gestora e pedagógica, além de contribuírem com a condução do GE, também são membros efetivos do grupo. Os professores são membros efetivos do GE e poderão conduzir os trabalhos, nos encontros pelos quais forem responsáveis.

Os grupos de estudos (GE), criados para possibilitar ao professor condições de formação continuada dentro da própria escola, acabam por ser uma extensão das ações propositivas apresentadas anteriormente como as “Rodas de Conversa”,

“Apresentação dos Resultados da Pesquisa” e a “Utilização do Índice para a Inclusão”, pois todos eles são espaços de ensino e aprendizagem, de reflexão, de diálogo, de troca de experiências, de convivência. Sendo assim, a criação do grupo de estudos (GE) só fortalece e consolida as ações anteriores, cuja meta é resolver os problemas apontados durante análise dos resultados da pesquisa.

Pensar as ações propostas neste capítulo enquanto ferramentas de transformação da escola, principalmente do ponto de vista da utilização do Índice para a Inclusão, é acreditar na capacidade do ser humano de se reinventar a cada momento, não importando que, para isso, ele tenha que abandonar os seus velhos conceitos e suas convicções. Para que transformações aconteçam dentro da escola, é preciso que as ações apresentadas neste capítulo deixem de ser propostas para se efetivarem como ações e, ao se efetivarem, que sejam capazes de modificar a escola como um todo, transformando todo o processo de inclusão na Escola Campo dos Sonhos. Sobre esses desejos, anseios e esperança, falaremos mais detalhadamente no próximo capítulo, nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este livro contém muitas palavras. Mas estas palavras terão pouco significado se não estiverem ligados à reflexão e à ação.

Booth e Ainscow (2011, p. 6)

O processo de inclusão nas escolas regulares dos AD tem encontrado várias barreiras e está longe de ser concluído. Algumas escolas já estão com o processo mais avançado, outras estão apenas começando. Segundo Mantoan (2015), existe um movimento inclusivo nas escolas brasileiras. Para a autora,

O MOVIMENTO INCLUSIVO nas nossas escolas caminha, infiltrando-se, criando novos caminhos para se estabelecer, conquistando os resistentes por seus resultados, refutando soluções conservadoras, apresentando soluções, convencendo os que duvidam, impondo-se pelo seu posicionamento democrático. (MANTOAN, 2015, p. 89, *grifo do autor*)

O movimento de que trata Mantoan (2015) mostra a inclusão nas escolas brasileiras buscando novos caminhos para se adequar ao nosso tempo. Nesse percurso, vão sendo conquistados aqueles que ainda são resistentes com relação à inclusão do AD nas escolas regulares. Essas conquistas são realizadas mostrando resultados positivos, apresentando soluções e tentando convencer os que duvidam.

Inclusão é considerada como a chave da política governamental de educação. Entretanto, muitos professores argumentam que eles têm que trabalhar duro para minimizar as pressões excludentes das políticas que, ao encorajarem a competição entre as escolas, podem levar a uma perspectiva limitada de sucesso de estudantes. Muitas barreiras à aprendizagem e à participação residem em contextos sobre os quais as escolas têm pouco controle. As barreiras mais poderosas ao sucesso permanecem sendo aquelas associadas à pobreza e ao stress que ela produz (BOOTH; AINSCOW, 2002, p.18).

Muito embora seja preocupante a situação do processo inclusivo, alguns caminhos já podem ser trilhados, outros podem ser construídos a partir de percepções que é possível mudar esse quadro, desde que, além das políticas públicas implementadas pelo poder público, ações possíveis de serem realizadas, sejam desenvolvidas no “chão” da escola com o intuito de que as barreiras à aprendizagem sejam destruídas.

Sobre os caminhos a serem trilhados e as ações desenvolvidas dentro da escola, lembro-me do diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire.

- Gatinho de Cheshire” começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso. Vamos, parece ter gostado até agora, pensou Alice, e continuou:
- Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?
- Isso depende bastante de onde você quer chegar, disse o Gato.
- O lugar não importa muito...”, disse Alice.
- Então não importa o caminho que você vai tomar, disse o Gato. (CARROL, 2007, p. 84)

No diálogo entre o Gato de Cheshire e Alice, fica nítido que a dificuldade não está em encontrar um caminho, a dificuldade está em saber qual o caminho ou onde se quer chegar. No caso da Educação Especial, saber qual o caminho que se quer trilhar e onde se quer chegar torna-se ainda mais importante na medida que esse processo vai se caracterizando como principal ferramenta de consolidação do processo de inclusão na escola regular.

Essa busca pelos caminhos citados por Mantoan e a busca pelo caminho certo, conforme o Gato de Cheshire questiona Alice e a partir da minha experiência profissional, surgiu a necessidade de pesquisar “O Papel do Professor de Apoio no Cotidiano Escolar: Reflexões Sobre a Gestão de Práticas na Escola Pública”.

No primeiro momento, parti da suposição de que havia um distanciamento entre as funções que o Professor de Apoio desenvolvia e as suas atribuições de acordo com o Guia da Educação Especial. Para melhor situar a questão problematizadora, iniciamos com um breve histórico das discussões sobre inclusão. Nesse momento da pesquisa, procuramos apresentar os principais marcos legais da inclusão, partindo do contexto macro (mundo), até chegarmos ao micro, que, nesta pesquisa, foi representado pelo estado. Para isso, apresentamos a participação do Brasil nas discussões sobre o processo de inclusão do AD na escola regular e identificamos que, no país, as discussões estão avançadas, o que falta agora, a nosso ver, é aplicar as leis que estão em vigor.

No Brasil, os marcos da inclusão são a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A primeira, por declarar, no artigo 205 (1988), a educação como direitos de todos e a segunda, por prever o atendimento à criança com deficiência nas escolas regulares. Os dois documentos citados anteriormente, juntamente com o Guia de

Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014), foram importantes na construção da pesquisa e na sustentação da questão problematizadora. Na medida em que a pesquisa ia sendo construída, outras questões foram sendo agregadas ao tema principal e sustentadas pelo referencial teórico, principalmente a bidocência e ou ensino colaborativo. Outro momento importante no processo de construção da pesquisa foi a introdução, no segundo capítulo, do Índice para a Inclusão como referencial teórico e, no terceiro capítulo, como ação propositiva.

Em que pese o fato de já estar em sua terceira versão, no Brasil, e na quarta, na Inglaterra, o Índice para a Inclusão é pouco conhecido aqui, mesmo sendo um instrumento de fácil aplicabilidade. O Índice é um exemplo de ferramenta de desenvolvimento dentro da escola, principalmente de desenvolvimento e autoavaliação, sendo estruturado especificamente para apoiar o processo de desenvolvimento da escola inclusiva.

Após apresentar as bases teóricas da pesquisa, chegou o momento de escolher os instrumentos de pesquisa e ir a campo para coletar as informações que sustentariam ou não a ideia de distanciamento entre a prática do professor de apoio e suas atribuições expressas no Guia de Orientações. Como instrumento para a coleta de informações, optamos pelas rodas de conversa.

A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, *apud* MELO; CRUZ, 2014, p. 33).

O fato de permitir a interação entre pesquisador e os participantes e por não se tratar de um processo diretivo e fechado, mas por ser um espaço de convivência e, acima de tudo, um espaço de discussão focada em tópicos e na produção do conhecimento, a roda de conversa, enquanto instrumento de coleta de dados, foi importante para o processo e correspondeu às expectativas. Vários momentos deixaram marcas indeléveis, mas, com certeza, o momento de ir a campo coletar dados foi um dos mais significativos e marcantes por ser a parte mais calorosa do trabalho, na qual não existem apenas o pesquisador, um computador e os livros, mas pessoas que acreditam na proposta de investigação.

De posse dos dados da pesquisa, veio o momento de fazer as análises das conversas. Esse período foi de grande aprendizagem, pois foi preciso ouvir e transcrever mais de cinco horas de conversas. Durante as transcrições dos vídeos/áudios, era preciso muita atenção para não ser levado pelas emoções e modificar as falas. Mesmo sendo um momento cansativo de adiantar e voltar as falas, era impossível não se emocionar com os depoimentos ou com as respostas dos participantes. Depois da transcrição de todas as falas, veio o momento de analisá-las.

Ao começar a entender as conversas, percebo que elas não rompiam com as suposições da pesquisa que são refletir sobre os motivos que estão levando o Professor de Apoio a se distanciar das suas atribuições, bem como, ao refletir sobre o tema, talvez identificar que aquilo que vem ocorrendo pode se constituir em uma possibilidade de operacionalização da política pública. Percebo, pela análise das conversas, que, embora ainda não tenha havido tal ruptura, há tentativas de avanço, mostrando que é possível ampliar os conceitos relacionados à inclusão, ao AD, trazendo novas luzes e novos enfoques, reconhecendo as suas limitações.

Após terminar de analisar as falas, as suposições iniciais foram confirmadas. Apesar de não estar claro para os participantes das rodas de conversa que o processo de inclusão na Escola Estadual Campos dos Sonhos ainda não está consolidado, quando confrontamos as falas, fica nítida a necessidade de se proporem ações para a consolidação do processo de inclusão dentro da escola, não só do AD, mas de todos os alunos.

Depois de analisados os dados, passamos para a proposição de ações que iriam compor o Plano de Ação Educacional (PAE). A primeira ação proposta e que permearia as demais é a utilização do Índice para a Inclusão, que, segundo Booth e Ainscow (2011), é muito mais que uma iniciativa adicional, é uma forma de aprimorar as escolas de acordo com valores inclusivos.

Ao analisarmos individualmente o discurso de cada participante durante as rodas de conversa, concluímos que o processo de inclusão acontece de forma bastante clara e objetiva dentro da escola. No entanto, quando confrontamos as várias respostas, verificamos que o processo de inclusão acontece, mas que precisa ser solidificado. Como são os funcionários participantes das rodas de conversa que precisam perceber esse hiato entre o que se pensa e o que acontece de fato, é que

a nossa proposta de ação não foi a aplicação do Índice para a Inclusão e, sim, a sua utilização.

Baseadas na proposta do Índice, as demais ações sugeridas se conectam entre si, mas, ao mesmo tempo, estão separadas para serem cumpridas de maneira mais eficaz. Assim, as rodas de conversa e o Grupo de Estudos são mecanismos que se constituem em espaços de aprendizagem, ensino, troca de experiências e diálogo, mas, acima de tudo, espaços de formação continuada do professor. Sobre a formação continuada do professor na perspectiva inclusiva, Mantoan (2015) destaca:

formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. (MANTOAN, 2015, p. 81)

Como podemos ver, o processo de formação continuada do professor inclusivo é muito mais complicado do que podemos imaginar. Não basta apenas criar espaços e mecanismos, é preciso uma mudança nas bases do ensino e da formação do professor. Segundo Booth e Ainscow (2011), é preciso criar culturas inclusivas – refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativa, estimulantes, em que todos são valorizados – que sejam transmitidas aos que estão chegando à escola.

A última ação proposta, que é a “apresentação dos resultados da pesquisa” para funcionários, pais e para os candidatos no momento da reunião de designação, constitui-se como instrumento de formação continuada do professor, roda de conversa para a consolidação da bidocência e como um possível indicador para o Índice para a Inclusão. É preciso ver as ações como peças que se completam e não como ferramentas isoladas, mesmo que cada uma tenha a sua especificidade.

Neste momento, volto ao início do terceiro capítulo. Em minhas reminiscências, veio o momento mais importante deste trabalho. Com toda certeza, cada etapa da construção desta pesquisa foi importante. Do simples gesto de abrir e fechar um livro, ao momento gostoso das rodas de conversas, nas quais informações iam brotando através de falas mansas, doces, ríspidas e, às vezes, caladas pela emoção, no entanto, sempre com muita força e verdade, os momentos importantes iam se refazendo. Contudo, o momento de construção do PAE é

insuperável. Agora chegou o momento! O que propor? Ideias iam e vinham... Algumas traziam questionamentos e insistiam em ficar. Outras iam e não voltavam. Era preciso propor ações para a Escola Estadual Campo dos Sonhos. E assim as ações iam sendo construídas. Uma após a outra, porém mantendo uma conectividade entre elas.

Entendemos que, ao terminarmos a construção do Plano de Ação Educacional, precisamos refletir sobre as ações propostas, pois de cada uma delas depende o sucesso da pesquisa. De nada adiantará a pesquisa, se os resultados servirem apenas para que tenhamos certeza de que eles existem. As pesquisas e seus resultados só passam a ter significado, quando começam a sofrer intervenções e provocam mudanças no lócus da pesquisa.

A primeira reflexão que faço é se as ações propostas são exequíveis do ponto de vista dos recursos humanos, material e financeiro. A segunda é se elas são funcionais e atendem à realidade da escola, haja vista, nos dias atuais, a escassez de verbas e uma demanda grande de tarefas solicitadas para a escola via Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Sendo assim, os planos devem propor ações com o mínimo de gastos possíveis e otimizar o tempo para execução das ações. Outra reflexão importante se refere à escolha das ações, pois são elas que possibilitarão as mudanças necessárias dentro da escola. Reflexões feitas, entendemos que todas as ações propostas para compor o PAE da Escola Estadual Campo dos Sonhos são exequíveis, não são dispendiosas e atendem às necessidades da escola.

Sobre as ações que compõem o PAE, podemos dizer que primeira ação, que é a utilização do Índice para a Inclusão - conjunto de materiais que tem como finalidade apoiar a autorrevisão de todos os aspectos da escola, contribuindo para a construção e a prática de um plano de desenvolvimento inclusivo (BOOTH e AINSCOW, 2011) – ferramenta pouco conhecida e utilizada no Brasil, mesmo apresentando dados positivos de sua aplicação em outros países, constituir-se-á como ação propositiva principal deste Plano de Ação educacional, conectando-se com as demais, contribuindo, assim, com a consolidação do processo de inclusão na Escola Campo dos Sonhos.

Ao se conectar com o Índice, propondo a reflexão e a avaliação da prática e do papel do professor regular e de apoio, as Rodas de Conversa e o Grupo de

Estudos se transformarão em espaços de ensino e aprendizagem e de consolidação do processo de inclusão não só do AD, mas de todos os alunos.

Todas as ações apresentadas neste capítulo foram construídas pensando na Escola Campo dos Sonhos, mas nada impede que elas sirvam de inspiração ou sejam adaptadas para serem executadas em outras escolas.

Tendo em mente esses dados, conjuntamente aos resultados da pesquisa e das ações que integram o PAE, espera-se que este trabalho contribua na sua totalidade com a consolidação do processo de inclusão da Escola Campos dos Sonhos, mesmo sabendo das dificuldades que irão surgir ao longo do processo. Esperamos também, na medida do possível, que esta pesquisa extrapole os “muros” da Escola Campo dos Sonhos e possa voar rumo a outros espaços, aterrissando em solos férteis, transformando-se em ferramenta capaz de combater as pressões exclusionárias e, ao mesmo tempo, desenvolver escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliação como Diretriz das Políticas Educacionais dos Governos Federal, Estaduais e Municipais: o caso brasileiro. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3. 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2012, p.1-13.
- ALAVARSE, O.M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, A. B. **As Políticas Públicas de Avaliação e a Prática Docente: percepções dos professores dos municípios do Rio De Janeiro e Duque De Caxias.** 2013. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ARAÚJO, C. A. G.; NUNES, L. R. O. P. Educação Inclusiva: O ensino colaborativo como facilitador da inclusão de AD física na Rede Municipal do Rio de Janeiro. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/proc_esso_inclusivo/025-2011.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- BAETS, A. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no Estudo da História. Traduzido por Johnny Roberto Rosa. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 5, p. 86 - 114, set. 2010.
- BARBOSA, L. C. M. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores o caso das escolas públicas de Formiga – MG.** 2013. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BASÍLIO, A. L. **Por que estudantes com deficiência ainda são excluídos das escolas?** Disponível em:<<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/por-que-estudantes-com-deficiencia-ainda-sao-excluidos-das-escolas/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- BEYER, H. O. A Proposta da Educação Inclusiva: Contribuições da Abordagem Vygotskiana e da Experiência Alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n.2, p. 163-180, jul./ dez. 2003.
- _____. H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de AD. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a Inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, Ed. Revisada, 2002.

_____. **Índex para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, Ed. Revisada, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. Decreto 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 1999. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 16 mar. 2016.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 out. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília/2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/ lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. 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.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982.SF.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei_n.7.044_de_18_de_outubro_de_1982.SF.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001b. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 1996. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Lei nº 12.796, de 4 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.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Lei nº 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 25 de junho de 2014. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jun. 2014a. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/ legin/fed/lei/ 2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html)>. Acesso: 21 fev. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, 24 de abril de 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 10 de dezembro de 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008c. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001c. Seção 1E, p. 39 - 40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_0.9.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. **Relatório:** Diretoria de Educação Especial – Diretoria de Educação Especial, Ano 2014. 2014b. Disponível em:
<http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=dodownload&gid=5960&Itemid>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRETTAS, K. P. **A Inclusão Matemática de um Aluno Surdo na Rede Municipal de Juiz de Fora Mediada por um Professor Colaborativo Surdo de Libras Atuando em Bidocência.** 2015. Disponível em:
<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1137/1/katiaparreirabrettas.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de Inclusão Escolar do AD Mental**. 2004, 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. **Anais...** VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FAEPEX – UNICAMP, 2006. v. 1. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo Favorecendo o Desenvolvimento Profissional para a Inclusão. **UFSCar/São Carlos** Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39339864/1659-5858-1-PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515559430&Signature=0ll%2Fa8jwyd9vQybk%2FLSTINJ7LHM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_ensino_colaborativo_favorecendo_o_des_e.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRE, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CARROL, L. **Alice no país das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA – Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O Ensino Colaborativo como Facilitador da Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de

1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (DATASUS). Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0206>>. Acesso em: 18 set. 2016.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. Tradução de Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, R. V. J.; PINHO, C. S. Educar para a inclusão: desafios do trabalho com a diferença. 2016.

FRANCO, K. O. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): O Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)**. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas Aplicadas, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HONNEF, C. As Dificuldades dos Professores Frente à Implementação de Uma Proposta Educacional Inclusiva. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Paraná. **Anais...** Curitiba: 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2505_1973.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-Ação Colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p. 192.

JORDÃO, U. V.; JORDÃO, M. L. V.; TARTUCI, D. Discurso dos Professores de Apoio do Estado de Goiás. **Anais...VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial**. 2011.

KASPER, A. A.; LOCH, M. V. P.; PEREIRA, V. L. D. V. AD matriculados em escolas públicas de nível fundamental: Algumas considerações. **Educar em Revista**, Paraná, v. 31, p. 231-243, 2008.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MACHADO, A. S. R. C. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: Impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CAED/PPGP, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

MACHADO, V. L. S. Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000300004>>. Acesso em: 31 out. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? 1. reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003. pp. 86-95; 155-172. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 05 maio 2017.

MARQUES, L. P. et al. A Perspectiva Vygotskiana na Educação para a Diversidade. In: MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. (Orgs.). **Da Exclusão à Inclusão: (Re) Construindo Significados à Luz dos Pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009. p. 14-35.

MATTOS, G. F. F. **A Proposta de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: O PAED em Questão**. 2005. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Graciele-Fernandes-Ferreira-Mattos1.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Para a Construção de um Espaço de Diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em: 16 set. 2017.

MICAS, L.; CONCEIÇÃO, L. H. P.; MENDES, R. H. **Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas para a inclusão escolar**. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-desafios-e-perspectivas-para-a-inclusao-escolar/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG). Parecer nº 424/03, de 22 de maio de 2003, aprovado em 27 de maio de 2003. **Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2003a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D_parecer_424_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/11037/6620/6620.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/16998-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3 (atualizada em junho de 2014). 2014a.

_____. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. **Altera as Leis n.º 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências**. Belo Horizonte, 2012a.

_____. **Orientação SD nº 01/2005**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. **Projeto Incluir: Caderno de Textos para a Formação de Professores da Rede Estadual de Minas Gerais**. Minas Gerais: 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Resolução nº 151, de 18 de dezembro de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.** Belo Horizonte, 2001b.

_____. Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.** 2003b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B32234894-E7EB-4F8C-9F36-FFC2306A3C8A%7D_resolucao_451_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. Resolução nº 521, de 02 de fevereiro de 2004. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.** 2004. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B0BA6379C-550E-4F42-B847-008CC6FD2987%7D_resolucao_521.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Resolução nº 7646 de 01 de março de 1995. Belo Horizonte, 1995.

_____. Resolução nº 1773 de 22 de dezembro de 2010. Belo Horizonte, 2010.

_____. Resolução SEE 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.** 2012b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Resolução SEE nº 2253, de 9 de janeiro de 2013. **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.** 2013a. Disponível em: <<http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/images/stories/docs/pagamento/Documentos/res.-see-no-2253-2013-1-.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Resolução SEE nº 2441, de 22 de outubro de 2013. **Estabelece critérios e define procedimentos para a inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino.** 2013b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2441-13-r.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Resolução SEE 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.** 2015a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2741-15-r.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Resolução SEE nº 2680, de 18 de setembro de 2014. **Estabelece critérios e define procedimentos para a inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino.**

2014b. Disponível em: <[https:// www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2680-14-r.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2680-14-r.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Resolução SEE nº 2.836, 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 no ano de 2016 e dá outras providências.** 2015b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2836-15-r.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. **Sistema de Ação Pedagógica – Dicionário do Professor – Tempo e Espaços Escolares.** s/d.

MINTO, C. A. **Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – Do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira.** São Paulo, ANDES, 1996. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

MISSEL, S. **Feedback Corporativo.** 1 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MOREIRA, T. E. **Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível: um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, M. A. M.; ROCHA, G. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINHEIRO, V.; LOUBACK, H.; VITORINO, L. Bidocência e Mediação: Dois olhares para o ensino colaborativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CEPUERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Cap., 2014. p. 1-9.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999.

PROGRAMA MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_p t.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

QEdU. **Cordovil Coelho Pinto (E.E.)**: Ideb 2015. Disponível em:
<<http://www.qedu.org.br/escola/136107-ee-cordovil-pinto-coelho/ideb>>. Acesso em: 19 set. 2016.

REHDER, M.; OSCAR, N. Professor não está preparado para trabalhar com a inclusão. **Jornal da Tarde – O Estado de São Paulo**. 01-12-2007, 00:00. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/geral/professor-nao-esta-preparado-para-alunos-deficientes,89153>>. Acesso em: 14 set. 2017.

RABELO, L. C. C. Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer a Inclusão Escolar. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em:
<https://15eb7ab1-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/aeefcead/leituras/1a-semana/AEE_AEscolaComumnaPerspectivaInclusiva.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência de estudos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOS, C. S.; LIMA, L. F.; SILVA, R. P. S. Políticas e Programas de Inclusão em Minas Gerais nos Anos de 1990-2000: Referência do Município de Uberlândia. In: V Simpósio Internacional “O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente”, 5, 2009, Uberlândia, Minas Gerais. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestado politicas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC28.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Desenvolvendo e adaptando o index para a inclusão em uma escola de governo no brasil – projeto de pesquisa. Junho de 2016. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/Projeto%20-%20Index%20ECG%202016.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SAMPAIO J.; SANTOS G. C.; AGOSTINI M.; SALAVADOR A. S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface** (Botucatu). 2014; 18 Supl. 2:1299-1312.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar**: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427- 448, set./ dez. 2010.

SILVA, A. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. Rio Claro: [s.n.], 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121152/silva_a_tcc_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 set. 2017.

SOARES, C. R. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TAJRA, I. Roda de conversa como instrumento para criação de grupos de interação social e educacional em saúde – relato de experiência. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. TERESINA – PI. 2015. Disponível em: <<http://eps.otics.org/alunos/piaui/subcop/pi-grupo-9/acervo/roda-de-conversa-como-instrumento-para-criacao-de-grupos-de-interacao-social-e-educacional-em-saude-relato-de-experiencia>>. Acesso em: 12 set. 2017.

TARTUCI, D. Professor de Apoio, Seu Papel e sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 7, Londrina. **Anais...** Londrina: ABPEE, 2011. 1780-1793.

TRAVERSINI, C. S. Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 304.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, 1990**. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

VILLELA, T. C. R.; LOPES, S. C.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI**. 2013. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/desafios>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Pensamento e Linguagem**. 2011. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/987/Textos/Capitulo_6_Pensamento_e_linguagem.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A “PRIMEIRA RODA DE CONVERSA”

Primeira roda de conversa realizada com todos os funcionários da escola Campo dos Sonhos – Professores regulares, professores de apoio, professor de Educação Física, Professores para o uso da biblioteca, professor eventual, equipe pedagógica, auxiliares de serviço geral (limpeza e cantina), assistentes técnico de educação básica (auxiliar de secretaria) e equipe administrativa.

Este questionário compõe a pesquisa “O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA”, elaborada como Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida.

Perguntas para “desobstruir o encanamento” dos participantes da primeira roda de conversa.

- A) Como ocorre a inserção dos AD na escola?
- B) Como está acontecendo o processo de inclusão na escola?
- C) De qual maneira têm sido pensadas estratégias para a aprendizagem?
- D) Quais são as principais dificuldades encontradas por vocês no processo de inclusão? Existe uma colaboração entre as partes ou a inclusão é feita de forma isolada?
- E) Como vocês têm percebido a questão da interação entre os professores regentes e de apoio no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem dentro da escola?
- F) Há algo que gostariam de falar e que não foi abordado sobre o processo de inclusão?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A “SEGUNDA RODA DE CONVERSA”

Segunda roda de conversa realizada com os professores de apoio, professor regular - turma que tem o AD -, professor de Educação Física e o especialista de Educação Básica (supervisor pedagógico).

Este questionário compõe a pesquisa “O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida.

- A) Como acontece a colaboração entre o professor da turma e o professor de apoio?
- B) Como ocorre a sua interação com o AD? E como ocorre a relação do AD com os professores regente e de apoio?
- C) Como é sua relação como professor de apoio com os pais e com o professor regente? E desses com vocês?
- D) Como sua formação e experiência interfere no seu trabalho?
- E) Como acontece o processo de adaptação dos conteúdos e planejamento das aulas?
- F) No planejamento das aulas vocês consultam os professores de apoio? Eles opinam na estruturação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula?
- G) Há elementos para serem pensados como integrantes de ambos os profissionais?
- H) Em relação ao Guia de orientação é previsto uma integração entre os professores regentes e o de apoio, quais são as vantagens dessa forma de trabalho? Como poderia ser otimizado esses elementos?
- I) Como tem percebido o desenvolvimento dos alunos?
- J) Gostaria de falar algo sobre inclusão e não abordado? Se sim, o que?
- K) Como a formação e a experiência interfere no trabalho do professor?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A “TERCEIRA RODA DE CONVERSA”

A terceira roda de conversa realizada com todos os pais e ou responsáveis pelos alunos que recebem o atendimento educacional especializado – professor de apoio.

Este questionário compõe a pesquisa “O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida.

- A) Como ocorre a inserção dos AD na escola? Como está acontecendo o processo de inclusão na escola?
- B) Como vocês percebem a relação do professor de apoio e do professor regular com seu filho e com os demais alunos da sala de aula?
- C) Como é a sua relação com o professor da sala de aula e o professor de apoio?
- D) Como você vê a relação entre os dois professores? Existe uma relação de colaboração entre eles?
- E) Como tem sido o desenvolvimento do seu filho?
- F) O professor de apoio tem feito diferença na vida escolar do seu filho?

APÊNDICE D – FICHA DE SOLICITAÇÃO DE DADOS DOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA – FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED

Programa de Pós-Graduação Profissional Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP

Pesquisa: **O Papel do Professor de Apoio no Cotidiano Escolar: Reflexões sobre a Gestão de Práticas na Escola Pública**

Nome do Pesquisador: Oziel Mendes de Paiva Júnior

Participantes da pesquisa:

Nome:

Função:

Grau de instrução:

Área de atuação dentro da escola:

Tempo de trabalhado na escola:

Tempo trabalhado na função:

Caso não seja o Professor de Apoio, você trabalha diretamente com o Professor de Apoio?

() Sim

() Não

**APÊNDICE E – FICHA DE SOLICITAÇÃO DE DADOS DOS PARTICIPANTES DA
TERCEIRA RODA DE CONVERSA – PAIS E OU RESPONSÁVEIS PELOS AD**

Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED

Programa de Pós-Graduação Profissional Mestrado em Gestão e Avaliação da
Educação Pública - PPGP

Pesquisa: **O Papel do Professor de Apoio no Cotidiano Escolar: Reflexões
sobre a Gestão de Práticas na Escola Pública**

Nome do Pesquisador: Oziel Mendes de Paiva Júnior

Participantes da pesquisa:

Ficha dos pais/mães e ou responsáveis.

Nome:

Qual sua relação com o aluno: ()Pai () Mãe ()Avó ()Avô

Outros:

Grau de Instrução:

Com que frequência vai à escola:

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**”. Nesta pesquisa pretendemos pesquisar se o que acontece no dia a dia da escola com relação ao trabalho desenvolvido pelo Professor de Apoio é o que o Guia de Orientação da Educação Inclusiva, que é o documento oficial da Secretária de Educação, propõe para o trabalho desse profissional junto ao processo de inclusão do AD que tem direito a esse profissional. O motivo que nos leva a estudar este tema é constatar se o trabalho desenvolvido pelo Professor de Apoio está de acordo com as suas atribuições, ou seja, se o que ele faz é o correto para promover o processo de inclusão do AD em sua totalidade.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: o método qualitativo, sendo usado como instrumento a “Roda de Conversa”. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de constatar que realmente existe um distanciamento entre a prática do Professor de Apoio ou descobrir que os distanciamentos que se pensava ter são outros totalmente diferentes. A pesquisa contribuirá com o processo de inclusão dos AD na escola pesquisada e poderá servir como parâmetros para que novos programas e projetos sejam implementados no Estado de Minas Gerais, visando à total inclusão do AD.

O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na escola aqui denominada E. E. Campo dos Sonhos, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer

momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data.

Nome

Assinatura participante

Data

Nome

Assinatura pesquisador

Data