

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

Márcia Eliete Ribeiro dos Santos

**A prática dos professores na inclusão de alunos com deficiência e seus
desafios**

Juiz de Fora
2022

Márcia Eliete Ribeiro dos Santos

A prática dos professores na inclusão de alunos com deficiência e seus desafios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes

Juiz de Fora
2022

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

Ribeiro dos Santos, Marcia Eliete .

A prática dos professores na inclusão de alunos com deficiência e seus desafios / Marcia Eliete Ribeiro dos Santos. -- 2022.
130 p.

Orientadora: Kátiuscia Cristina Vargas Antunes
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Prática pedagógica. . 2. Inclusão dos alunos com deficiência. .
3. Formação de professores.. I. Vargas Antunes , Kátiuscia Cristina , orient. II. Título.

Márcia Eliete Ribeiro dos Santos

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E SEUS
DESAFIOS**

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em Gestão
e Avaliação da
Educação Pública da
Universidade Federal de
Juiz de Fora como
requisito parcial à
obtenção do título de
Mestre em Gestão e
Avaliação da Educação
Pública. Área de
concentração: Gestão e
Avaliação da Educação
Pública.

Aprovada em 11 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a). Katiuscia Cristina Vargas Antunes -
Orientadora Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a). Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a). Annie Gomes Redig
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora,
31/01/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 11/03/2022, às 18:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



mento assinado eletronicamente por **Annie Gomes Redig, Usuário Externo**, em 03/2022, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



mento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 03/2022, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.uf.br/SEI) clicando no ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0662822** e o código CRC **F905FB68**.

Como professor crítico, sou um 'aventureiro' responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem ele nada disso seria possível, digno de toda honra e de toda glória. Dedico também à minha família, base de tudo o que procurei realizar. Aos meus pais (in memoriam), Carlos Ribeiro e Ireny Ferreira Ribeiro que sempre valorizaram a educação. Ao meu marido, José dos Santos, pelo apoio incondicional e pela compreensão por tantas horas de estudo e dedicação a este trabalho acadêmico. Aos meus filhos Rafaella Ribeiro dos Santos e Gustavo Ribeiro dos Santos, razão de todo esforço na minha trajetória acadêmica. Aos meus netos Paulo Ribeiro Bonfim Lúcio e Lucas Ribeiro Bonfim Lúcio, por me ensinarem a verdadeira face do amor. Dedico, principalmente, ao Lucas, que me ensina, a cada dia, saber lidar com as diferenças e que abriu meus olhos e minha mente para a importância da inclusão, mostrando que precisamos ter persistência, lutar sempre para que a exclusão não ocorra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar este trabalho. Também aos professores da Escola Estadual Domiciano Esteves que contribuíram para que fosse possível compreender como acontece o processo de inclusão na sala de aula regular. Aos mestres, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Katiúscia Cristina Vargas Antunes, pela oportunidade de desfrutar de suas orientações e que, com sabedoria, me conduziu desde o início até aqui. À Assistente de Orientação à Mônica da Motta Salles Barreto, também assistente de Orientação, pelo profissionalismo, pela atenção e carinho a mim dedicados, sempre atenta e disposta a todo o momento a me ajudar nesta caminhada acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAEd). O caso de gestão a ser analisado tem como objetivo geral compreender como acontece, na prática dos professores em sala de aula, a inclusão dos alunos com deficiência, tomando como exemplo o processo de inclusão dos alunos com deficiência na Escola Estadual Domiciano Esteves no Município de Dona Euzébia/MG. A dissertação traz, também, como objetivo específico: (a) descrever os marcos legais referentes à inclusão de alunos com deficiência; (b) analisar as práticas de inclusão na Escola Estadual Domiciano Esteves; c) propor ações que visem aprimorar os processos de inclusão na Escola Estadual Domiciano Esteves. Assumimos, na presente investigação, ao analisar e refletir sobre a gestão da prática em sala de aula, dos professores de alunos com deficiência, o pressuposto de que a formação inicial e continuada poderá ser condição imprescindível ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Assumimos, como hipótese, que existem lacunas importantes no processo de formação inicial e continuada dos professores, em função do seu despreparo para trabalhar com alunos com deficiência. Apontar caminhos para reflexões, no sentido da superação de tais lacunas, bem como procurar aprimorar o atendimento a esses alunos é um desejo genuíno da pesquisadora e a investigação reforçou esse viés. Para a realização deste trabalho, foi utilizada a pesquisa qualitativa, com a revisão de literatura, análise documental e entrevistas. Por fim, com base nos achados da pesquisa, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), por meio do qual propomos o atendimento educacional inclusivo a partir de práticas cotidianas com participação de todos os envolvidos no processo de ensino dos alunos com deficiência na referida escola.

Palavras-Chave: Prática pedagógica. Inclusão dos alunos com deficiência, Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Professional Postgraduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Educational Evaluation (CAEd). The management case to be analyzed has the general objective of understanding how, in the practice of teachers in the classroom, the inclusion of students with disabilities occurs, taking as an example the process of inclusion of students with disabilities at Escola Estadual Domiciano Esteves in the Municipality of Dona Euzébia / MG. The dissertation also has as a specific objective: (a) to describe the legal frameworks referring to the inclusion of students with disabilities; (b) to analyze the inclusion practices in the Domiciano Esteves State School; c) propose actions that aim to improve the inclusion processes in the Domiciano Esteves State School. In the present investigation, when analyzing and reflecting on the management of classroom practice by teachers of students with disabilities, we assume that initial and continuing education may be an essential condition for the development of an inclusive pedagogical practice. We assume as a hypothesis that there are important gaps in the process of initial and continuing education of teachers, due to their unpreparedness to work with students with disabilities. Pointing out ways for reflection, in the sense of overcoming such gaps, as well as seeking to improve the service to these students is a genuine desire of the researcher and the investigation reinforced this bias. To carry out this work, qualitative research was used, with literature review, document analysis and interviews. Finally, based on the research findings, we present an Educational Action Plan (PAE), through which we propose an inclusive educational service based on everyday practices with the participation of all those involved in the teaching process of students with disabilities in that area. school.

Keywords: Pedagogical practice. Inclusion of students with disabilities. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos preceitos legais nacionais sobre a Educação Especial.....	20
Quadro 2 – Lista de alunos alvos do atendimento especializado na E. E. Domiciano Esteves	37
Quadro 3 – Atribuições dos profissionais que atendem aos alunos com deficiência	41
Quadro 4 -Problemas relatados na pesquisa	87
Quadro 5 - Formação continuada para professores da escola	90
Quadro 6 – Elaboração do PDI.....	104
Quadro 7 -Portfólio como processo de acompanhamento do PDI	106
Quadro 8 - Encontros com os professores para troca de experiências.	111

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATBs	Assistentes de Educação Básica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIVEP	Divisão Educacional Pedagógica
EJA	Educação de Jovens e Adulto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
sem	Sala de Recursos Multifuncional
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SEE/ MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
PAED	Programa de Apoio à Educação para a Diversidade
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPGP	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

PPP Projeto Político Pedagógico
PAED Programa de Apoio à Educação para a Diversidade
PAEE Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PIP Programa de Intervenção Pedagógica
TEA Transtorno do Espectro Autista (TEA).
TIL Tradutor Intérprete de Libras
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

Sumário

INTRODUÇÃO	14
MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO	17
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO MUNDIAL	17
A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICÊNCIA A PARTIR DAS NORMAS LEGAIS BRASILEIRAS	19
POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL	25
ESCOLA ESTADUAL DOMICIANO ESTEVES	29
DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO	48
APECTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	49
CONCEITO DE INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS	51
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO NAS CLASSES COMUNS	59
AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS NA REDE DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO ATENDIMENTO INCLUSIVO	62
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	64
CONCEITO DE INCLUSÃO	65
DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO	69
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	74
PONTOS FRACOS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO	79
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA PRÁTICA DOS PROFESSORES	81
PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	86
FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	89
ELABORAÇÃO E USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL	95
PORTFÓLIO COMO PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PDI	105
ENCONTROS COM OS PROFESSORES PARA DISCUSSÃO DE SUAS PRÁTICAS E TROCA DE EXPERIÊNCIAS	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido	125
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ESCOLARES.....	128
APÊNDICE C: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES: CULTURA INCLUSIVA.....	130

1 – INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a temática da educação inclusiva, procurando compreender como é realizado o atendimento aos alunos com deficiência matriculados na Escola Estadual Domiciano Esteves, localizada na cidade de Dona Euzébia/MG. Para tanto, procura-se entender, analisar e refletir sobre a gestão da prática, em sala de aula, dos professores de alunos com deficiência.

Meu interesse pelo presente estudo se iniciou quando estive, por quatro anos, na gestão da Escola Estadual Domiciano Esteves. Hoje, de volta à minha função em outra escola, como Especialista em Educação, meu interesse continua vivo, uma vez que o tema da inclusão toca a minha alma não só como educadora, mas como ser humano, que deve olhar o outro de maneira que ele possa se sentir melhor na sociedade em que vive. Ademais, o interesse também surge diante da importância do tema na vida profissional do pedagogo.

Nesse aspecto, nesta pesquisa, procuramos retratar os desafios dos professores da escola regular, diante da inclusão de alunos com deficiência, na Escola Estadual Domiciano Esteves. Nesse sentido, é fundamental compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência no cotidiano da escola. Tal temática se alinha com a minha trajetória enquanto gestora, perante o desafio por mim enfrentado.

Nesse contexto, foi possível perceber uma impotência em oferecer um atendimento adequado que respeitasse a diversidade e as potencialidades de cada aluno com deficiência no sentido de reduzir a discriminação e estabelecer ações para inclusão no ambiente escolar. Quando assumi a direção, em 2015, a escola não possuía Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recursos, multifuncionais (SEM) nem professores especializados, mesmo tendo matrícula de alunos com deficiência, comprovados através de laudos médicos.

Somados a esses fatores, tínhamos um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Era evidente a dificuldade, tanto da direção, quanto dos professores, em adotar práticas adequadas para a inclusão daquele aluno. O tema da inclusão de alunos com deficiência era tratado com certa reserva pelos colegas de trabalho, sobretudo os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sendo assim, me inquietei com a questão do compromisso com a aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas regulares, permeando, assim, minha preocupação em relação com o atendimento educacional, não só em relação à questão pedagógica,

mas humanística e social desses alunos, enquanto sujeitos inseridos na sociedade. Diante de tal contexto, fica evidente a responsabilidade de edificar uma escola numa perspectiva inclusiva.

A questão proposta nesta pesquisa é: de que forma a prática do professor dos alunos com deficiência favorece ou não a inclusão na Escola Estadual Domiciano Esteves, na efetivação da educação inclusiva? Tal questão de pesquisa é expressa no objetivo geral do trabalho que é compreender os desafios da inclusão dos alunos com deficiência na referida escola.

Assumimos, na presente investigação, ao analisar e refletir sobre gestão da prática em sala de aula dos professores de alunos com deficiência, o pressuposto de que a formação inicial e continuada poderá ser condição imprescindível ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Tomamos como hipótese a crença de que existem lacunas importantes no processo de formação inicial e continuada dos professores em função do seu despreparo para trabalhar com alunos com deficiência. Apontar caminhos para reflexões, no sentido da superação de tais lacunas, bem como procurar aprimorar o atendimento a esses alunos, é um desejo genuíno da pesquisadora e a investigação tem também esse viés.

Ao final, espera-se que, tendo analisado os desafios da inclusão dos alunos com deficiência, esta pesquisa possa contribuir para o aprimoramento dessa prática. Por fim, este estudo pode contribuir para que, como educadores, possamos vencer os desafios de ensinar, diante da heterogeneidade que a inclusão nos impõe, assim como defende Mantoan, que precisamos conhecer e refletir sobre o processo de inclusão na escola analisada, alterando as práticas educacionais, com vistas a garantir a igualdade de acesso e permanência na escola.

Ademais, também buscamos, através do conteúdo pesquisado, promover reflexões nos meios acadêmico e administrativo acerca da promoção da educação especial na perspectiva inclusiva.

Desta forma, transformar um sistema educacional em um sistema educacional inclusivo implica uma gestão participativa. Assim, em busca de um processo educacional na perspectiva inclusiva, destaca-se a importância da participação de todos que assumem responsabilidades, transformando-se, assim, em um desafio permanente.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro é a introdução. O segundo faz uma abordagem dos principais marcos legais sobre a educação inclusiva,

a política educacional inclusiva e especial, nos níveis internacional, nacional e estadual de Minas Gerais. Nesse contexto, procuramos compreender que, no Brasil, a educação inclusiva, através desses marcos legais, trouxe, por meio tratados internacionais, a ampliação dessa discussão legal, favorecendo a introdução, na legislação brasileira, de novas políticas no tocante à temática da inclusão e ao direito das pessoas com deficiência de se inserirem no sistema educacional. Destaca-se a importância de uma gestão participativa e democrática, com o envolvimento de todos no processo de ensino, para que essas políticas de inclusão possam se efetivar no interior da escola.

O terceiro capítulo, traz uma abordagem sobre o referencial teórico, perpassando os principais conceitos e pressupostos teóricos sobre a educação inclusiva. Também, analisamos a política educacional através das legislações, de acordo com a Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE), e da escola pesquisada. Nessa perspectiva, também, procura-se entender o conceito de inclusão, bem como analisar os desafios do processo inclusivo da escola analisada, relacionados à inclusão de alunos com deficiência, bem como analisar e refletir sobre gestão da prática em sala de aula, dos professores de alunos com deficiência, com vistas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Frisamos, também, a importância bem como a análise da formação inicial e continuada dos professores para a eficiência e a efetiva inclusão desses alunos. Esse mesmo capítulo traz, ainda, o percurso metodológico da pesquisa e os dados analisados de acordo com o referencial teórico.

O quarto capítulo traz a propositura de um Plano de Ação Educacional (PAE), que tem como objetivo propor ações que busquem minimizar os problemas identificados ao longo da pesquisa. Por fim, as considerações finais compõem o quinto capítulo.

2 - MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO

Nesta seção, visando uma melhor compreensão das normas legais em relação à inclusão, apresentamos o tema da política educacional inclusiva e da educação especial. Inicialmente, apresentaremos os marcos legais em âmbito internacional, nacional e, por fim, a legislação inclusiva mineira, a fim de compreendermos o contexto local.

2.1 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO MUNDIAL

No que se refere aos marcos legais, que definiram a luta a favor da inclusão de alunos com deficiência sob a ótica internacional, destacamos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, que preconizou a garantia da igualdade de acesso à escolaridade a todos, e que deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos (MEC/SEESP, 2010); a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência) de 1999.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), da qual vários países são signatários, inclusive o Brasil, é um documento com o objetivo de aumentar a escolarização em diversos países, mediante a ampliação dos debates políticos, buscando estratégias que levem ao pleno atendimento educacional. Nele ficou evidenciada a dificuldade de respeito às diferenças. Nesse sentido, a Declaração, de acordo com o disposto no art. 3º parágrafo 5, pressupõe a necessidade de tomar medidas no sentido de garantir o direito dos deficientes ao acesso à educação escolar e de suprir suas necessidades básicas de aprendizagem.

Nas discussões em torno da inclusão, tornou-se necessária a criação de leis específicas sobre a temática, o que culminou em outro marco legal importante que é a Convenção de Salamanca (1994, p. 17-18), que prioriza o atendimento a todas as crianças indistintamente. A declaração de Salamanca é outro marco legal internacional, no contexto da garantia dos direitos educacionais dos alunos com deficiência. Esse documento afirma que os alunos com deficiência deveriam ser

incluídos em escolas de ensino regular, sendo considerado um dos marcos para o processo de inclusão (BRASIL, 1994).

Vale destacar, também, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1999, que, em seu art.1, nº 2 a, traz o conceito de discriminação, significando: “toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência que possa destituir ou limitar o direito e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. (1994, p. 17-18).”

Também, a Convenção da Guatemala (1999), confirmada, no Brasil, pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, e foi adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (MEC/SEESP, 2010, p. 13).

A Convenção da Guatemala está em consonância com o previsto pela Constituição Federal de 1988 em relação aos direitos da inclusão das pessoas com deficiência, influenciando, sobremaneira, a política de Educação Especial brasileira. Dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Nesse sentido, define como discriminação: com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Destacamos também a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, aprovada pelas Nações Unidas, considerada um marco histórico que se torna o DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. O documento prevê a responsabilidade de todos os países em garantir uma educação inclusiva em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2009) e o Brasil é um dos signatários.

Nessa perspectiva, esses marcos legais tiveram grande influência na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais e políticas internacionais sobre o direito à inclusão do aluno com

deficiência, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

2.2 - A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DAS NORMAS LEGAIS BRASILEIRAS

No Brasil, os movimentos e declarações internacionais influenciaram, sobretudo, a discussão de políticas educacionais em razão dos direitos e da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente educacional. E esse cenário engendra, no campo educacional, os primeiros discursos a respeito de sistemas educacionais inclusivos. No campo educacional, a partir do século XX, os movimentos a favor de uma educação inclusiva passam a ser reconhecidos, a luta contra a discriminação ganha força. A partir da contextualização legal, observamos uma mobilização, em nível internacional, na defesa dos direitos que refletiram na Educação inclusiva no Brasil, direitos esses reconhecidos na Constituição Federal de 1988, de acordo com o disposto no art. 205 da Carta Magna:

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. (Art. 205 CF/88)

Esses instrumentos normativos supracitados, atendem ao princípio constitucional da igualdade de condições de acesso. Os aspectos legais destacam o direito à permanência e continuidade de estudos, embasando as políticas educacionais inclusivas, constituindo-se como fonte para a propositura de ações no cumprimento desses dispositivos legais constituídos pelos organismos internacionais e das políticas públicas de acessibilidade até então implementadas no Brasil.

Constituem preceitos a serem respeitados e utilizados como ferramentas para embasar as ações que levem ao cumprimento das determinações contidas nos textos e nas recomendações legais internacionais.

No Quadro 1, apresentamos o resumo das leis nacionais que dizem respeito à educação inclusiva, para, em seguida, tecer considerações sobre elas.

Quadro 1 - RESUMO DOS PRECEITOS LEGAIS NACIONAIS SOBRE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL

NORMAS	DESCRIÇÃO
Constituição de 1988	Assegura o dever do Estado de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, assegurando-lhes o direito à educação, de preferência na rede regular de ensino.”
LDB nº 9.394/96	Em seu capítulo V, art. 58, que trata da Educação Especial, está a definição de educação especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. LDB nº 9.394/96, art.58, V)
Resolução CNE/CNB nº 1/2001	Dispõe sobre a formação de professores no sentido de habilitá-los com conhecimentos voltados ao público da educação inclusiva na busca do respeito à diversidade e especificidades dos educandos.
Resolução nº 2/2001CNE/CNB	Resolução CNE/CEB 2/, que traz a definição de quem são os alunos com deficiência: “alunos que apresentam deficiências : mental, visual, auditiva, física ou motora e múltiplas ; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, também incluídos os alunos com altas habilidades/ superdotação “ (BRASIL, 2001, p. 19).
Lei nº 10.172/2001	Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece objetivos e metas a serem atingidos em relação à educação de alunos com deficiência.
Lei nº 10.845/2004	Financiamento do Programa de Atendimento Educacional Especializado

	(AEE) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
Decreto 5.296/2004	Normas e critérios para a acessibilidade das pessoas com deficiência
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Constituiu diretrizes para o atendimento educacional inclusivo de qualidade para todos os estudantes
Lei nº 13.146/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo para análise dos marcos legais brasileiros a respeito da educação de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 foi o grande marco histórico e legal nesse aspecto, trazendo inovações importantes no campo da educação inclusiva.

Estabelecidos os suportes legais, discutida a implementação da educação inclusiva com professores do ensino regular, há de se caminhar firme na direção da plena garantia da educação inclusiva a todos os alunos, para, assim, se cumprir o mandamento constitucional exposto art. 205 da CF/88, no sentido de consolidar, no interior das escolas, o direito de todos pela educação.

Ademais, no art. 206, I, é estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. A Constituição Federal, de 1988, prevê, no art. 208, III:

O dever do Estado com a educação por meio do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e já sinaliza para a implementação da educação inclusiva. Nesse aspecto, em seu art. 208, III, prescreve que o aluno com deficiência tem direito de receber educação, preferencialmente na rede regular de ensino: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Art. 208, IICF/88).

Outro marco legal importante é a LDB (Lei 9.394/96), indicando as diretrizes aos sistemas educacionais a serem seguidas para o atendimento aos alunos com deficiência por meio da inclusão.

A LDB (Lei 9.394/96), em seu art. 58, § 1º e 2º, define a educação especial, não tendo a pretensão de acabar com a educação especial, mas que esta seja realizada nas escolas comuns para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência como forma de complementação do ensino regular, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Art. 58 da Lei 9.394/96).

Outro aspecto a ser abordado é que Lei 9.394 (BRASIL, 1996) preconiza uma forma diferenciada para o atendimento aos alunos com deficiência de acordo com o disposto no seu art. 59, I. Esse artigo estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos, com vistas a atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em relação à educação inclusiva, que orienta os sistemas de ensino, vale destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001. O Plano Nacional de Educação (PNE) traça objetivos e metas a fim de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência; aponta metas para a obtenção do aumento da matrícula desse público nas escolas, preferencialmente nas classes comuns do ensino regular; no que se refere à formação de professores e quanto à acessibilidade física dos estabelecimentos de ensino e Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Plano destaca que: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Assim o Plano estabelece, em sua meta 5, (MEC/SEESP, 2010, p. 4).

Na perspectiva da educação inclusiva como um direito humano dependente de formação profissional docente, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em seu currículo,

formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece normas em relação ao currículo na formação inicial de professores no Ensino Superior e enfatiza a importância da diversidade e especificidades de alunos com deficiência.

Não obstante, o ponto que nos move é o de identificar os desafios da inclusão de alunos com deficiência. Nesse aspecto, a resolução corrobora a ideia da importância da formação de professores no sentido de valorizar e respeitar a diversidade dos alunos com deficiência.

Na política de Educação Especial e suas diretrizes, podemos citar, também, a resolução CNE/CEB nº 2/2001, que, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001, art. 2º)

Nessa perspectiva, vale destacar que, de acordo com as diretrizes para a educação especial nacional, instituídas através da Resolução CNE/CEB nº 2/2002, que estabelece o acesso à matrícula de todos os alunos, prevê, ainda que: os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando uma educação de qualidade para todos. Ademais, a supracitada resolução impõe, aos sistemas de ensino, uma organização própria, que lhes possibilite assegurar o atendimento aos alunos com deficiência, assim como fica evidenciada a responsabilidade das escolas nesse aspecto. Ao mesmo tempo em que concede às instituições escolares a autonomia da forma que melhor lhes aprouver, lhes impõe o enorme desafio de se reinventar para atender às inúmeras e distintas demandas colocadas pela inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é considerada um marco regulatório no sentido de orientar as políticas

públicas brasileiras sobre a inclusão. Esse documento não é considerado uma norma legal, uma lei, mas uma indicação das políticas educacionais, visando a orientar os sistemas educacionais de ensino apontando o caminho a ser seguido para a implantação da inclusão. Esse documento apresenta, ainda, um histórico da Educação Especial no Brasil, demonstrando que suas orientações estão alinhadas com a legislação sobre a educação inclusiva brasileira.

Dessa forma, a igualdade e a equidade são valores que devem ser alcançados para a implantação de uma educação inclusiva. O documento traz os marcos históricos e normativos relativos à educação especial, incluindo dados de matrícula de alunos especiais nas escolas regulares ao longo dos anos, no sentido de nos proporcionar um olhar sobre nossa história em relação aos direitos dos alunos com deficiência. Também define quem são os alunos público-alvo da Educação Especial (2008, p.11).

Podemos verificar, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que a questão da educação inclusiva está intimamente ligada à questão fundamental dos direitos humanos. Essa política prevê que a educação especial deve estar em consonância com a proposta pedagógica da escola (PPP), eliminando barreiras a fim de que os alunos com deficiência possam ter uma plena participação no processo educacional. E institui o atendimento educacional individualizado (AEE) como uma instância que fará a implementação da Educação Especial.

Uma base legal considerada um avanço na proteção do direito dos deficientes foi a Lei 13.146/15, especificamente voltada para a garantia dos direitos à inclusão de alunos com deficiência, baseada em uma educação integral, respeitando as diferenças e necessidades dos alunos, pressuposto para a inclusão. Está previsto em seu art.27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.(Lei 13.146/15, art. 27).

Importante, também, o parágrafo único do mesmo art. 27 da Lei 13.146/15, que dispõe que é dever da família, da escola e da sociedade “assegurar educação de

qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

2.3 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL.

O Estado de Minas Gerais, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através da Secretaria de Estado da Educação, lançou, em 2001, o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), com o objetivo de elaborar, em nível estadual, uma política educacional inclusiva. De acordo com informações disponibilizadas pela DESP, o PAED se estruturou a partir de quatro subprogramas: Inovações, Currículo sem Barreiras, Formação e Rede de Apoio. Cabe ressaltar que foi o subprograma Inovações que implementou, em Minas Gerais, o Projeto Escola Inclusiva (2012). O objetivo principal do Projeto Escola Inclusiva foi o de promover, em toda a rede educacional, as condições para a efetivação de uma educação especial inclusiva e de qualidade. Para que essa conquista ocorresse de forma planejada, monitorada e progressiva, a estratégia inicial, utilizada pela SEE/MG, foi a efetivação da proposta da Escola Inclusiva, na modalidade de projeto piloto.

No contexto de implementação da política educacional inclusiva, o Projeto Escola Inclusiva instituiu, pela primeira vez, nas escolas públicas mineiras regulares, uma estrutura de acolhimento e atendimento aos alunos com deficiência. Nesse aspecto, a escola inclusiva defendia, nas escolas, uma estrutura inclusiva, capaz de oferecer suportes necessários a uma prática pedagógica inclusiva, cuja perspectiva primeira era de contemplar a diversidade, sem, no entanto, perder de vista as necessidades individuais dos alunos.

A SEE/MG intensifica seus esforços, com o intuito de consolidar sua política pública inclusiva. Nesse sentido, um marco importante, ainda no ano de 2001, foi a criação de uma instância, por meio de uma Diretoria de Educação Especial (DESP), cujo objetivo era apoiar e desenvolver a implementação do Projeto Escola Inclusiva, fazendo-o chegar ao maior número possível de escolas. A partir de 2005, o então denominado Projeto Escola Inclusiva ganhou amplitude e se transformou no Projeto Incluir, tendo como meta principal a melhoria da qualidade dos processos inclusivos em todas as escolas da rede educacional pública mineira. O Projeto Incluir se

fundamentava em quatro eixos: Acessibilidade, Redes de Apoio e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Seu objetivo era a promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, a capacitação de docentes e a formação de redes de apoio e atendimentos educacionais especializados.

A questão da acessibilidade física estava centrada na construção e/ou adaptações das instalações físicas das escolas, garantindo a acessibilidade física dos alunos com deficiência. A DESP, através de convênios com o Ministério da Educação (MEC), disponibilizava equipamentos tecnológicos que pudessem favorecer a inclusão dos alunos com deficiência.

As ações de capacitação visavam garantir a acessibilidade pedagógica, além do acesso à escola, melhor acolhimento e atendimento aos alunos com deficiência, de forma a promover o desenvolvimento de suas potencialidades. Para a consecução de tais objetivos, houve uma política de formação docente, reestruturações curriculares, elaboração de recursos didáticos, e as escolas foram mais bem equipadas. Enfim, a SEE/MG passou a perseguir uma lógica educacional mais inclusiva. Mas isso não acontece na prática das instituições .

Além das inovações acima citadas, uma mudança estrutural relevante, efetivada pelo Projeto Escola Inclusiva, foi a formação de uma rede institucional de apoio às escolas inclusivas. Tal rede deveria articular os diversos atores presentes no contexto da inclusão, como escolas, famílias, saúde, assistência social etc. O principal objetivo dessa rede era estabelecer um diálogo entre os atores, em busca de soluções para as dificuldades encontradas, fortalecendo, assim, o processo de inclusão.

A partir das diretrizes do Projeto Incluir, a Diretoria de Educação Especial (DESP) estruturou, no âmbito das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), no Setor Pedagógico, a Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), composta por servidores que foram capacitados para se tornarem multiplicadores do Projeto Incluir nas unidades escolares.

Uma vez estruturadas as equipes do SAI nas SREs, a Diretoria de Educação Especial (DESP) passou a delegar a mesma articulação entre a SEE/MG e as escolas, zelando para que a política de educação inclusiva instituída pela SEE/MG se materializasse no cotidiano escolar. Dessa forma, a equipe do SAI, nas regionais, constituiu o elo entre a política proposta pelo órgão central e a sua implementação nas escolas. As suas atribuições principais dizem respeito a organizar, monitorar e

avaliar, junto às escolas, a proposição da educação pública inclusiva assumida pelo estado de Minas Gerais.

No aspecto legal, em conformidade com os dispositivos federais e com a Resolução do nº 451 (BELO HORIZONTE, 2003) e a Resolução nº 521 (BELO HORIZONTE, 2004), a SEE/MG, consolidou, dessa forma, as bases para o desenvolvimento de uma política educacional mais inclusiva no estado.

Nos anos que se seguiram, a pauta nacional da educação inclusiva ganhou cada vez mais espaço nos debates acerca dos processos inclusivos. Sob o influxo da consolidação nacional da Política Pública da Inclusão em Minas Gerais, as políticas inclusivas também foram ganhando fôlego, e as ações de fortalecimento se intensificaram até o ano de 2010.

O PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) foi uma política pública SEE/MG, criado em 2006, com objetivo de elevar os índices de alfabetização nos anos iniciais e teve as suas ações de monitoramento e acompanhamento da Educação Especial Inclusiva diluídas no volume e acúmulo de atribuições do PIP.

Em 11 de fevereiro de 2014, foi editada a Resolução CEE nº 460 (BELO HORIZONTE, 2013). Na nova resolução, a Educação Especial foi efetivada de acordo com as diretrizes alicerçadas nos direitos do aluno com deficiência. Dentre as principais mudanças, está disposto que o atendimento se dará por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A oferta de Educação Especial mantém a obrigatoriedade de ser efetivado no contraturno da escolarização, o que só se efetivou na escola analisada em 2016, três anos depois.

No entanto, há uma flexibilização do atendimento, que poderá ocorrer em outras escolas, diferentes da escola de origem do aluno. A Resolução, dentre outras disposições, define as competências das instituições que ofertam a SRM e traz o conceito do uso de Tecnologias Assistivas.

Em relação à formação dos professores, fica expresso que eles devam ter capacitação para trabalhar com alunos com deficiência.

Minas Gerais assume um alinhamento congruente com as normas legais nacionais sobre a educação especial inclusiva. Vale destacar o Guia de Orientação da Educação Especial (2013), com o objetivo de orientar a inclusão de alunos com deficiência na rede de ensino de Minas Gerais.

O Guia de Orientações para a Educação Especial, no estado de Minas Gerais (BELO HORIZONTE, 2013), sistematiza, em um único documento, as Diretrizes da

Política Educacional Inclusiva mineira. Uma definição importante, apresentada pelo Guia de Orientações para a Educação Especial no estado de Minas Gerais (BELO HORIZONTE, 2013), diz respeito à definição do público-alvo da Educação Especial. De acordo com a referida legislação, considera-se público-alvo da educação especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação.

O Guia traz o conceito de Educação Especial (BELO HORIZONTE (2013, p. 4):

De acordo com as diretrizes atuais, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, formação de professores e o oferecimento do AEE. Esse atendimento visa às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BELO HORIZONTE , 2013, p. 4):

As principais orientações do Guia (BELO HORIZONTE, 2013) podem ser traduzidas a partir do princípio de igualdade. O Guia se baseia nos seguintes aspectos: ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são assegurados o acesso, a permanência, o percurso com qualidade do ensino e a aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino.

Para balizar o processo de aprendizagem e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, o Guia acima referido prevê a adoção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e/ou o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Ambos são construídos a partir das necessidades educacionais específicas de cada aluno, visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas. A responsabilidade da elaboração, tanto do PDI, quanto do PAEE, é de todos, é coletiva, cabendo a participação e interlocução de todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Assim, o Guia descreve sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado PAEE (BELO HORIZONTE, 2013).

Em relação ao tempo para escolarização do aluno, a legislação vigente prevê a possibilidade de flexibilização para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. O Guia (BELO HORIZONTE, 2013) define, com clareza, os recursos de acessibilidade aos quais o aluno público de AEE terá direito, como a acessibilidade física e pedagógica, além de indicar as competências e atribuições dos

atores envolvidos, seja o órgão central (SB/SMT/DESP e SRE) ou a escola, no processo inclusivo. Outro aspecto retratado pelo Guia (BELO HORIZONTE, 2013) diz respeito ao papel da escola especial no cenário de inclusão. Ela tem o importante desafio de se transformar, romper com o papel assistencialista e se organizar para o oferecimento do atendimento educacional inclusivo.

É relevante citar que a Resolução CEE Nº 460 (BELO HORIZONTE, 2013) preceitua o AEE como atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais (SEM). Ademais, amplia o atendimento de AEE, disponibilizando, além da Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), o atendimento pedagógico, realizado pelos profissionais especializados. Portanto, as escolas regulares da rede pública mineira, quando necessário, têm o suporte do atendimento realizado por profissionais de AEE especializados.

Compreender a Política Educacional Inclusiva mineira requer, para além dos conhecimentos técnicos e legais, um mergulho no universo dos princípios, diretrizes, aportes teóricos e práticas pedagógicas, buscando apreender a dinâmica inclusiva, a partir de um contexto mais amplo. O princípio geral é que a educação especial inclusiva deve acontecer em paralelo ao ensino regular, às classes comuns. Dessa forma, a necessidade educacional especial do indivíduo não deve se constituir um obstáculo para sua inserção, permanência e sucesso na escola.

Nessa perspectiva, Carvalho (2004) ressalta a importância da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A Diretoria de Educação Especial (DESP) continua a gerir a Educação Especial Inclusiva em todo o estado mineiro e busca, através do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI), apoiar as escolas no sentido de ofertar a educação inclusiva, mas pouco ajuda; na verdade, mais atrapalha do que ajuda. Acreditamos que essas legislações e diretrizes pouco impactam o cotidiano escolar, se não são do conhecimento de todos que trabalham com a inclusão de alunos com deficiência, se não são colocadas em prática. Dessa forma, essas normas legais sem aplicabilidade prática se tornam inócuas. É o que acontece no sistema de ensino de Minas Gerais.

2.4 - ESCOLA ESTADUAL DOMICIANO ESTEVES

A escola Estadual Domiciano Esteves está localizada na Zona da Mata mineira, na cidade de Dona Euzébia – MG. A instituição está inserida no centro da cidade, sendo a única que oferece o Ensino Fundamental de 6º aos 9º anos, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019, registrava a matrícula de 398 alunos. No turno da manhã, funcionavam duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, duas turmas de cada série por ano do Ensino Médio. À tarde, funcionavam as turmas de 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, ambas com duas turmas, cada uma, e, à noite, uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o 2º Período do Ensino Médio.

A escola possui 09 salas, sendo: uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de supervisão, um refeitório, banheiros masculino e feminino para alunos, banheiro masculino e feminino para professores. A escola não possui quadra de esportes e, por isso, a Educação Física é realizada na quadra municipal no contraturno.

No que diz respeito à equipe gestora da escola, é formada pelo gestor, duas especialistas de Educação, sendo uma Supervisora com formação em Pedagogia, com experiência em Supervisão, e uma Orientadora Educacional com formação em Pedagogia e Pós-Graduação em Orientação Educacional, recém-nomeada. Em relação ao diretor da escola, tem sua formação pedagógica em Letras, sendo designado: não possui vínculo efetivo. Porém, já possui experiência em Gestão, por já ter sido diretor na mesma escola. Sendo assim, após a eleição ocorrida em 18 de junho de 2019, deixou a Secretaria de Educação do Município onde reside para assumir, novamente, a direção. A eleição se processou com chapa única, tendo em vista que a gestora anterior, que estava no cargo desde 2015, por questões pessoais, não teve interesse em se candidatar novamente.

Os demais servidores da escola são: 04 Assistentes de Educação Básica (ATBs), que trabalham na secretaria, sendo dois efetivos e dois designados, e 03 bibliotecárias, todas elas designadas, uma para cada turno. A escola possui 18 professores efetivos e seis professores designados. Mas esse quadro muda de acordo com a rotatividade de professores designados, em função das licenças de servidores para tratamento de saúde, remoção.

Em relação ao quadro de professores que atendem aos alunos com deficiência no ano de 2019, temos: 01 professor de apoio e 01 professor de Atendimento Educacional Especializado, sendo ambos designados. Tal vínculo dificulta a

continuação do trabalho, já que um professor de apoio e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é designado em um determinado ano, pode não conseguir ser designado no ano seguinte. Isso provoca uma fragmentação do processo iniciado pelo então professor e do vínculo afetivo do aluno com deficiência. Os dois professores de atendimento especializado, em 2019, possuem cursos de curta duração e estão terminando uma pós-graduação em Educação Inclusiva.

Em 2016, foi implantado, na escola, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através da sala de recursos. Porém, como não havia sala disponível, a equipe trabalhou, por um período, na Escola Municipal Francisco Ribeiro dos Santos, cedida pela rede municipal. Entretanto, em função da dificuldade de acompanhamento pelo fato de a sala estar em outro prédio, a atividade começou a ser oferecida, ainda em 2016, na própria Escola Estadual Domiciano Esteves. Todavia, a dificuldade de acomodação continuou e os alunos das duas turmas do tempo integral tiveram que ser alocados numa mesma sala. Nesse sentido, solução foi: quando a professora estava com uma turma em atividade externa, no pátio ou em outro local, a sala de aula ficava disponível para atendimento especializado aos alunos com deficiência. Dessa forma, fica evidente a precariedade com que foi implementado o Atendimento Educacional Especializado. Além, é claro, da precariedade das instalações físicas, também os professores das classes regulares não estavam preparados para trabalhar a inclusão desses alunos em função da falta de formação para lidar com a inclusão desses alunos em sala de aula. Outro fator que contribuía para esse atendimento precário.

A preocupação da Secretaria de Educação Estadual, naquele dado momento, por meio da inspeção escolar, foi realizar o atendimento, alocar os alunos em uma sala para esse atendimento especializado. Entretanto, a acessibilidade não foi a preocupação, assim como outros fatores. Diante de tal contexto, fica clara a diferença entre a atuação da direção da escola e a da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Esta última se preocupava apenas em oferecer o atendimento, mas não em dar suporte e estrutura física para esse fim, visando a inclusão desses alunos.

Nesse sentido, o atendimento, que se iniciou em 2016, durante a minha gestão, contou com materiais pedagógicos confeccionados pela própria professora de AEE. Eram utilizados materiais voltados para a alfabetização, como alfabeto, jogo da memória, dominó de letras e sílaba, dominó de quantidade de numerais, materiais

concretos para utilizar na matemática, como botões, palitos de picolé etc., confeccionados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale destacar que a Secretaria de Saúde Municipal atuava junto com a escola, ministrando palestras, fazendo as vacinas na escola, testes de audição pela fonoaudióloga e testes de visão por profissional capacitado, a fim de detectar alunos com baixa visão para serem encaminhados para tratamento, assim como os alunos que possivelmente poderiam, pelos testes, demonstrar problemas de audição.

A participação coletiva, tanto da rede de apoio quanto dos professores dos alunos com deficiência, na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar é um pressuposto importante da educação inclusiva, bem como a parceria com a Secretaria de Saúde.

Entretanto, diante da realidade observada na escola analisada, os professores da classe regular não conseguem detectar quais as habilidades devem ser trabalhadas. Fica evidente a necessidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, nos mais diversos aspectos, como repensar a estratégia de aula, rever o plano de ensino e contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem. Tais aspectos são fundamentais em uma proposta educacional voltada para a inclusão. Se não se observa o estabelecimento do diálogo e da interação entre os professores, não se constitui um coletivo. Nesse sentido, é provável que isso acarrete um prejuízo no ensino colaborativo, fator considerado importante para o sucesso do ensino, principalmente na modalidade inclusiva.

As evidências para a atuação isolada do professor de apoio e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são encontradas nas atas de reuniões pedagógicas das escolas, no registro de acompanhamento individual do professor de apoio e de AEE. Ao analisar o livro de atas de reuniões de módulo II, não foram encontrados registros acerca das necessidades de adaptações curriculares para a inclusão desses alunos no processo de ensino. Em um desses encontros, os pais de um aluno com deficiência foram chamados a participar.

Entretanto, nessa ocasião, os professores falaram que o aluno não se interessava pelas atividades em sala de aula. O que observamos, na prática, na escola analisada, é uma dissociação entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos (Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalha com esses alunos no contraturno e o professor de apoio. A professora de AEE tem um

cronograma de horário para atendimento dos alunos com deficiência, tanto da escola, quanto de outros da rede municipal de ensino, no contraturno. A professora de AEE demonstra um compromisso com a aprendizagem desses alunos e com os alunos que frequentam no contraturno, que contam com o transporte oferecido pelo município, tanto na ida quanto na volta, após a aula.

Porém, sem essa interação entre professor regente e professor de apoio e professor de sala de recursos, a inclusão se torna precária, pois podemos perceber essa dissociação entre os conteúdos da classe comum e os trabalhados na sala de recurso, fazendo com que essa intervenção pouco colabore para a aprendizagem dos alunos nas classes comuns, que consideramos que deveria ser o inverso. Percebemos que há entrosamento entre os dois professores de apoio e da sala de recursos, quanto ao planejamento. Eles, muitas vezes, encontram-se em horário pré-determinado, fora do horário de aula. Entretanto, é necessária uma interação que englobe outros professores da classe comum, devendo usar as reuniões pedagógicas mensais para esse fim.

Em relação aos professores da turma, da sala de recurso e o de apoio, a inclusão sofre sérios problemas, por não haver acompanhamento individual desse aluno por parte do professor regente. Mas vale destacar a dificuldade desse atendimento quando se tem 38 alunos em uma sala de aula. Dessa forma, não há o feedback para que o professor da classe comum possa disponibilizar os conteúdos e atividades, que devem ser inseridos em seu planejamento individualizado com os alunos nas salas de recurso. Para que isso aconteça, o professor da sala de recursos multifuncionais deveria participar das reuniões pedagógicas, que deveriam acontecer em horário e tempo já estipulados. Entretanto, na prática, isso não ocorre, ficando esse encontro para só quando é necessário passar algo aos professores. A reunião de módulo II deveria ocorrer no horário e dia já estabelecidos pela equipe pedagógica, segundo orientações legais da SEE nesse sentido.

Nesse contexto, a reunião pedagógica de módulo II seria uma forma para que os professores pudessem planejar, em conjunto, as intervenções que devam ser feitas. Ao confrontarmos essa diretriz com a realidade, verificamos que o professor de Atendimento Educacional Especializado desenvolve um trabalho que permanece isolado do restante da escola. De acordo com Tezani (2004), à gestão da escola cabe incentivar a troca de ideias, discussão, observação. Mas essa participação de todos no processo inclusivo na escola é uma conquista que ainda não alcançamos,

efetivamente, dentro do ambiente escolar, é um processo inerente à gestão escolar e educacional que se constrói no próprio cotidiano da escola. Segundo Paro (2005), somente por meio da prática participativa consciente é possível superar a prática individualista, o que exige aprendizado constante para o aperfeiçoamento de tomar decisões coletivamente.

Dessa forma, não são realizadas discussões com os professores regentes, e eles pouco conversam sobre planejamento, processos avaliativos, dificuldades de aprendizagem do aluno assistido e atividades, avaliações adaptadas ao desenvolvimento do aluno com deficiência.

Além disso, não é feita nenhuma troca de informações com a equipe clínica que acompanha seus alunos, como psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, psiquiatras e outros profissionais. Esse modelo de atuação constitui quase um padrão, uma vez que se repete com frequência.

O especialista de educação não tem, em sua carga horária, momentos destinados a atividades extraclasse, como os demais professores. Ademais, o especialista da escola fica com uma carga de trabalho muito grande, tendo em vista que, nessa escola, existem 15 turmas para atendimento, havendo apenas duas especialistas, que não dão conta de atender as 15 turmas de forma efetiva, ficando prejudicado o atendimento dos alunos com deficiência.

Assim, desde quando o professor é designado, no início do ano, ou mesmo sendo efetivo, já deve ter reservado esse horário para a reunião, verificando a disponibilidade também para professores que têm dois cargos, para que possa estar presente nas duas escolas e cada professor tem sua carga horária de acordo com o número de aulas que leciona a ser cumprido em sua carga horária.

Fica evidente, pela observação da realidade da escola analisada, que as necessidades dos alunos não são previamente identificadas. Nesse sentido, as atividades de sala de aula não contemplam as dificuldades dos alunos e não há avaliação também diferenciada. Diante disso, os professores regentes dão o mínimo para que o aluno não seja reprovado, mas não há, devido a tal contexto, grandes avanços no desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa forma, consideramos que a prática dos professores dos alunos com deficiência na escola analisada acontece de modo fragmentado, não contribuindo para uma efetiva inclusão dos alunos.

Verificamos uma certa dissociação da função da escola. Quando o aluno com deficiência necessita de um médico especialista, a escola busca arrecadar recursos com professores para levar esse aluno ao médico. Assim, busca cumprir um papel assistencialista, que não é função da escola, já que a função precípua da escola é fazer com que o aluno progrida em sua aprendizagem, através da inclusão.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não pode ser entendida enquanto paternalismo ou assistencialismo. Esse tipo de assistência deve ser conseguido em parceria com a Secretaria de Saúde do município, em conjunto com outros setores, como a Assistência Social, para que o foco do atendimento possa ser na aprendizagem, sendo que a Secretaria de Saúde do município tem um relacionamento efetivo de parceria com a escola. Mas o que acontece é justamente a demora para se conseguir o laudo, após encaminhamento para as unidades de saúde. Caso contrário, apesar da importância dessa articulação como forma de proteção, deve haver a ideia de uma rede de proteção à criança e ao adolescente, envolvendo todos os setores, priorizando para eles esse atendimento.

Para isso, é necessário que haja essa parceria com outros órgãos, a fim de garantir essa proteção, como: Secretaria da Saúde Municipal, Assistência Social e Centro de Referência de Assistência Social (Cras). Nessa perspectiva, a direção participava de um grupo de WhatsApp, com vistas a facilitar a comunicação com a Secretaria de Saúde Municipal. Ademais, são realizadas reuniões mensais, no sentido de traçar metas e buscar soluções para os problemas enfrentados pelos diversos setores, criando uma rede de proteção para os casos que necessitam de urgência no atendimento. Esse entrosamento intersetorial facilita a comunicação com a Secretaria de Saúde, de forma que a escola possuía toda a liberdade de solicitar e encaminhar para atendimento alunos que necessitam de atendimento especializado, como é o caso de nossos alunos com deficiência.

A educação inclusiva nas escolas necessita ser repensada pelos educadores. É necessário enfrentar o desafio que ela traz para o interior das escolas, bem como buscar ações e meios pelos quais ela possa se concretizar. Por isso, é fundamental promover uma reforma na estrutura das escolas, tanto as comuns, quanto as especiais. Para tanto, importa responder com novas propostas, colocar fim ao protecionismo, ao paternalismo, ao assistencialismo e a todos os argumentos que nos levam a justificar a incapacidade de atender adequadamente a esses alunos com deficiência.

Por fim, é primordial procurar promover a inserção desse aluno na sociedade, através da instrução escolar, por meio de iniciativas adequadas. Para tanto, é necessário deixar de atribuir, aos alunos, a responsabilidade pelo fracasso escolar. Assim, devemos colocar fim ao protecionismo e sim nos preocuparmos, enquanto instituição de ensino, com o foco na aprendizagem desses alunos. Outros problemas graves que afligem a Educação Especial dizem respeito ao caráter assistencialista que predomina nas propostas levadas a efeito. É necessário não só a inserção dos alunos com deficiência, mas a preocupação com sua permanência e sua aprendizagem.

Nesse aspecto, pretendemos, apesar de não dar conta de tudo, melhorar o atendimento aos alunos com deficiência de modo que sua inclusão seja efetiva. Novo desafio é apresentado a todos os envolvidos nesse processo, um chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis, no sentido de oferecer atendimento aos alunos com deficiência em igualdade de condições de acesso e permanência na escola de ensino comum.

Quadro 2 – LISTA DE ALUNOS ALVOS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO
NA E. E. DOMICIANO ESTEVES

Aluno	Diagnóstico	Sexo	Série	Idade	Turno	Demanda de Atendimento Especializado	Atendimento Ofertado
1	Deficiência Visual total	M	8ª	16	Tarde	Notebook (Não utiliza), livros acessíveis, kit de livros para notebook, livros em áudio.	Professor de apoio Avaliações não adaptadas. (Existe um leitor, mas não são adaptadas). Computador adaptado. Não possui e sim notebook
2	Deficiência Intelectual e física (hidrocefalia)	M	8ª	15	Tarde	Só existe esse acesso na sala de AEE, necessita professor de apoio e uma pessoa para ajudar na locomoção, porque sua deficiência é também física, materiais para coordenação motora e outros.	Faz avaliação em sala separada, mas a avaliação é a mesma aplicada aos demais alunos. Não há adaptação das avaliações, de acordo com a limitação, em função de sua deficiência.
3	Deficiência Intelectual	F	1º Período EJA Médio	42	Noite	Só existe esse acesso na sala de AEE, professor de apoio em sala de aula.	Não tem professor alfabetizador para acompanhar o aluno, fica a cargo só do acompanhamento da professora de AEE.
4	Deficiência Intelectual	F	4ª	1	Tarde Rede Municipal	Só existe esse acesso na sala de AEE.	Tem atendimento especializado O aluno tem aulas de reforço em sua escola.
5	Deficiência Intelectual	M	9ª	17	Tarde Rede Estadual	Professor de apoio, materiais pedagógicos para atender suas necessidades educacionais.	Tem atendimento especializado

6	Deficiência Intelectual	M	6º	16	Rede Estadual Distrital	Professor de apoio, materiais pedagógicos para atender suas necessidades educacionais.	Não há atendimento específico
7	Dislexia	M	6º	12	Escola Domiciliar	Necessita acompanhamento, reforço, acompanhamento com fonoaudióloga.	Atendimento com a professora de AEE, apesar de não necessitar nem de PDI (Plano de Atendimento Individual), está sendo atendido, mas, na legislação da SEE, não tem direito a esse atendimento.

Fonte: Elaborado com base no Simade pela autora

O aluno com deficiência visual não utiliza notebook e livros acessíveis (um kit de livros para notebook). A escola comprou, através da Superintendência Regional de Ensino (SRE), um notebook adaptado com programas específicos que o atendessem, tendo em vista melhorar sua compreensão em relação às aulas, bem como facilitar a aprendizagem. Foi disponibilizado um acervo de cerca de 140 livros de literatura, adaptados, para que ele pudesse ter acesso à leitura. Porém, o aluno não quis usar mais o notebook, apesar da insistência da equipe pedagógica, uma vez que ele não poderia ser usado para outras atividades, como redes sociais. E a própria mãe do aluno entregou o notebook. Apesar disso, esse material continua à disposição do aluno na escola.

Esse aluno com deficiência visual tem um professor de apoio que atende, ao mesmo tempo, outro aluno, com deficiência intelectual (hidrocefalia). O fato de um só professor atender a dois alunos com deficiências diferentes gerou judicialização e, mesmo com ordem judicial, o Estado provou que ele recebia atendimento especializado, porque havia um professor de apoio na mesma turma e este passou a dar a ele também atendimento compartilhado com outro aluno.

O aluno recebe esse atendimento com diversidade de materiais didáticos que são confeccionados pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde o aluno é atendido no contraturno. O aluno não é avaliado de forma diferente: ele faz as avaliações em sala separada, mas a avaliação é a mesma aplicada aos demais alunos, não havendo adaptação das avaliações, sem adaptação curricular. Mas se o aluno não aprende, não avança para consolidar algumas habilidades, não justifica a avaliação.

A situação é semelhante em relação ao aluno com deficiência intelectual. Ele tem um professor de apoio, o material de alfabetização é confeccionado pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que o aluno seja alfabetizado. O atendimento não é feito por um professor alfabetizador, fica a cargo só do acompanhamento da professora de AEE, uma vez que o professor da sala regular não consegue, ao mesmo tempo, alfabetizar um aluno deficiente e seguir com os demais. Também, a avaliação bimestral desse aluno não é realizada de forma individualizada e sim junto com os demais alunos. Mas, como não está alfabetizado, não justifica essa avaliação. Quais habilidades ela conseguiu consolidar em relação à

alfabetização, se nem ler as questões ele conseguiria? Faria sentido essa avaliação dessa forma?

O aluno com deficiência intelectual vem do distrito para a escola do município, para ser atendido na escola pesquisada. O atendimento é realizado no contraturno pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No que se refere aos alunos com deficiência intelectual matriculados e atendidos na própria escola pesquisada, também contam com professor de apoio em sala de aula e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quanto ao aluno com dislexia, de acordo com a legislação da Educação Especial de Minas Gerais, não tem direito ao apoio especializado. A norma diz que não, mas, se a escola pode atender o aluno, na sala de recurso através do atendimento educacional especializado, por que não atender? Dessa forma, ele é atendido pela professora de Atendimento Educacional Especializado também no contraturno.

Os materiais didáticos e pedagógicos são confeccionados pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou adquiridos com recursos próprios da escola. Esse contexto ocorre, pois não se destinou nenhum recurso financeiro para a compra de equipamentos adaptados, como computadores, impressora em braile etc. Ademais, não houve adaptação da escola para atender aos alunos com deficiência não havendo atendimento específico; só frequentam o AEE no contraturno.

Vale destacar que a sala de recursos foi implantada na escola pesquisada sem nenhuma condição de atendimento, até mesmo de espaço. Como explicado anteriormente, o atendimento especializado começou a ser feito numa sala emprestada pela Escola Municipal Francisco Ribeiro dos Santos, mas por pouco tempo. A Superintendência Regional de Ensino (SRE) determinou a volta desse atendimento para a escola analisada, mas, para isso, foi preciso fazer o revezamento de turmas numa mesma sala, entre alunos do tempo integral e aqueles que necessitavam de atendimento especializado, por falta de salas de aula.

Além disso, nunca chegaram à escola os recursos necessários para equipar corretamente a sala com materiais específicos para atendimento aos alunos de acordo com suas deficiências. Apesar das insistentes cobranças, por parte da direção, às instâncias superiores. Apenas com os poucos fundos da Caixa Escolar foram adquiridos alguns materiais para as professoras trabalharem com esses alunos.

Com tudo isso, observa-se que a preocupação da Secretaria de Educação Estadual foi tornar público que o atendimento especializado a alunos com deficiência seria oferecido nas escolas, mas sem se importar se isso estaria sendo feito da forma adequada. Diante disso, é possível perguntar: de quem é a responsabilidade para aquisição e implementação adequada da sala de recursos? Acredito ser primeiro da instituição que está na ponta do atendimento, diretamente ligada ao problema do atendimento inadequado; segundo, após cobranças e levado o problema dessa política de atendimento insatisfatória às instâncias superiores, a responsabilidade passa, então, para essas instâncias, mas cabe à instituição de ensino fazer com que os alunos, apesar da falta de materiais, sejam atendidos da melhor forma possível.

Quadro 3 – ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATENDEM AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Previsão legal para as atribuições do:	O que dispõe a legislação	Como é realizado na escola	Se realiza, descrever como é realizado.
Gestor	Aceitar a matrícula em conformidade com a legislação em conformidade com o Guia de Educação Especial de Minas Gerais (2014 p.07).	Sim	Aceita a matrícula e encaminha para a equipe pedagógica, com vistas a saber maiores informações sobre o aluno.

Especialista de Educação	Elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI dos alunos, em conjunto com todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), de acordo com Guia de Educação Especial de Minas Gerais (2014, p.08). Acompanhar o processo pedagógico da aprendizagem dos alunos	Sim	Elabora o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI dos alunos, sem parceria com o professor regular. Só o professor de apoio e o professor de AEE participam de sua elaboração, e a família também não participa e não é atualizado durante o ano letivo. Ademais não fazem o acompanhamento das atividades e acompanhamento do PDI dos alunos durante o ano letivo. Desta forma, só elaboram o plano, mas não fazem sua reavaliação bimestral.
Estrutura da Escola	Cabe à escola promover as condições para garantir o direito ao aluno com deficiência, como acessibilidade, materiais e outros.	Não	A escola não possui rampas de acesso aos diversos espaços, tendo apenas duas salas com acessibilidade com rampas e banheiros adaptados. Só possui duas salas com acessibilidade a escola.

<p>Profissional de apoio</p>	<p>A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que, no artigo 208, prevê o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” de preferência na rede regular de ensino. Segundo dispõe Guia de Educação Especial de Minas Gerais (2014, p.13), atendimento educacional especializado (AEE) “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno”, a fim de por meio de estratégias no sentido de eliminar barreiras de modo a satisfazer suas necessidades de aprendizagem. Esse profissional pode atender de 1 a 3 alunos em uma mesma turma. Não é permitido mais de um professor de apoio por turma. Guia de Educação Especial de Minas Gerais (2014, p.18) O AEE tem garantia pela Constituição Federal/88.</p>	<p>Sim</p>	<p>Assiste o aluno dentro da sala de ensino regular e nas demais atividades que se fizerem necessárias. Elabora o PDI junto com a especialista somente uma vez, sem reavaliação durante o ano, sem adaptações durante o ano. Mas se esforça por adaptar materiais para os alunos.</p>
------------------------------	--	------------	---

Professores do ensino regular	Segundo Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Deve assegurar as condições necessárias para o acesso e participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, considerando o princípio da igualdade, respeitando o ritmo e individualidade dos alunos com deficiência.	Sim	Atendem aos alunos de modo a procurar fazer a sua interação nas salas de aula
Família	De acordo com o que dispõe a CF/88 educação é dever do Estado e da família.	Sim	Participa e está sempre em contato com a escola.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados do quadro acima se referem a descrições do dever ser e o ser de uma escola, na perspectiva inclusiva. Fazemos aqui um paralelo entre o que preconiza a legislação, referente às atribuições dos atores da escola, e o que de fato ocorre na escola pesquisada.

Apesar de o quadro acima estipular as atribuições dos envolvidos no processo de inclusão dos alunos, precisamos ir mais longe nessa discussão, buscando o entendimento de que a inclusão de alunos na escola comum, bem como o direito de acesso, assim como a sua permanência na escola não é responsabilidade de um ou outro na escola, mas deve ser responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo, de forma dialógica e comprometida com a aprendizagem desses alunos.

É preciso compreender que a gestão, não só na esfera administrativa, no sentido macro, como as Secretarias de Educação, e no sentido micro, que é a escola, configurando, assim, uma hierarquia de poderes, mas também democrática, com envolvimento de todos, deve ser disseminada. Assim como defende Paro (2000):

“Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos”. (PARO, 2000, p.12).

Assim como Paro (2000), Araújo (2002) também defende a gestão democrática quando relata:

A gestão democrática que se pretende exercitar é aquela que se pauta no fato de que “o objetivo central da educação deve ser a construção de personalidades mais autônomas, críticas, que almejam o exercício competente da cidadania. Para tanto, ela deve embasar-se nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política” (ARAUJO, 2002, p. 41).

Nesse aspecto, a gestão deve se preocupar com a transformação do ensino no sentido de respeitar as diferenças, a aceitação e evolução dos alunos com necessidades especiais nos diferentes aspectos: emocionais, afetivos, psicológicos e principalmente na aprendizagem. Trata de um passo para o desenvolvimento de transformações de práxis, principalmente sobre sua efetiva relevância para a implementação de uma prática pedagógica que possa atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência, de forma a realmente inclui-los no processo de ensino de forma eficaz. Portanto, o gestor é aquele que recebe a política e tem a função de implementá-la na escola. Para isso, é preciso conhecer essas políticas, uma

vez que é ele quem irá divulgar e implementá-la na escola, buscando o envolvimento de todos na sua implementação e colocar essas ações em prática.

Cabe à escola garantir a matrícula do aluno portador de deficiência. Esse é um direito atribuído a esses alunos e a inclusão de alunos com deficiência deve ir além da legislação, buscando-se contrapor a qualquer tipo de discriminação.

Com relação à infraestrutura, a escola deveria cumprir o que preconiza a lei em relação ao provimento de condições adequadas para o atendimento dos alunos com deficiência. A escola pesquisada, por exemplo, não possui rampas de acesso aos diversos espaços, pois a rampa existente só dá acesso a duas salas, e os banheiros são parcialmente adaptados, só uma sala de aula possui acessibilidade.

Tezani (2004) preconiza que não é apenas entre os professores e a gestão que deve haver apoio. Também destaca que adaptar a escola vai além da acessibilidade, mesmo isso sendo importante para o processo inclusivo. Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas em eliminar as barreiras arquitetônicas, mas é preciso ter um redimensionamento curricular, para que os alunos possam avançar na aprendizagem.

O envolvimento de todos no processo escolar inclusivo ainda está caminhando, devendo ser construído de forma democrática e a gestão tem um papel importante nesse aspecto. A respeito do professor de apoio na escola, possui alguns cursos com poucas horas de duração. Ele elabora o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), junto com a especialista, somente uma vez, sem reavaliação durante o ano, sem adaptações durante o ano letivo. Não existe adaptação das avaliações em todos os bimestres. A escola deveria fazer o acompanhamento das dificuldades e/ou desenvolvimento do aluno.

Os professores da escola não elaboram o PDI em conjunto com a equipe pedagógica, ficando a cargo só do especialista, da professora de AEE (sala de recursos) e da professora de apoio. Um destaque na escola analisada é a participação das famílias dos alunos com deficiência: estão sempre presentes, trocando informações com a gestão e os professores.

Segundo Aranha (2004), a participação da família tem se tornado uma forma de conhecimento nas decisões do que é melhor para o aluno com deficiência. Dessa forma, quando a família participa juntamente com a escola, com certeza esse entrosamento beneficia o aluno no processo de inclusão educacional. O problema é quando não existe a aceitação da deficiência por parte dos pais, ou de um dos pais

ou de familiares. Isso dificulta o tratamento que, muitas vezes, vem tardio e em nada contribui para o desenvolvimento desse aluno. Mas, quando existe aceitação e apoio da família, o trabalho de inclusão é facilitado, pois é um conjunto de diversos fatores multidisciplinares que precisam estar em consonância de modo a atender de forma eficiente o aluno com deficiência.

A Declaração de Salamanca recomenda a parceria cooperativa e de apoio entre gestão escolar, professores e pais quando, em seu art. 57, declara que a participação dos pais é importante, assim como a troca de informações fortalece a relação família e escola em prol do desenvolvimento educacional dos alunos alvo da educação inclusiva. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2001) destaca a importância da percepção do professor que seu trabalho não é individual.

“O problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte”. (Paulo Freire, 2001, p. 98).

3 - DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Neste capítulo, abordaremos a temática da educação inclusiva do ponto de vista do seu conceito, analisando a prática pedagógica dos professores e se esta contribui ou não para melhorar a inclusão no interior da escola comum, assim como a formação inicial e continuada desses profissionais nesse aspecto. As discussões serão embasadas em autores que nos auxiliam na compreensão das políticas de educação continuada e formação de professores. Nesse sentido, foram fundamentais contribuições de autores como: Antunes (2012), Barroso (2003), Carvalho (2014), Mendes (2006, 2010, 2010), Mittler (2001), Mantoan (1996, 2003, 2006, 2015), Nóvoa (2017), Paiva Júnior (2018), Paro (2000, 2005), Silveira (2018), Tezani (2004, 2008), Silva (2000, 2010, 2014), Carvalho (1997, 2004) e Senna (2008).

Procuramos conhecer, analisar e discutir a realidade educacional, partindo do pressuposto de que, para fazê-lo, é preciso conhecer a escola, em seus diferentes

aspectos pedagógicos, políticos, bem como sua estrutura física, econômica e gerencial.

Outro eixo de análise está centrado na abordagem relacionada à formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência e como o despreparo dos professores influencia na aplicação de uma prática inclusiva em sala de aula. Autores como Hitler (2001) e Mantoan (2003) relatam a importância da formação de professores, demonstrando como a sua falta prejudica a inclusão. Esse entendimento corrobora com o que dispõe a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesse aspecto, a lei pressupõe uma qualificação do professor adequada, seja inicial ou continuada, para um atendimento inclusivo eficaz, partindo do pressuposto de que as ações inclusivas, no interior das instituições, devem adotar estratégias diferenciadas, através de práticas que levem em conta a diversidade desses alunos.

Dessa forma, consideramos, como eixos de análise, o entendimento mais aprofundado do conceito de inclusão, a legislação internacional sobre a temática da inclusão, as nacionais e estaduais, bem como a formação inicial e continuada de professores das classes regulares e dos professores de apoio e Atendimento Educacional Especializado (AEE), como fatores que possibilitem o entendimento, de forma que haja interação entre esses professores para que, juntos, possam buscar incluir, efetivamente, os alunos atendidos por eles. Buscamos compreender como a educação inclusiva é percebida, hoje, nas instituições escolares e nas políticas educacionais e como estão pontuadas nos estudos acadêmicos sobre o tema. Nesse sentido, é fundamental entender quem são as pessoas contempladas pela educação inclusiva e quais são as concepções, os fundamentos e as propostas para uma escola, na perspectiva da inclusão, para que ela se efetive no interior da escola.

O capítulo está organizado em 11 seções, que trazem o percurso metodológico de pesquisa, a discussão teórica que subsidia este trabalho e, por fim, a análise dos dados gerados na pesquisa de campo à luz do referencial teórico.

3.1 - ASPECTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Este trabalho baseia-se em um estudo de caso e se sustenta numa pesquisa qualitativa. A escolha dessa metodologia se justifica por compreender que a questão de pesquisa surge do contexto da prática do pesquisador. A pesquisa qualitativa

permite a análise dos significados atribuídos pelas pessoas participantes da pesquisa. Nesse sentido, ela compreende várias modalidades, dentre elas o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Este trabalho se configura num estudo de caso.

Segundo Yin (2001), o método de estudo de caso permite uma investigação que preserve as características significativas dos acontecimentos da vida real. Lüdke e André (1986, p. 25-44), na obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, no terceiro Capítulo, descrevem três métodos de coleta de dados: a observação, a entrevista e a análise documental. O estudo de caso visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Diante desse construto investigativo, em um esforço de estabelecer diretrizes e organizar o processo de ida ao campo, a pesquisa foi estruturada em quatro procedimentos técnicos diferentes, quais sejam: (I) Revisão Sistemática de Literatura; (II) pesquisa documental; e (III) entrevistas com as professoras regentes de turma. São instrumentos que exigem cuidado na interpretação dos fenômenos assim como na interpretação dos dados da pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na análise dos marcos legais da Educação Inclusiva no mundo, no Brasil e na rede estadual mineira. Também analisando o aspecto da escola e seus desafios na promoção da inclusão.

A segunda etapa diz respeito à pesquisa documental, que ocorreu a partir da análise de uma gama de documentos. A Revisão Sistemática de Literatura em Educação Especial foi realizada a partir de pesquisas bibliográficas, cujo objetivo foi a construção de um referencial capaz de subsidiar as reflexões, as análises e a pesquisa de campo, produzidas a partir do presente trabalho. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de trabalhos acadêmicos já desenvolvidos na área. Por meio deles, buscou-se estabelecer algumas referências a respeito de como é o atendimento aos alunos com deficiência na escola analisada, sob a ótica da SEE/MG e da SRE de Ubá-MG. Os documentos analisados estão disponibilizados na Escola Estadual Domiciano Esteves. Nesse sentido, podemos citar documentos referentes à estrutura e organização da educação inclusiva, atas de reuniões pedagógicas, Relatórios do SIMADE, Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais (2013) e (2014), dentre outros.

Sobre os documentos pedagógicos de competência do Professor de Apoio, foram analisados as Atas de reuniões pedagógicas, Adaptações Curriculares,

Avaliações adaptadas, Relatórios Pedagógicos, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), dentre outros.

A análise dos documentos supracitados teve o intuito de identificar a forma como escolas e profissionais se organizam na gestão da prática pedagógica inclusiva. Nesse sentido, procurou-se entender em que medida a concepção de inclusão adotada pela instituição escolar e professores se coaduna com a prática pedagógica efetivada. Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, realizada por meio do WhatsApp, pelo motivo da necessidade de isolamento social em função da pandemia provocada pela COVID19.

Por possuir contato de todos os professores, entrei em contato individual, por meio de uma ligação e indaguei a cada um acerca da disponibilidade para participarem, por meio de entrevista via WhatsApp, da pesquisa. Portanto, as entrevistas se deram em momento previamente agendado, de forma individual, por contato telefônico. As entrevistas foram realizadas por meio de áudios, uma por vez, e eles respondiam de acordo com suas percepções e práticas pedagógicas. As entrevistas transcorreram de forma tranquila, sem nenhum percalço. Depois da gravação, os áudios foram ouvidos e transcritos a fim de facilitar a posterior análise dos dados gerados.

A escolha dos professores que atendem a alunos com deficiência no ensino regular se deu pelo fato de eles estarem diretamente ligados à prática da inclusão em sala de aula. As identidades dos entrevistados foram preservadas na divulgação dos resultados, em respeito à intimidade, e todos os participantes assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.

3.2 - CONCEITO DE INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS

A década de 1990 trouxe significativas modificações no conceito de inclusão, embora o tema não deixasse de ser polêmico. De acordo com Mendes (2006):

“O termo “inclusão” apareceu primeiramente nos países de língua inglesa, mais especificamente nos Estados Unidos, por volta de 1990, em substituição ao termo “integração”, associado à ideia de inserir alunos com necessidades especiais nas classes comuns”. (MENDES, 2006)

No Brasil, já no século XIX, iniciativas precursoras, mas isoladas, surgiram, relacionadas à educação de pessoas com deficiência. Estas ocorreram através de

instituições residenciais e hospitais, sem que fossem inseridas no sistema de educação geral.

De acordo com Ferguson e Ferguson (1988 *apud* MENDES, 2006), houve conflitos acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. Nesse sentido, indaga: a inclusão atende a todos, como preconiza a legislação? O que significa a inclusão? A inclusão prioriza a amizade ou o bom relacionamento acadêmico? Sob a ótica da inclusão, são encontradas diversas práticas, que abrangem posições distintas, muitas vezes extremamente divergentes.

De acordo Mantoan (2003), os vocábulos “integração” e “inclusão”, embora possuam significados semelhantes e sejam empregados para expressarem a inserção, são diferentes, com posicionamentos teóricos metodológicos divergentes. A autora destaca os termos, porque considera necessário frisá-los, embora admita que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional. A autora afirma que o termo integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” se refere mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. (MANTOAN, 2003). Nesse aspecto, Mantoan (2000, p.17) usa a metáfora do caleidoscópio para definir inclusão e integração:

“Essa imagem foi bem descrita pelas palavras de uma de suas grandes defensoras, Marsha Forest, educadora canadense, que foi uma grande líder e pioneira da inclusão internacional”. (MANTOAN, 2000, p.17).

Mantoan (2003) considera essa distinção entre inclusão e integração como um início para o atendimento educacional inclusivo, no sentido de oportunizar a todos o direito à educação. Ainda de acordo com a autora, a escola brasileira ainda provoca exclusão, de modo segregativo e conservador, em todas as modalidades de ensino. Nesse sentido, nossa escola tem produzido quadros de exclusão, que têm prejudicado a educação dos estudantes com deficiência. Essa situação, portanto, vem se perpetuando, transgredindo as legislações sobre a inclusão, bem como a não discriminação, muitas vezes por falta de controle dos pais, das autoridades de ensino e da própria justiça, em função de como as escolas atuam, em relação aos alunos com deficiência, na forma de promover o atendimento a todos os alunos, sem discriminação.

Ainda analisando o conceito de inclusão, a diferença é também conceito que não pode ser dissociado, no sentido de uma escola inclusiva. Em respeito à diferença,

concordando com Mantoan (2002), não podemos negar o direito de oferecer uma escola para todos, sem discriminação, pois a escola especializada pode ser ainda mais excludente. Por isso é que se defende que os alunos devem aprender juntos.

Nesse aspecto, dispõe a CF/88, em seu art. 208, III, no sentido de garantir o atendimento educacional especializado de preferência na rede regular de ensino. Nesse sentido, as escolas também devem garantir aos alunos com deficiência um atendimento educacional especializado, de maneira a considerar e respeitar as especificidades de cada educando, em consonância com o dispositivo legal.

Outro aspecto a ser abordado são os desafios da Educação Inclusiva, pois, no Brasil, eles não se limitam à falta de acesso. Aos alunos com deficiência estão tendo acesso, mas não estão recebendo uma educação apropriada. Entretanto, só garantia de acesso não é suficiente, sendo preciso fazer um questionamento, dentro da realidade vivida no ambiente educacional. As escolas que atendem aos alunos com deficiência, devem fazer perguntas como: qual é a prática necessária? Qual o conhecimento necessário para melhorar essa prática? Quais ações a escola pode construir para atender adequadamente aos alunos com deficiência? Assim, se a proposta é viabilizar a aprendizagem em uma concepção inclusiva, deve ter a intenção de incluir. O aluno com deficiência continua excluído, mesmo diante da mudança de concepção que, antes, o estigmatizava, menosprezando sua capacidade de aprender. Nessa perspectiva, fica evidente, no cotidiano, a exclusão no interior das escolas.

Nesse contexto, existem alunos que, muitas vezes, encontram na escola regular apenas a oportunidade de socialização, mas chegam ao Ensino Médio, na modalidade de EJA, apenas alfabetizados. Nesse exemplo, acreditamos que a inclusão não cumpriu seu papel nesses anos todos de escolaridade, tendo em vista que o aluno sempre pertenceu à escola pesquisada. Dessa forma, fica evidente a lacuna de uma adaptação curricular capaz de fazer esse aluno aprender, levando-se em consideração as suas dificuldades e deficiência. Apesar da não adaptação curricular, esse não é o único entrave e desafio a ser transposto. Temos que analisar outros aspectos que possam contribuir para a aprendizagem desses alunos levando em conta suas possibilidades.

Destacamos a necessidade de não só fazer as adaptações curriculares, mas também as avaliações dos alunos com deficiência que, na escola analisada, fazem a mesma dos demais colegas da turma regular. Essa concepção de avaliação é que pode ser repensada, aplicando uma avaliação que considere a realidade de cada

aluno e suas potencialidades à medida que está aprendendo. Avaliar para quê? Para qual propósito? Pensar na avaliação como forma de conhecer o progresso do aluno, quais habilidades ele não adquiriu e servir de diagnóstico para futuras intervenções pedagógicas.

Buscando melhor atender aos alunos com deficiência, os conteúdos deveriam levar em conta a sua deficiência e potencialidade, como dispõe o Guia da Educação Especial de Minas Gerais (2014, p. 8):

O PDI, sendo norteador da ação educacional do aluno público alvo da educação especial, é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno. (Guia da Educação Especial de Minas Gerais, 2014, p. 8)

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do Plano de AEE deverão ser consideradas. (Guia da Educação da Educação Especial, 2013, p. 8)

Outra forma de excluir o aluno pode acontecer quando, na avaliação bimestral, os professores dão o mínimo da nota para que o aluno possa ser aprovado, tendo a média mínima para aprovação em todos os bimestres e, conseqüentemente, aprovado para a série seguinte, sem retenção. Tal situação pode ser confirmada nos boletins e históricos desses alunos em todas as séries, disponíveis no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade).

No contexto atual, o esperado seria que a escola fosse um local onde o aluno com deficiência se sentisse valorizado e tivesse um aprendizado em consonância com suas potencialidades. Contudo, ainda hoje, há barreiras de diferentes naturezas a serem transpostas no convívio do aluno com deficiência. Observamos, na escola analisada, que alunos evadem em função dessa falta de estrutura para receber e incluir. Em ata de reunião de Módulo II, por exemplo, verifica-se a pressão sofrida pelos pais e, conseqüentemente, pelo próprio aluno que frequenta a escola regular.

Nesse aspecto, a escola pesquisada teve um caso judicializado: um aluno deixou de frequentar as aulas, tendo em vista que, desde o primeiro ano do Ensino

Fundamental, em outra escola, contava com o Atendimento Educacional Especializado e um professor de apoio exclusivo para acompanhá-lo. Entretanto, a partir do 6º ano, ao ser matriculado na escola pesquisada, esse direito foi negado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais. Segundo a SRE, sob a alegação de que o aluno deficiente visual não possui esse direito. Os pais procuraram o poder Judiciário e o juiz concedeu uma liminar reconhecendo o direito do aluno e obrigando o Estado a cumpri-la, sob multa diária pelo descumprimento. O Estado recorreu, alegando que a turma em que aquele aluno estava inserido já tinha uma professora de apoio a outro aluno e que ela poderia atendê-los em conjunto. E manteve a alegação de que o aluno deficiente visual não possui esse direito.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais caracteriza o aluno com deficiência dessa forma:

Caracteriza-se aluno com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (MINAS GERAIS/SEE, 2013, p. 8)

São as normas legais que dispõem sobre a inclusão de alunos com deficiência. Mas o que a norma determina é o que, na realidade, o aluno necessita? Deve-se levar em consideração as especificidades de cada escola, de cada aluno, as diferentes deficiências, devendo ser analisada a realidade do aluno, tendo em vista que essa é a proposta para a promoção da inclusão desses alunos. Nesse aspecto, pode ser que um aluno autista não precise do professor de apoio e a norma diz que ele tem direito. Só o cumprimento da legislação não seria o ideal. Concomitantemente a isso, deveria ser observado todo o arcabouço que envolve esse aluno, sua realidade, suas necessidades e demais fatores que o envolvem, incluindo os familiares, emocionais etc.

No caso concreto da escola pesquisada, o aluno que teve o caso judicializado, ao não conseguir o apoio necessário e ao qual já estava acostumado, se sentiu perdido, revoltado, muitas vezes agressivo, desencadeando uma depressão e, e até hoje, não conseguiu esse professor de apoio. De acordo com as normas, a sua deficiência visual não dá a ele esse direito. Então, ele é atendido por um professor de apoio de outro aluno da mesma turma. Nem mesmo com reuniões com a equipe da Educação Especial da Superintendência Regional de Ensino (SRE), analisando o

caso concreto, a instituição de ensino obteve autorização para que esse aluno pudesse contar com um professor de apoio exclusivo.

Na ata de reunião pedagógica, foi relatado que o aluno com deficiência era agressivo, não se interessava pelas aulas, porque não queria continuar na sala de aula do ensino regular. A ata descreve, ainda, que o aluno, depois que dorme em sala de aula, geralmente acorda com crise epiléptica, e os professores ficam sem saber como agir com essa situação. Cabe, ainda, destacar que, na ata, consta que o aluno não quer fazer as avaliações: geralmente, só inicia e não termina.

Diante de tais relatos, indagamos: por que o aluno não permanece em sala de aula? Por que não se interessa em participar das avaliações? Será que essas provas estão adaptadas ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) desse aluno? Por que o Plano não procura atender às peculiaridades e deficiência do educando?

Em outra ata analisada, consta o relato da mãe desse mesmo aluno informando que, em sua última escola, tanto as professoras como a diretora lhe disseram que o aluno estava perdendo tempo na escola, uma vez que não produzia nada. (Depoimento da mãe, registro da ata pág. 12 e 13 do livro de Módulo II da Escola Estadual Domiciano Esteves). Assim, a escola, por meio da conversa com os pais, registrada em ata, de forma reiterada, pede ajuda aos pais, no sentido de fazer com que o aluno se interesse em permanecer em sala, tanto participando das atividades quanto das avaliações.

Mas, se não há um currículo adaptado, levando-se em consideração suas potencialidades, como o aluno pode se interessar, uma vez que já é bem mais velho que os demais de sua turma? Esse fato evidencia os desafios provenientes do atendimento inclusivo em relação aos alunos com deficiência, uma vez que é dever da escola propor estratégias, assim como atividades diferenciadas, de forma a oportunizar a aprendizagem, através do intercâmbio das habilidades dos alunos.

No tocante à acessibilidade, a escola pesquisada não oferece esse direito para os alunos com deficiência, descumprindo os preceitos legais na perspectiva inclusiva. Ao verificar o espaço físico, percebe-se que a escola possui somente duas salas de aula com acessibilidade. Tal contexto demonstra como, apesar de a legislação já se encontrar em vigor, ainda existe falta de infraestrutura nas escolas, o que se caracteriza como uma forma de exclusão para os alunos com deficiência. Nesse sentido, a escola analisada entra no rol das escolas não acessíveis.

Para uma prática inclusiva, a escola precisa conhecer quem é o aluno que é o alvo da educação inclusiva. Portanto, em relação a esse aluno, não se trata apenas de uma questão social, mas também pedagógica, curricular. Dessa forma, a acessibilidade e o cuidado com a saúde devem ser levados em consideração. Além disso, a escola, nesse aspecto, tem a missão de contribuir para a construção de um espaço inclusivo, partindo da análise de três importantes dimensões no processo de educação inclusiva: a cultura, a política e a prática.

A cultura corresponde aos valores que consideram a importância da igualdade, do respeito às diferenças e de valorização do outro enquanto ser humano. Nesse aspecto, priorizar a geração de práticas de inclusão é condição essencial para o desenvolvimento de ações adequadas ao atendimento educacional inclusivo. Na segunda dimensão, a política, esses valores se afirmam em intenções e estratégias para a sua implementação, refletindo-se no Projeto Político Pedagógico (PPP), na concepção de avaliação etc.

A terceira dimensão é a prática. Nesse sentido, coloca-se, no cotidiano escolar, o que a instituição oferece para os alunos em suas aulas, quais procedimentos, métodos e estratégias são utilizados no ensino regular.

Trata-se, assim, do “fazer em sala de aula”. (BOOTH; AINSCOW, 2011). Esse é o ponto que nos move, é a prática dos professores, sendo necessário identificar o motivo dessa lacuna.

Em segunda análise, o respeito às diferenças próprias de cada indivíduo precisa ser fonte de transformações, ao invés de causar obstáculos ao desenvolvimento do educando. Em relação ao respeito à diversidade, de acordo com Silva (2000, p. 50).

“[...] a diferença pode ser construída de forma negativa por meio da exclusão e marginalização definidos como “outros”, que são os alunos com necessidades especiais. Por outro lado, se levada pelo fato de heterogeneidade, diversidade e hibridismo, sendo vista nesse sentido como enriquecedora”. (SILVA, 2000, p. 50)

Em relação ao aspecto pedagógico, para a promoção da inclusão, os professores necessitam reconhecer as diferenças, a fim de propor estratégias, assim como atividades diferenciadas, oportunizando a aprendizagem, através do intercâmbio das habilidades.

Nesse sentido, inclusão se baseia na mudança de atitudes dos envolvidos no cotidiano escolar. A ênfase passa a ser, então, não “maquiar” as dificuldades apresentadas, mas enfatizar as estratégias para a remoção dos obstáculos à aprendizagem. Não cabe, aqui, apontar receita pronta e acabada de Inclusão Escolar, entendendo a inclusão, para fins deste estudo, no sentido de colaborar para melhoria do atendimento dos alunos com deficiência na classe comum.

Mendes (2006) já destaca, como relevantes para a ocorrência da inclusão, fatores como: currículos adaptados, a gestão escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). A matrícula dos alunos exclusivamente nas escolas especializadas também é uma forma de discriminação, tendo em vista que a educação especial deve ser uma complementação da educação regular e não a substituí-la. Dessa forma, tanto os alunos que são transferidos da escola comum para as APAES, para as escolas especiais, quanto aos alunos já matriculados nas APAES se tornam excluídos, por não estarem inseridos com outros alunos que não possuem deficiência.

O ideal é que os alunos com deficiência frequentem a escola comum, mas podendo, também, complementar esse atendimento nas escolas especializadas, como, por exemplo, as APAES, e, em conjunto, melhorar o atendimento educacional a esses alunos. Dessa forma, os alunos devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, sendo ideal poder participar com outros alunos e superar suas dificuldades, com a ajuda dos professores.

Estamos vivendo um momento de decisão e cabe a nós, gestores e educadores, a função de nos posicionarmos diante dos problemas de inclusão escolar. Se ainda não avançamos muito, nesse sentido, é em função dos desencontros entre os que pretendem progredir e os que resistem às mudanças, de maneira que possam rever as suas práticas, no sentido de abandonar a forma tradicional e garantir avanços.

Temos que enfrentar outros desafios, como o de convencer os pais de que precisam fazer cumprir a legislação, no que se refere ao direito à educação. Ademais, os professores devem também promover essa inclusão e o respeito a esse direito, assim como apoiar os pais nas dificuldades. É preciso, assim, olhar para esse aluno, não de forma a discriminar, mas reconhecendo a sua diferença e oferecendo auxílio para que supere as suas dificuldades de aprendizagem. Temos, ainda, que enfrentar muitos desafios. Apesar dos avanços da legislação que trata da inclusão, observamos,

até mesmo na escola analisada, a existência de situações que não demonstram o cumprimento integral dos preceitos legais.

Dessa forma, o atendimento desses alunos nas escolas comuns ainda gera insegurança, e até angústia, entre os que estão diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que se sentem despreparados para lidar com a inclusão. Muitas vezes, o preconceito faz com que esses alunos sejam alvo de descrédito, reduzindo, assim, as oportunidades de se compreenderem como parte desse processo educativo, bem como de conviver com outros colegas da turma, sem deficiência. Em virtude dos fatos mencionados, o ensino em ambientes escolares que não sejam da rede regular não é compatível com os propósitos de inclusão, pois, nesses espaços, sem interação com os demais colegas sem deficiência, não conseguiríamos preparar esses alunos para a vida. A inclusão proporciona a alunos com deficiência maior emancipação intelectual, respeitando as suas potencialidades e as suas possibilidades de incorporar os conhecimentos adquiridos.

3.3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO NAS CLASSES COMUNS

De acordo com Silveira (2018), ainda na década de 1970, desde a vigência da Lei 5.692/1971, que vigorou entre 1971 e 1996, estava detectado o problema da falta de professores, em função da expansão do Ensino Fundamental.

Segundo Senna (2008), a questão da formação de professores acabou impondo currículos tecnicistas e com menos reflexão sobre a realidade da atuação dos professores. Dessa forma, houve descompromisso com a qualidade da preparação de professores para assumirem a tarefa de trabalhar pela inclusão escolar.

Vale destacar, ainda, dois dispositivos: o Decreto 6.571/08, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, e a Resolução nº 4/2009, que traça as Diretrizes Operacionais que constituem orientações para os sistemas de ensino e escolas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo considerados norteadores da educação especial.

Em relação à formação de professores, de acordo com essas diretrizes:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11).

Segundo Silveira (2018), a falta de entrosamento entre professores que fazem o atendimento aos alunos com deficiência, tanto os regentes quanto os de AEE, vem contribuindo para que o atendimento educacional especializado funcione como um ensino à parte do ensino comum, ocorrendo, assim, a integração dos alunos com deficiência e não a inclusão. Talvez esse distanciamento esteja no despreparo do professor regente de turma em comparação com a formação especializada do professor de AEE. A origem desse problema pode estar na diferença de formação entre eles referente à prática pedagógica. O que poderia mudar esse cenário de desencontros seria a continuidade da qualidade da formação envolvendo todos os professores da escola.

Nesse aspecto, é necessário que o ensino inclusivo deva ter o envolvimento de todos no processo de ensino, mas o entrosamento, a interação entre ambos os professores necessita consenso a respeito das estratégias de ensino, para um trabalho conjunto que alcance os objetivos de aprendizagem propostos. O trabalho de ambos os professores, sejam eles de AEE ou das classes comuns, é diferente, mas não pode se dar de forma desassociada, e sim conjunta.

Segundo Vieira (2012), a atribuição do professor de AEE é complementar ao ensino regular, concomitante e não paralelo, não podendo ocorrer de forma individualizada, tendo em vista que as mesmas especificidades que levam o aluno ao atendimento especializado também aparecem nas salas de aulas comuns de escolas regulares e esse atendimento não pode ser dissociado.

Se não há um trabalho conjunto, não tem como o professor de AEE articular as atividades realizadas em seu atendimento com o da classe regular, especialmente se cada professor segue de forma autônoma a sua prática, sem qualquer interação.

Sabemos que a formação de professores na perspectiva inclusiva não é tarefa fácil, tendo em vista estarmos muito habituados com o modo como a escola se organiza na questão pedagógica e aprendizagem dos alunos, muitas delas ainda

utilizando metodologias tradicionais e excludentes que nada contribuem para a melhoria da aprendizagem. Daí a importância da formação continuada, porque as queixas maiores que ouvimos dos professores é que não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão nas classes comuns. Esse sentimento ocorre quando as práticas desses professores estão centradas na perspectiva de ensinar a classe toda.

O modelo educacional que vivenciamos nas escolas mostra sinais de ineficiência e, diante desse fato, surge o momento oportuno das transformações. Nesse aspecto, Oliveira (2010, p. 68) afirma, em relação à prática do professor, que, ao propor uma atividade, deve-se partir da definição de objetivos, das reflexões em torno das ações, assim como o estudo da realidade na qual pretende desenvolver as atividades propostas.

De acordo com Pietro (2006), cabe, não só ao professor, mas todos os envolvidos no processo, buscar uma mudança da gestão da prática pedagógica. O autor ainda destaca a importância da reflexão sobre a formação de docentes numa perspectiva inclusiva.

Pietro (2006, p. 56) entende a formação de professores como um dos sistemas de ensino que buscam a qualidade da educação que é ofertada. Os sistemas devem dar aos professores a oportunidade de buscar novas práticas, a fim de implementar novas metodologias para atender à diversidade dos alunos.

Com esse mesmo entendimento, Glat e Nogueira (2002, p. 27) reforçam a importância da capacitação para orientar o professor em seu trabalho na busca da melhoria do processo inclusivo.

Vale a pena destacar que apenas dar aos alunos com deficiência a oportunidade da matrícula nas salas comuns, sem que os professores estejam preparados para o trabalho pedagógico, pode dificultar o trabalho deles. Dessa forma, garantir uma formação crítica e com qualidade, na perspectiva inclusiva, é importante nos cursos de formação, mas faz-se necessário que eles possam contribuir para que a práxis pedagógica se efetive no sentido de melhorar o atendimento aos alunos e para que as políticas inclusivas presentes nos preceitos legais se efetivem no interior das salas de aula.

Mantoan (1997, p. 123) também defende a capacitação para trabalhar com a diversidade que a inclusão impõe, como meio para a sua efetivação.

Sobre a formação de professores para trabalharem com alunos com deficiência, a LDB N° 9.394/96, em seu inciso III, do art. 59, assegura que:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A LDB, ao dar ênfase ao atendimento adequado aos alunos com deficiência, atribuiu à escola o dever de ter docentes capacitados para a tarefa de incluir, seja ela desenvolvida através do ensino nas salas regulares ou mediante apoio especializado. Portanto, a formação de professores necessita ser realizada em forma de análises e reflexões críticas, no sentido de construir saberes que possam levar a mudanças significativas na prática pedagógica.

Vale destacar o que preconiza o Guia da Educação Especial de Minas Gerais (2013), em relação à formação de professores na área inclusiva.

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são importantes para a efetivação da inclusão. Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, TGD e Altas Habilidades e Superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado. (MINAS GERAIS/SEE, 2013, p. 21)

O Guia da Educação Especial de Minas Gerais (2013) destaca a importância de investimento na formação de professores para o ensino da diversidade, bem como faz referência ao envolvimento de todos num trabalho que deve priorizar a atuação em equipe, tão necessário para que a inclusão se efetive no interior das escolas.

3.4 - AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS NA REDE DE ENSINO DE MINAS GERAIS NO ATENDIMENTO INCLUSIVO

Para compreendermos como se dá o atendimento aos alunos com deficiência, torna-se essencial o conhecimento das atribuições dos professores de AEE e apoio. Sendo assim, o professor não deve se desvincular dos objetivos de sua função como suporte aos alunos com deficiência. Na rede estadual de Minas Gerais, o Atendimento Educacional Especializado é oferecido por professores de apoio (com especialização em comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-

intérprete), sendo os alunos alvos da educação inclusiva atendidos no contraturno de escolarização, tanto em sala de aula quanto nas salas de recurso. Vejamos:

O Intérprete de Libras e guia-intérprete, segundo o Guia da Educação Especial de Minas Gerais configura-se como:

O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdo cegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração. A transliteração ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdo cega na mesma língua; porém, usa uma forma de comunicação diferente e acessível ao surdo cego, por exemplo: o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Braille. Interpretação é quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua; por exemplo, o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Libras tátil, Tadoma. (Guia de Educação Especial de Minas Gerais, p.19)

Já o Tradutor e Intérprete, segundo o mesmo Guia, configura-se como:

Este profissional tem a função de estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais e o de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação. (Guia de Educação Especial de Minas Gerais, p.19)

Por fim, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas é definido da seguinte maneira:

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. (Guia de Educação Especial de Minas Gerais, p.18).

Por meio do que dispõe o Guia referente aos professores de AEE acima relatados, percebe-se importância do trabalho pedagógico e para a melhoria do atendimento educacional inclusivo.

Professor da sala de recurso:

Caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contra turno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino. (Guia de Educação Especial de Minas Gerais, p.13)

Esse profissional de apoio, de acordo com a legislação de Minas Gerais, pode atender até três alunos em uma mesma turma, não sendo permitido mais de um professor de apoio em uma mesma turma. Essa limitação acaba por dificultar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, comprometer o atendimento adequado. Na escola analisada, por exemplo, o fato de haver apenas um professor de apoio para dois alunos com deficiências diferentes (um com hidrocefalia e outro com deficiência visual) não se traduz em bom atendimento a nenhum dos dois. Eles necessitam do apoio individualizado. Diante de tal contexto, começou a haver uma disputa, entre os dois alunos, pela atenção da professora, que não conseguia atender com qualidade nenhum dos dois.

Tal carga de trabalho ocasionou, por exemplo, o pedido de transferência da professora. Mesmo diante de sinalizações, por parte da escola, a Superintendência Regional de Ensino não atendeu à demanda por atenção individualizada e, portanto, pela colocação de dois professores de para atender a esses dois alunos.

3.5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Descreveremos, a seguir, os passos da pesquisa, cujo objetivo geral foi responder à seguinte questão: de que maneira a prática do professor dos alunos com deficiência favorece ou não a inclusão, na Escola Estadual Domiciano Esteves, na efetivação da educação inclusiva? Tal questão de pesquisa busca compreender quais os desafios enfrentados pelos professores de alunos com deficiência na referida escola na gestão de suas práticas inclusivas. A investigação busca refletir e identificar como tais profissionais têm construído suas práticas pedagógicas.

A entrevista contou com a participação de nove professores, sendo um de cada conteúdo curricular. Em relação ao perfil dos entrevistados, apenas dois realizaram

algum tipo de curso de formação na área inclusiva, mas com poucas horas de duração. Em relação ao tempo de atuação profissional, oito possuem vínculo como docente, com mais de cinco anos na escola; só uma possui apenas três meses de atuação. Dos nove, apenas dois já trabalharam em escolas privadas. A respeito da formação, a maioria (oito dos nove professores entrevistados) é habilitada na disciplina que leciona. Apenas uma tem Mestrado na sua área de atuação profissional.

Pretendemos, com as respostas obtidas, perceber a forma como os professores compreendem o processo inclusivo escolar e de que forma se veem inseridos nele, perceber como constroem as suas concepções, representações e práticas inclusivas.

3.6 - CONCEITO DE INCLUSÃO

A princípio, descrevemos o percurso metodológico realizado a fim de contextualizar a análise da pesquisa dos dados que faremos nesta seção a respeito do que seria, na opinião dos professores, uma escola inclusiva. Na realidade, os fenômenos da inclusão repousam sobre a multicausalidade, processo pelo qual os inúmeros fatores, agentes ou determinantes, interagem e podem provocar determinados agravos. Na concatenação desses diferentes fatores, que se conjugam e interagem, procuramos compreender como ocorre a inclusão na instituição pesquisada. É isso que buscamos compreender através da pesquisa realizada com os professores de alunos com deficiência, a fim verdadeiramente conhecer os fatos relativos à prática desses professores em relação ao atendimento inclusivo no cotidiano de sala de aula.

Durante as entrevistas, realizadas com nove professores, perguntamos a eles qual era a opinião a respeito do que seria uma escola inclusiva? Diante das respostas, podemos afirmar que eles reconhecem a escola inclusiva como uma forma de respeito à diversidade e às diferenças individuais de cada educando. A percepção de oito professores elucida tal constatação:

[...] uma escola inclusiva seria um atendimento coletivo, com alunos diferentes, mas aprendendo lado a lado, de igual para igual, num ambiente educacional priorizando o respeito, aceitação, solidariedade entre os educandos, contribuindo de forma única, para o enriquecimento e aprendizagem de todos. (P4. Entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] os alunos com deficiência têm o direito de desenvolver o ensino como os outros alunos não deficientes. Uma escola inclusiva seria aquela que atenda a demanda de seus alunos de acordo com a necessidade de cada um. O professor precisa ter respeito, respeitando as diferenças e o potencial de cada aluno. (P3. Entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] uma escola onde os alunos com deficiência pudessem ser atendidos, conforme as particularidades de cada aluno, não é só ficar dentro da escola para socializar, nem só ser aceito pelos colegas, seria ser inserido na escola, ter toda atenção e ter condições de participar do processo de ensino, das aulas como todos os outros alunos. (P5. Entrevista realizada em outubro de 2020)

[...] que seria uma escola aberta a aceitar todo o tipo de aluno, respeitando suas especificidades. Uma escola determinada a ajudar esses alunos a crescer e se desenvolver apesar das suas deficiências e limitações. É fazer o aluno conseguir melhorar sua aprendizagem e desenvolver suas habilidades, seja pouco ou muito, respeitando a singularidade destes alunos. (P6, entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] para mim seria uma escola onde todos tivessem o mesmo direito, acesso para aqueles que têm deficiência. É abraçar mesmo esse aluno que vem para somar com a gente, eles têm suas limitações, mas com um pouco de dedicação, paciência, um pouco de conhecimento, a gente ajuda esses alunos a eliminar essas barreiras. (P8. Entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] Escola inclusiva seria uma escola que ofertasse um ensino a todos os alunos sem exceção, independentemente de deficiência física, cognitiva, respeitando gênero, cor. (P1, entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] Escola inclusiva para mim, é a que privilegia a pluralidade, que respeita a singularidade de cada estudante. (P7 entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] Escola inclusiva para mim, seria uma escola que garantisse a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e a necessidade deles. (P9 entrevista realizada em outubro de 2020).

Aqui nas declarações dos professores podemos destacar aspectos que estão intimamente ligados e que são importantes na condução do processo inclusivo em sala de aula como: onde o direito de todos, sem exceção, precisa ser respeitado para que

a escola seja uma escola inclusiva; outra fala que merece destaque foi a do P7, que chama a atenção para a importância da pluralidade e do respeito à singularidade de cada educando; o P9 se refere à qualidade da educação e reconhece que a escola inclusiva seria aquela que prioriza e privilegia a diversidade e respeita a necessidade de cada educando; já o P8 refere-se à entrega e dedicação do professor à aprendizagem dos alunos com deficiência, valorizando a paciência com eles, e a vontade de ajudar esses alunos a eliminar as barreiras que porventura possam existir. Nas declarações, os professores foram unânimes em destacar a aceitação do direito à diversidade como fator preponderante para que uma escola seja inclusiva.

De acordo com Mittler (2003), a escola precisa se modificar para ser inclusiva, devendo atender a todos indistintamente. Isso se refere também aos alunos com deficiência, cuja prática educativa deve ser diferenciada a fim de atender à diversidade dos alunos em respeito às suas necessidades. Todavia, a inclusão é baseada num sistema de valores e, por isso, todos precisam se sentir acolhidos e celebrar a diversidade cuja base é o respeito à diversidade, contra qualquer tipo de discriminação, seja ela de qualquer natureza.

Nesses termos, pensar a inclusão será necessário que escola se reestruture em torno de suas práticas, para que ela deixe de ser a escola que atenda a poucos em função da sua impotência dando lugar a uma escola para todos. Portanto, há a necessidade de ampliar o que os professores trouxeram em seus relatos de modo a se consolidar práticas inclusivas na escola.

Segundo Pérez Gómez (2001, p. 17), “a cultura é considerada como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos” que são repassados por grupos sociais, que pode tanto limitar quanto potencializar as relações sociais.

É por meio da cultura que os docentes, diante de sua trajetória e experiência com alunos com deficiência, constroem seu perfil enquanto educador. O modo de enxergar a deficiência, se posicionar, suas práticas pedagógicas, a fim facilitar o trabalho com a inclusão e seus hábitos mostram quem são e como atuam. Segundo Pérez Gómez (2001, p.164), a cultura docente, que é entendida como “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas”, que os professores consideram em seu contexto profissional e que determinam o que consideram importante em relação à educação inclusiva demonstra a personalidade do professor em relação à sua atuação diante da diversidade.

Há uma necessidade de ampliar o que os professores relataram em suas falas a fim de consolidar práticas na escola, no sentido de que a escola precisa passar por uma mudança em relação a diversos aspectos para que a inclusão possa ocorrer de maneira efetiva.

O desafio da gestão, aqui, se coloca no sentido de um ambiente escolar propício para atender à diversidade e às potencialidades dos alunos com deficiência, colocar em prática uma pedagogia com o objetivo de atender a todos os alunos indistintamente, de forma a respeitar sua individualidade, cujas características pessoais e de aprendizagem requeiram uma metodologia diferenciada, adaptando as estratégias de ensino de acordo com a potencialidade dos alunos alvo do atendimento inclusivo.

De acordo com Guia de Educação Especial (2013, p.13):

[...] A inclusão parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Introduzida no contexto educacional com o objetivo de reverter uma realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão, a política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento de direitos, respeito às individualidades e valorização da diversidade. (Guia de Educação Especial (2013, p.13):

Sob esse ponto de vista, também apoiamos o entendimento de Aranha (2000) sobre a inclusão: “a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade”. O autor também defende a garantia de acesso a oportunidades a todos indistintamente. Ainda de acordo com Aranha (2001), “a integração localiza o sujeito no centro da mudança, mas é preciso que a sociedade ofereça a estas pessoas oportunidades nesse aspecto. ”

Nesse sentido, também o Guia de Orientação da Educação Especial assume uma postura afirmativa quanto ao atendimento educacional inclusivo.

Vale destacar a fala do P4, que demonstra uma visão integracionista em seu trabalho pedagógico quando relata o que seria uma escola inclusiva: “aprendendo de igual para igual”.

[...] uma escola inclusiva seria um atendimento coletivo, com alunos diferentes, mas aprendendo lado a lado, de igual para igual, num ambiente educacional priorizando o respeito, aceitação, solidariedade entre os educandos, contribuindo de forma única, para o enriquecimento e aprendizagem de todos. (P4, Entrevista realizada em outubro de 2020).

A proposta de educação na perspectiva inclusiva deve partir do pressuposto de que os alunos não são iguais, se diferem vários aspectos, cada um tem um modo de aprender. Quando se trata de igualdade de aprendizagem, aprender de igual para igual, a fala da professora deixou essa lacuna, mesmo que esteja respaldada no direito e no respeito, não só com os alunos com deficiência, mas também com os demais, que precisam desse olhar, porque cada um é um ser único e diferente pela própria natureza humana. Diante do exposto, os alunos não aprendem de igual para igual, em função justamente dessa diversidade que é própria de cada ser humano.

Nesse aspecto, a proposta inclusiva deve respeitar as diferenças. Deve o professor partir do estágio em que os alunos se encontram, porque a aprendizagem e os estágios dela, bem como o modo como cada aluno se apropria do conhecimento, são diferentes. Ou seja, o que se almeja, na busca da inclusão, é a igualdade de oportunidades e não a negação da diversidade, pois se essa diversidade não for respeitada, não tem como, nessa perspectiva, o aluno aprender de igual para igual.

Mittler (2003) faz um alerta para o fato de que, para que a inclusão ocorra, não basta apenas inserir o aluno com deficiência nas escolas regulares. O relato trazido pelos professores indica suas preocupações em relação ao cotidiano de sua prática inclusiva em sala de aula. Dessa forma, o atendimento individualizado relatado pelos professores decorre exatamente da aceitação, partindo do princípio do respeito à diversidade e individualidade dos alunos.

3.7 - DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

A segunda pergunta feita para os professores foi: qual o maior desafio que você identifica na escola para promover a inclusão de alunos com deficiência? Os professores mencionaram, como desafio, a aceitação das diferenças e a acolhida a essas crianças. No que se refere ao ensino propriamente dito, eles citam: estrutura das escolas, tanto pela infraestrutura, como salas pequenas e superlotadas, quanto nos instrumentos pedagógicos. Eles relatam a falta de materiais pedagógicos para trabalhar de forma diferenciada com esses alunos com deficiência. Os relatos dos professores abaixo ilustram tais constatações.

[...] O maior desafio esbarra na falta de estrutura da rede de ensino. A rede física que comento seria as salas pequenas, salas superlotadas, sem uma acústica boa, conforme tem alunos com deficiência auditiva que não conseguem escutar porque são muito barulhentas as salas, acústica prejudica, janelas que contribuem para que estes sons de fora cheguem dentro das salas de aula, prejudicando o entendimento do conteúdo. O ambiente escolar não é muito confortável. Também outro desafio é a falta de materiais adequados para trabalhar com esses alunos, carteiras mais confortáveis. Então a questão estrutural, estrutura física das escolas mineiras seria a grande dificuldade para promover uma educação inclusiva. Também, além de políticas públicas que atendam e sejam voltadas para esses alunos. E que os gestores públicos conheçam o chão da escola, estejam mais próximos da realidade da sala de aula. (P1 entrevista realizada em outubro de 2020)

[...] nosso maior desafio para promover uma escola inclusiva seria a adaptação das escolas, as escolas não estão preparadas para alcançar qualidade de ensino com esses alunos. O maior desafio é conseguir, como professora, trabalhar com esses alunos em uma escola pública como é o meu caso e conseguir alcançar meu objetivo. Eu acho que é você fazer o que puder, o que estiver ao seu alcance por estes alunos, com todo carinho e profissionalismo. É você estar sempre incentivando esse aluno, procurando fazê-lo participar das aulas, fazer com esse aluno se sinta valorizado dentro da sala de aula, que ele participe das atividades, sempre motivando a sua participação. Então nosso maior desafio para a promoção da inclusão seria uma adaptação da escola para receber esses alunos. (P6 entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] este processo de inclusão é muito importante, porque no círculo social o aluno ganha com isso, ele inserido neste círculo social, ganha o aluno, a família fica grata por perceber a inserção social deste aluno no processo de ensino aprendizagem. A comunidade tem que ser compreensiva para que ocorra o processo de inclusão social. Muitas vezes a comunidade não contribui para esta inclusão. É muito importante a participação da comunidade para que o aluno possa participar de forma ativa deste processo. A segunda questão está ligada ao papel do professor na inclusão do aluno com deficiência, na inserção do aluno no processo de ensino. O professor, quando é principiante, tem dificuldades de trabalhar com esses alunos. Então a formação em educação especial é importante e necessária para que este esteja inserido neste processo de educação inclusiva. Muitas vezes não é culpa do professor, mas é pela falta de formação do professor. Mas a formação é essencial e acho que isso falta muito para que o aluno possa realmente estar inserido neste círculo social e no ensino aprendizagem. (P2 entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] o processo de inclusão é um desafio que contempla a realização de práticas pedagógicas, considerando a particularidade do aluno, seu processo de ensino aprendizagem individual. Os alunos com deficiência têm o direito de desenvolver as atividades de ensino como os outros não deficientes. Eu acho assim: nós não estamos preparados. No meu caso, eu acho que eu preciso me preparar mais. Na escola falta material para atender a individualidade desses alunos. É a capacitação que falta, a partir do momento que a escola partiu para atender esses alunos com deficiência, essa demanda é muito grande. O professor é formado, eu tenho psicopedagogia, portanto tenho uma visão ampla no geral. Mas, dependendo da situação, a

gente se sente despreparada, falta essa capacitação. (P3 entrevista realizada em outubro de 2020).

Podemos citar como desafio, relatado na fala dos professores, a falta de estrutura da rede de ensino: as escolas não estão preparadas para proporcionar um ensino de qualidade para os alunos com deficiência. Além disso, fica bem claro, nas entrevistas, que os professores têm dificuldades de trabalhar com esses alunos em uma escola pública e que não estão preparados para trabalhar com a inclusão. Nesse aspecto, a falta de uma formação especializada de professores é destacada como um entrave para a efetivação da inclusão, assim como a falta de materiais didáticos individualizados que levem em conta a realidade dos alunos é fator que prejudica o atendimento educacional inclusivo. O processo de inclusão é considerado um desafio que contemple a utilização de práticas pedagógicas levando em conta a particularidade do aluno, sua individualidade.

Segundo Oliveira (2010, p. 68), a prática de ensino do professor, nesse caso, envolve, em sua constituição,

“[...] consciência, concepções, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades”. (OLIVEIRA, 2010, p. 68)

Em resposta ao questionamento sobre o maior desafio que o professor identifica na escola para promover a inclusão de alunos com deficiência, a professora PA3 destacou: os desafios são muitos, mas o primeiro é a gente querer abraçar essa causa. Aceitação, desde o corpo docente, dos colegas da sala, aceitação dos pais, tendo em vista que há um tempo essas pessoas com deficiência não frequentavam as escolas ditas “normais”, e, de repente, passaram a ser aceitas.

Nesse sentido, Carvalho (1997), destaca que o objetivo da inclusão é oferecer condições, aos alunos e docentes, no sentido que possam, de fato, respeitar as diferenças qualquer natureza.

Assim, os professores entrevistados, ao citarem a aceitação, também se referem ao fato de a escola não poder discriminar esse aluno em função de suas dificuldades e necessidades. Na ótica tanto do professor P3, quanto de Araújo (2002, p. 41), a inclusão de alunos com deficiência “deve embasar-se nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política” (ARAÚJO, 2002, p. 41)

A capacitação e formação citada por alguns professores está centrada na abordagem relacionada ao preparo dos professores para trabalhar com alunos com deficiência, deixando clara a sua influência na sua prática inclusiva em sala de aula, tornando-se, assim, mais um desafio para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Nesse aspecto, a fala do P6 deixa isso claro: [...] “a escola pública deixa muito a desejar nestes aspectos, falta formação dos professores, capacitações, falta muita coisa mesmo”. Como o P6, o P3 também se sente despreparado para trabalhar com alunos com deficiência. De acordo com o P1: “eu acho assim: nós não estamos preparados”. O P3 afirma também: “no meu caso, eu acho que eu preciso me preparar mais”. (P3 entrevista realizada em outubro de 2020). Como podemos perceber, dos nove professores entrevistados, seis citaram a formação como desafio para o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência.

O Guia da Educação Especial de Minas Gerais (2013) destaca a necessidade de investimentos na formação dos educadores para atuarem no atendimento educacional inclusivo. Ademais, faz referência à importância da formação especializada dos professores.

Porém, ao analisarmos o que apregoa a norma que rege a Educação Especial na rede pública de ensino de Minas Gerais, notamos que ela não está em consonância com a realidade apresentada pelos professores nesta pesquisa.

Os relatos dos professores em relação à formação vão ao encontro do pensamento de Pietro: “a formação continuada de docentes é um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a sua qualidade”. (PIETRO, 2006, p. 56),

Através dos relatos, podemos observar que não houve nenhuma iniciativa de formação dos professores, nem por parte da instituição escolar, nem a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Apesar de existir, nessa Secretaria, uma escola de formação cujo objetivo é oferecer capacitação aos profissionais da educação em diversos temas, não encontramos nenhuma capacitação oferecida na modalidade da Educação Especial.

Observa-se que, enquanto atuei como diretora da escola analisada, não foram oferecidos cursos na área da educação inclusiva. Em consulta ao site da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), os últimos cursos da escola de formação, na área de Educação Especial, datam de 08 de agosto de 2014 e 14 de agosto de 2015, se estendendo só aos professores de AEE.

Priorizar a capacitação seria uma forma de atender aos anseios dos professores que consideram um desafio a promoção da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular.

Os sistemas deveriam dar, a esses professores, a oportunidade de buscar novos conhecimentos, a fim de implementar novas metodologias e práticas de ensino para responder às características de seus alunos.

Nesse aspecto, Mantoan (1997, p. 123) afirma que “para que a inclusão se efetive é preciso um esforço efetivo, no sentido de capacitar os professores para trabalhar com as diferenças, a diversidade dentro das salas de aula. (MANTOAN 1997, p. 123) ”.

Ainda em relação aos processos formativos docentes, Mantoan (2015) diz:

“Temos de ficar cada vez mais atentos, questionando o que existe, mas, ao mesmo tempo, apresentando outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade. A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional” (MANTOAN, 2015, p. 44).

Diante das declarações apresentadas pelos professores, e em concordância, elegemos a proposta de formação de professores na Educação Especial como prioritária, cujas dimensões possam contemplar a formação crítica e reflexiva entre teoria e práticas inclusivas adotadas em sala de aula. A formação deve ser encarada como um processo que deve ser buscado sempre partindo da reflexão e análise da prática pedagógica.

Na entrevista com a professora P2, com o objetivo de sondar os desafios que eles identificam na escola para promover a inclusão de alunos com deficiência, ela cita a inserção do aluno na sala de aula: “que o professor possa inserir esse aluno, porque senão o aluno fica dentro da sala de aula esquecido”. (P2. Entrevista realizada em outubro de 2020).

Percebemos que a fala da professora P2 corrobora o entendimento de Carvalho em relação ao papel do professor de alunos com deficiência no que diz respeito à diversidade, afirmando o direito à aprendizagem e à participação, para que não seja apenas uma presença física dentro da sala de aula.

De acordo com Carvalho (2014, p. 23):

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

Na visão de outro professor, o maior desafio para promover a inclusão é fazer a integração e a socialização dos alunos com deficiência nas atividades de educação física. Isso porque elas acontecem no contraturno e não há transporte escolar para que eles possam se deslocar até a quadra municipal, uma vez que a escola não possui quadra de esportes. Essa fala nos remete ao pensamento de Barroso (2003), que alerta sobre as práticas de exclusão que ainda ocorrem no ambiente escolar.

Vale a pena destacar, diante do exposto pelos entrevistados, que, ainda hoje, há barreiras de diferentes naturezas a serem transpostas na relação entre aluno com deficiência, no que se refere à escola, e seus professores em relação à gestão da educação especial.

3.8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alguns dispositivos legais privilegiaram e destacaram a importância da inclusão de todos no processo educacional, particularmente de alunos com deficiência. Nesse cenário, a formação continuada desponta como um dos maiores desafios para a melhoria e o fortalecimento dos processos inclusivos, possibilitando, aos professores, a oportunidade de reflexão e discussão sobre suas práticas.

Abordamos, nesta pesquisa, o tema do atendimento inclusivo através da prática dos professores. Assim, procuramos descrever as considerações dos professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência e o que consideram ser uma prática inclusiva, destacando o que eles consideram como os pontos fortes e fracos identificados no cotidiano de sua sala de aula.

Os entrevistados foram unânimes em demonstrar que a falta de formação continuada na educação especial é a maior dificuldade no trabalho com a inclusão. Vale destacar que os professores se sentem despreparados e que sua formação inicial é considerada deficiente em relação à educação inclusiva.

[...] eu acho assim: nós não estamos preparados, a gente precisa se preparar mais. No meu caso, eu penso que preciso me preparar mais para dar um ensino de qualidade. (P3 entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] eu tenho pouca formação nesta área e isso, de certa forma, não contribui para fazer um exímio trabalho de educação inclusiva. E assim como eu muitos professores. (P8 entrevista realizada em outubro de 2020).

[...] a escola não está preparada para a inclusão. Temos dificuldades e nem somos preparados para trabalhar com os alunos sem deficiência, imagine esses alunos que requerem mais atenção. Então, no Brasil, esbarra muito nessa questão da formação do professor, falta de preparação para lidar, na prática, com a inclusão. Como não temos formação, nossa experiência na educação inclusiva acontece muito na prática. Essa é uma das dificuldades da educação no Brasil: preparação do professor para entrar numa sala de aula. Nós não somos preparados para trabalhar com esses alunos com deficiência. (P8 entrevista realizada em outubro de 2020).

A perspectiva dos professores é a mesma apontada por Mendes (2010), que afirma: “seria preciso rever o processo global de formação inicial de professores, principalmente para capacitá-los de maneira a atender e lidar com a diversidade na sala de aula” (Mendes, 2010, p. 38).

Silva (2014) também atribui à formação continuada grande relevância para o trabalho inclusivo:

“A formação continuada dos educadores deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construídos. O espaço de diálogo pode propiciar a construção coletiva, o compartilhar de conhecimentos, estratégias e metodologias, a construção de saberes, bem como a construção de um projeto pedagógico coletivo e comprometido com a inclusão escolar”. (SILVA, 2014, p. 84).

Nas entrevistas com os professores da escola analisada, perguntamos se já fizeram algum curso na área inclusiva. E, dos nove professores, apenas dois disseram ter feito um curso nessa área, mas afirmam que foi há muito tempo, o que significa que hoje estão defasados.

De qualquer forma, todos os entrevistados demonstraram interesse em se aperfeiçoar, consideram que essa pode ser uma alternativa para a melhoria de suas práticas pedagógicas e se mostram empenhados em melhorar a qualidade do ensino inclusivo.

A postura dos docentes entrevistados em relação à condução dos processos inclusivos corrobora o que defende Nóvoa (1992, 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”. (NÓVOA, 1992, p. 97)

Mister se faz romper com o paradigma da inclusão que ocorre nas salas de ensino regular. Assim como melhorias que devem ser realizadas na formação continuada a fim de fazer questionamentos, discussões e reflexões.

Ficam evidentes os anseios dos professores em como agir diante do atendimento inclusivo que é vivenciado na prática da escola, sem suporte técnico nem pedagógico.

Nesse aspecto, a política na perspectiva inclusiva pode ser compreendida como uma possibilidade de vencer os desafios, quebrar e superar, na escola, as barreiras que impediam a inclusão desses alunos no contexto educacional como forma de participação cidadã. Como defende Carvalho (2004, p.17), especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso.

Nesse contexto, e muito singularmente a partir de meus lócus de atuação profissional, emergem algumas inquietações, dentre as quais se questionam as condições de atuação e preparo profissional dos professores para responder aos desafios de gerir suas práticas para a promoção da inclusão de forma efetiva.

Vale destacar que as declarações dos professores vão ao encontro do que dispõe a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). A lei pressupõe uma qualificação do professor adequada, seja inicial ou continuada, para a concretização da inclusão. Mas o que a lei determina não é cumprido, tornando-se um dispositivo legal inócuo, tendo em vista que, dos nove professores, apenas dois declararam ter feito um curso, na área inclusiva, de poucas horas e há bastante tempo.

Em relação à formação, Nóvoa (2017) faz uma analogia com entre a formação médica e a do professor:

“Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. (NÓVOA, 2017, p. 1.122).

A ausência de formação especializada foi citada por todos os professores como um ponto negativo para a inclusão dos alunos com deficiência e revelam o desejo de que sejam preparados para trabalhar com a inclusão.

3.9

- PONTOS FORTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Os dados das entrevistas apontam que os professores reconhecem a escola em função de sua diversidade e que o aluno com deficiência deve ser respeitado em sua individualidade.

À pergunta sobre os pontos fortes na prática pedagógica com alunos com deficiência, o P1 respondeu:

[...] o convívio desses alunos com deficiência com os demais alunos ajuda a compreender e aceitar as diferenças. Esse convívio facilita a aceitação da diferença por todos os alunos, tendo em vista que somos todos diferentes. Esse convívio com as diferenças facilita a aceitação não só dos alunos, gestores, nós professores e de todos os envolvidos no processo de ensino e na vida escolar desses alunos. Neste aspecto a importância dessa abertura para lidar com as diferenças. (ENTREVISTA COM O P1)

O P1 comentou, também, que outro ponto forte em sua prática são os professores de apoio, já que eles são dedicados aos alunos com necessidades especiais e têm um contato diário e mais próximo com eles e, por isso, eles compreendem muito o aluno. O professor de apoio também foi mencionado por outros dois professores como facilitador do processo de inclusão nas classes regulares e como ponto positivo para a prática educativa.

Outro aspecto positivo apontado pelos P6 e P7 é a satisfação em trabalhar com alunos com deficiência e ver o seu progresso pedagógico. De acordo com o P6:

[...] é que esses alunos têm para nos ensinar, dia após dia. Eles têm sempre algo novo para nos passar. Eu aprendo muito com esses alunos também". (ENTREVISTA COM O P6).

[...] a respeito dos pontos fortes, é o prazer de trabalhar com esses alunos. Quando você consegue trabalhar com esses alunos, quando você vê o progresso desse aluno, um aluno que era fechado, não sorria e de repente ele começa a interagir, desabrocha, quando esse aluno começa a participar e demonstra estar compreendendo o conteúdo. Esse aluno precisa estar

incluso, interagindo com outros alunos. Para mim, é uma alegria muito grande, é uma honra trabalhar com esse tipo de aluno, é uma experiência que não tem preço. Buscar fazer esse aluno crescer e se desenvolver como qualquer outro dentro da sala de aula. Os pontos fortes na prática pedagógica com esses alunos são muitos, para a família, para os professores. Para mim, professora, é muito bom trabalhar com esses alunos, porque a gente aprende muito com eles e quando eles conseguem um avanço na aprendizagem, a gente não só ensina, mas aprende muito com eles. É uma alegria muito grande, é gratificante quando percebemos que conseguimos alcançar nosso objetivo de aprendizagem, isso é um resultado excelente meu e de toda a equipe escolar.” (ENTREVISTA COM O P7).

Diante da apresentação dos pontos fortes, a partir das entrevistas realizadas com os professores, podemos afirmar que eles têm percepções parecidas em relação ao convívio com esses alunos.

A valorização do acolhimento, do apoio, do respeito às diferenças, conforme relatados nas entrevistas, indica um posicionamento similar à ideia de valorização da diversidade defendida por Mantoan (2006):

“É preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade”. (MANTOAN, 2006, p. 60).

Os depoimentos dos professores entrevistados se consolidam no mesmo entendimento de Pietro, que descreve:

“Pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino”. (PIETRO, 2006, p. 40)

Nessa mesma linha de entendimento, Mantoan (2003, p. 37), no que se refere à aprendizagem, acrescenta:

“O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça”. (MANTOAN, 2003, p. 37).

Na seção seguinte, apresentaremos os pontos fracos relacionados pelos professores no atendimento educacional inclusivo.

3.10 - PONTOS FRACOS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO.

A partir das falas dos professores, foi possível identificar dois tipos de pontos fracos: um relacionado à infraestrutura e aos materiais pedagógicos que atendam às necessidades de cada aluno e outro relacionado à formação continuada para os professores. Ou seja, os professores citaram a carência de material pedagógico específico para trabalhar com esses alunos, além da superlotação das salas de aula, e o fato de eles não estarem preparados, no sentido de formação, para receberem esses alunos em sala. Abaixo, alguns trechos das falas dos professores sobre isso.

[...] os pontos fracos são bastante, porque as escolas não estão preparadas para receber esses alunos. Falta material específico, diferenciado, para atender às especificidades da deficiência de cada aluno, não tem material adaptado para atender a todo o tipo de deficiência. Salas de aulas muito cheias, dificulta o trabalho e prejudica esse atendimento. A escola pública deixa muito a desejar nesses aspectos. Falta formação dos professores, capacitações, falta muita coisa mesmo. (ENTREVISTA COM O P1).

[...] “há necessidade de mais investimentos em materiais que atendam a esses alunos e que possam, no concreto, melhorar o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo das disciplinas, bem como facilitar a fixação e a aprendizagem desses alunos, pois sabemos que materiais concretos com os quais os alunos possam ter contato direto facilitam muito para a compreensão do assunto” (ENTREVISTA COM O P1)

[...] porque, na escola, falta material que atenda à individualidade desses alunos. Por exemplo, eu tenho um aluno deficiente visual (cegueira) e falta material para trabalhar com ele”. (ENTREVISTA COM O P3)

[...] o desafio é a falta de capacitação dos professores, falta de material pedagógico adequado para trabalhar com esses alunos em sala de aula de acordo com a disciplina e conteúdos trabalhados para que possam levar o dia a dia deles para o concreto. (ENTREVISTA COM O P5)

[...] a dificuldade é muito grande e, assim como eu, todos os outros colegas professores encontram essa dificuldade. A formação continuada neste aspecto é fundamental que o professor possa inserir esse aluno, porque senão o aluno fica dentro da sala de aula esquecido, não tem uma dinâmica de fazer com que todos participem ativamente da aula, não tem metodologia.

A mãe ou o pai tira o aluno da escola do ensino regular porque ele fica lá perdido, menosprezado, vilipendiado, porque não tem um trabalho mútuo da gestão escolar, do corpo docente e da comunidade. Isso é básico. É fundamental a formação para a inserção desse aluno. Eu tenho pouca formação nessa área e isso, de certa forma, não contribui para fazer um exímio trabalho de educação inclusiva. E, assim como eu, muitos professores não possuem essa formação. (ENTREVISTA COM O P5)

Observamos, no depoimento do professor 1, dois pontos que se destacam: a importância de o professor utilizar metodologias diversificadas e materiais pedagógicos adaptados a fim de atender às necessidades dos alunos. Sendo assim, o professor poderá se valer de atividades que melhor atendam ao aluno. Nesse aspecto, o MEC, a respeito do atendimento educacional especializado dispõe:

As ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo de ação da educação especial que têm por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares (BRASIL, 2006).

Aqui, em função do exposto pelo entrevistado, percebe-se uma dissociação entre o que propõe o Ministério da Educação (MEC) e a realidade docente.

Silva (2010) reflete sobre a formação docente:

“O movimento de formação docente quer inicial, quer continuada, precisa assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos. Lê-se nestes todos, as especificidades das diferentes formas de Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades”. (SILVA, 2010, p. 12).

Essa manifestação nos leva a pensar sobre a importância dos recursos materiais pedagógicos para os alunos com deficiência, além de reconhecer que, na escola analisada, é possível verificar que a formação voltada para a educação inclusiva tem ainda um longo caminho a trilhar para sua concretização.

Ao fazer uma leitura dos depoimentos, podemos perceber que refletem a dificuldade em atender aos alunos com estratégias que cheguem até eles para que possam, efetivamente, participar do processo pedagógico: despreparo, falta de capacitação, infraestrutura da escola, falta de material, apoio pedagógico (professor de apoio) atender mais de um aluno numa mesma turma, salas muito cheias, entre outros. Essas dificuldades, esses pontos fracos é que dificultam o processo de inclusão na opinião deles.

Todos os fatores condizentes com os pontos fracos relatados pelos entrevistados esbarram no que defende Mantoan (2007). Para ela, no entanto, é possível recriar a educação escolar, tendo, como princípio, o ensino para todos. Alguns caminhos possíveis para tanto são a reorganização pedagógica da escola, abrindo espaços para o exercício da cooperação, do diálogo, da solidariedade, da criatividade e do espírito crítico. Além disso, acrescentemos a formação, o aprimoramento e a valorização permanentes do professor. Porém, preservada a fundamental dinâmica teoria-prática, ao afirmar que é no campo da prática que constrói seu aprendizado, o P5 aponta para a importância da formação continuada, corroborando com o que defende Nóvoa (1995), que aponta como a formação deve ser concebida:

[...] conceber a formação continuada de professores “construída dentro da profissão baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes”. (NÓVOA, 1995, p. 44).

A pesquisa demonstrou que os professores que ali atuam reconhecem a inexistência de formação para a educação especial, tanto inicial, quanto continuada. Relatam que é esse o motivo que dificulta sua atuação docente, visto que as formações iniciais, segundo alguns depoimentos, não os prepararam para atuar na realidade específica da Educação Especial. E que tal lacuna tende a se expandir na medida em que não há formação continuada.

3.11 - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Quando indagados sobre como desenvolvem suas atividades com os alunos com deficiência, os professores demonstram que valorizam trabalhar com material concreto, a fim de facilitar a compreensão e, portanto, a aprendizagem. Observamos a fala do P1:

[...] para desenvolver as atividades com os alunos com deficiência não é uma tarefa muito fácil e nem simples, mas tento individualizar o aprendizado deles. Tento ficar mais perto desses alunos, para os alunos com deficiência auditiva eu tento falar tudo, narrar mesmo, para que ele possa entender, tento manter a disciplina para facilitar a compreensão também, tento inserir o aluno com deficiência no contexto da aprendizagem. Quando um desses alunos falta a

alguma aula, solicito a outro aluno com mais facilidade de aprendizagem para repassar, para esse aluno, de forma resumida, o conteúdo que ele perdeu. Entro em contato com o professor de apoio, peço o feedback. Esse feedback com o professor de apoio é muito importante, essa interação entre o professor regente e o de apoio é importante, pois é ele que está o tempo todo com esse aluno. Tento, então, me aproximar do professor de apoio no sentido de facilitar o desenvolvimento das atividades. Procuro usar material concreto de acordo com o conteúdo ensinado, a fim de facilitar a compreensão dele. Neste aspecto esbarramos na falta de materiais também. Os materiais são muito caros e não chega material específico para trabalhar com esses alunos, levando em conta suas necessidades. Tento ouvir o aluno, tentando saber se ele aprendeu o conteúdo, se ele conseguiu compreender o que foi ensinado na sala de aula. (ENTREVISTA COM O P1).

Aqui, vale destacar o relato do professor sobre a carência de materiais. Seu entendimento se assemelha ao de Santos (2007), que, em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, identifica, como principal dificuldade, a ausência de materiais e recursos didáticos para a viabilidade da aprendizagem desses alunos.

Também foi citado o professor de apoio em sala de aula para facilitar a compreensão do assunto, priorizando essa interação entre o professor regente e o professor de apoio como forma de melhorar a compreensão do conteúdo pelo aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado nesse depoimento é a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno, sendo sua prática cotidiana fator primordial para que o processo de inclusão ocorra de maneira efetiva.

Nesse mesmo entendimento, o entrevistado P2 também se refere à importância do material concreto para trabalhar com os alunos com deficiência em sala de aula.

[...] é importante que os alunos trabalhem com materiais concretos, o aluno com trabalhos com imagens, através do concreto ele consegue delinear, compreender. Ajuda o aluno a ter uma cognição sobre o assunto. Assim, um objeto, uma imagem, uma foto, uma música, a manipulação, tudo é muito importante, favorece a compreensão do ensino (ENTREVISTA COM O P2)

Corroborando o entendimento do P2, relata outro professor, o P3: “trabalho com atividades lúdicas, jogos, desenhos, adaptando as atividades de acordo com sua deficiência”. (ENTREVISTA COM O P3).

Ao analisarmos os relatos dos professores entrevistados, podemos verificar, também, a preocupação com fatores como materiais pedagógicos, respeito às diferenças e formação de professores na gestão de suas práticas.

O depoimento de um professor me chamou a atenção, no sentido de que sua prática é a mesma usada para todos os alunos, o que faz com o aluno com deficiência não seja contemplado com atividades que atendam às suas necessidades, quando o professor deveria explorar convenientemente as possibilidades de cada um. Nesse depoimento, o aluno com deficiência não recebe um atendimento individualizado, não respeitando suas potencialidades e não levando em conta as diferenças de cada educando:

[...] as mesmas atividades que a gente passa para os outros alunos, passamos para eles também. A gente entrega a folha de atividade para eles, a professora de apoio vai atendê-los individualmente, tanto ajuda naquele momento, quanto depois, no período de aula. Aí, tem que ter esse atendimento individual porque a gente não dá conta mesmo. (ENTREVISTA COM O P4)

Como atender aos alunos de maneira individualizada, respeitando as diferenças, como é a proposta da educação inclusiva, se o professor realiza com o aluno com deficiência a mesma atividade dos demais sem nenhuma adaptação? Esse mesmo professor ainda destaca a importância do trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor de apoio, a quem cabe dar esse atendimento individualizado, justificando: “a gente não dá conta mesmo”.

Ao tomarmos por base esse trabalho na diversidade, afirma Carvalho (2014):

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

Destacamos os depoimentos do P6 e do P8 sobre como estes desenvolvem as atividades com alunos com deficiência em sua prática:

[...] de maneira mais lúdica, mais fácil e adaptável a eles, levo atividades diferenciadas para “F”, em função de sua deficiência mental e estímulo sempre sua participação. O aluno com deficiência visual que é cegueira total participa das aulas de forma oral, sempre questionando os temas com ele para que ele possa interagir e participar. Esse aluno com deficiência visual, o “B”, tem uma professora de apoio que atende aos dois alunos, o “F” e o “B”, por estarem na mesma turma. Ela copia para ele e, quando questionado sobre o assunto, ele consegue interagir e participar oralmente como qualquer outro aluno. (ENTREVISTA COM O P6)

[...] tento usar um vocabulário mais simples, mais próximo da realidade deles e sempre que possível usar material concreto. (ENTREVISTA COM O P8)

Podemos verificar, pelos relatos, que os professores têm dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência: além de se julgarem despreparados, a falta de estrutura da escola no que se refere a apoios materiais e pedagógicos são fatores que contribuem para dificultar o atendimento especial.

Diante disso, notamos que a fala dos professores está alinhada com Mantoan (2003): “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos.”

Enfim, levando em consideração todo o contexto da instituição pesquisada, observamos que ele provoca uma discussão sobre o compromisso do professor com a educação inclusiva: diante das barreiras impostas ao aluno com deficiência, é necessária uma mudança de postura perante a proposta inclusiva.

Destacamos, desses depoimentos, que fica evidente a importância de utilizar estratégias pedagógicas que busquem a participação desses alunos.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão deve ser aprendida, principalmente sendo praticada e vivenciada no contexto escolar. Quando faz referência sobre prática pedagógica, Mantoan (2003) acredita que:

“No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas teorias pedagógicas” (MANTOAN, 2003, p. 43).

Segundo Mantoan (2002), não se pode negar que os antigos modelos estão sendo condenados e que, assim como tudo que nos cerca, o conhecimento está sofrendo transformações. A autora esclarece que a inclusão provoca uma mudança na estrutura das escolas onde se estabelecem novas bases teóricas, como essas que os professores relataram neste estudo, destacando o desenvolvimento do ensino.

Outro professor, P8, cita o acompanhamento do professor de apoio:

[...] levo, para um, um conteúdo e, para outros, um outro tipo de exercício, de maneira mais lúdica. Eles nunca ficam ociosos, sem fazer nada, sempre eles têm o acompanhamento do professor de apoio e sempre passando atividades para que eles não fiquem ociosos. De maneira mais lúdica, mais fácil e adaptável para eles E, muitas vezes, faço algo mais significativo: se, para os outros, era uma coisa mais de oralidade, para eles, é de forma mais concreta, mão na massa, mais fácil, para eles se sentirem úteis. (ENTREVISTA COM O P8)

A representação que os professores têm a respeito da função que exercem, de sua prática em sala de aula, destaca a importância que eles atribuem ao respeito à diversidade e à especificidade do aluno a fim de facilitar a compreensão do assunto, como podemos exemplificar a partir da seguinte fala do P5:

[...] tento usar um vocabulário mais fácil, mais próximo da realidade deles e, sempre que possível, usar material concreto para agregar às aulas. O material concreto não só ajuda os alunos com deficiência, e sim todos os alunos. Esses alunos com deficiência são um fator a mais, são alunos com necessidades diferentes. Para o deficiente visual, fica difícil só ouvir. O toque, para esse aluno, é extremamente importante para compreender o processo da aprendizagem. (ENTREVISTA COM O P5).

A análise da fala dos entrevistados deixa claro que a maioria acredita na importância do atendimento diferenciado, um componente balizador para o melhor desempenho educacional e facilitador da aprendizagem

Partindo das considerações dos professores na pesquisa, esperamos que, com este estudo, possamos, nas escolas comuns, melhorar nossa atuação enquanto professor para lidar com a inclusão. Devemos, com isso, aprender no cotidiano da escola, propor atitudes que possam favorecer a inclusão dos alunos com deficiência a fim de vencer os desafios e as barreiras à inclusão.

Passaremos para o Capítulo 4, que tem por objetivo a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de contribuir para a melhoria do atendimento educacional inclusivo.

4 - PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A propositura de um Plano de Ação Educacional (PAE) tem por finalidade apresentar um conjunto articulado de ações que visam o fortalecimento do atendimento inclusivo aos alunos com deficiência na Escola Estadual Domiciano Esteves.

Destacamos que o presente PAE propõe o atendimento educacional inclusivo a partir de práticas no dia a dia, mas, para que seja eficiente, deverá haver a participação de todos os envolvidos no processo na referida escola. A ideia é que se deve dar oportunidade não só de acesso ao processo educativo, como também priorizar o atendimento dos alunos com deficiência, com a preocupação do acolhimento, mas também de respeito à diversidade, ao ritmo de aprendizagem desses alunos. E isso é responsabilidade de todos.

A presente pesquisa teve, como objetivo, analisar, a partir da perspectiva dos professores entrevistados, o papel dos professores na gestão de práticas inclusivas na escola analisada.

No segundo capítulo, buscamos descrever os processos de inclusão nas diferentes instâncias, trazendo, para tanto, os fundamentos históricos, legais e as políticas públicas e os principais dispositivos legais na perspectiva inclusiva no cenário internacional, nacional, assim como as políticas públicas na rede estadual de ensino mineira.

No terceiro capítulo, buscamos analisar os desafios da inclusão de alunos com deficiência, procuramos refletir a respeito da formação dos professores, inicial e continuada, assim como a gestão da prática no atendimento aos alunos com deficiência. Abordamos processos que citam com maior frequência alguns aspectos que contribuem e/ou dificultam o atendimento dos alunos com deficiência a partir dos ideais inclusivos. Ainda no terceiro capítulo, apresentamos a metodologia e os instrumentos de pesquisa, e analisamos as entrevistas através dos relatos dos professores sobre a inclusão.

A investigação foi realizada pela análise documental, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, atas de reuniões e outros, dos relatos dos professores transcritos, onde relatam os desafios da equipe docente na inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Domiciano Esteves. Assim, neste capítulo, contribuiremos com a elaboração de um PAE, através de ações exequíveis de serem

implantadas pela escola. Esse plano tem por finalidade a proposição de ações no sentido de colaborar para a melhoria do atendimento inclusivo na escola. A elaboração do plano e as ações deverão ser apresentados a seguir. Para isso, apresentaremos, em um primeiro momento, os principais problemas elencados, articulados aos respectivos eixos de análises, no quadro que segue:

Quadro 4 – PROBLEMAS RELATADOS NA PESQUISA-
DIMENSÕES: PEDAGÓGICA, GESTÃO E FORMAÇÃO

Eixos Analíticos	Problemas relatados
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Será necessário repensar a escola para pensar a inclusão, relacionado aos princípios e valores. -Ir além das garantias legais necessárias à inclusão, a escola precisa contar com a vontade política de seu coletivo. -Infraestrutura precária da escola; falta de material; apoio pedagógico (professor de apoio) atender mais de um aluno numa mesma sala, turmas muito cheias. -Falta de envolvimento de todos no processo de inclusão: diretores especialistas de educação da escola que sequer foram citados pelos professores em relação ao processo de inclusão. -Ação desarticulada entre os diversos atores inclusivos. -A estrutura oferecida é absolutamente insuficiente, a escassez de recursos financeiros para atendimento a esses alunos. - As escolas não estão preparadas para alcançar qualidade de ensino. <p>A estrutura oferecida é absolutamente insuficiente, a escassez de recursos financeiros para atendimento a esses alunos.</p>
DIMENSÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> -As práticas pedagógicas dos professores são intuitivas e baseadas no acúmulo de experiência individual. -Ação desarticulada entre os diversos atores inclusivos. -Responsabilidade pelo trabalho individualizado com os alunos com deficiência a cargo do professor de apoio. -Evidentes os anseios, até mesmo o medo expresso pelos professores em como agir no trabalho com alunos com deficiência que são vivenciadas na prática da escola, sem suporte técnico nem pedagógico. -Trabalho de forma desarticulada: professor de apoio e regente de turma não possuem entendimento das funções e responsabilidades conjuntas e individuais das duas categorias de profissionais.

	<p>- Preocupação do professor em seus relatos na pesquisa sobre a importância do acesso ao ensino, mas também importante a verificação da aprendizagem desses alunos, se esta está ocorrendo de verdade, se ele está progredindo de acordo com suas potencialidades.</p> <p>. -Responsabilidade pelo trabalho individualizado com os alunos com deficiência a cargo do professor de apoio</p> <p>- Falta de materiais pedagógicos para trabalhar de forma diferenciada com esses alunos.</p> <p>- Atividades não adaptadas para os alunos</p>
FORMAÇÃO	<p>-A formação aparece nos relatos dos professores entrevistados como um dos fatores que contribuem para que os alunos não sejam atendidos adequadamente na inclusão. A ausência da formação continuada do professor foi destaque pelos entrevistados considerando que sua carência prejudica o atendimento aos alunos.</p> <p>-A formação inicial do Professor regente segundo relatos dos mesmos não os prepara para a inclusão.</p> <p>-Carência de capacitação e despreparo do professor para atender os alunos com deficiência.</p> <p>-Despreparo do professor para lidar com a inclusão.</p> <p>-A análise em torno da formação docente como pressuposto para uma educação inclusiva apontou para a existência de uma lacuna na formação tanto inicial quanto em serviço dos professores para o trabalho com a inclusão.</p> <p>-Inexistência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores especializados em Educação Especial.</p> <p>- Formação voltada para a educação inclusiva está longe de ser uma realidade na escola pesquisada.</p>

Conforme o Quadro acima, a análise das entrevistas indicou que, na E.E.Domiciano Esteves, o processo de inclusão dos docentes está em desenvolvimento, porém, há aspectos da gestão de práticas inclusivas vivenciadas pelos professores que precisam ser fortalecidos. Dessa forma, não buscando, aqui, trazer receitas prontas para a construção do processo inclusivo, mas sim, apontando caminhos que podem ser seguidos, com a participação e o envolvimento de todos, na busca da melhoria do atendimento ao aluno com deficiência e que, muitas vezes, não são percebidos no cotidiano escolar.

Vale destacar, também, que minhas análises não pretendem trazer críticas à instituição, nem à política inclusiva da rede estadual de Minas Gerais, nem aparecer como verdades absolutas. Ao contrário, reconhecemos que a escola tem trilhado um caminho inclusivo, no qual apresenta avanços importantes. Mas a pesquisa evidenciou alguns problemas, com lacunas que merecem nosso olhar, e o objetivo é trazer uma colaboração nesse aspecto.

Nossa intenção é indicar algumas ações que possam ajudar a resolver os problemas detectados pela pesquisa. As entrevistas trouxeram, a partir da perspectiva dos docentes, dados importantes a respeito do atendimento educacional inclusivo presente no interior da instituição. Constatamos os anseios, até mesmo o medo e a angústia dos professores pelo fato de não saber como agir diante da inclusão sem suporte técnico e pedagógico. Nesse contexto, ficou evidente a necessidade de formação e de capacitação sobre a educação especial.

4.1 - FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A precariedade ou a total ausência de formação foi relacionada por todos os professores como um ponto negativo para a inclusão dos alunos com deficiência. Nesse aspecto, a formação continuada desponta como uma dentre as muitas possibilidades de melhoria e fortalecimento e consolidação dos processos inclusivos. O exposto neste estudo justifica a necessidade de realizar encontros, utilizando as horas destinadas para esse fim, tendo em vista a deficitária formação docente na educação inclusiva.

Assim, embora em cada categoria analisada haja proposições de ações específicas, a prevalência, em todo o PAE, é a formação continuada de professores. Detalharemos, a seguir, como será realizada essa capacitação dentro do tempo e do espaço da própria escola. Para isso, em um primeiro momento, traremos a justificativa para essa ação proposta. Em um segundo momento desta seção, um quadro apresentando, mais detidamente, a proposta de ação, para, por fim, finalizar a seção com a apresentação textual acerca da ação. Nesse aspecto, torna-se necessária a construção de caminhos pelos próprios professores na busca da melhoria de suas práticas cotidianas inclusivas para garantir um ensino de qualidade.

Devemos destacar a importância da participação de todos que fazem parte do ensino, tendo em vista que todos devem ser responsáveis por essa mudança, mas,

em especial, os professores, que são os detentores dos desafios que a profissão exige no cotidiano escolar.

A síntese dessa primeira ação está apresentada no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Ação	Estratégia	Prazo	Custos	Local	Responsáveis
Criar um Núcleo de formação continuada em serviço	Realizar formação por meio de 5 oficinas de 4 horas cada uma, realizada uma vez por mês.	Março/abril/maio/ Junho/julho de 2022	Sem custos: Utilizar material disponível na escola e utilizar financeiros previstos nas despesas da Caixa Escolar.	Escola /ou através de vídeo conferência se ainda estivermos na pandemia e por meio de vídeo conferências .	O/A Diretor(a) e Especialista Supervisora pedagógica) conduzirão o processo em parceria com a família, com a participação de todos os professores.

Nesse aspecto, torna-se urgente a mudança de paradigma e a reestruturação do sistema e das escolas deve ocorrer em diversos aspectos. Uma ideia é que se aproveite parte dos tempos dedicados às reuniões extraclasse para criar espaços de formação. São períodos com cronograma antecipado e carga horária pré-definida, que deve ser obrigatoriamente cumprida pelos professores devendo, portanto, apresentar relatórios das atividades, bem como das reuniões (antigo módulo II), nomenclatura ainda usada para se referir às reuniões pedagógicas das quais os professores devem participar. Dessa forma, considerando a importância da busca de ações no sentido de criar um espaço dentro da própria escola, com o tempo que esta já disponibiliza aos professores, sugerimos a utilização desse tempo e espaço para a consolidação de um núcleo de formação continuada em serviço em relação à educação inclusiva.

Esses encontros devem contemplar reflexões, estudo e procurar aprofundar as discussões acerca dos temas relatados pelos atores desta pesquisa, encarados como desafios que dificultam o processo de inclusão na prática da sala de aula regular. Observe-se que, caso persista a pandemia e as reuniões não possam se realizar dentro da escola, poder-se-ia optar pelo recurso da videoconferência.

Cabe compreendermos nosso papel enquanto professores. Esperamos que a formação dentro da escola e utilizando o tempo que nos é disponibilizado, possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino inclusivo ofertado pela escola.

Diante dos problemas evidenciados pela pesquisa, através do relato dos professores, compreender a política educacional inclusiva em dimensão internacional, brasileira e a mineira requer, para além dos conhecimentos técnicos e legais, um mergulho no universo dos princípios, diretrizes, aportes teóricos e práticas pedagógicas, buscando apreender a dinâmica inclusiva, a partir de um contexto mais amplo. Para tanto, importa responder a esses desafios com novas propostas para que a inclusão se efetive.

Por fim, é primordial procurar promover a inclusão do aluno com deficiência e sua inserção na sociedade, através da instrução escolar, por meio de iniciativas adequadas. Um novo desafio apresentado é o envolvimento e participação de todos da escola em busca da melhoria do atendimento do aluno com deficiência.

Frente aos desafios de consolidação das políticas educacionais, ora relatados nesta pesquisa, o compromisso com a formação continuada deve ser assumido por todas as instâncias: federal, estadual e municipal, mas principalmente pela escola onde pode ser realizada utilizando seu tempo, espaço e baseada na sua realidade.

Portanto, torna-se fundamental a participação da Secretaria Estadual de Educação e da Superintendência Regional de Ensino de Ubá nessa empreitada que deve ser assumida pela escola e por seus profissionais. Para tanto, vale destacar a importância do conhecimento da legislação da educação especial e da fundamentação teórica da temática da educação inclusiva, bem como o conceito de inclusão, que vai se transformar no embasamento de novas possibilidades de melhoria na inclusão na escola. A análise e reflexões acerca das legislações sobre inclusão no cenário mundial, brasileiro e estadual na perspectiva inclusiva é, portanto, fator preponderante para a mudança de atitude em relação à inclusão na escola. O que se pretende é uma formação baseada no respeito às diferenças e pelo fim da

discriminação e do preconceito. Assim, consideramos de suma importância compreender os fundamentos epistemológicos da educação inclusiva.

Indubitavelmente, como evidenciado nesta pesquisa, há necessidade que as discussões acerca das ações que fortalecem a promoção da educação inclusiva sejam realizadas assim como reconhecermos que a discussão acerca do fortalecimento da política inclusiva deve partir da busca de ações, reflexões, de modo a favorecer o processo inclusivo no interior da escola por meio da formação continuada, como forma de fomentar uma mudança de paradigma na escola. As ações de formação em serviço devem proporcionar condições para que o professor reflita e discuta sobre os conceitos de educação para todos na perspectiva da educação inclusiva, bem como se apropriar desses conceitos.

Assim, necessário se faz, além dos marcos legais internacionais e nacionais, também buscar uma formação no sentido de os professores conhecerem a legislação mineira, através do Guia de Educação Especial, que direciona e determina a educação inclusiva as escolas de Minas Gerais. O Guia de Orientações para a Educação Especial (BELO HORIZONTE, 2013) sistematiza, em um único documento, as Diretrizes da Política Educacional Inclusiva mineira.

A escola tem o importante desafio de se transformar, romper com o papel assistencialista e se organizar para melhor atender aos alunos com deficiência. Por conseguinte, a formação profissional dos professores é essencial para a busca de novos conhecimentos, uma vez que é de suma importância que o professor se prepare para enfrentar os desafios que devem ser transpostos no cotidiano da profissão docente e na inclusão de alunos com deficiência.

Para a concretização da formação em serviço são necessárias adequações no tempo e no espaço disponíveis para a formação docente.

Desta forma, será possível discutir sobre os aspectos que podem fazer com que a escola reveja sua práxis e procure se reestruturar em relação ao atendimento inclusivo.

Os desafios relatados nesta pesquisa talvez possam ser a mola propulsora da mudança tão necessária e urgente na escola em se tratando de inclusão. Percebemos que as fragilidades apresentadas nesta categoria encontram alternativas para superação, a partir de estratégias centradas na formação continuada dos professores.

Acreditamos que a necessidade de mudança é prudente, necessária, urgente e propõe que a escola é quem deve se transformar, se reorganizar para melhor

atender aos alunos, oportunizando a eles condições reais de aprendizado que enriqueçam seus conhecimentos intelectuais, sociais e humanos. É a escola que tem que se reestruturar.

Por isso, buscamos a formação em serviço de modo que as ações possam ser realizáveis a respeito dos anseios e temáticas relatadas pelos professores nesta pesquisa, como fatores que prejudicam a inclusão.

Para isso, destaca-se a importância de os professores sujeitos desta pesquisa lançarem seus olhares sobre a realidade da escola, avaliando, de maneira crítica e inovadora, a estruturação desse sistema, levando em conta os pontos fracos aqui relatados como desafios a serem transpostos.

Assim, deve a formação ser definida e se pautar em valores éticos, de justiça, de solidariedade que possam transformar o ensino e se firmar nesses pilares, opondo-se aos que até então têm prevalecido nas escolas.

A partir do exposto, percebemos que a gestão de práticas inclusivas requer maior preparo profissional dos professores e, decorrente disso, a necessidade de se estabelecer, no interior da escola, práticas formativas dialógicas, que permitam a gestão de práticas cada vez mais autônomas e significativas.

Sabemos que são muitas as responsabilidades que recaem sobre o professor, e não pensamos que cabe apenas a ele a responsabilidade por essa mudança. Além da escola, instituições superiores como Secretarias de Educação Especial, em nível federal e estadual, também têm essa responsabilidade.

Assim sendo, buscamos, nesta pesquisa, conhecer a gestão da prática educativa dos professores e os elegemos como protagonistas do processo de ensino na sala de aula do ensino regular, de modo a ser ele o detentor das práticas que devem favorecer a inclusão dos alunos para que de esta ocorra, efetivamente, procurando romper com o processo excludente, que discrimina e desvaloriza o aluno. Dessa forma, a formação continuada em serviço foi indicada pelos sujeitos desta pesquisa como entraves para a inclusão.

Nessa perspectiva da formação, a proposta se desdobra nas seguintes ações: formar e manter um cronograma de capacitação em serviço da equipe escolar, visando o aprimoramento técnico e social sobre temas relacionados à inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, serão aproveitados os horários de reuniões, que acontecem em dia e horários previstos pela escola, podendo ela se utilizar do dia e horários à sua escolha, desde que sejam cumpridos obrigatoriamente pelo docente.

Portanto, as reuniões são obrigatórias, mas a escola tem autonomia para escolher dias e horários que considerar convenientes, desde que sejam cumpridas as horas legalmente já incluídas na carga horária de cada professor. As reuniões poderão ser semanais ou mensais de acordo com o que a escola considerar melhor, desde que a carga horária seja por eles cumprida. Cabe esclarecer que essas horas extraclasse fazem parte de sua carga horária obrigatória.

Assim, propomos que a formação em serviço deve ocorrer por meio de cinco oficinas de quatro horas cada uma, perfazendo um total de 20 horas, com início em março de 2022, sendo realizada uma por mês, até julho, a fim de instituir melhorias na implementação da política inclusiva. Poderá ser utilizado o espaço da escola ou, se ainda persistir a pandemia, essas reuniões poderão ser realizadas de forma remota, através de videoconferência.

Essa formação em serviço deverá ser organizada e coordenada pelo Diretor e Supervisor pedagógico/orientador, sendo este último responsável direto pela coordenação e pela condução do curso, devendo haver a participação e envolvimento da equipe gestora, da equipe pedagógica e de todos os profissionais da educação que atuam na escola. Nessa mesma linha de raciocínio, a escola, diante das incompatibilidades que tem enfrentado em face do déficit de política pública de formação sobre a inclusão de alunos com deficiência, esse curso será uma forma de propiciar e resultar na tomada de decisão para impulsionar o processo de inclusão no interior da instituição escolar.

Como mencionado anteriormente, a formação acontecerá nos espaços de Módulo II, em reuniões pedagógicas, realizadas uma vez por mês no período de março a julho de 2022, com encontros de quatro horas que são serão organizados em oficinas, da seguinte maneira:

Oficina 1: marcos legais internacionais, nacionais e estaduais da inclusão, fundamentos e princípios da educação inclusiva; fundamentos epistemológicos da educação inclusiva;

Oficina 2: História do Atendimento e da Escolarização à pessoa com Deficiência (explorando a Legislação: CF/1988, ECA/1990, LDB/1996, PNE, Resolução 02/2001, Resolução nº 4/2010, Resolução CEE nº 460/13 e LBI/2015);

Oficina 3: Fundamentos Pedagógicos na perspectiva da Educação Inclusiva;

Oficina 4: Conceito de educação inclusiva a fim favorecer condições para que o professor reflita e discuta sobre os conceitos de educação para todos na perspectiva da educação inclusiva;

Oficina 5: Avaliação, adaptações, flexibilizações no contexto de uma educação inclusiva. Conhecer, analisar, discutir refletir e estudar o Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino em MG.

O cronograma de capacitações deve incluir assuntos que estimulem reflexões sobre práticas e atitudes pedagógicas

A proposta de formação em serviço focada na educação inclusiva tem por objetivo relacionar a prática educacional com os referenciais teóricos que fundamentam a inclusão de alunos com deficiência.

4.2 - ELABORAÇÃO E USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

A elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) deve começar em fevereiro de 2022, logo no início do ano letivo, com a realização de reuniões com todos os professores, para leitura e discussão coletiva de orientações.

Conforme o Quadro 1, a análise das entrevistas indicou que, na E.E. Domiciano Esteves, o processo de inclusão está em construção, porém, há aspectos da gestão de práticas inclusivas vivenciadas pelos professores que necessitam ser fortalecidos e incorporados por eles.

Destacamos que, no aspecto relacionado à categoria da gestão pedagógica, restou demonstrada a desarticulação entre os professores de alunos com deficiência, o professor de apoio e demais professores.

A temática abordada em relação à elaboração e avaliação do PDI, portanto, está no âmbito daqueles assuntos inerentemente importantes, de grande relevância, segundo dados da pesquisa, na direção dos aspectos da gestão de práticas inclusivas. A necessidade de articulação, de entrosamento exige a desconstrução do modelo evidenciado pela análise das entrevistas, no que diz respeito à ausência de práticas de planejamento colaborativo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A biodocência, no caso do professor de apoio e do regente, é significativa, mas todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência são responsáveis por esse atendimento de forma individualizada, respeitando o tempo e as especificidades desses alunos, devendo haver um

planejamento em que todos os professores possam trabalhar de forma conjunta e não fragmentada.

Elaborar o planejamento compartilhado, no caso o PDI, é algo que, atualmente, é plenamente possível na instituição escolar, seja em seus tempos ou espaços, já que há previsibilidade de tempos destinados ao encontro dos professores regentes e professores de apoio e demais atores da escola. Destacamos as reuniões de Módulo II, que são destinadas a esse fim e que são previamente estipuladas de acordo com o horário a critério da escola.

Após a realização da reunião, deve a equipe pedagógica fazer um relatório da ata da reunião a cada encontro. Esse registro torna-se importante não só como processo burocrático desses encontros, mas na construção do PDI, como um diagnóstico, um norte para os professores na condução do processo de ensino. Portanto, trabalhar de forma articulada exige a desconstrução desse modelo até então concebido nas escolas. Porém, isso só será possível à medida que se propõe a ruptura do modelo atual como saída para a transformação do espaço escolar num ambiente inclusivo à medida que se articulam ações estratégicas voltadas a esse fim.

A elaboração do PDI, bem como sua avaliação, muito pode contribuir nesse sentido. As reflexões emergem de discussões e da experiência profissional compartilhada do que possa significar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), quanto à sua natureza, aos seus fundamentos e objetivos. A esse respeito, Mendes (2001) explica que: dessa forma, parece que a literatura nos remete a concluir que, no contexto da realidade educacional analisada, deve prevalecer o entendimento de uma proposta de Educação Inclusiva que seja responsável e responsiva.

A clareza acerca dessas questões pode influenciar significativamente a mudança da prática pedagógica a ser desenvolvida. No aspecto relacionado à categoria dos desafios para a promoção da inclusão, nos deparamos com a problemática de pensar a inclusão. Pensar a inclusão será necessário repensar a escola. Assim, o PDI nos remete à constatação de que, através de uma elaboração consciente e responsável, podemos dar um novo significado não só ao documento, mas ao processo de condução das atividades como forma de repensar a escola. Dessa forma, há que se contemplar um contexto escolar fundamentado em repensar a escola em função da elaboração do PDI, bem como sua avaliação, ajustando a direção que deve seguir. O que almejamos, com o PDI, é a busca de soluções para as necessidades educacionais especiais do aluno, viabilizando o seu sucesso no

processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias, metodologias e ações contidas no PDI precisam ser ajustadas, sempre que necessário, para favorecer a inclusão.

Vale destacar que o PDI deve focalizar nas capacidades, no potencial do aluno com deficiência e não centralizar, somente, nas suas deficiências e limitações. Lamentavelmente, comumente acontece, apenas preencherem as tabelas do documento a ser enviado à Secretaria de Educação pelas escolas, por se tratar de uma exigência burocrática, mas não trazem a realidade do estudante, muito menos das suas ações. Portanto, o PDI precisa ser visto não só como uma exigência legal, mas como norteador da condução das ações e estratégias educacionais na oferta de uma educação de qualidade que deve, principalmente, acolher e contemplar anseios e necessidades do aluno com deficiência e que as ações previstas sejam executadas de forma articulada de modo a favorecer o processo de aprendizagem, procurando reconhecer e valorizar as habilidades desses alunos.

Diante das constantes referências às dificuldades de implantação de um projeto inclusivo nas escolas, observou-se, ainda, que, no cotidiano da sala de aula, quando desenvolvem suas atividades com esses alunos, destacamos, através deste estudo, a apreensão, o medo e a insegurança dos professores, por não saberem lidar com a inclusão. A fragilidade apresentada pelos professores na pesquisa nos remete a outro problema que é o despreparo dos professores para lidar com a inclusão de alunos com deficiência.

Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo quando eles existem, concretamente. Aparece, também, quando os professores têm de resolver casos de indisciplina, enfim, quando eles se deparam com uma situação diferente, que foge ao usual, nas suas turmas.

Partimos da premissa de que todos os alunos sejam incluídos em uma turma regular, mas isso depende do quanto conseguimos avançar nesses novos caminhos pedagógicos e enfrentar seriamente e com determinação essa mudança do direito de todos à educação. O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível.

Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos como instrumento de desenvolvimento de processos de transformação e renovação. Acreditamos que o início dessa mudança está na construção coletiva do PDI, bem como sua reavaliação.

A elaboração do PDI, sob esse aspecto, não trará somente a necessária articulação entre os professores de apoio e os de classe regular, mas também dos demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Do mesmo modo, fornecerá, aos professores, um norte, buscando identificar as falhas na aprendizagem por meio da avaliação do PDI.

Isso contribuirá para se sentirem mais confiantes, utilizando-se desse processo de planejamento e replanejamento como uma forma para subsidiar suas ações. Nesse aspecto, o PDI se transforma num instrumento na busca de estratégias, levando em consideração as diferenças de cada estudante, para vencer o desafio de saber lidar com a inclusão.

A função transformadora que almejamos na condução do processo de inclusão, pois, está ligada às possibilidades de superação do trabalho de forma desarticulada, buscando a desconstrução desse modelo até então existente na escola. Essa perspectiva, apontada na pesquisa, convoca a escola a assumir seu comprometimento, pois a escola só pode mudar mediante articulação de seus projetos. Com esse entendimento, o PDI deve ser encarado não só como um plano, mas uma proposta de um projeto de ensino baseado nas dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência.

Na análise das entrevistas, no item referente à prática pedagógica em sala de aula, ficou evidenciado que o modelo de atuação pedagógica dos professores baseia-se no apoio direto e individualizado somente a cargo do professor de apoio. Mas divergimos desse entendimento, quando entendemos que todos são responsáveis por esse atendimento.

Outra questão que dificulta o atendimento individualizado pelos professores regentes se deve à realidade das salas de aula: salas muito cheias, com cerca de 38 (trinta e oito) alunos, no caso em particular da escola analisada. Em decorrência disso, fica também prejudicado o atendimento do aluno com deficiência pelo professor de apoio, pelo motivo de atender mais de um aluno com deficiência na mesma turma, até três alunos na mesma turma, com deficiência e necessidades educacionais diferenciadas, em função da própria legislação, da política de inclusão das escolas estaduais de Minas Gerais. Nesse caso, não cabe à escola a resolução do problema das salas muito cheias, mas ao sistema de ensino. As salas que possuam alunos com deficiência poderiam ter uma enturmação com menor número de alunos. Além disso, a determinação de que o professor de apoio deve atender até três alunos numa

mesma turma, sem verificar a realidade de cada um, é uma forma de prejudicar o aluno, já que o professor não consegue, de modo algum, dar atendimento individualizado eficiente a nenhum deles.

Na análise da pesquisa nos deparamos com outro fator que ficou demonstrado e identificado como um dos desafios para a promover a inclusão: é preciso melhorar não só a estrutura pedagógica, mas também estrutura física para facilitar o processo de inclusão, pois são fatores que se entrelaçam. Até mesmo a acústica das salas de aula com alunos com deficiência deveria ser diferente, em função de ruídos externos que possam atrapalhar a concentração do aluno, principalmente o aluno autista e o aluno com dificuldade de concentração, como é o caso da maioria dos estudantes com deficiência. Isso deixa clara a falta de políticas que realmente levem em conta as diferenças, como se apregoa, para a proposta de educação inclusiva.

Diante das reflexões realizadas a partir da categoria dos desafios enfrentados pelos professores para a promoção da inclusão, destacamos a preocupação de vencermos o desafio não de oferecer a vaga, mas verificar a aprendizagem desses alunos, se está ocorrendo de verdade, se ele está progredindo de acordo com suas potencialidades.

Uma escola de qualidade é um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas, críticas, uma instituição em que todas as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões competitivas, solidário, participativo, colaborativo.

Por fim, destacamos como problemas elencados na pesquisa a falta de atividades adaptadas aos alunos com deficiência. É relevante que a escola proceda a uma elaboração e revisão do PDI dos alunos com deficiência, nutrindo-o com informações e conteúdo que possam subsidiar os professores na condução do processo de ensino e aprendizagem, buscando superar os desafios para a promoção da inclusão de forma eficiente. O PDI torna-se, assim, um instrumento que traz ao professor subsídios e diagnósticos para que possa adaptar as atividades de acordo com as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Nesta mesma linha de raciocínio, a escola, diante das incompatibilidades que tem enfrentado, evidente nos desafios apontados pelos professores na condução do

processo inclusivo, em face da política de inclusão, deve o professor rever seu papel e sua participação na construção da escola inclusiva. Para tanto, algumas ações que precisam ser executadas são urgentes e necessárias para apoiar e favorecer o processo ensino-aprendizagem, considerando as diferenças e necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Dessa forma, sendo o PDI elaborado nessa perspectiva, como uma proposta de participação de todos os membros da comunidade escolar (gestores, especialistas, professores, família, incluindo a rede de apoio, assistência social, saúde e outros), tem como premissa a busca de um atendimento educacional inclusivo com a finalidade de auxiliar o professor a conhecer melhor o estudante, suas dificuldades, suas potencialidades e as possibilidades de intervenção no seu processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, cabe a nós, educadores, encarar os desafios da inclusão escolar como os que ficaram evidentes neste estudo, sem tomar medidas que busquem mascarar a realidade relatada pelos entrevistados. As dificuldades impostas pelo atual sistema de ensino são reais, como podemos observar nos relatos dos entrevistados nesta pesquisa, e, muitas vezes, acabam sendo vistas como muralhas a serem transpostas para que os desafios identificados possam ser vencidos para promover a inclusão.

A elaboração do PDI deve acontecer no início do ano letivo e deve contar com a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. A articulação desse processo deve ficar a cargo do supervisor/orientador pedagógico, que também será responsável pelo acompanhamento do PDI, que deverá ocorrer por bimestre nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, com cronograma pré-estabelecido no calendário escolar.

A Diretoria de Educação Especial da SEE/MG elaborou uma cartilha para orientar a construção do PDI. Cabe ao supervisor/orientador criar espaços físicos e temporais, através das reuniões de Módulos II, bem como estratégias de articulação entre os diversos profissionais, para garantir a coerência dessas ações de elaboração, avaliação e planejamento.

Destacamos a importância não só da elaboração do PDI assim como sua avaliação, para que as ações possam ser avaliadas e, se necessário, replanejar, buscando outras estratégias para o alcance dos objetivos nele propostos. Vale destacar a importância do supervisor pedagógico para que esse processo de construção e avaliação bimestral possa acontecer de maneira satisfatória. Cabe a ele

o acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno, conjuntamente com os professores. Os professores devem apresentar diagnósticos que demonstrem as atividades consolidadas e, quando não consolidadas, que possam ser realizadas ações, por meio do planejamento de intervenção pedagógica, para alcance do objetivo da aprendizagem e, se necessário, refazer a trajetória de ações, com estratégias diferenciadas para a busca do progresso do aluno.

Indubitavelmente, a responsabilidade pela elaboração do PDI não é exclusiva do supervisor/orientador pedagógico, como é a realidade das escolas. Cabe a ele a condução do processo e seu acompanhamento durante todo o ano letivo. Mas a efetiva elaboração deve contar com a participação de todos os professores dos alunos com deficiência. Como o supervisor/orientador pedagógico é o responsável pelas reuniões pedagógicas, deve priorizar reuniões para esse fim, e fazer o acompanhamento das intervenções caso o aluno não tenha consolidado a aprendizagem. Desse modo, sugerimos que o professor, após elaborar as intervenções pedagógicas, deve deixar uma cópia com o serviço de supervisão pedagógica que fará uma cópia para ser arquivada na pasta do aluno.

Então, se queremos ajudar a criança, necessitamos conhecer toda as suas dificuldades para verificarmos qual o melhor programa de intervenção para ela. Quais metodologias e estratégias deverão ser utilizadas para que o aluno possa desenvolver as habilidades ainda não consolidadas.

Em uma sociedade onde as relações sociais do homem, consigo mesmo e com os outros, com a sociedade de um modo geral, assim como com o ambiente natural estão deterioradas, percebemos que os valores estão cada vez mais desacreditados, faz-se necessário a mudança de paradigma da escola para que o aluno seja formado em sua integralidade.

Com essas premissas, deve o PDI ser elaborado, bem como as intervenções pedagógicas. As intervenções devem partir de atividades com contemplem a criatividade e participação para que as dificuldades do aluno sejam sanadas. Mas essa intervenção só pode ocorrer a partir do momento em que o PDI é reavaliado pelos professores e equipe pedagógica para verificar se houve ou não avanço na aprendizagem desses alunos. Se a aprendizagem não foi consolidada, cabe ao professor fazer a intervenção pedagógica nos aspectos onde os educandos demonstraram dificuldade.

A partir da constatação da intervenção por parte dos professores, deve-se definir as estratégias metodológicas adequadas a serem utilizadas, assegurando a participação do estudante com deficiência nas atividades cotidianas da turma e o seu aproveitamento máximo, dentro de suas possibilidades, do conteúdo que será trabalhado, bem como recursos materiais e pedagógicos necessários para a implementação eficiente e eficaz da ação pedagógica planejada no PDI.

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões.

Incluir, nesse aspecto, pressupõe a necessidade de se reestruturar o espaço educativo por meio do planejamento participativo e organizando-o de forma a garantir possibilidades de acolhimento, de bem-estar, de compreensão e de aprendizagem significativas a todos os alunos. Propondo, desse modo adequações e, ao mesmo tempo, buscando novas metodologias e estratégias que possam ser implementadas buscando a simplicidade de ações que sejam possíveis e realizáveis em sala de aula.

O que temos que fazer é romper com a cultura do desenvolvimento do PDI como vem acontecendo e fazer com ele seja uma forma de realmente ajudar o aluno a se desenvolver de maneira crítica, criativa, longe de preconceito e discriminação.

A exclusão, no cotidiano da escola, é nítida, porque as práticas educativas ainda buscam se estabelecer num padrão de igualdade e encaram as diferenças como fator que dificulta ou trava o processo de aprendizagem. Dessa forma, propomos a elaboração de um PDI que realmente contemple a realidade de cada educando.

A elaboração do PDI acontecerá em dois momentos de 2022, nos dias destinados ao planejamento escolar, conforme previsto no calendário escolar. São quatro dias, perfazendo, portanto, esse primeiro momento, um total de 20 horas destinadas à elaboração conjunta do PDI, devendo contar com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

O segundo momento será sua reavaliação, em quatro bimestres, em reunião pedagógica (Módulo II) utilizada para esse fim, com duração de quatro horas cada reunião, perfazendo um total de 16 horas para essa reavaliação. Assim, o professor poderá acompanhar o progresso, ou não, do aluno de acordo com o proposto no plano, a fim de realizar possíveis intervenções pedagógicas. O que defendemos e

propomos, com essa reavaliação, é que esse plano não fique somente em sua elaboração, no início do ano letivo, como as escolas têm feito, de forma desarticulada, mas possibilitar ao estudante avançar no seu processo escolar. Isso deverá induzir o professor a buscar novas metodologias e estratégias de ensino necessárias para a implementação eficiente da ação pedagógica planejada. Vale destacar que não basta as escolas somente elaborarem o PDI e engavetá-lo para cumprir uma exigência meramente burocrática e obrigatória, mas que ele seja uma bússola usada pelos professores para conduzir a aprendizagem dos alunos.

Organizaremos a elaboração do PDI, como indicamos no quadro, em dois momentos, conforme detalhamento abaixo:

Quadro 6: ELABORAÇÃO DO PDI

Ação	Estratégia	Prazo	Custos	Local	Responsáveis
Auxiliar os professores no processo de elaboração e uso do PDI e sua reavaliação nos quatro bimestres.	Será realizado por em dois momentos: Primeiro: Auxiliar os professores na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual. E definição das prioridades a serem contempladas para garantir desenvolvimento integral do aluno.	O primeiro momento deverá ocorrer em fevereiro de 2022, nos dias destinados ao planejamento escolar (4 dias) já previstos em calendário escolar, perfazendo 16 horas. Segundo momento será sua reavaliação em quatro bimestres a cada bimestre utilizando-se das reuniões pedagógicas (Módulo II), de	Sem custos: Utilizar material disponível na escola.	Escola ou através de vídeo conferência se ainda estivermos na pandemia.	O/A Diretor (a) e Especialista Supervisora pedagógica) conduzirão o processo em parceria com a família, com a participação de todos os professores.

	<p>Segundo momento: Acompanhamento do Plano por meio Reunião pedagógica (Módulo II) em quatro bimestres.</p>	<p>4 horas cada uma para este fim perfazendo nos 4 (quatro) bimestres um total de 16 horas destinadas ao replanejamento se necessário com o objetivo de acompanhar progresso ou não do aluno mediante as estratégias propostas no plano a fim de realizar possíveis intervenções pedagógicas.</p>			
--	--	---	--	--	--

Primeiro momento: Auxiliar os professores no sentido da realização da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual através da participação dos envolvidos no processo de ensino dos alunos com deficiência, em fevereiro, no início do ano letivo de 2022, utilizando-se dos dias escolares, que são 4 (quatro), perfazendo, assim, 16 horas, que são destinadas ao planejamento, a fim de definir as prioridades a serem contempladas para garantir o desenvolvimento integral do aluno. Analisar as variáveis que se apresentam como barreira para o processo de ensino-aprendizagem e buscar estratégias para superá-las, através da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, buscando facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundo momento: Acompanhamento do Plano, que será realizado em quatro bimestres, a fim de fazer sua reavaliação, por meio reunião pedagógica (Módulo II) que será a cada bimestre, com 4 (quatro) horas cada reunião, perfazendo, nos quatro bimestres, um total de 16 horas, para que os docentes possam avaliar a aprendizagem dos alunos. De posse desse diagnóstico, discutir, refletir juntamente com todos os professores e, em conjunto com o professor de apoio, traçar estratégias de intervenção que deverão ser aplicadas se os objetivos de aprendizagem não foram

alcançados a cada bimestre. Para que isso ocorra, as reuniões pedagógicas devem ser usadas exclusivamente para esse fim, desvinculando-as dos demais assuntos envolvendo outras classes de alunos.

A atenção ao PDI deve ser constante e cabe ao supervisor pedagógico/orientador conduzir tanto a elaboração quanto seu replanejamento, se necessário, para que as intervenções, caso sejam pertinentes, possam ser efetivadas. Assim sendo, a avaliação do processo do PDI em si e a correção de rumos acontecem durante toda sua implementação, observando os indicadores de melhoria, ou seja, se os objetivos propostos no plano foram alcançados. Se alcançados, é necessário consolidar a aprendizagem; se não, é urgente procurar outros caminhos, mais eficazes, buscar novas estratégias por meio da intervenção pedagógica.

4.3 - PORTFÓLIO COMO PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PDI

O portfólio é uma ferramenta que demonstra, de forma contínua e processual, por meio do registro de todas as atividades, o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, possibilita, ao professor, acompanhar, observar, analisar, propor, reorganizar e, se necessário, reconstruir sua prática pedagógica de acordo com o que cada aluno vem produzindo.

Quadro 7 PORTFÓLIO COMO PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PDI

Ação	Estratégia	Prazo	Custos	Local	Responsáveis
Auxiliar os professores no processo de elaboração e uso do Plano de	Será realizado em dois momentos: (1). Auxiliar os professores na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual;	O Primeiro momento deverá ocorrer em fevereiro	Sem custos: Utilizar material disponível	Escola ou através de videoconferência, se ainda estivermos na pandemia.	O/A Diretor (a) e Especialista Supervisor a

Desenvolvimento Individual, bem como sua reavaliação nos quatro bimestres.	(2) Acompanhamento do Plano (Módulo II).	de 2022. O segundo momento será sua reavaliação em quatro bimestres utilizando-se das reuniões pedagógicas (Módulo II).	vel na escola.		pedagógica) conduzirão o processo em parceria com a família, com a participação de todos os professores.
--	--	---	----------------	--	--

Nas entrevistas com professores para esta pesquisa, ficou constatado que, na opinião dos entrevistados, para repensar a inclusão, é preciso repensar a escola. E esse tipo de acompanhamento das atividades e do desenvolvimento dos alunos através do portfólio é uma forma não só de repensar a inclusão, mas também, de repensar a escola no que se refere à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Entre os problemas detectados na pesquisa está o trabalho desarticulado entre professor de apoio e regente de turma. Em muitos casos, os regentes deixam claro que a responsabilidade pela aprendizagem desse aluno é do professor de apoio e da sala de recursos. No entanto, todos os referenciais teóricos indicam que, para que ocorra a inclusão dos alunos com deficiência, é necessário o empenho, a dedicação, o acompanhamento e a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Todos devem partir da premissa que a responsabilidade pela aprendizagem desses alunos é de todos os professores, indistintamente.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pelas escolas para a efetivação dos processos inclusivos nas salas de aula do ensino regular, a pesquisa demonstra que a gestão de práticas inclusivas se impõe como um dos mais complexos, porém,

significativos e importantes fatores para a concretização do processo inclusivo. Ao identificarmos as condições de trabalho dos professores, como ele desenvolvem suas atividades com esses alunos, como elaboram e constroem suas práticas, como se articulam com os demais professores, tivemos a oportunidade de fazer reflexões importantes e que nos deram um norte de como a gestão de práticas inclusivas, desenvolvidas pelos professores, pode ser aperfeiçoada e fortalecida no interior da escola.

Em relação às categorias investigadas, o conjunto de problemas e demandas identificado demonstra a necessidade de uma interação entre esses professores no que se refere ao acompanhamento do desenvolvimento das atividades dos alunos. Assim, defendemos, no PAE, a propositura de ações que possam fazer a verificação da aprendizagem de forma que todos que dele participam possam se inteirar e colaborar para o melhor desempenho do aluno. Portanto, acreditamos que o portfólio possa oferecer uma grande contribuição no sentido não só de fortalecer esse vínculo entre os professores, como também para um melhor diagnóstico do desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, o portfólio se apresenta como forma de fortalecer a fragilidade encontrada na pesquisa, quanto à necessidade de envolvimento de todos os atores que fazem parte desse processo, incluindo diretores e especialistas de educação, que sequer foram citados pelos professores na pesquisa. Mas o especialista de educação da escola tem um papel crucial nesse aspecto.

Em virtude dos fatos mencionados, identificamos que precisamos ir além das garantias legais necessárias à inclusão. A escola precisa contar com a vontade política de seu coletivo apontado como ponto forte pela pesquisa. Nesse sentido, a propositura do portfólio vem dirimir uma fragilidade apresentada na pesquisa que é a falta de entrosamento dos professores.

O planejamento também é um aspecto que se destacou e que nos chamou a atenção no sentido da construção e acompanhamento do PDI pelos professores, pois a [perspectiva inclusiva](#) prevê que o processo de elaboração do planejamento seja colaborativo e essa é a única possibilidade para a efetivação de práticas inclusivas. Nesse sentido, Freire já nos falava sobre uma educação inclusiva quando afirmou que uma educação autêntica propõe condições e métodos e respeito às diferenças para que não aconteça a exclusão. É nessa perspectiva de mudança que os portfólios discutidos e debatidos por todos os professores corroboram o que defende Freire sobre a inclusão.

O supervisor ficará responsável por orientar a construção dos elementos que compõem um portfólio. Deverá, na primeira reunião, com a participação de todos os professores, definir quais atividades constarão no portfólio (atividades extraclasse, relatórios, pesquisas de campo, pesquisas dirigidas na internet, pesquisas diversas, pequenos relatos escritos sobre uma visita de estudo ou um filme educativo, trabalhos individuais ou de grupo, resoluções dos exercícios, dentre outros).

Os portfólios, que são a reunião das atividades dos alunos por meio dos registros dos professores, deverão ser elaborados de forma individualizada no caso dos alunos com deficiência, como forma de documentar o processo de aprendizagem, e, depois, serão analisados nas reuniões bimestrais. A vantagem desses registros é valorizar as capacidades individuais e coletivas dos estudantes, monitorar o desenvolvimento da aprendizagem, as habilidades, as competências e as atitudes dos estudantes a fim de fazer a intervenção na aprendizagem, quando necessário. A avaliação por meio do portfólio é a forma de rever o plano do aluno de forma individual, ajustar o leme e a direção a ser seguida. Nesse intento, a escola deve se organizar de modo a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada estudante.

A responsabilidade e competência da avaliação pedagógica deverá ser assumida por todos que se reunirão para a discussão dos casos dos estudantes com deficiência e, quando necessário, a equipe deverá trabalhar de forma articulada com outros profissionais, como os da saúde – psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros – e de outras áreas, como assistente social, formando uma rede de atendimento a esse aluno.

Os resultados da avaliação expressos no PDI, através do portfólio, devem servir para orientar as famílias nos encaminhamentos futuros do estudante, bem como para a própria escola, no sentido de dar continuidade ao processo de ensino desse aluno, seja quando solicita transferência para outra escola, assim como, quando houver substituição de professores, os novatos possam dar continuidade mediante o conhecimento da realidade educacional descrita no portfólio. Isso acontece com frequência na escola analisada, tendo em vista que o cargo de professor de apoio e de sala de recursos, bem como outros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é preenchido por professores designados, ora estão numa escola, ora em outra. Há uma grande rotatividade entre eles. Essa rotatividade prejudica o

acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência e é nesse sentido que o portfólio irá contribuir para que essa avaliação não se perca.

Assim, o portfólio pode servir como uma importante ferramenta para o professor atento e comprometido com seu trabalho, que se preocupa em descrever os avanços e dificuldades desses alunos, buscando, a partir dessa avaliação, subsídios, bem como a adequada intervenção no seu processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Por fim, é nesse sentido que a inclusão deve caminhar, sendo propostas ações que possam fazer com que esses professores repensem a inclusão desses alunos, de forma individualizada, de modo a realmente fazer com que eles avancem na aprendizagem.

4.4 - ENCONTROS COM OS PROFESSORES PARA DISCUSSÃO DE SUAS PRÁTICAS E TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Acerca da necessidade da troca de informações, vivências e experiências inclusivas dos professores, propomos encontros periódicos por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), com a participação não só de professores de alunos com deficiência da Escola Estadual Domiciano Esteves, mas também de professores de diferentes escolas, de diferentes cidades, com realidades diferentes, trazendo, assim, uma contribuição para o trabalho de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Além disso, sem contar com a cumplicidade que existe entre os membros do grupo de WhatsApp como a amizade, o companheirismo e a colaboração nas possíveis fragilidades e desafios cotidianos que porventura possam surgir para algum membro do grupo, buscando, assim, o fortalecimento de suas práticas através dessa parceria em prol do ensino na perspectiva inclusiva, conforme explicita o quadro abaixo:

Quadro 8 - ENCONTROS COM OS PROFESSORES PARA TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Ação	Estratégia	Prazo	Custos	Local	Responsáveis
Pensar no coletivo de professores de alunos com deficiência para troca de experiências que extrapolem as barreiras físicas da escola.	Através da criação de um grupo de WhatsApp utilizado como meio de troca de experiências e avisos. Os encontros serão através de videoconferências utilizando o Meet.	Serão realizadas as reuniões no primeiro semestre de 2022. As reuniões serão previamente marcadas, a cada 15 dias, nas quintas-feiras de 19:00 às 21:00.	Sem custos: Utilizar material disponível na escola.	Através de videoconferência. (Local de preferência dos participantes)	O/A Diretor(a) e Especialista Supervisora pedagógica) e orientadora educacional, professores de alunos com deficiência

Com esse mesmo entendimento, Pimenta (2002) defende a premissa de que todo processo de reflexão deve ser realizado de forma coletiva, uma vez que a prática pedagógica acontece em um ambiente coletivo, que é a escola.

Ainda em relação à diversidade, devido ao tradicionalismo da maioria de nossas escolas, uma das questões problemáticas para muitos de nossos professores é: como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, sensível à diversidade, às diferenças individuais? Consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade.

Nessa perspectiva, procuramos enfatizar a importância da troca de experiências entre os professores como uma forma de fazer com que eles não se sintam sós, desamparados, nessa tarefa difícil, em condições mais difíceis ainda, com falta de apoio técnico, pedagógico, de formação e material.

A criação de grupos de apoio entre professores, buscando novas experiências, para que se apropriem dessa troca de vivências em sala de aula com alunos com

deficiência, é uma forma de se ajudarem mutuamente favorecendo a inclusão. No nosso caso, por exemplo, será criado um grupo de WhatsApp.

Ao nosso ver, esse seria o início de uma mudança estrutural na escola. Será criado um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade e a liberdade de definir o seu horário, organizar pautas, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe de professores, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação. Nesse grupo, teremos conversas diárias e, também utilizando a tecnologia do Meet, marcaremos nossos encontros por meio de videoconferência, uma vez a cada 15 dias, nas quintas feiras, por duas horas, à noite, para as discussões e troca de experiências entre professores de alunos com deficiência.

Esse tipo de ferramenta envolvendo as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICS), tão usuais e necessárias nos tempos que vivemos, se mostra como grande aliado para essas trocas de experiências, tendo em vista que podem participar professores de diferentes localidades. Esses encontros, usando a tecnologia de videoconferência através do Meet, deverão acontecer já com dias e horários pré-definidos, de 15 em 15 dias, por um período de duas horas, entre 19:00 e 21:00. Todas as alterações quanto a dias e horários deverão ser colocadas no grupo para que todos possam tomar conhecimento.

Nesse aspecto, em função da falta de articulação entre os atores no processo de inclusão, seria uma proposta do PAE, como forma não só de troca de experiências entres os professores, assim como meio de melhoria de suas práticas pedagógicas. A diversidade de pontos de vista de professores que atuam em áreas de conhecimento distintas pode contribuir, de forma significativa, para promover a troca de experiências e para definir posições importantes para o desenvolvimento da educação inclusiva na escola, além de oferecer novas alternativas para a implementação de formas mais adequadas de trabalho em sala de aula.

Neste ponto, voltamos ao que nos propomos a realizar, que são mudanças que devem ser compartilhadas por todos. Partindo dessa realidade e, assinalando a necessidade de mudança, se faz premente o oferecimento de alternativas que permitam exercer o seu papel na construção de espaços institucionais de educação numa perspectiva inclusiva, a possibilidade de relacionar meios, modos e princípios de sua ação que melhor podem ser executados pelos professores. Isso implica

mudanças nas relações que estabelecemos com pessoas e com a sociedade em que vivemos.

Essa ação proposta deve incorporar uma mudança através da discussão e troca de experiências entre os professores indo ao encontro de conceitos e valores que contemplem a diversidade. E é nesse sentido que temos que sinalizar: é o comprometimento e participação de todos com o processo inclusivo e com essa troca de experiências e discussões que muito contribuirá para o fortalecimento do processo inclusivo na escola. Se este PAE for aplicado traria uma contribuição muito grande ao processo de inclusão na escola analisada, com certeza.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu interesse pelo tema da educação inclusiva foi despertado pelas inquietações que comecei a sentir na minha vivência profissional, enquanto diretora de uma escola pública por cinco anos, quando presenciei situações muitas vezes dramáticas em relação ao atendimento aos alunos com deficiência. Dessa vivência, passei por momentos de reflexão, discussões e, muitas vezes, angústia. Além disso, na minha trajetória profissional de muitos anos, enquanto especialista de Educação Básica, que é meu cargo efetivo na rede estadual de ensino, me deparei com situações preocupantes e muitas vezes frustrantes quanto ao atendimento a alunos com deficiência. Isso é o que me move e o que me fez encantar e me debruçar sobre o tema.

As discussões recentes sobre os processos de democratização da escola pública nos impulsionam a pensar que vivemos tempos de grandes mudanças tanto estruturais quanto no que se refere às práticas escolares.

Tendo em vista esses aspectos, a partir deste estudo e com base no diálogo estabelecido com os professores e os elementos de gestão de suas práticas pedagógicas relatados na pesquisa, surgiu a necessidade de elaboração de um Plano de Ação para a E.E. Domiciano Esteves, cujo propósito é contribuir, de modo a favorecer a melhoria do atual processo de inclusão da escola. Esclareço que me encontro desligada da escola em questão, atuando em outra instituição, em outro município, cargo que exerço e que continuo exercendo atualmente. O plano será, portanto, direcionado à atual equipe gestora da escola analisada para seu conhecimento e implementação.

As conclusões desta pesquisa indicam esforços e conscientização da importância do atendimento educacional na perspectiva da educação inclusiva na E.E. Domiciano Esteves. Detectamos que o atendimento educacional dos alunos com deficiência é um desafio para a escola na concepção de seus professores. Embora cientes das dificuldades, não devemos deixar de reconhecer os avanços obtidos na escola, por intermédio de seus professores que se desdobram por realizar o melhor trabalho possível em sala de aula, pois há uma tendência de se situar determinadas questões como se estivéssemos sempre começando do zero e nada tivesse sido feito antes.

Sob essa ótica, deve ser assegurado ao aluno com deficiência, não apenas o direito ao ingresso no sistema escolar, mas também sua permanência. É preciso se pensar em um ambiente escolar como a possibilidade de se desvencilhar de práticas segregativas e excludentes. É dentro dessa perspectiva que procuramos, neste estudo, analisar a relação entre teoria e prática, e, no caso presente, sobre a inclusão escolar. Além disso, portanto, consideramos que a abordagem da temática da educação inclusiva devesse passar, necessariamente, por algumas discussões conceituais, como o conceito de inclusão, e por seus aspectos legais e políticas de educação inclusiva, assim como colocar o foco principal na gestão de práticas pedagógicas dos professores.

Apesar de a pesquisa revelar o consenso dos professores no que se refere ao respeito à diversidade quando se trata de inclusão de alunos com deficiência, uma das questões problemáticas demonstrada é que, para muitos de nossos professores, o desafio é como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, sensível à diversidade, às diferenças individuais. Os achados da pesquisa revelam que os professores se consideram despreparados para lidar com a inclusão, trazendo a formação como um obstáculo para lidar com alunos com deficiência.

É, portanto, imperativo pensar quais são as condições necessárias para a conceituação do processo de inclusão. Para tanto, faz-se imprescindível repensar a escola como instrumento de desenvolvimento de processos de transformação e renovação para a concretização da inclusão. Garantir o direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível. Precisamos ser capazes de desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca, hoje, para nos impedir no avanço das propostas de uma escola para todos, justa, democrática e aberta às diferenças.

Acerca da necessidade de nos desvencilharmos dos obstáculos enfrentados pela E.E. Domiciano Esteves, neste sentido, a partir das questões e desafios levantados nos diversos âmbitos abordados na pesquisa, nossa ênfase foi direcionada aos desafios identificados na categoria das práticas inclusivas.

Em primeiro lugar, o desafio de fortalecimento e consolidação das políticas públicas inclusivas no âmbito da instituição escolar exige que os professores se apropriem, com segurança, dos princípios de uma educação na perspectiva inclusiva. Para que essas ações se concretizem com eficiência, no entanto, é preciso pensar em mudança de atitudes, metodologias, assim como, em uma demanda insistente e

contínua de recursos materiais, pessoais e de formação, considerados, pelos pesquisados, como entraves para a inclusão.

Enfrentando essa complexa realidade, ficamos expostos à intervenção de múltiplos obstáculos e desafios, ora relatados pelos sujeitos desta pesquisa, os professores, no sentido de propiciar e resultar na tomada de decisão para impulsionar o eficiente processo de inclusão no interior da instituição escolar. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola. Daí a necessidade da revisão das práticas dos professores no sentido de não só avaliar o aluno, bem como analisar sua prática, buscando adaptações para alcançar o objetivo maior que é a aprendizagem. Acreditamos que não são só os métodos especiais de ensino escolar garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo de todos os envolvidos no processo de ensino, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças.

Cabe ressaltar que o processo de formação deve ser contínuo, tendo em vista que somos mutáveis pela nossa própria natureza humana e por vivermos em constantes transformações distintas, e a educação não pode, nem deve ficar à parte das mudanças e dos desafios trazidos por esta na tarefa de ensinar. Atrelado às demandas de formação identificadas na pesquisa, o PAE vem apontar propostas com o objetivo de valorizar as práticas formativas, bem como sugerir a implementação de novos processos formativos in loco.

A questão que norteou toda a pesquisa procurou responder à seguinte indagação: de que maneira a prática do professor dos alunos com deficiência favorece ou não a inclusão, na Escola Estadual Domiciano Esteves, na efetivação da educação inclusiva? Tal questão de pesquisa é expressa no objetivo geral do trabalho que é compreender os desafios da inclusão dos alunos com deficiência na referida escola, levando em conta as dificuldades enfrentadas pelos docentes na promoção da inclusão em sala de aula. Diante de tais constatações, no que se refere ao PAE, essas ações de transformação do ambiente escolar, no sentido de formação continuada em serviço, são reflexões, discussões e trocas de experiências importantes buscando uma reestruturação da escola no processo de inclusão, a implementação de novos processos formativos, aproveitando o tempo e o espaço disponíveis, através das reuniões de Módulo II, por serem previstas e obrigatórias e incluídas na carga horária dos professores.

Assumimos, por fim, nosso desejo de que esta pesquisa contribua, significativamente, para o fortalecimento dos processos inclusivos e a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência da E.E. Domiciano Esteves. Desejamos que as contribuições desta pesquisa possam alcançar outras escolas, ou qualquer professor cujos desafios inclusivos sejam similares aos da realidade aqui descrita. Para que, de fato, o processo inclusivo passe por transformação, não cabe somente à escola essa missão, mas que as políticas educacionais não fiquem só nos marcos legais, nas instruções e diretrizes, mas que, realmente, possam promover e contribuir para a inclusão, garantindo a permanência de alunos com deficiência, priorizando a aprendizagem e a diversidade e oferecendo uma educação de qualidade para todos.

Vale destacar a limitação deste estudo, e somos conscientes de que as reflexões aqui apresentadas não esgotam todas as discussões acerca das fragilidades identificadas na gestão de práticas inclusivas da E.E. Domiciano Esteves. Reiteramos nosso compromisso com o avanço da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com a expectativa de que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o fortalecimento da gestão de práticas inclusivas e para a efetivação de uma educação, de fato, inclusiva.

Não obstante, por fim, cabe ressaltar a importância da participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para que a mudança possa de fato ocorrer. Todas essas reflexões não devem ser encaradas como um modelo de quem pretende repassar receitas prontas e acabadas para o ensino inclusivo, assim como solucionar os problemas levantados por esta pesquisa. Essas reflexões são, também, depois de 30 anos dedicados à educação, resultado da convicção de que, como pesquisadora, tenho que buscar, incessantemente novos patamares de explicação dos fenômenos que envolvem a temática da inclusão sobre os quais me debrucei nesta pesquisa. Acredito que este trabalho contribuirá não somente para o processo inclusivo, mas para agregar valores pessoais e humanos indiscutíveis, assim como uma experiência válida para minha vida profissional como pedagoga.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAÚJO, Ulisses F.A. A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. Moderna. São Paulo.2002

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

BARROSO, J. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In:

RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade**. Porto Editora: 2003. p. 31.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Corde, 1999.

_____. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. [1994]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 163, ago. 2009a.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011a.

_____. **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. Guatemala: 2001.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2020.

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

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/ 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/ SEESP, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Escola Acessível.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 2/2001CNE/CNB. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001d

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politi-caeducspecial.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

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

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Inclusão**: Revista de Educação Especial, v. 4. Brasília, Secretaria de Educação Especial, jan. / jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 abr. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais Indicadores da Educação Especial**. Brasília: MEC/SECADI, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/ SEESP, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2007b.

_____. Portaria nº 105, de 14 de outubro de 2015. Dispõe sobre a doação dos itens que compõem as salas de Recursos multifuncionais, ao Distrito Federal, Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nos termos da Portaria SECADI nº 25, de 19 de junho de 2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 197, seção 1, p. 19, 15 out. 2015b.

_____. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007c.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2018.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 424, 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.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 451/ 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte, 27 mai. 2003b.

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

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

_____. Constituição do Estado de Minas Gerais. **Diário Oficial do estado de Minas Gerais, Minas Gerais**, 21 set. 1980.

_____. **Educação Inclusiva: Construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte, 2002.

_____. **Guia de Orientação e Reorganização e Implementação do PIP 2010/ 2011**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 01julh. 2019.

_____. **Orientação SD 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte, 09 abr. 2005.

_____. **Programa de Apoio à Educação para a Diversidade/ PAED**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Diretoria de Educação Especial, 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

_____. Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, Revista do Centro de Educação, Santa Maria, vol. XXIX, núm. 1, p. 55-64. janeiro-abril, 2006.

_____. Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 7, n. 40, p. 44-48, 2000.

_____. Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. Ensinando a turma toda. **Pátio - Revista Pedagógica**. v. 5, n. 20, Porto Alegre, p. 18-23, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dez. 2006. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 de março de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MINAS GERAIS. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2006. Livro 2. Disponível em:<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Persp_ectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf> acesso em 26 de maio de 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais - 2013**. Belo Horizonte: SEE, 2013c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial**. Belo Horizonte: SEE, 2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097>, acesso em: 1 jul. 2019.

_____. **Plano de desenvolvimento individual do estudante – PDI** – Orientações para construção disponível em: <<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf>>

_____. **Projeto Incluir**. Belo Horizonte, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/1207-projeto-incluir>. Acesso em: 14 abr. 2021.

_____. Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Domiciano Esteves. Belo Horizonte, MG, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE**, 2019. Belo Horizonte, 2019.
MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P. Rumo a inclusão. **Proposições**, Campinas, v.12, n.2-3, 2001. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1044>> Acesso em: 10 de abril de 2021

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

_____. Antônio Sampaio da. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. S. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. Antônio Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin,2010.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PAIVA JÚNIOR, O. M. de. **O papel do Professor de Apoio no Cotidiano Escolar: reflexões sobre a gestão de Práticas na Escola Pública**,2018.

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

PÉREZ GÓMEZ, A I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006

SENNA, L. A. G. Formação Docente e Educação Inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

SILVEIRA, A. C. **Atendimento Educacional Especializado**: das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. Dissertação (Mestrado). da Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas e Avaliação Educacional, 2018.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Org.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial**: alguns olhares sobre os cursos de extensão “professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Uberlândia: EDUFU, 2010.

TEZANI, T. C. R. **Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo**. Revista de Educação. v. XI, n. 11, p. 55-74, 2008.

_____. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004, 207p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Difusão do Conhecimento. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

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

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido

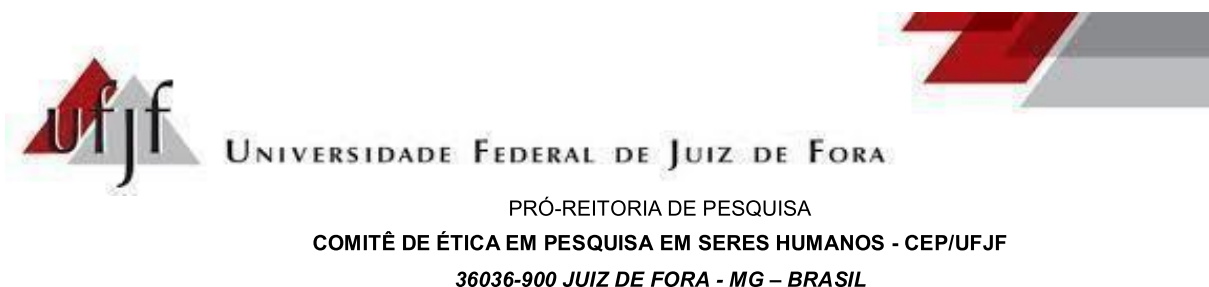
Programa de Pós-Graduação Profissional Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP

Pesquisa: O papel do professor de apoio na gestão de práticas inclusivas: o Atendimento Educacional Especializado em foco

Nome da Pesquisadora: Márcia Eliete Ribeiro dos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **“A prática dos professores na inclusão de alunos com deficiência e seus desafios”**

Nesta pesquisa, pretendemos analisar a prática dos professores na inclusão de alunos com deficiência e seus desafios. O motivo que nos move a pesquisar a temática em questão é o interesse em analisar e refletir sobre gestão da prática em sala de aula dos professores de alunos com deficiência em desvendar a gestão das práticas inclusivas, de que maneira a prática do professor dos alunos com deficiência favorece ou não a inclusão, na efetivação da educação inclusiva. E que a pesquisa contribua, significativamente, para o fortalecimento dos processos inclusivos e a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência. Este estudo se sustenta numa pesquisa qualitativa e como instrumento de campo será utilizada a entrevista. A escolha dessa metodologia se justifica por compreender que a questão de pesquisa

surge do contexto da prática do pesquisador. Esta pesquisa será de cunho qualitativo e como instrumento de pesquisa de campo será utilizada a entrevista. Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, realizada por meio do WhatsApp, pelo motivo da necessidade de isolamento social em função da pandemia provocada pela COVID19. Apontar caminhos para reflexões acerca da inclusão na escola analisada e repensar em que medida as práticas dos professores do ensino regular têm contribuído para consolidar os processos de inclusão

A pesquisa contribuirá para a melhoria do atendimento educacional inclusivo na escola pesquisada no sentido de que instrumentará a discussão, a análise e a reflexão no sentido de melhorar o atendimento educacional inclusivo.

Nesta pesquisa, pretendemos verificar de que forma a prática dos professores em sala de aula apresenta elementos inclusivos e quais os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com deficiência

O senhor(a) terá o esclarecimento sobre a pesquisa e tem a liberdade para decidir se deseja participar ou não. A sua participação é voluntária, podendo se interromper sua participação na entrevista; não trará qualquer constrangimento se optar pela não participação. Também terá sua identidade preservada nos padrões do sigilo profissional. Ao término da pesquisa os resultados estarão à sua disposição. Seu nome será preservado pelo sigilo.

Este termo de consentimento será impresso em duas vias, sendo uma entregue ao(a) senhor(a) e a outra ficará em posse da pesquisadora. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Eu, _____, portadora do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa

A questão proposta nesta pesquisa é: de que forma a prática do professor dos alunos com deficiência favorece ou não a inclusão na escola pesquisada, na efetivação da educação inclusiva? Tal questão de pesquisa é expressa no objetivo geral do trabalho que é compreender os desafios da inclusão dos alunos com deficiência na referida escola.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dona Euzébia , _____ de _____ de 2020.

Nome

—
Assinatura participante

Data

Nome

—
Assinatura pesquisadora

Data

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ESCOLARES

A) Traçando seu perfil profissional:

Nome completo: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Estado civil: _____

Cargo que ocupa: _____

Formação profissional:

Cursos de formação inicial na área:

Identificar o curso realizado _____

Período: _____

A instituição que ofertou: _____

Identificar o nível: graduação, técnico, curso livre ou outro (especificar):

Cursos de formação continuada:

Identificar o curso realizado: _____

Período ou carga horária: _____

Instituição que ofertou: _____

Identificar o nível: graduação, técnico, curso livre ou outro (especificar):

Identificar o curso realizado: _____

Período ou carga horária: _____

Instituição que ofertou: _____

Identificar o nível: graduação, técnico, curso livre ou outro (especificar):

Identificar o curso realizado: _____

Período ou carga horária: _____

Instituição que ofertou: _____

Identificar o nível: graduação, técnico, curso livre ou outro (especificar):

Identificar o curso realizado: _____

Período ou carga horária: _____

Instituição que ofertou: _____

Identificar o nível: graduação, técnico, curso livre ou outro (especificar):

Identificar o curso realizado: _____

Período ou carga horária: _____

Instituição que ofertou: _____

Identificar o nível: graduação, técnico, curso livre ou outro (especificar):

B) - Possui alguma pós-graduação em Educação Especial?

Identificar o curso realizado: _____

Ano de conclusão: _____

Período ou carga horária: _____

Instituição que ofertou: _____

Experiência profissional: descrever a experiência profissional indicando a função, dados de tempo de atuação e rede de ensino: privada, pública/estadual, municipal ou outra (especificar):

Função: _____

Tempo de atuação na função: _____

Rede de ensino: () privada () pública () outra

Se pública indicar: rede estadual () Rede municipal () () outra: _____

8-Tempo de trabalho na E.E Domiciano Esteves _____

9-Tempo de atuação com alunos com deficiência: _____

APÊNDICE C: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES: CULTURA INCLUSIVA

O roteiro apresenta perguntas em relação à temática da inclusão, tendo como foco a prática dos professores. A pesquisadora fará o questionamento em forma de entrevista.

- 1) O que seria na sua opinião uma escola inclusiva
- 2) . Qual o maior desafio você identifica na escola para promover a inclusão de alunos com deficiência?
- 3) Como você desenvolve as atividades em sua prática de sala de aula com esses alunos com deficiência?
- 4) você fez algum curso na área de educação inclusiva?
- 5) quais são os pontos fortes e fracos você identifica na prática pedagógica com os alunos com deficiência.

