

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

SIMÔNE REGINA DE MIRANDA

**UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSELHEIRO
LAFAIETE/MG: DIÁLOGO ENTRE OS PROFESSORES DAS SALAS DE
RECURSOS E OS PROFESSORES REGENTES**

JUIZ DE FORA

2017

SIMÔNE REGINA DE MIRANDA

**UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSELHEIRO
LAFAIETE/MG: DIÁLOGO ENTRE OS PROFESSORES DAS SALAS DE
RECURSOS E OS PROFESSORES REGENTES**

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

Orientadora: Núbia Schaper Santos

JUIZ DE FORA

2017

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

Miranda, Simône Regina de.

Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: Diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes / Simône Regina de Miranda. -- 2017.
134 f.

Orientador: Núbia Schaper Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Sala de Recursos. 2. Atendimento Educacional Especializado.
3. Educação Inclusiva. I. Santos, Núbia Schaper, orient. II. Título.

SIMÔNE REGINA DE MIRANDA

**UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSELHEIRO
LAFAIETE/MG: DIÁLOGO ENTRE OS PROFESSORES DAS SALAS DE
RECURSOS E OS PROFESSORES REGENTES**

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

Aprovada em __/__/__.

Profª Drª Núbia Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Kátiuscia Cristina Vargas Antunes
Membro Titular interno

Profª Drª Mylene Cristina Santiago
Membro Titular externo

Dedico este trabalho a minha família, pois são aqueles que sempre estão ao meu lado me apoiando nas atribuições. Dedico também à colega de turma Creuza (*in memoriam*), companheira dos trabalhos, que se foi antes de colher os frutos da trajetória no Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Senhor do tempo e da sabedoria, que me presenteou com o dom da vida e da perseverança. Ao Senhor agradeço por ter me proporcionado os anjos que me ajudaram nesta etapa.

Foram anjos que me carregaram quando as forças faltaram; outros anjos que me substituíram e que foram penalizados com minha ausência; e aquele anjo que significou alegria, cujas risadas aliviaram o peso deste caminhar, com quem aprendi o valor da fé e que quem espera sempre alcança.

Agradeço infinitamente a toda a minha família, principalmente meus pais, por significar o porto seguro.

A minha mãezinha, de quem herdei muito mais que a aparência... ganhei dela também a vontade de ir adiante e acredito que, se ela ainda falasse, estaria cantando de felicidade.

A meu pai, o sonhador, que sempre apostou nos meus sonhos, investindo todo carinho e dedicação. Com ele aprendi o que é amor.

Aos amigos e colegas de trabalho que torceram e me apoiaram, compreendendo o valor desta etapa para minha vida.

Agradeço imensamente à Laura, Agente de Suporte Acadêmico, assim como à Núbia, minha orientadora, por tudo o que representaram neste processo.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como ocorre a articulação entre os professores da Sala de Recursos e os professores das salas de aula nas quais estão matriculados os alunos com deficiências e com Transtorno Global do Desenvolvimento. A pesquisa foca no município de Conselheiro Lafaiete, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e nas escolas que encaminham seus alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir das orientações legais das duas últimas décadas, as redes de ensino implantaram serviços de SRM, uma vez que estas legislações atribuíram a elas um importante papel no processo de inclusão dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades. A SRM assumiu, na discussão da Educação Inclusiva no país, a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação destes alunos, cabendo a elas o papel de oferecer o apoio necessário para que as crianças que precisam da Educação Especial façam o percurso escolar com qualidade. A presente dissertação faz a contextualização histórica da constituição deste Atendimento Educacional Especializado (AEE) em âmbito nacional, estadual e regional, aprofundando-se no processo de implantação das Salas de Recursos no Município de Conselheiro Lafaiete. A qualidade da oferta do AEE realizado nas Salas de Recursos se pauta na perspectiva da articulação entre o profissional responsável por esse serviço e o professor que atua na escola de origem dos alunos atendidos, uma vez que as ações desenvolvidas nas salas de recursos são adotadas como estratégias de complementação do processo de escolarização e devem, necessariamente, produzir efeitos no cotidiano escolar. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa. Utilizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico das escolas que possuem matrícula de alunos com deficiência e do Plano de Atendimento destes alunos na Sala de Recursos. O grupo focal foi realizado com a intenção de pesquisar as formas de interlocução entre os professores especializados e professores regentes e as principais formas de articulação existentes entre professor de Sala de Recursos e professor regente e os problemas de interação vivenciados pelos docentes de Sala de Recursos e de sala de aula. O Plano de ação prevê a construção coletiva de estratégias de interação entre os professores da sala de aula e os do atendimento especializado na Sala de Recursos.

Palavras-chave: Sala de Recursos; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate how works the articulation between the teachers of the Resource Room and the teachers of the classrooms in which students with disabilities and General Developmental Disorder are enrolled. This research is focused in the municipality of Conselheiro Lafaiete, in the Multifunctional Resource Rooms and in the schools that send their students to the specialized educational service. Based on the legal guidelines of the last two decades, SRM services have been implemented by education networks, since these legislations have assigned them an important role in the inclusion process of students with disabilities, GDD and high skills. In the discussion of Inclusive Education in the country, SRM assumed the task of identifying, elaborating and organizing pedagogical and accessibility resources which eliminate the barriers to the full participation of these students, and it is their role to offer the necessary support to children who need Special Education to make the school journey with quality. This dissertation presents the historical contextualization of the constitution of this Specialized Educational Assistance at national, state and regional level, deepening the process of implementation of the Resource Rooms in the Municipality of Conselheiro Lafaiete. The quality of the SEA offer made in the Resource Rooms is based on the perspective of the articulation between the professional responsible for this service and the teacher who works in the home school of the students served, once the actions developed in the resource rooms are adopted as strategies of complementation of the schooling process and must, necessarily, have effects in the school routine. The methodological approach used was the qualitative research. We use the documentary analysis of the Political Pedagogical Project of the schools that have enrollment of students with disabilities and the Plan of Attention of these students in the Resource Room. We conducted a focus group, with the intention of researching the forms of interaction between the specialized and the regent teachers and the main forms of articulation between the resource room teacher and the regent teacher and the interaction problems experienced by the resource room teachers and classroom. On the other hand, we understand, after the production of the data, that the alternative presented is the collective construction of interaction strategies between classroom teachers and those of the specialized assistance in the Resource Room.

Keywords: Resource Room; Specialized Educational Assistance; Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de Salas de Recursos da Rede Estadual em Minas Gerais (2006-2015).....	42
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise dos documentos das escolas.....	64
Quadro 2 – Ações propostas.....	92
Quadro 3 – Ações de revisão dos processos	93
Quadro 4 – Ações de reestruturação	99

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANE	Analistas da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CESEC	Centro de Educação de Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIRE	Diretoria Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SD	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	Programa de Sala de Recursos Multifuncional
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino

TGD Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 AS SALAS DE RECURSOS COMO ESTRATÉGIA DE APOIO À INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS	25
1.1 O papel de apoio atribuído às salas de recursos nas legislações	25
1.2 Implantação de sala de recursos multifuncionais	32
1.3 Situando a sala de recursos na política estadual de Minas Gerais.....	36
1.4 O processo de criação das salas de recursos na regional de Conselheiro Lafaiete	44
1.4.1 As Salas de Recursos existentes na Sede de Conselheiro Lafaiete em 2017.50	
1.4.2 As escolas comuns com alunos matriculados e frequentes nas Salas de Recursos de Conselheiro Lafaiete em 2017	51
2 ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS: A PROCURA DA INTERLOCUÇÃO	55
2.1 Referencial teórico	55
2.1.1 Inclusão	57
2.1.2 Planejamento e adaptação	59
2.1.3 Interlocução	61
2.2 Percurso metodológico	62
2.2.1 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos	64
2.2.2 Análise dos Planos do Desenvolvimento Individual	65
2.2.3 Análise dos Planos de Atendimento Educacional Especializado	71
2.2.4 Análise do Grupo Focal	74
3 PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO	88
3.1 Plano de Ação Educacional	90
3.1.1 Revisão dos processos de elaboração do PPP, PDI e PAEE: discutindo a concepção de Educação Inclusiva e planejando os apoios necessários ao processo de inclusão na sala de aula	92
3.1.2 Organização do monitoramento feito pela Equipe de Educação Especial visando a reestruturação do papel de apoio ao processo educacional do aluno com deficiência e TGD	94

3.1.3 Promoção da articulação entre professores especializados e professores regentes: criando os diálogos necessários.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	112
APÊNDICE 1.....	119
APÊNDICE 2.....	126

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo investigar como ocorre, no município de Conselheiro Lafaiete, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e nas escolas que encaminham seus alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a articulação entre os professores da Sala de Recursos e os professores das salas de aula nas quais estão matriculados os alunos com deficiências e com Transtorno Global do Desenvolvimento.

A proposição dessa dissertação está atrelada à minha trajetória profissional, uma vez que tenho um percurso considerável na área da Educação Especial. Esse itinerário iniciou-se durante o estágio curricular da graduação em Pedagogia, curso realizado no período entre 1995 e 2000 na Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ). Nesse curso havia uma disciplina chamada “Educação de Excepcionais”, que exigia como atividade externa uma observação em instituição que atendia a alunos com deficiência, trabalho que realizei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Itaverava (MG), município onde residia na época em que cursava a faculdade.

Ao executar a tarefa de observação, um novo olhar sobre o trabalho com pessoas com deficiências se abriu e despertou em mim o desejo de atuar com as crianças ali matriculadas. Em decorrência disso, comecei um trabalho voluntário que, posteriormente, se transformou em um contrato firmado entre a instituição e o Estado de Minas Gerais. Desta forma, de 1998 a 2002 atuei como professora dos alunos na APAE de Itaverava.

Depois de concursada para a Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete (SRE/CL), fui nomeada e designada, justamente devido a esse histórico com a Educação Especial, para o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), um setor que foi instituído nas redes de Ensino pela Resolução 02/2001 e implantado nas Superintendências Regionais de Ensino em 2002. A função desse serviço é promover as discussões e acompanhar as ações sobre o processo de inclusão nas 58 escolas da regional.

Os momentos de nomeação na SRE e constituição dos SAI coincidiram. Assim, como Analista Educacional e fazendo parte do SAI, era minha atribuição acompanhar e orientar as políticas públicas estaduais acerca da inclusão nas escolas da regional e realizar visitas às escolas para propor possibilidades de

adequação à acessibilidade dos alunos com deficiência. Mediante esta atuação profissional, após anos de acompanhamento das políticas de inclusão na rede de ensino de Minas Gerais, tal experiência interferiu na minha escolha pela especialização em Educação Inclusiva e Especial, que foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), no período de 2004 a 2005.

A escolha deste curso se deu especificamente devido ao fato de que o assunto central dessa especialização era a discussão do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas comuns. Outro fator que influenciou a decisão foi a ementa do curso, que tinha uma proposta de formação que ia além das argumentações sobre o conceito de inclusão, apresentando também uma perspectiva de formação relacionada à adaptação curricular; a possibilidade de cursar a especialização, portanto, se mostrava muito adequada para a minha atuação profissional, já que este era o assunto mais solicitado quando prestávamos as orientações às escolas na atuação como analistas do Serviço de Apoio à Inclusão.

Em 2005, as Salas de Recursos¹ – consideradas na legislação da época como um serviço realizado por um professor capacitado, que deveria oferecer apoio aos professores da escola de origem do aluno (MINAS GERAIS, 2005, p. 4) – foram regulamentadas como uma política pública estadual em Minas Gerais e, no processo de implementação da referida política, foi atribuído ao SAI, setor onde a pesquisadora atuava, o papel de organizar a implantação das Salas de Recursos nas escolas estaduais da região.

Em nível nacional, as Salas de Recursos são especificadas em diversos documentos oficiais como uma condição para qualificar a inclusão dos alunos nas escolas brasileiras e foram citadas na instituição das Diretrizes da Educação Especial, em 2001. Seguiram com essa configuração na atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assumindo, inclusive, um papel determinante na Meta 4 do Plano Nacional de Educação, que discute a universalização do acesso ao atendimento educacional, e atribuindo às Salas de Recursos a função estratégica de acesso às condições de aprendizagem para os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com altas

¹ No capítulo 1 será descrita a função da Sala de Recursos e a implementação no Estado de Minas Gerais, em especial no município de Conselheiro Lafaiete.

habilidades, para promover a interlocução entre os atendimentos dados aos alunos e os trabalhos realizados nas turmas.

Em Minas Gerais, no entanto, a concepção de educação especial veio sendo desenvolvida com a influência de algumas especificidades atreladas ao processo de implantação de políticas públicas diferenciadas da rede federal. As discussões acerca da matrícula dos alunos com necessidades especiais seguiram inicialmente as proposições da Resolução 02/2001, que apresentava uma perspectiva ampla do público da Educação Especial; posteriormente, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolveu ações próprias que estruturaram o processo de inclusão, como a publicação da Resolução 451/04, do Conselho Estadual de Minas Gerais.

A Resolução apontava que a Educação Especial tinha como objetivo assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania (MINAS GERAIS, 2003).

No Artigo 5º da citada Resolução, está descrito o conceito de necessidades educacionais especiais dos alunos; é estabelecido que elas poderiam ser múltiplas, diferenciadas ou relacionadas com vários fatores, e as diferenças são significativas no processo de aprendizagem; isso exige adaptações e apoios específicos para deficiências físicas, motoras, sensoriais, mentais ou múltiplas; condutas típicas; talentos ou altas habilidades (MINAS GERAIS, 2003).

O Atendimento Educacional Especializado era considerado, na referida Resolução, como serviços complementares e/ou suplementares de apoio especializado em escolas da rede regular de ensino ou em instituições especializadas nas salas de recursos, com itinerância, oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional, instrução ou interpretação da LIBRAS, Braille, códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e outras (MINAS GERAIS, 2003).

Em consequência deste histórico legal da Educação Especial e sua relação com o processo de implantação das Salas de Recursos em Minas Gerais, a atuação deste serviço no estado teve uma marcante influência de concepções que deixavam abertas as possibilidades de que as Salas de Recursos atendessem a um amplo público com necessidades especiais. Devido a esta ampla possibilidade de atendimento, as adequações às orientações federais, com um público mais

específico, foram mais complexas e de difícil aceitação por parte das escolas, que continuam até hoje a realizar a solicitação de atendimento especializado para alunos sem o quadro especificado pelas legislações atuais.

Um importante documento denominado “A consolidação da inclusão escolar no Brasil”, disponibilizado em 2016 pela Diretoria de Políticas de Educação Especial, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), apresenta análises que apontam o quanto as legislações brasileiras que antecedem a atual Política de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sedimentaram as práticas segregadoras em nossas escolas, pois citaram a possibilidade de matrículas em classes e escolas especiais.

Tal documento foi elaborado com o intuito de divulgar o trabalho realizado pela SECADI no período de 2003 a 2016, e mostra a forma como as diretrizes brasileiras historicamente respaldam o caráter substitutivo da Educação Especial, apontando, inclusive, a ambiguidade das legislações – que, ao mesmo tempo que determinam o apoio ao processo educacional dos alunos, mantêm a possibilidade de matrícula em escolas substitutivas à escolarização.

Devido à ambiguidade das legislações anteriores à atual política e das concepções assumidas pela política estadual de inclusão em Minas Gerais, alguns termos que serão abordados ao longo deste trabalho carecem de um processo da situação histórica quanto ao seu significado nas discussões que se seguirão. Aqui estão pontuadas algumas questões sobre os termos que podem ter significados diferentes de acordo com as legislações citadas: pessoas com necessidades especiais, educação inclusiva e o público da educação especial.

O público da Educação Especial, ou seja, aqueles aos quais seriam oferecidas estratégias diferenciadas, veio sendo delimitado legalmente depois da Constituição Federal. Em seu texto original, no Capítulo III, Seção I da Educação, consta como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O termo necessidades educacionais especiais se fortaleceu no cenário educacional brasileiro com a implantação, em 2001, da Diretriz Nacional para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução 02/2001. Nela, a *educação especial* foi entendida como o processo educacional, planejado na proposta pedagógica, planejada institucionalmente, de forma a assegurar todos os

recursos e os serviços educacionais especiais para garantir o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Foi a referida Resolução 02/2001 que orientou, a princípio, a implantação da Sala de Recursos em Minas Gerais, tanto que, em seu Artigo 4º, apontava que a educação especial, como a modalidade da Educação Básica, deveria considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais e suas faixas etárias.

Assim, a Resolução 02/2001 apontava, no Artigo 5º, o público desta modalidade como as crianças que, no processo educacional, apresentassem necessidades educacionais especiais decorrentes de dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no processo de desenvolvimento que pudessem dificultar o acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas ou não vinculadas a uma causa orgânica específica, relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. A Resolução falava ainda das dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e, por fim, as altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Naquela diretriz, a Educação Especial foi considerada como o processo educacional a ser definido na proposta pedagógica da escola de modo a assegurar os recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar ou complementar a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam “necessidades educacionais especiais”.

O documento apontou, no Artigo 8º, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, prevendo e provendo “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (MINAS GERAIS, 2001).

Todavia, em 2008, a Rede Estadual de Minas Gerais adotou a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, modificando suas legislações para se adequar às discussões nacionais sobre o “paradigma da

inclusão” (BRASIL, 2016), que postula que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes.

Em decorrência das diretrizes estabelecidas na perspectiva da Educação Inclusiva, o presente trabalho discute a Educação Inclusiva a partir do conceito estabelecido com tal política, que aponta que os sistemas de ensino precisam organizar a educação para oferecer as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação para favorecer a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.

Esta política está alicerçada no paradigma dos direitos humanos, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Ao longo do texto serão feitas referências ao público da educação especial, que em momentos da história já se referiu àqueles matriculados em escolas especializadas, mas na presente pesquisa se referirá ao público com direito ao atendimento educacional especializado, determinado pela Resolução CNE/CEB 04/2009, em seu artigo 4º, que diz considerar como público-alvo do AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

As discussões acerca do conceito de educação inclusiva neste trabalho se pautarão também na definição estabelecida atualmente no Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual postula, em um capítulo específico para a educação, a perspectiva de que ela se constitui no direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo organizado de forma a propiciar que a pessoa com

deficiência alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Esta concepção de educação inclusiva esteve presente desde a promulgação da Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, que instituiu a educação como direito de todos, fazendo com que o país legitimasse a garantia do acesso dos alunos com deficiência às escolas. E, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, estabeleceu como dever dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos com deficiência a oferta de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” (BRASIL, 2006).

É preciso frisar que, no Brasil, as legislações acerca da Educação Inclusiva sofreram forte influência de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que aconteceu em Jontien, e da Declaração de Salamanca (1994), que apregoa que as escolas regulares deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Entretanto, na abordagem acerca da pesquisa proposta neste trabalho não haverá referências aos alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que, segundo o Sistema Mineiro (SIMADE), não há dados de matrículas deste público nas escolas da regional de Conselheiro Lafaiete, o que pode ser visto como um indicativo de que o diagnóstico deste público específico é um problema a ser investigado, uma vez que as altas habilidades têm a mesma proporção de incidência das outras deficiências. Portanto, não haver dados de alunos com este tipo de necessidade especial é um indício da falta de diagnóstico.

Como analista do SAI, atuei entre 2005 e 2008 na constituição das Salas de Recursos, baseando-se nas resoluções estaduais anteriores à política atual, com uma organização que tinha como ênfase um cunho de caráter burocrático: as escolas que tinham matrícula de alunos com necessidade especiais, seguindo os critérios da Resolução 02/2001, encaminhavam um formulário à SRE, solicitando o atendimento especializado a alunos com diversas necessidades: transtorno e déficit de atenção por hiperatividade (TDAH), deficiências, dificuldades, transtornos e disfunções de aprendizagem. Nestas circunstâncias, aprovávamos o atendimento do aluno e orientávamos os professores da Sala de Recursos com base nas legislações, que priorizavam o atendimento dado aos alunos.

Diante deste histórico, a proposta deste trabalho está circunscrita à análise da atuação das Salas de Recursos no processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD no Município de Conselheiro Lafaiete. O interesse pelo tema foi estimulado pelo histórico pessoal neste processo de implantação e, principalmente, pela mudança de perspectiva da minha atuação na SRE de Conselheiro Lafaiete, pois de 2005 a 2014 meu trabalho foi como profissional responsável pela análise e aprovação dos atendimentos especializados solicitados pelas escolas estaduais, com um olhar focado na atuação dos professores das Salas de Recursos. Entretanto, a partir de 2015 assumi a Coordenação da Diretoria Educacional da SRE de Conselheiro Lafaiete e o foco da discussão sobre o processo de inclusão foi ampliado, pois o contato neste cargo é mais direcionado aos professores regentes e especialistas, nas capacitações que organizamos e com diretores escolares nos encontros gerenciais.

Atualmente, o trabalho na SRE realizado pela equipe responsável pela Educação Especial é fundamentado nas orientações de um guia elaborado com base nas resoluções estaduais referentes à Educação Especial, chamado Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Este é utilizado para embasar as ações de inclusão destes alunos. Neste guia está estipulado que é atribuição da SRE o trabalho realizado para fazer o levantamento da demanda para atendimento de AEE “com base nas informações do cadastro escolar, da matrícula no Educacenso e da análise do fluxo escolar, para o planejamento da oferta de AEE na rede estadual” (MINAS GERAIS, 2014, p. 21).

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais é um documento de cunho mandatório, organizado a partir da Resolução 460/2014, que estipula todas as ações concernentes ao público de educação especial. É um documento complexo, que aborda todos os processos escolares do aluno com deficiências, TGD e altas habilidades na rede estadual, e é atualizado anualmente com orientações que se fazem necessárias diante das mudanças nas legislações estaduais e federais.

No referido documento, a oferta do AEE na Sala de Recursos está pautada na ideia de que ocorra a articulação entre o profissional responsável por esse serviço e o professor que atua na escola de origem dos alunos atendidos.

Seguindo os documentos federais, a interação entre os docentes é imprescindível para o processo de inclusão dos estudantes com necessidades

especiais nas escolas, uma vez que as ações de atendimento educacional especializado desenvolvidas nas salas de recursos são adotadas como estratégias de complementação do processo de escolarização e devem, necessariamente, produzir efeitos no cotidiano escolar.

Segundo estas diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado, apontado na Resolução 04/2009, o trabalho de complementação deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos, no turno inverso da escolarização, e são compreendidas como a estratégia para assegurar o processo de inclusão.

O papel atribuído às Salas de Recursos Multifuncionais demonstra que elas assumiram, na Educação Inclusiva, a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. Diz ainda que deve oferecer o apoio necessário para que as crianças que precisam da Educação Especial façam o percurso escolar com qualidade.

As discussões que ocorrem acerca da política de inclusão sinalizam que, para que a Sala de Recursos funcione neste sentido, é necessário que haja interlocução entre o que é desenvolvido no espaço de complementação de escolaridade do discente e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, para que, assim, o atendimento educacional especializado melhore a qualidade do processo educacional dos alunos a quem se destina este AEE.

Mesmo com o amparo legal para a implantação destas Salas e da atribuição dada a elas de apoiar o processo de escolarização dos alunos com deficiência – e, principalmente, considerando que elas existem no Estado de Minas Gerais instituídas a partir da publicação da Resolução SEE nº 521/04 –, atualmente, quando tomamos por base os relatos dos professores nas escolas estaduais nas visitas que realizamos nas escolas² ou quando somos chamados a discutir o processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD, principalmente se a presença destes alunos causam algum problema, percebemos que os professores regentes demonstram-se solitários na construção das ações de ensino aprendizagem desenvolvidas com os educandos público da Educação Especial.

² Até 2015 a atuação dos analistas educacionais tinha a previsão de realização de visitas regulares às escolas estaduais da regional para acompanhamento pedagógico. Em 2016, as visitas foram menos regulares.

Outra percepção que temos nos diálogos direto com professores – que ocorrem em visitas realizadas nas escolas ou quando os professores participam das capacitações oferecidas pela Diretoria Educacional – é que eles desconhecem a função do professor da Sala de Recursos de apoiá-los no processo de inclusão dos alunos atendidos no AEE, mesmo quando o aluno que gerou o pedido de orientação da Superintendência Regional de Ensino (SRE) possui o atendimento na Sala de Recursos.

Além disso, durante o acompanhamento pedagógico que os analistas educacionais realizam nas escolas, é comum que eles descrevam nas reuniões que realizamos para socialização do trabalho que, ao visitar as salas de aulas e observar os registros das atividades desenvolvidas pelos alunos, eles constatem que não existem nos cadernos dos estudantes nenhum tipo de atividades adaptadas, com orientações dadas pelo professor da Sala de Recursos.

Outro indício de que o AEE oferecido aos alunos não tem surtido efeito no processo de escolarização está relacionado à forma de solicitação de atendimento na Sala de Recursos, realizado atualmente na rede estadual de Minas Gerais. O processo é feito no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), pois, ao serem matriculados nas escolas mineiras, os alunos com deficiência são cadastrados no referido sistema, no qual existe a alternativa de assinalar suas deficiências, abrindo a possibilidade de a escola solicitar os atendimentos especializados de apoio e complementação.

No sistema de solicitação há um espaço destinado à descrição, onde a escola apresenta os motivos pedagógicos dessa justificativa e descreve as necessidades educacionais que o professor da Sala de Recursos precisará trabalhar.

Como responsáveis pela aprovação deste atendimento, os analistas da SRE percebem a ausência de referências ao papel da Sala de Recursos no processo educacional de alunos, que, por vezes, já fazem parte do atendimento há anos. As descrições sobre o professor da Sala de Recursos, em sua maioria, não ultrapassam um parágrafo e quase sempre descrevem os laudos médicos e não apontam o papel do AEE no processo de aprendizagem.

Portanto, será acerca da interlocução entre as escolas e os atendimentos especializados que esta pesquisa tratará, uma vez que, desde a Resolução 04, de 2009, está apresentada a ideia de que é por meio da interlocução entre o AEE e as escolas que o processo de inclusão obtém seu sucesso. As demais legislações,

publicadas posteriormente, seguiram com a premissa de que a inclusão necessita do diálogo entre atendimento especializado e professores das salas de aula onde o aluno está matriculado.

A partir do exposto e do contexto apresentado, a questão de partida delineou-se da seguinte maneira: como ocorre, no Município de Conselheiro Lafaiete, nas Salas de Recursos e nas escolas que encaminham seus alunos para o AEE, a articulação entre os professores da Sala de Recursos e os professores das salas de aula nas quais estão matriculados os alunos com deficiências e TGD?

Para alcançar a questão proposta, este trabalho tem os seguintes objetivos: a) identificar as principais formas de articulação existentes entre professor de Sala de Recursos e professor regente; b) descrever os problemas de interação vivenciados pelos docentes de Sala de Recursos e de sala de aula; c) construir coletivamente estratégias de interação entre os professores da sala de aula e os do atendimento especializado na Sala de Recursos.

A pesquisa terá por base as escolas que estão localizadas na sede da SRE, na cidade de Conselheiro Lafaiete, que possuem matrícula de alunos com deficiência e TGD atendidos nas Salas de Recursos, e os profissionais que realizam o atendimento especializado.

Na organização deste trabalho de pesquisa será apresentada, no primeiro capítulo, a contextualização histórica da constituição do AEE em âmbitos nacional, estadual e regional, aprofundando-se no processo de implantação das Salas de Recursos no Município de Conselheiro Lafaiete.

O segundo capítulo tem o propósito, primeiramente, de apresentar o referencial teórico que sustentará a análise dos dados produzidos na pesquisa. Discutiremos a concepção de inclusão para diferentes autores, o papel da Sala de Recursos, além das diferentes perspectivas quanto ao apoio necessário à aprendizagem das pessoas com deficiências.

Ainda no segundo capítulo pretende-se apresentar a metodologia utilizada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em duas vertentes: para analisar a organização do AEE, pelo profissional especializado e pela escola, será utilizada a observação do planejamento pelo professor de AEE, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico das escolas que possuem matrícula de alunos com deficiência e do Plano de Atendimento que estas escolas preenchem para tais alunos. Para pesquisar as formas existentes de propiciar a interlocução necessária entre os

professores especializados e professores regentes, a metodologia utilizada será o Grupo Focal, metodologia indicada por possibilitar o acesso a interação entre professores de AEE e regentes.

Por fim, no terceiro capítulo será apresentado o Plano de Ação Educacional, que visa à apresentação de uma proposta de aprimoramento da qualidade das estratégias de interação entre os professores da sala de aula e os do atendimento especializado na Sala de Recursos.

1 AS SALAS DE RECURSOS COMO ESTRATÉGIA DE APOIO À INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS

Desde que foi postulado na Constituição Federal de 1988 que o dever do Estado com relação à educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o Brasil percorreu um longo trajeto legal para oferecer os recursos necessários aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas públicas.

A Sala de Recurso, em vários destes documentos, recebeu a atribuição de articular o processo de inclusão dos alunos com deficiências e TGD, até que, finalmente se consolidou neste papel, com a publicação do Estatuto da Pessoa com deficiência, em 2015, quando o atendimento especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncional foi apontado como uma estratégia para o processo de inclusão.

Ao longo das últimas décadas, a rede estadual de Minas Gerais seguiu seu próprio percurso legal para garantir e apoiar o processo de inclusão de alunos com deficiência, até que, em 2008, aderiu ao Programa Sala de Recursos Multifuncionais do MEC, passando a seguir a política nacional.

Portanto, este primeiro capítulo descreverá o percurso legal da implantação das Salas de Recursos, a partir das legislações federais, pontuando a organização deste processo na rede estadual de Minas Gerais e como se deu a implantação de tais salas nos 18 municípios da regional de Conselheiro Lafaiete, recorte alvo dessa pesquisa.

1.1 O papel de apoio atribuído às salas de recursos nas legislações

A Diretriz Nacional da Educação Especial (2001) trouxe um novo olhar sobre o processo de inclusão e, principalmente, sobre o planejamento deste processo, apresentando, no Artigo 3º da Resolução 02/2001, uma definição de educação especial como uma modalidade da educação escolar que considera o processo educacional dos alunos a ser definido por uma proposta pedagógica que assegure as condições necessárias à inclusão. Desta forma, a legislação atribuiu à escola a responsabilidade de prever e organizar no Projeto Político Pedagógico, os recursos

e os serviços educacionais especiais para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar.

Nesta legislação se instaurou também a concepção de interlocução entre o atendimento especializado e os professores, uma vez que o Artigo 8^a, alínea V, diz que as escolas deverão prever e prover serviços de apoio pedagógico especializado, oferecidos mediante a atuação colaborativa de professores especializados em educação especial.

O papel de apoio à inclusão dado ao atendimento educacional especializado (AEE) se manteve nas legislações posteriores, mas foi claramente definido com a implantação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nelas, o AEE recebe a “função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11).

Estas diretrizes esclarecem que as ações que serão desenvolvidas no AEE devem ser diferentes das que são realizadas na sala de aula comum, “não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008. p. 11), enfatizando, desta forma, seu papel de apoiar o processo de inclusão dos alunos.

O Decreto nº 7.611, de 2011, frisou ainda mais este papel quando apontou que o dever do Estado para com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado com diretrizes que garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

O referido decreto aponta o que considera como público-alvo da educação especial: as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Já no Artigo 2^o, o Decreto refere-se à educação especial como a forma de garantir os serviços de apoio especializado para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Neste documento, o atendimento educacional especializado é denominado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento,

como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado, descrito no segundo parágrafo deste Artigo 2º, diz que o mesmo deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Já o Artigo 3º diz que os objetivos do atendimento educacional especializado são: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Pela primeira vez, uma Resolução estipulou a questão do financiamento, esclarecendo, no Artigo 4º, que o poder público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. O Decreto 7611 diz ainda, no Artigo 5º, que a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular, contemplando ações como o aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado e implantação de salas de recursos multifuncionais com ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

A tendência de fazer com que o AEE como apoio ao processo educacional de crianças com deficiência, TGD e altas habilidades se confirma quando o Conselho Nacional de Educação, em 2009, por meio do Parecer nº 13, aponta que o AEE na Educação Básica deve ser encarado como:

Um mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que

orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009a, p. 3)

A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determina em seu Artigo 1º que os sistemas de ensino deverão matricular os alunos da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE, “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009b, p. 1).

Esta legislação define a Sala de Recursos como o local onde o AEE acontecerá, o que é enfatizado no Artigo 5º, que estipula que o “AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009b, p.2).

No Artigo 10 da referida legislação, reafirma-se que é no projeto pedagógico da escola de ensino regular que deve ser institucionalizada a oferta do AEE, prevendo na organização das escolas, entre outras situações:

- I – Sala de Recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Ainda na supracitada Resolução, a ação de considerar a atividade realizada pela Sala de Recursos na relação de orientação do processo de inclusão está apontada no Artigo 13, que especifica como atribuições do profissional de AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistida de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009b, p. 3)

Mesmo que em um número bem menor que o indicado na política mineira, as atribuições do Professor da Sala de Recursos na Resolução 02/2009 são amplas e exigem uma formação diversificada do professor especializado, dificultando a atuação do profissional que exerce o AEE no apoio ao processo de inclusão dos alunos.

O Atendimento Educacional Especializado é indicado, nesta mesma legislação, como aquele realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra instituição de ensino regular, no turno inverso da escolarização, o que dificulta a frequência dos alunos.

A atual política de inclusão apresentou seus reflexos na constituição do Plano Nacional de Educação em vigor, que é retratado como uma forma de garantir a intencionalidade da sociedade civil e do governo de fazer a educação, com qualidade e em todos os níveis, chegar a todas as pessoas, prevendo financiamento e um arcabouço jurídico que dê as garantias legais nesse movimento.

O PNE, sancionado em 2014 sob a Lei nº 13.005, apresenta a Meta 4, que se compromete a

[u]niversalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de

recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Esta meta faz parte de um grupo que diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, apontadas como caminhos imprescindíveis para a equidade. São duas estratégias importantes dessa meta:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014)

A interlocução entre o AEE e a sala de aula é apontada na estratégia 4.8, que busca garantir a oferta de educação inclusiva ao destacar a necessidade de promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Esta tendência de garantir o direito à educação vem também ilustrada na publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) através da promulgação da Lei nº 13146, de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 27, cita a concepção de que:

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

Uma questão importante a ser ressaltada na referida lei é que esta atribui aos sistemas e às escolas brasileiras a função de planejar o AEE, pois os três primeiros incisos do Artigo 28 incumbem ao poder público a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a educação de qualidade aos deficientes, apontando como necessidades:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015)

Todas as legislações discutidas apontam no sentido de que, para garantir a educação de qualidade aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação, as escolas precisam reconhecer suas dificuldades, enfrentá-las, analisando e confrontando práticas discriminatórias, para que de fato se garanta a inclusão. De acordo com o proposto na Política Nacional de Inclusão,

[a] educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008)

Assim, verifica-se que, nos últimos anos, conforme menciona Baptista (2011, p. 61), “houve um grande investimento na Sala de Recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu o avanço do debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho”. As legislações, inclusive, atribuem à necessidade de se estabelecer a interlocução entre o atendimento realizado nas Salas de Recursos e as escolas comuns um papel preponderante no processo de inclusão dos alunos com deficiência. A forma como os alunos serão atendidos na Educação Inclusiva deve ser pensada pelo coletivo da escola e institucionalizado em Projeto Político Pedagógico inclusivo.

A partir das orientações legais, as redes de ensino implantaram serviços de Sala de Recursos, buscando se organizar para oferecer o atendimento especializado aos alunos que foram inseridos nas escolas comuns brasileiras, buscando vivenciar

o conceito de inclusão adotado pelos sistemas educacionais que reflete esta nova abordagem das políticas públicas que reforçavam a concepção de transversalidade da Educação Especial nos programas educacionais, previstas na Constituição Federal.

Uma importante iniciativa para dispor o apoio necessário ao processo de garantir mais que a inserção e a matrícula de tais alunos nas escolas comuns foi a implantação do Programa SRM, do Governo Federal, criado por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 com o objetivo de disponibilizar a oferta de atendimento especializado aos alunos, público da educação especial, e que será abordado na próxima seção deste trabalho.

1.2 Implantação do programa das salas de recursos multifuncionais

A concepção de apoio à pessoa com deficiência priorizou em 2004 a condição de garantir, progressivamente, a inserção dos educandos com deficiência nas classes comuns de ensino regular, quando foi aprovada a Lei nº 10.845, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED).

Neste mesmo ano, o Artigo 61 do Decreto nº 5.296 considerava as ajudas técnicas, os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Neste sentido, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) informa que, de 2005 a 2008, foram distribuídas 5.551 salas com recursos multifuncionais com materiais pedagógicos com o objetivo de apoiar o aluno com deficiência para que tenha acesso ao conteúdo curricular (MEC, 2009).

Esta tendência se manteve no atual documento orientador das Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizado pela SECADI, que afirma que

[n]o contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos

estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2012, p. 5)

Em 2006, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, disponibilizou um documento elaborado por Alves, que descrevia as SRM como:

[e]spaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES, 2006, p. 13)

Quando o MEC, em 26 de abril de 2007, publicou o Edital nº 01 com o Programa de Implantação destas salas, demonstrou no objetivo geral a perspectiva de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE “por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular”. Ainda de acordo com o Edital, a SRM é “indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional” (BRASIL, 2007).

A Resolução 04/2009 se tornou um marco para o papel de articulação entre o atendimento e as escolas comuns quando, em seu Artigo 9º, determina que “a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular” (BRASIL, 2009).

Na nota técnica 11, de 07 de maio de 2010, que dispõe sobre a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em escolas regulares, há orientações que apontam no sentido de indicar as seguintes competências da escola, de modo a garantir a articulação:

a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;

- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em Sala de Recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino. (BRASIL, 2010)

Quanto à atribuição do Professor do Atendimento Educacional Especializado, esta Nota Técnica apresenta a necessidade de articulação da seguinte forma:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo. (BRASIL, 2010)

A referida nota técnica também evidencia a grande responsabilidade atribuída ao professor de AEE, o que torna necessário a análise de sua formação para exercer tais atividades e considerar em quais condições de trabalho os sistemas de ensino se organizam para realizar o atendimento educacional especializado.

O atual documento orientador de Implantação das SRM, disponibilizado pelo MEC, ressalta que no contexto atual o Programa das SRM tem como objetivo o apoio à “organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, de modo a assegurar “o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino” (BRASIL, 2012, p. 9).

Este documento esclarece ainda que tal serviço “atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular (BRASIL, 2012. p. 3).

Quanto à necessidade de interlocução entre os profissionais que fazem o AEE com as escolas comuns, a Nota Técnica nº 42 do MEC, publicada em junho de 2015 com as orientações aos Sistemas de Ensino, aponta que na “perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (BRASIL, 2015).

Em Minas Gerais, para promover o acesso destes alunos, a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação organizou legislações específicas desde 2003, seguindo, a princípio, uma política estadual própria para a rede estadual. Assim, o funcionamento das Sala de Recursos em algumas escolas mineiras começou antes da implementação das políticas federais. Todavia, o estado ampliou progressivamente seu atendimento nas Salas de Recursos por meio de um processo de organização das políticas públicas de inclusão na rede estadual.

Os efeitos das características regionais nas políticas federais são explicados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) no trabalho intitulado “Estudo em Rede Nacional Sobre As Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns”. Trata-se de um projeto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que tem como área de investigação os estudos que contemplam o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais; avaliação institucional das salas de recursos multifuncionais tomando como base indicadores de qualidade do ensino-aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente; indicadores de desempenho do atendimento educacional especializado e da qualidade de ensino em salas de recursos multifuncionais; a Educação e desenvolvimento: análise do fluxo escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e temáticas relacionadas aos desafios contemporâneos da educação especial brasileira (ONEESP, 2016).

No quarto relatório parcial emitido pelo ONEESP com relação às atividades ano base 2014/2015, ao analisar os principais achados das pesquisas realizadas pelo grupo em termos da relação entre a política federal das Salas de Recursos Multifuncionais e o contexto dos municípios e estados, o documento esclarece um ponto importante para análise da política pública de implantação em Minas Gerais ao indicar que a implantação das Salas de Recursos assume as características das políticas locais de inclusão. De acordo com o relatório, a pesquisa realizada evidencia que, mesmo com a padronização da política de inclusão prescrita pelo

MEC, isto não foi o suficiente para que a implantação das Salas de Recursos acontecesse da mesma forma nos municípios e estados, pois:

Na prática ainda há múltiplas traduções e interpretações em vários níveis, de modo que as políticas locais acabam assumindo diferentes contornos, seja entre estados, seja entre municípios de um mesmo estado, ou seja entre diferentes escolas de um mesmo município. (ONEESP, 2015, p. 78)

Em Minas Gerais os diferentes contornos da implantação das Salas de Recursos foram influenciados pelo histórico de ações da Diretoria de Educação Especial no estado, pois a organização das Salas de Recursos antecedeu a Portaria Ministerial de 2007, uma vez que desde 2004 a rede estadual de Minas Gerais previa a implantação das Salas de Recursos como estratégia da educação especial. A próxima seção tratará acerca do contorno de implantação no estado de Minas Gerais.

1.3 Situando a sala de recursos na política estadual de Minas Gerais

Na rede estadual de Minas Gerais, as ações acerca da inclusão vêm sendo implementadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) por meio da criação da Diretoria de Educação Especial (DESP) desde 2001 com o objetivo de “implantar a proposta de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais de Minas Gerais visando à promoção de uma educação de qualidade, capaz de adaptar-se à diversidade do seu alunado levando em conta as potencialidades individuais do ser humano” (MINAS GERAIS, 2002, p. 4).

Uma das primeiras ações desta Diretoria foi a discussões para elaboração e publicação da Resolução 451/2003, que estabeleceu no Artigo 2º o objetivo da Educação Especial de “assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania”. A Resolução apontava ainda, no Artigo 7º, que as Salas de Recursos seriam os locais onde os serviços complementares e/ou suplementares de apoio aconteceriam.

A seguir, a DESP publicou no Diário Oficial, em 09 de abril de 2005, a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento (SD) nº 01/2005 e nela constavam as seguintes definições dos tipos de atendimento educacional realizado no estado:

3.2 - Complementação- consiste no atendimento educacional especializado, realizado no contraturno da escolarização do aluno, para oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efetiva por meio dos seguintes serviços:

3.2.1 - Sala de Recursos – localizada em escola comum ou especial, devendo o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns: apoiando o professor da escola de origem do aluno, atendendo alunos de várias escolas da região, usando equipamentos e recursos pedagógicos. (MINAS GERAIS, 2005, p.p. 3 e 4).

Analisando a regulamentação dos serviços especializados contida na Orientação SD de 2005, percebemos que o apoio ao processo de inclusão existia na figura da “Itinerância” – que, segundo o documento, “configura-se por visitas periódicas e sistemáticas feitas pelo professor da escola especial à escola comum onde o aluno está incluído, no seu turno de escolarização”. Seu papel era “apoiar o processo de aprendizagem, orientando o professor quanto aos procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar” (MINAS GERAIS, 2005, p. 3).

Em 2005, a DESP implantou o Projeto Incluir, que deu início ao processo de discussão das formas de inclusão nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. No primeiro ano, o projeto funcionou como piloto e atendeu a 266 escolas da região norte do estado. Em 2006, foi estendido aos 853 municípios mineiros, o que permitiu que abrangesse 630.000 alunos, 18.000 educadores e 901 escolas. Inicialmente, o seu propósito era atender pelo menos uma escola por município, sendo a de maior porte a escola polo, para onde seriam encaminhados os alunos com necessidades educacionais especiais.

O desenvolvimento do Projeto Incluir previa ainda, dentro de sua estrutura, a implantação de Salas de Recursos com o objetivo de oferecer práticas consistentes para alunos com necessidades especiais, de modo a tentar equacionar as oportunidades no ensino regular.

Atualmente, a Rede Estadual de Minas Gerais organiza sua política de educação inclusiva por meio do Guia de Orientação da Educação Especial, que “orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais

do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino” (MINAS GERAIS, 2014, p. 4). Tal documento sistematiza o AEE na rede estadual.

O Guia de Orientação da Educação Especial definiu AEE como aquele que:

[t]em como função, complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, devem elaborar e executar o plano de AEE. (MINAS GERAIS, 2014, p. 13)

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial, percebemos que em Minas Gerais o papel de articulação que deve ser realizado pela Sala de Recursos assumiu uma proporção maior que na esfera federal, uma vez que a Resolução 04 de 2009 do Conselho Nacional institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esta, que está atualmente em vigor, estipula:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Assim, com apenas 08 (oito) atribuições, o governo federal define o trabalho a ser desenvolvido com os alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais, incluindo o papel de garantir o apoio necessário ao processo de escolarização dos educandos da educação especial. Já em Minas Gerais, o papel do professor da Sala de Recursos assume um caráter mais amplo, já que, além realizar o atendimento ao aluno no espaço da SR, o docente tem outras atribuições que pretendem estabelecer a interlocução com o professor regente das turmas onde está matriculado o aluno com deficiências, TGD e altas habilidades na escola comum.

Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o professor da Sala de Recursos tem 28 atribuições; são elas:

- a. atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- b. elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na Sala de Recursos;
- d. realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros;
- e. fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- f. propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- g. promover o aprendizado da Libras para o aluno surdo que optar pelo seu uso;
- h. utilizar as tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;
- i. promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação;
- j. promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- k. realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille;
- l. desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço/dimensão/organização/localização/funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência;
- m. alertar e orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminações, adaptações de carteiras e outras;
- n. desenvolver o ensino para o uso do Soroban;

- o. operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário, às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras;
- p. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- q. garantir a utilização de equipamentos (computadores e notebooks) para os alunos cegos, equipamentos para alunos com baixa visão (lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros)
- r. Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias);
- s. ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária.
- t. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- u. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- v. orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para o uso dos alunos com baixa visão;
- w. participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- x. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- y. articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- z. promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- aa. orientar, em conjunto com os demais educadores, as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- bb. orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional. (MINAS GERAIS, 2014, p.p. 18-19).

Destas 28 (vinte e oito) atribuições, algumas são ordem de complementação dada aos alunos no contraturno de escolarização, ou seja, atribuições que são exercidas com o contato direto com os alunos com deficiência e TGD na Sala de Recursos, durante o tempo de atendimento realizado.

Outras atribuições são de preparo e elaboração de material e de atividades referentes a sua atuação como professor especializado, seja no atendimento ao aluno ou para adaptar atividades de ensino nas salas de aula.

Entretanto, 15 destas atribuições são apontadas como determinantes para o processo de inclusão com qualidade dos discentes que são público-alvo da educação especial, pois se relacionam com a orientação ao professor regente das salas de aula: é o conjunto de atribuições que apontam ao professor da Sala de Recurso a função de orientar o professor regente sobre a adaptação do aluno em sala de aula e de planejamento e orientação das adaptações curriculares a serem realizadas para que haja aprendizagem.

Tais atribuições exigem do professor da Sala de Recursos uma formação ampla e o conhecimento de várias áreas diferentes, conforme é possível perceber na descrição das atribuições:

- alertar e orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminações, adaptações de carteiras e outras;
- operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário, às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras;
- garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- garantir a utilização de equipamentos (computadores e notebooks) para os alunos cegos, equipamentos para alunos com baixa visão (lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros)
- garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias);
- ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária.
- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular.

- orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional. (MINAS GERAIS, 2014, p.18-19)

Algumas considerações são possíveis de serem realizadas em função desta análise, pois percebemos que são muitas atribuições para um profissional que precisa atender a um público diverso, pois uma característica da organização deste tipo de atendimento na Rede Estadual de Minas Gerais é o agrupamento de diferentes deficiências numa mesma sala.

De acordo com as orientações do funcionamento das Salas de Recurso no estado, as turmas são compostas por discentes com diferentes deficiências e de diferentes escolas. Assim, de acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o professor de Sala de Recursos pode atender de 15 a 30 alunos, em agrupamentos de acordo com a necessidade dos alunos.

Mesmo que o referido guia aponte que o atendimento pode ser organizado para ser feito de forma individual ou em pequenos grupos compostos por necessidades semelhantes, os atendimentos são organizados por deficiências variadas. Isso exige de um único professor conhecimento sobre todas as deficiências que estão agrupadas na mesma Sala de Recursos.

Um fator importante a ser considerado, na atuação do Professor da Sala de Recursos, é quanto à falta de orientações legais sobre o cumprimento da carga horária de trabalho diante de suas variadas atribuições que persistiu desde sua implantação até o ano de 2016. Apenas após o final do ano letivo de 2016, no dia 28 de dezembro, a Diretoria de Educação Especial se pronunciou quanto a esta situação ao encaminhar às SREs a Orientação Normativa 04/2016, que organiza e estabelece a organização da carga horária semanal do professor de AEE, distribuindo-a em 24 horas semanais.

Com esta orientação, a carga horária do Professor da Sala de Recursos, foi estabelecida considerando as três categorias existentes nas suas 28 atribuições: 16 horas para atendimento aos estudantes, na complementação dada no atendimento ao aluno; 4 horas para confecção e de adaptação de material didático pedagógico para uso dos estudantes em sala de aula e no AEE, elaboração do PAEE para cada aluno; capacitação, estudos e pesquisa, participação, e cursos seminários e afins; quatro horas que, de acordo com a Normativa 04, foram estabelecidas para

“promover a articulação através de reuniões, encontros e estudos de caso entre professores e profissionais que estão em contato com o estudante visando um melhor atendimento ao mesmo e também atendimento aos pais” (MINAS GERAIS, 2016).

Todavia, a carga horária de quatro horas semanais – estipulada para que sejam realizadas as ações de articulação com o professor regente – é uma carga horária pequena, tendo em vista que o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais estabelece uma grande responsabilidade a este profissional na tentativa de obter qualidade no processo educacional.

Ao analisar as atribuições do professor no Guia de Educação especial no que se refere a orientação ao professor regente, torna-se necessário problematizar a formação do professor do atendimento educacional especializado, considerando que o grande número de atribuições que são apontadas na execução de seu trabalho exigem conhecimentos muito específicos, para cada deficiência atendida nas Salas de Recursos.

As legislações do estado exigem do professor de Sala de Recursos formação em nível de especialização em Educação Inclusiva ou em Educação Especial, mas a atuação como Professor da Sala de Recursos, conforme detectamos no Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais, exige deste profissional um conhecimento específico de todas as deficiências, TGD e altas habilidades.

É importante frisar que o público da educação especial tem sido matriculado nas escolas estaduais, tornando-se diversas as deficiências que são atendidas nas Salas de Recursos. Segundo relatório emitido pela Diretoria de Educação Especial (DESP), que é responsável pela discussão da inclusão no âmbito da rede estadual de Minas Gerais, no final de 2015 foi apresentado o crescimento do número de alunos atendidos nas Salas de Recursos da rede estadual, de 2006 a 2015, conforme apresentado na Figura 1. Os dados indicam que, dos 498 alunos com atendimento especializado em 2006, o Estado passou a oferecer AEE para 5.780 alunos em 2015.

Figura 1 – Número de Salas de Recursos da Rede Estadual em Minas Gerais (2006-2015)



Fonte: Relatório Anual da Educação Especial disponibilizado pela Diretoria de Educação Especial-DESP, 2015.

Em 2016 foram implantadas 1.463 Salas de Recursos para realizar os atendimentos educacionais especializados autorizados em 1.259 escolas estaduais, segundo dados do relatório anual da DESP. Devido ao crescimento do número de alunos matriculados na rede estadual, e diante do papel atribuído às Salas de Recursos na articulação e orientação do processo de inclusão no Estado estipulado pelo Guia de Educação Especial, a DESP demonstrou a necessidade de verificar a organização destas Salas de Recursos quando, no seu planejamento para o ano de 2015, previu ações de monitoramento dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) organizados nas escolas estaduais.

Em consequência desta necessidade, em junho de 2015, a DESP encaminhou às regionais o Ofício 63, que estipulava que as analistas de referência da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Superintendência Regional de Ensino realizarão visita *in loco* a todas as escolas da rede estadual que têm o Atendimento Educacional Especializado, visando conhecer e, principalmente, avaliar a adequação das propostas pedagógicas do AEE (MINAS GERAIS, 2015b).

Entretanto, sob a perspectiva da minha atuação Coordenadora Pedagógica, o “Monitoramento” previsto não se realizou a contento, pois as servidoras que exercem o acompanhamento do processo também executam as outras atribuições atinentes aos cargos de Analista Educacional (ANE) estipuladas pela carreira, uma vez que não há atuação exclusiva para o setor de apoio à inclusão – além do fato de

que houve greve geral nas SRE de julho a outubro de 2015. Desse modo, houve apenas uma visita em cada Sala de Recursos para preenchimento de um Formulário encaminhado pela DESP.

A situação pouco mudou em 2016, devido ao grande número de capacitações demandadas da Diretoria Educacional. Segundo levantamento realizado com o número de viagens realizadas pelos ANE, foi realizada apenas uma visita em cada Sala de Recursos da Regional de Conselheiro Lafaiete. Portanto, para 2017 ficou clara a necessidade de verificar como é realizado o papel de apoio à inclusão dos alunos atribuídos a este atendimento.

Devido a este cenário, os responsáveis pela Diretoria Educacional da SRE/CL elaboraram um Plano de Ação no qual foi feita a previsão de visitas trimestrais a todas as Salas de Recurso da regional no decurso do ano de 2017.

1.4 O processo de criação das salas de recursos na superintendência regional de ensino de Conselheiro Lafaiete

Seguindo a estrutura orgânica proposta pelo Decreto Nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação, a Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete faz parte das 47 regionais distribuídas pelo território mineiro. Jurisdicionados à SRE/CL estão 18 municípios, sendo a sede da regional situada na cidade de Conselheiro Lafaiete.

Nesta regional, as primeiras ações no sentido de implantar as Salas de Recursos foram criadas como estratégia de acessibilidade tecnológica do Projeto Incluir da Secretaria de Estado de Educação, que enviou recursos para que uma escola de cada um dos dezoito municípios da regional fizesse aquisição de materiais pedagógicos adaptados.

O objetivo do referido projeto, em 2005, era que pelo menos uma escola por município estivesse preparada para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Essas escolas deveriam ser referência na formação de outras escolas (MINAS GERAIS, 2005).

Esta determinação se consolidou na Orientação SD 01/2005, que descrevia que “a Secretaria de Educação pretende que cada município do Estado conte com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal onde não houver escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão” (MINAS GERAIS, 2005, p. 6).

O Documento orientava, ainda, que as Salas de Recursos deveriam ser criadas estrategicamente em escolas cuja localização fosse acessível ao maior número de alunos de outras escolas que também necessitassem dos atendimentos oferecidos, permitindo a distribuição dos serviços em toda a circunscrição (MINAS GERAIS, 2005, p. 6).

Ao analisar o histórico da constituição das Salas de Recursos da regional de Conselheiro Lafaiete baseando-se nos relatórios do SAI, percebemos que, ao contrário da tendência de crescimento do Atendimento Educacional Especializado observada no Estado, houve uma oscilação no número de escolas em que efetivamente funcionavam o AEE, desde 2005 até a presente data.

Em 2005, houve a autorização de uma Sala de Recurso para 15 dos nossos 18 municípios, todas elas implantadas nas escolas que faziam parte do Projeto Incluir. Atualmente, existem Salas de Recursos em 14 municípios da regional.

Em Conselheiro Lafaiete, município sede da SRE, já foi solicitada a implantação de Salas de Recursos em sete escolas diferentes ao longo deste processo; entretanto, de 2014 a 2016, estas funcionaram em apenas duas escolas.

Segundo análises realizadas no processo de implantação das Salas de Recursos da regional, de 2007 até 2017, é possível apontar algumas situações que interferiram no número de atendimentos especializados e no número das Salas de Recursos existentes na regional.

Esta SRE já contou com 64 escolas estaduais em sua rede estadual; em 2017, a SRE conta com 58 escolas, sendo que umas das que encerrou suas atividades possuía uma Sala de Recursos. Outro fator a ser considerado é a demanda: quatro dos municípios que já contaram com o atendimento educacional; em 2017, o número de matrículas de alunos com deficiência varia de um a três alunos, quantidade insuficiente para formar a turma para atendimento – que, segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, é de 15 a 30 alunos.

A forma de solicitação de AEE e de organização das Salas de Recursos acontece, na rede estadual de Minas Gerais, por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar, quando, no ato de matricular os alunos nas escolas, as deficiências e os transtornos que asseguram o direito ao atendimento especializado são especificados e assinalados. Só com esta opção marcada é que se abre a

alternativa de solicitar o atendimento na Sala de Recursos. Portanto, são as escolas que solicitam o AEE através do SIMADE, de acordo com a necessidade do aluno.

De acordo com o boletim emitido pelo SIMADE, em 2016, considerando a matrícula inicial, todas as 21 escolas estaduais existentes em Conselheiro Lafaiete possuíam matrículas de alunos com deficiência ou TGD, mas nem todas solicitaram o AEE em Sala de Recursos. Estes dados apontavam que havia 118 alunos com deficiências e TGD matriculados nestas escolas, não constando nenhum dado de aluno com altas habilidades.

Segundo os dados gerados pelo sistema, no dia 16 de setembro de 2016 este número havia diminuído para 109 alunos. Isso significa que houve uma queda no número de alunos com deficiência matriculados nas escolas estaduais de Conselheiro Lafaiete entre 2015 e 2016. Esse dado é atribuído, principalmente, aos alunos inscritos no CESEC, Centro de Educação Continuada, que oferece estudos de forma modular e que, por isso, tem uma alternância muito grande de estudantes, de acordo com os módulos oferecidos no período.

Já no relatório emitido pelo SIMADE em 13 de março de 2017, há neste ano letivo, nas escolas do município de Conselheiro Lafaiete, uma matrícula inicial de 111 alunos com deficiência e transtorno global em 20 (vinte) das 21 (vinte e uma) escolas existentes na sede da SRE. Persiste o dado que não há matrícula de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas do município de conselheiro Lafaiete para o ano de 2017.

Devido a decisões sistêmicas e internas da Diretoria de Educação Especial, durante os anos de 2015 e 2016 as autorizações já existentes no sistema foram apenas replicadas automaticamente de um ano letivo para o outro, e só foram feitas análises de novas solicitações de AEE para novos alunos matriculados nos anos vigentes.

Com relação às escolas da sede, no início do ano letivo de 2016 havia cerca de 70 alunos encaminhados, via SIMADE, para as três escolas com Salas de Recursos, na Escola Estadual Bairro Expedicionário, na Escola Estadual Bairro São Sebastião, e uma nova tentativa de formação de turma na Estadual Estadual Bairro Santo Antônio. Com a decisão de não funcionamento da Sala de Recursos do terceiro estabelecimento, os alunos que eram encaminhados para ele foram redistribuídos para atendimento entre as duas outras escolas.

Em 10 de janeiro de 2017, a DESP encaminhou correspondência informando que solicitações para os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) e de suporte no módulo do AEE não seriam migradas automaticamente para 2017, esclarecendo que havia problemas no SIMADE, principalmente com relação aos quantitativos de autorizações relativas ao ano anterior e à mudança de provedor do sistema que realizou adequações no módulo de solicitação.

Na referida correspondência, a DESP orientou para que todas as escolas estaduais realizassem o

Encerramento das atividades de todos os alunos, no ano de 2016. Efetuassem a solicitação de AEE, no ano de 2017 para o aluno que, após a revisão, continuará recebendo o(s) atendimento(s) e/ou para o aluno novato, em estrita observação aos critérios estabelecidos no Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de MG, evitando trabalho desnecessário da escola e da SRE. (CARVALHO, 2017)

Segundo a DESP, as escolas deveriam “matricular no AEE e enturmar os estudantes, no AEE, visando à exportação dos dados para o EDUCACENSO”, pois só assim serão computados os valores da dupla matrícula no FUNDEB (CARVALHO, 2017).

Diante de tais orientações, o trabalho das analistas da SRE na organização das Salas de Recursos neste início do semestre de 2017 aumentou consideravelmente, pois voltaram a analisar as solicitações de todas as 58 escolas da regional inseridas no SIMADE, trabalho que se desenrolou de janeiro até abril de 2017, quando as escolas foram orientadas a inserir novamente todas as solicitações de atendimento e a equipe de Educação Especial da SRE de Conselheiro Lafaiete analisou todas as solicitação, organizando os atendimentos para este ano letivo.

Após concluída a etapa dos trabalhos de análise, aprovação e organização das formações de turmas em Salas de Recursos, em 12 de abril de 2017 a situação dos atendimentos em Conselheiro Lafaiete, sede da regional, era a seguinte: 62 (sessenta e duas) solicitações de atendimento educacional especializados aprovadas no SIMADE, de 18 das 21 escolas existentes neste município.

No decorrer das análises, em consulta a Diretoria de Educação Especial da SEE, a Equipe de Educação Especial detectou que em 2017 seria necessário aumentar o número de Salas de Recurso na sede da regional. Assim, está

autorizado o funcionamento de seis escolas com Sala de Recursos, sendo duas delas as mesmas dos anos anteriores, e quatro com compartilhamento de professor conforme as orientações da Normativa 04/2016.

Portanto, para o ano letivo em curso, a regional de Conselheiro Lafaiete assumiu uma nova configuração de Sala de Recursos: o professor compartilhado entre duas escolas, uma vez que a Normativa 04, emitida no final do ano 2016, permitiu esta nova constituição ao apontar que o “professor de AEE poderá ser compartilhado com outra escola estadual que tenha autorização de AEE no SIMADE e que não tenha número de alunos suficiente para designação de professor próprio” (MINAS GERAIS, 2016). Por isto, duas novas Salas de Recursos foram reativadas na sede da SRE.

Para estender a garantia do atendimento educacional especializado da Sala de Recursos aos sessenta e dois alunos que foram aprovados no SIMADE, eles estão distribuídos da seguinte forma:

- Na Sala de Recursos do Bairro Expedicionário, que tem uma professora efetiva do concurso que a Secretaria de Estado de Educação realizou em 2014, para esta função e tem o atendimento fixo nesta escola, foram aprovados 27 alunos para atendimento, de oito escolas estaduais.
- Sala de Recursos do Bairro São Sebastião, que tem autorização de designação de professor desde fevereiro de 2017, foram aprovados 18 alunos de 10 escolas estaduais.

Para as duas Salas de Recursos que contarão com professor compartilhado, o atendimento foi organizado da seguinte forma:

- Um professor compartilhado entre a Escola Estadual do Bairro Santo Antônio e da Escola Estadual do Bairro Amaro Ribeiro, para atender a oito alunos de escolas estaduais de seu entorno e o professor designado realizará o atendimento em uma outra escola do distrito de Santo Amaro que apresenta uma demanda de seis alunos que demonstraram dificuldades de transporte para frequentar as Salas de Recursos na região urbana de Conselheiro Lafaiete.
- Um professor compartilhado entre Escola Estadual do Bairro Progresso, que ficou desativada por três anos por não apresentar demanda suficiente para o funcionamento, e a Escola Estadual do Bairro Santa Matilde, bairro distante do centro. O professor designado atenderá na Escola Estadual

do Progresso: dois alunos da própria escola, oito alunos da Rede Municipal de Conselheiro Lafaiete; na Escola Estadual do Bairro Santa Matilde, atenderá a dois alunos que não frequentavam as Salas de Recursos existentes nos anos anteriores.

É necessário esclarecer que é a família do aluno que especifica em qual Sala de Recursos o aluno será enturmado e, por isso, diferentes alunos de uma mesma escola podem frequentar diferentes Salas de Recursos.

1.4.1 As Salas de Recursos existentes na Sede de Conselheiro Lafaiete em 2017

A Sala de Recursos existente na Escola Estadual do Bairro Expedicionário, de acordo com os relatórios do SAI, tem um histórico ligado ao fato de que nesta instituição funcionaram por muito tempo classes especiais, inclusive uma Classe Especial para surdos. Por esse motivo houve, durante muito tempo, uma preferência dos surdos pela Sala de Recursos desta escola, que teve sua autorização de funcionamento obtida no ano de 2007. Os surdos se matricularam nela por entender que assim teriam maior acesso a LIBRAS, pois, além da Sala de Recursos, havia um Instrutor da Língua de Sinais lotado nesta escola.

Este fato fez com que a professora da Sala de Recursos se especializasse em Português como segunda língua e contasse com o apoio do Instrutor para ensinar LIBRAS aos surdos, mas havia também o atendimento de outras deficiências.

Em 2013 uma instituição de apoio aos cegos se instalou na vizinhança da escola e houve uma demanda muito grande para o atendimento especializado deste público, o que levou à aprovação de uma segunda Sala de Recursos. Em 2016 foram autorizadas duas destas na escola estadual do Bairro Expedicionário. De acordo com informações prestadas pela secretaria da escola estadual do Bairro Expedicionário, das 30 aprovações de AEE existentes no SIMADE para esta escola, apenas 20 alunos frequentaram as duas Salas de Recursos naquele ano. Para 2017, devido à pouca frequência no ano anterior, o planejamento foi feito para apenas uma Sala de Recursos, que conta com 27 alunos aprovados via SIMADE.

Em 2017 já foram realizadas duas reuniões com a Diretora e a Professora do AEE da Sala de Recursos para orientarmos quanto às determinações da DESP.

Verificando a data de autorização da Sala de Recursos da Escola Estadual do Bairro São Sebastião, percebemos que sua existência é mais recente, já que teve sua autorização de funcionamento em 2012; desde então, os ANE responsáveis pela aprovação e organização do AEE no SIMADE encaminha, todos os anos, cerca de 25 alunos para atendimento nesta escola.

De acordo com as orientações legais, este número garantiria a existência de duas Salas de Recursos na escola. Entretanto, após a aprovação da solicitação no SIMADE, é necessário haver formação de turma no AEE, ou seja, os alunos só serão matriculados para atendimento com anuência da família. Portanto, muitos dos alunos que são aprovados no SIMADE para esta referida escola não realizam a matrícula final.

Segundo dados fornecidos pela escola, dos 30 alunos aprovados para AEE em 2016, apenas 15 foram frequentes. Em 2017 foram aprovados 18 (dezoito) alunos para esta Sala de Recursos. Percebemos que, após as aprovações, são necessárias outras ações de conscientização da família quanto à necessidade do atendimento, pois a frequência nesta Sala de Recurso é baixa, principalmente pelo fato de que o atendimento ocorre no contraturno da escolaridade do aluno, dependendo que a família encaminhe os alunos para que o atendimento ocorra.

Nas duas Salas de Recursos com professores compartilhados, em 2017, o histórico de falta de demanda e de infrequência fez com que elas estivessem desativadas nos últimos anos: a Sala de Recursos que existia no Bairro Santo Antônio foi autorizada no ano de 2014 e funcionou por dois anos. No ano de 2016, foi desativada pelo fato de ter tido um baixo índice de frequência dos alunos. Já a Sala de Recursos da Escola Estadual do Bairro Progresso foi autorizada em 2013, funcionou até 2014 e foi desativada por falta de demanda.

1.4.2 As escolas comuns com alunos matriculados e frequentes nas Salas de Recursos de Conselheiro Lafaiete

De acordo com informações encaminhadas para a SRE pelas duas escolas que tiveram Salas de Recurso funcionando em 2016, frequentaram seus alunos com deficiência e TGD de apenas oito escolas estaduais de Conselheiro Lafaiete e um aluno de escola estadual do município de Catas Altas da Noruega, ou seja, mesmo com solicitação aprovadas no SIMADE para alunos das demais 18 escolas de

Conselheiro Lafaiete, nem todos frequentaram as Salas de Recursos. Assim, das 70 (setenta) aprovações de atendimento educacional realizadas no SIMADE pelas analistas da SRE, somente 35 alunos frequentaram o AEE das Salas de Recursos em 2016.

Estes dados apontam que as escolas estaduais precisam discutir o papel de apoio ao processo de inclusão que é atribuído às Salas de Recursos, considerando que a interlocução entre o AEE e as escolas é uma importante estratégia para garantir a qualidade do processo educacional oferecido aos alunos público da Educação Especial, segundo a atual política pública de Minas Gerais.

Um indício de que a interlocução entre o atendimento realizado pelas Salas de Recursos e os regentes – que são os professores destes alunos na escola regular – precisa de adequação é que, durante os encontros com professores nas capacitações que realizamos ao longo do primeiro semestre de 2016³, houve inúmeros questionamentos sobre a falta de apoio ao processo de inclusão de alunos que foram encaminhados para atendimento nas Salas de Recursos.

Outra evidência se encontra no fato de que recebemos na SRE, via e-mail e ofício, muitas solicitações de visitas dos analistas às escolas estaduais para discussão de situações acerca do processo de inclusão de alunos que estão frequentando as Salas de Recursos nestas duas escolas. Ao atendermos às solicitações, percebemos o desconhecimento por parte dos agentes educacionais, assim como dos especialistas e dos professores, quanto ao Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos e a inexistência de registros do Plano de Atendimento Educacional Especializado, que, de acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, deve ser construído com o apoio do professor regente e do professor do AEE para que seja desenvolvido um trabalho conjunto de inclusão destes alunos.

Um fato ocorrido em dezembro de 2016 corroborou a percepção de que esta interlocução precisa ser discutida nas três Salas de Recursos do Município de Conselheiro Lafaiete que serão foco da pesquisa. Em uma visita realizada para verificação de uma situação acerca dos profissionais especializados de uma das escolas da regional, em um município próximo a Conselheiro Lafaiete, houve a

³ A Equipe de analistas realizou, sob minha Coordenação, vários encontros com professores, especialistas e diretores acerca do Plano de Ação da Diretoria Educacional para o ano de 2016.

oportunidade de verificar o Plano de Desenvolvimento dos alunos (PDI), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e verificamos a ausência de registros de adaptações curriculares sugeridas aos professores regentes. Por isso realizamos uma reunião da comissão composta por mim, como Coordenadora Pedagógica, a Assessora da Diretoria Educacional, a Inspetora Escolar, a professora da Sala de Recursos, com os três especialistas da escola e a diretora. Na conversa percebemos que a professora da Sala de Recursos não tinha em seu planejamento a previsão de orientação aos professores regentes dos alunos dos quais ela realizava o AEE.

Diante das situações descritas, se apresenta a necessidade de pesquisar como as profissionais das Salas de Recursos, que serão o foco da pesquisa, realizam atividades deste cunho e se elas contribuem para a inclusão dos alunos. Ou seja, como acontece nestas salas a interlocução entre o AEE e as escolas que matricularam os alunos neste tipo de atendimento.

Após finalizado o processo de consulta às escolas quanto à frequência dos alunos nas quatro Salas de Recursos, são os seguintes dados que embasarão a pesquisa: foram aprovados sessenta e dois alunos no SIMADE com deficiência e TGD. São alunos oriundos de 18 das 21 escolas do Município de Conselheiro Lafaiete, as quais serão objeto de análise documental por amostra.

Diante das evidências apontadas quanto à necessidade de interlocução entre os professores dos atendimentos especializados realizados na Sala de Recursos, é possível apontar que os principais problemas encontrados dizem respeito ao conceito de inclusão assumido pelas escolas.

Neste sentido, é necessário considerar em que medida o Projeto Político Pedagógico das escolas estaduais prevê a necessidade do atendimento e da interlocução entre os professores especializados e os professores regentes dos alunos atendidos nas quatro Salas de Recursos, de forma a atender a atual política adotada pela rede estadual, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, que “parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação” (MINAS GERAIS, 2014, p. 1).

Nas legislações mineiras, o Plano de desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com deficiência e TGD está previsto nas orientações legais como um planejamento necessário para a inclusão e é visto pela rede estadual como um “instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e

aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento” (MINAS GERAIS, 2014, p. 8).

De acordo com o Guia de Educação Especial, o PDI deve ser feito em conjunto com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para que ele seja atualizado, são utilizadas as informações existentes no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), outro documento obrigatório no planejamento das ações de inclusão. A organização destes dois instrumentos será objeto de análise no Capítulo 2.

Conforme descrito nas legislações analisadas, cabe às Salas de Recursos, através da atuação do professor especializado, realizar a interlocução entre o atendimento prestado ao aluno com deficiência e TGD, “sendo esse atendimento prioritário, imprescindível e necessário ao desenvolvimento de suas condições de acessibilidade e de percurso escolar” (MINAS GERAIS, 2014, p. 20). As formas de interlocução para que as adaptações sejam realizadas.

Portanto, serão objeto de análise no Capítulo 3 os conceitos de inclusão assumidos nos documentos oficiais das escolas, verificando a forma de planejamento dos atendimentos especializados e as adaptações sugeridas pelo AEE aos professores regentes.

2 ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS: A PROCURA DA INTERLOCUÇÃO*

O capítulo anterior teve a intenção de realizar um panorama das legislações federais e estaduais que constituíram o papel de apoio ao processo de inclusão de alunos com deficiência e TGD, papel este atribuído às Salas de Recursos. Outro objetivo foi o de apresentar o percurso da configuração deste Atendimento Educacional Especializado no país, no estado de Minas Gerais e na regional de Conselheiro Lafaiete, que tem 18 municípios em sua jurisdição. Também foi descrito como as Salas de Recursos se configuram em seis escolas da sede.

No Capítulo 2, conceitos importantes deste estudo serão discutidos, esclarecendo em que perspectiva a inclusão é compreendida, o que é considerado apoio ao processo de escolarização de alunos com deficiência e TGD, de aprendizagem significativa, de planejamento conjunto, de acompanhamento pedagógico e de planejamento de adaptações curriculares, uma vez que são estas ações que constituem a interlocução entre o AEE e os professores das salas de aulas.

Este capítulo será dividido em duas seções: na primeira será discutido o referencial teórico sobre os eixos de análise deste trabalho – a inclusão, o planejamento dos atendimentos e a adaptação; na segunda seção será descrito o percurso metodológico que será seguido na pesquisa.

2.1 Referencial teórico

O presente trabalho se fundamenta na perspectiva de que a inclusão é encarada como a oferta de educação de qualidade para todos, inclusive para quem tem deficiências e TGD, em um sistema inclusivo que vai além da matrícula compulsória destes alunos nas escolas brasileiras. A educação discutida se constitui em uma proposta educacional que reconhece o direito de todos os alunos de compartilharem um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza ou espécie.

Para Alves (2006, p. 10), a matrícula destes alunos nas escolas comuns e a oferta do apoio necessário aos sistemas educacionais é um conceito de inclusão que reflete “uma nova abordagem na elaboração das políticas públicas que reforçam

a concepção de transversalidade da educação especial nos programas educacionais”. Baseando-se nesta concepção, o AEE foi se legitimando pelas legislações brasileiras das últimas décadas como uma estratégia para oferecer o processo de escolarização de alunos com deficiência e TGD.

Neste sentido, o AEE “atende aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem” (ALVES, 2006, p. 12).

Dessa forma, de acordo com as atuais políticas públicas, a oferta do AEE é uma ação que disponibiliza o apoio aos educadores na regência de suas aulas, no exercício da função docente, a partir da compreensão de uma atuação multidisciplinar de trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos.

Carvalho (2008) diz que as instituições escolares se caracterizam como mais inclusivas quando em seus contextos buscam aprimorar sua oferta educativa com vistas ao sucesso no processo ensino/aprendizagem de seus alunos, contribuindo para a qualidade da cidadania através de adaptações curriculares, entendidas como mais um instrumento para cada indivíduo, e “particularmente importante para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (p. 105). De acordo com a autora:

As atividades da educação escolar caracterizam-se por serem intencionais, sistemáticas e planejadas pelos educadores. À administração educativa central compete organizar os parâmetros curriculares nacionais nos quais a escola vai se basear para construir seu próprio projeto curricular. (CARVALHO, 2008, p. 103)

Conforme as legislações apontadas no capítulo anterior, para que o Atendimento Educacional Especializado se configure como estratégia de inclusão dos alunos com deficiência a existência do AEE deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola que recebe a matrícula de alunos que são o público da educação especial.

Já que o PPP da escola é ponto de referência para definir a prática escolar e orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, é preciso considerar qual a concepção de inclusão presente nos documentos oficiais das escolas que

possuem alunos matriculados para atendimento especializado nas Salas de Recursos.

2.1.1 Inclusão

As legislações que asseguram o AEE apontam o Projeto Político Pedagógico como um importante instrumento de planejamento, pois ele:

Deve configurar-se como um espaço processual, no que se refere à sua organização, pois mesmo considerando o instituído – leis, valores e componentes curriculares – é enfaticamente reconhecida pela sua característica instituinte, porque estabelece, cria objetivos e metodologias, para a consolidação de uma cultura organizacional que respeita a humanidade em suas diferenças. (MELO, 2006, p. 30)

Apoiando-se no que postula Stainback e Stainback (1999), é fundamental destacar que a inclusão não significa a inserção de alunos com deficiência em classe de ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Segundo os autores, o principal objetivo do ensino inclusivo é servir adequadamente a todos os educandos.

Podemos afirmar que tais intenções educativas de uma instituição escolar que se pretenda ser inclusiva devem ser apresentadas em um Projeto Político Pedagógico inclusivo, planejado para atender às especificidades dos alunos, sendo o documento que intencionalmente institucionaliza o Atendimento Educacional Especializado e seu adequado planejamento, de forma que atenda às necessidades especiais impostas pelas deficiências.

Neste sentido, Montoan (2003, p. 16) postula que a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência que apresentam dificuldades para aprender, mas todos os demais, para que se obtenha sucesso na corrente educativa geral.

Veiga (2002) afirma que o Projeto Político Pedagógico está relacionado à totalidade da escola, a tudo o que acontece na instituição em termos operativos e à própria organização do trabalho pedagógico da escola. Daí a importância do referido documento para gerir o planejamento da escola, no sentido de incluir seus alunos no processo educacional.

Assim entendido, o papel de apoio que é atribuído às Salas de Recurso necessita ser planejado e considerado no PPP, de forma a prever as ações que serão desenvolvidas para atender às especificidades educacionais do estudante com deficiência e TGD, de modo a promover as condições para o seu pleno aprendizado.

O conceito de educação inclusiva descrito por Ferreira (2014, p. 92) se pauta na postura de uma instituição escolar “que adota uma Pedagogia das Possibilidades e um currículo para a diversidade fundamentado nos direitos humanos”. Para o autor, a escola precisa adotar em seu PPP novas metodologias de ensino e aprendizagem que sejam mais dinâmicas, agradáveis e que estimulem a interação humana na sala de aula.

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico, na constituição da escola inclusiva, prevê as possibilidades de oferecer aos alunos com deficiências e TGD as condições de igualdades de oportunidades planejando seu processo de ensino/aprendizagem, pois um projeto pedagógico inclusivo busca refletir e explicitar claramente as práticas de todos os agentes e o compromisso da escola com o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, considerando a previsão de todos os recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles precisam para aprender.

Um projeto de educação inclusiva envolve o planejamento da troca de saberes entre os envolvidos na prática educativa, pois o processo de inclusão envolve a todos. É a partir desta análise de previsão dos recursos necessários para educação de qualidade que entendemos o papel do atendimento educacional especializado que deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico.

A oferta de atendimento especializado aos alunos que dele necessita e a qual têm direito deve existir no PPP, já que as escolas devem prevê-lo como estratégia de apoio ao processo de inclusão, planejando sua organização e a avaliação de sua adequabilidade no apoio ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e TGD.

De acordo com as orientações legais, as escolas devem planejar as formas de solicitação no PPP obedecendo às orientações legais existentes, promover a frequência dos alunos e planejar os momentos de “diálogos” entre o professor de AEE e dos professores regentes de forma que o AEE desempenhe o papel atribuído a ele nas legislações vigentes.

Nesta perspectiva, é importante considerar ainda que, de acordo com as políticas públicas mineiras quanto ao AEE, uma das atribuições do Professor de Sala de Recursos é articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva, de acordo com o item y do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

2.1.2 Planejamento e adaptação

De acordo com as legislações estaduais, como etapa de planejamento do AEE há a previsão de elaboração, pela equipe pedagógica e professores, de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com deficiência e TGD, prevendo adaptações necessárias que serão implementadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) a ser realizado no AEE.

Silva e Moreira (2008, p. 2655) apontam que “a escola inclusiva precisa ter claro o reconhecimento de que cada estudante tem um ritmo de trabalho diferenciado, expectativas, estilos de aprendizagem, motivações e valores culturais”. É neste contexto que o PDI se faz necessário, pois neste documento a escola reconhece as diferenças de cada aluno e pontua suas necessidades, indicando as ações que irão fazer parte do PAEE no atendimento em Sala de Recursos.

Este processo se ampara no planejamento da escola no PPP pois, para que haja a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles que possuem deficiência, os atores comprometidos com a inclusão precisam realizar o que Carvalho (2000) descreve como o ato de:

[e]xaminar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola (CARVALHO, 2000, p.60).

Este exame de prática pedagógica leva ao processo de interlocução com todos os envolvidos com os alunos com deficiência e TGD, com a intenção de incluir verdadeiramente seus alunos, na aceção de que é necessário ir além da matrícula destes nas escolas comuns, deve haver desenvolvimento e aprendizagem.

Acerca do assunto, é importante apontar que não se trata de elaborar um novo currículo e sim trabalhar com o que for adotado, “fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos” (CARVALHO, 2008, p. 105).

Para esta autora, incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência. A autora acrescenta que é determinante no universo escolar a organização de um planejamento conjunto “para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas” (p. 63), objetivando sustentar a aprendizagem de todos os alunos inclusive daqueles que são público da educação especial.

No Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (p.31), o planejamento dos atendimentos especializados é um trabalho feito de forma compartilhada que favorece a elaboração de estratégias e a disponibilização de recursos de acessibilidade possibilitando aos alunos com deficiência e TGD.

Ainda de acordo com o documento, cabe à escola a responsabilidade de avaliar a necessidade de AEE para os alunos com deficiência ou TGD considerando o seu processo educacional, suas capacidades e deficiências, habilidades e competências, aspectos já desenvolvidos e necessidade de recursos de acessibilidade (MINAS GERAIS, 2014, p. 20).

Neste sentido, ainda seguindo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, é estabelecido que os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento têm direito ao AEE, proporcionado na salas de recursos, no contraturno da escolarização dos alunos, “sendo esse atendimento prioritário, imprescindível e necessário ao desenvolvimento de suas condições de acessibilidade e de percurso escolar” (MINAS GERAIS, 2014,p. 20).

Entretanto, a acessibilidade curricular é apontada por Matos e Mendes (2014) como um dos principais desafios para garantir a permanência, participação e aprendizagem escolar de pessoas com deficiência e TGD.

Santiago (2015, p. 494) aponta que o planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou

seja, é um ato permeado por processo de avaliação cuja intervenção do Professor da Sala de Recursos é fundamental.

2.1.3 Interlocação

Após a matrícula do aluno no AEE, uma das atribuições do profissional que faz o atendimento educacional especializado é oferecer o apoio às escolas que foi planejado no PAEE, através da interlocação com os professores regentes.

Segundo as atribuições dadas aos professores que realizam o atendimento especializado, as interlocações do AEE com os professores regentes devem suscitar a elaboração das adaptações curriculares necessárias, que apresentem a perspectiva de promover o aprendizado do aluno em sala de aula. A este respeito Baptista revela que as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. Conforme o pesquisador:

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum. (BAPTISTA, 2011, p. 65)

Muitas das atribuições do Professor do AEE se baseiam na ação de complementar a escolaridade do aluno com deficiência, ou seja, trabalhar suas necessidades para apoiar seu processo de adaptação na escolarização.

Neste eixo serão analisadas as formas de interlocação entre a sala de aula e o profissional do AEE, vendo as potencialidades do atendimento em Sala de Recursos como um suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum.

A interlocação entre estes profissionais se faz necessária para garantir que a inserção de alunos nas turmas comuns avancem para um processo de inclusão, pois, de acordo com uma pesquisa realizada por Matos e Mendes (2015), detectou-se que “os educadores sentem necessidade de auxiliares e orientações mais sistêmicas dos especialistas a fim de qualificarem sua atuação profissional” (p. 32) e “os professores sentem necessidade de ressignificar e redimensionar suas práticas

em sala de aula qualificando-as e, para isso, necessitam construir um quadro de referências conceituais que as ajudem a reconhecer seus alunos, evidenciando” (p. 35).

Tal referência e apoio, na política de Minas Gerais, é atribuição do professor de AEE; considerando o item t do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, uma das funções do professor da Sala de Recursos é o de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo” (MINAS GERAIS, 2014, p. 15).

O resultado esperado da interlocução é o que é chamado de trabalho colaborativo por Costa, Kirakosyan e Junior (2016), termo que os autores usam para caracterizar a parceria conjunta entre o professor do ensino comum e o professor do AEE. Para eles, a definição de colaboração pode ser compreendida como um estilo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos equivalentes reunidos por uma parceria, num processo conjunto de tomada de decisão, com vistas a um objetivo comum, ou seja, a aprendizagem do aluno com deficiência e TGD.

2.2 Percorso metodológico

Nesta segunda parte do trabalho, é feita a apresentação da metodologia utilizada na pesquisa, que foi de tipo qualitativo e realizada em duas etapas.

A primeira se tratou de uma pesquisa documental, com análise dos Projetos Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento Individual e Plano de Atendimento Educacional Especializado, cujo intuito era de perceber a previsão e a organização que as escolas comuns realizam quanto ao AEE e como a concepção de inclusão da escola se relaciona ou não com o atendimento prestado pelo Professor da Sala de Recurso, considerando os eixos de análise desta pesquisa que são a concepção de inclusão, de planejamento e adaptações necessárias ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e TGD, matriculados nas Salas de Recursos do município de Conselheiro Lafaiete.

Pela análise de uma amostra dos Projetos Político Pedagógicos das 18 escolas que possuem matrícula de alunos com deficiência e TGD em 2017 e que são frequentes Salas de Recursos das escolas estaduais – do Bairro Expedicionário,

do Bairro São Sebastião, do Bairro Santo Antônio, compartilhada com a escola do Bairro Amaro Ribeiro, e do Bairro Progresso, que é compartilhada com a escola do Bairro Santa Matilde – haverá a verificação do planejamento realizado pelas escolas, de estratégias de apoio ao processo de escolarização dos alunos com deficiências e dos mecanismos de previsão de diálogo entre o atendimento especializado e os professores dos alunos que são atendidos nas Salas de Recursos, de forma a detectar se o papel de apoio ao processo de inclusão atribuído ao AEE estão previstos nos documentos oficiais.

Já na verificação do Plano de Desenvolvimento Individual destes alunos que são atendidos nas Salas de Recursos, a intenção é a de detectar a existência dos registros das adaptações propostas pelo professor do AEE e a avaliação do processo de desenvolvimento do aluno com deficiência e TGD na sua relação com o atendimento especializado que é desenvolvido em tais Salas de Recursos.

Quanto a análise do PAEE dos alunos em atendimento especializado, a perspectiva é a de averiguar as formas de planejamento de adaptações necessárias ao processo de escolarização dos alunos e as formas de interlocução dos professores do AEE e os professores da sala de aula.

Quanto ao eixo da interlocução do atendimento educacional especializado, realizado pela Sala de Recursos com o processo de escolarização dos alunos com deficiências e TGD, a metodologia que utilizada será a de Grupo Focal, pois de acordo com Melo e Araújo (2000, p. 11) a pesquisa “trabalha com a participação de sujeitos” – que, no caso, serão professores regentes e professores de AEE.

O Grupo focal, segundo Vergara (2004), tem a qualidade de ser:

Um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados (VERGARA, 2004, p.56).

Assim, com a participação dos sujeitos, no grupo focal há a perspectiva de confrontar as percepções detectadas na análise documental quanto à concepção destes sujeitos sobre a inclusão e as formas de planejamento das adaptações necessárias para a aprendizagem dos alunos.

O grupo focal foi utilizado nesta pesquisa para levantar dados quanto à percepção do professor regente dos alunos que possuem atendimento em AEE,

sobre o papel representado pelo atendimento especializado, no processo de inclusão dos mesmos. Neto e Moreira (2002) definem o grupo focal como

uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (NETO E MOREIRA, 2002, p.5).

O intuito da escolha desta metodologia é o de abarcar o maior número possível de percepções acerca do tema e, portanto, este grupo focal será realizado com todos os quatro professores de Sala de Recurso de escolas estaduais do município de Conselheiro Lafaiete, três especialistas de escolas que têm alunos frequentes nas salas de recursos e quatro professores regentes das escolas estaduais que apresentam matrícula de alunos com deficiência e TGD.

Conforme Dias (2000, p. 3), o grupo assim composto será considerado em “suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido”: o atendimento educacional especializado e sua contribuição no processo de inclusão dos alunos. Por isso, considerando estas características, o grupo de professores regentes e especialista será composto por profissionais de diferentes escolas.

O trabalho no grupo focal foi realizado para identificar como ocorre, no Município de Conselheiro Lafaiete, nas Salas de Recursos e nas escolas que encaminham seus alunos para o AEE, a articulação entre os professores da Sala de Recursos e os professores das salas de aula.

Para finalizar, na terceira seção será feita a análise dos achados da pesquisa, buscando entender o processo de planejamento do AEE e a interlocução entre os profissionais que fazem o AEE e as escolas que ensinam aos alunos com deficiência e TGD.

2.3 Análise dos dados da pesquisa

A primeira etapa desta pesquisa foi realizada com o estudo dos seguintes documentos: Projetos Político Pedagógicos, selecionados de uma amostra das dezoito escolas com matrícula de alunos com deficiência e TGD, Planos de

Desenvolvimento Individual e Planos de Atendimento Educacional Especializado de alunos atendidos nas Salas de Recursos.

A segunda etapa da pesquisa foi a realização do Grupo Focal com professores de Salas de Recursos, Especialistas da Educação e professores regentes em turmas com matrícula de alunos com deficiência e TGD.

2.3.1 Análise dos Projetos Político Pedagógicos

A pesquisa, nesta etapa, foi realizada com a análise de uma amostra aleatória de nove Projetos Político Pedagógicos das dezoito escolas que em 2017 possuem matrícula e frequência de alunos com deficiência e TGD nas Salas de Recursos das escolas estaduais do Bairro Expedicionário, do Bairro São Sebastião, do Bairro Santo Antônio (compartilhada com a escola do Bairro Amaro Ribeiro) e do Bairro Progresso (compartilhada com a escola do Bairro Santa Matilde).

A organização do Projeto Político Pedagógico das escolas estaduais que fazem parte da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete possui uma padronização, pois a Regional encaminhou uma sugestão para elaboração de PPP às escolas, no ano de 2014, composta dos seguintes tópicos: identificação, sumário, histórico, concepções e fundamentos, princípios e finalidades, diagnóstico, organização curricular e didática, formas de enturmação, acompanhamento e processo de avaliação do desenvolvimento do aluno, processo de apuração e acompanhamento da assiduidade, disciplina e formação ética dos alunos, articulação e integração dos profissionais da escola, articulação com a comunidade escolar, monitoramento e avaliação (Apêndice 01).

Devido a esta característica, a análise fará referência aos tópicos acima quando, em algum deles, as escolas apresentarem a referência aos conceitos de inclusão e ao público da educação especial, à interlocução com o atendimento educacional especializado e à adaptação curricular, eixos de análise desta pesquisa.

A análise do documento destas nove escolas foi ilustrado no quadro 1:

Quadro 1 – Análise dos documentos das escolas

ASPECTOS ANALISADOS	PPP DE ESCOLAS ANALISADAS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Concepção de educação inclusiva.	x							x	
referência à Política Estadual de Educação Especial.		x							
Previsão de formas de adaptação para alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento ou para alunos com disfunções da aprendizagem.	x								
Especificação as competências diante das solicitações de AEE.	x								
Referência ao Plano de desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência e TGD e a previsão de atualização do documento no PPP destas escolas.	x	x		x					
Previsão de formas de Interlocução entre o AEE e os professores regentes.	x	x							
Referência ao Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais									

Fonte: elaborado pelo autor.

Na procura de referência à concepção de educação inclusiva que as escolas pesquisadas acreditam, foram encontrados os seguintes dados: apenas duas das nove escolas fazem referência explícita ao conceito de educação inclusiva; uma escola diz apenas que a inclusão se faz presente na escola por atender alunos com necessidades especiais; três escolas não fazem uma referência direta, mas apontam em alguns dos tópicos de seu PPP indícios da concepção de educação inclusiva; três escolas não esclarecem qual é a sua concepção de educação inclusiva em nenhuma das partes que compõem seu PPP.

Ao analisar a existência de alguma referência à Política Estadual de Educação Especial, foi observado que apenas duas das nove escolas fazem menção a atual Resolução Estadual, que organiza a Educação Especial na rede de Minas Gerais. A Escola 2 aponta que adequa o “atendimento aos alunos com

necessidades especiais de acordo com a Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013 e do Parecer 895/2013” (p. 7). Já o PPP da Escola 8 explicita em seu texto que a educação especial é ofertada em todos os níveis com base na igualdade de oportunidades, resguardando o respeito e a individualidade dos alunos, “em consonância com a Resolução CEE nº 460 de 12 de dezembro de 2013” (p. 23).

À procura da existência de previsão de formas de adaptação para alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento ou para alunos com disfunções da aprendizagem, percebeu-se que apenas a Escola 1 cita explicitamente o conceito de adaptações curriculares no tópico Objetivos da escola, pois apresenta a perspectiva de “promover adaptações curriculares adequando o atendimento aos alunos com necessidades especiais “ (p. 7).

Verificando se os PPP destas nove escolas especificam suas competências diante das solicitações de AEE, detectou-se que apenas a Escola 1 esclarece no tópico Organização Escolar que a escola, “ao matricular o aluno, deverá cadastrá-lo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e informar qual tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades que ele apresenta” (p. 9), mas não aponta se haverá solicitação de Atendimento Educacional Especializado ou não.

Das nove escolas pesquisadas, três são aquelas que possuem este atendimento em 2017. Duas delas já possuíam na época da elaboração do PPP; a Escola 4 é uma delas. Assim, ainda no tópico da Organização Curricular, acrescentou um item com toda a organização da Sala de Recursos, apontando a forma como os alunos são atendidos e o papel deste atendimento na escolarização dos alunos.

Esta escola acrescenta que “os professores que darão atendimento na sala recursos deverão ser habilitados especificamente para as necessidades especiais dos alunos aos quais irão atender conforme legislação vigente” (p. 13), que, segundo o PPP, serão alunos com deficiência visual, com deficiência intelectual e os alunos com surdez.

É importante frisar que a Escola 4 fez referência ao AEE que possui, especificando sua organização, a formação dos professores e as deficiências que atende, pois as Escolas 6 e 7 também possuem Sala de Recursos em 2017 e não fazem nenhuma referência à organização deste serviço.

Buscando uma referência ao Plano de desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência e TGD e a previsão de atualização do documento no PPP destas

escolas, percebe-se esta citação em apenas quatro escolas, dos nove PPP analisados.

O Projeto Político Pedagógico da Escola 1 especifica no tópico da Organização Curricular que ela “registra na pasta do PDI o desenvolvimento dos mesmos e as intervenções pedagógicas necessárias a cada aluno (p. 9). Enquanto isso, a Escola 2 esclarece na Sistemática de ensino que “a escola realiza o Plano de desenvolvimento Individual (PDI) para alunos com necessidades especiais”, sem esclarecer como acontece e nem quem é o responsável (p. 18). Esta escola volta a citar o PDI, no tópico Monitoramento e avaliação, quando esclarece “que registra no PDI dos alunos com necessidades especiais os resultados das avaliações” (p. 23).

No texto do PPP das nove escolas pesquisadas, quanto a estipular a competência e a responsabilidade da escola diante do Plano de Atendimento Educacional Especializado, apenas a Escola 5 aponta no tópico do acompanhamento e processo de avaliação do desenvolvimento do aluno que:

A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos e assumindo muitas vezes a forma de relatórios circunstanciados. Estes relatórios deverão constar no PDI do aluno, elaborado anualmente, através das observações e registros, devendo considerar as informações do Plano de Atendimento Especializado/AEE (p. 14)

As outras oito escolas não citam a existência de um Plano de Atendimento Educacional Especializado, isto incluindo as duas escolas que tinham o atendimento das Salas de Recursos na época da elaboração do PPP.

Na pesquisa documental dos Projetos Político Pedagógicos das nove escolas, com exceção da Escola 1, que apontou uma síntese das atribuições do AEE, constantes das Diretrizes Operacionais, não foi detectado se as oito outras escolas estipulam as formas de interlocução entre o AEE e os professores regentes, nem se elas preveem as formas de avaliação do trabalho desenvolvido através da interlocução entre o AEE e os professores regentes. Elas também não fazem referência quanto ao papel do AEE na inclusão dos alunos que são atendidos em Sala de Recursos.

Diante da análise deste documento, percebe-se que a perspectiva de inclusão sob a ótica de que, além da acessibilidade programática, deva existir um

planejamento dos recursos e dos apoios necessários, não é uma realidade no PPP das escolas, principalmente se considerarmos o papel que as Salas de Recursos receberam nas legislações vigentes atualmente: de ser o serviço que deve oferecer parceria às escolas comuns no processo de inclusão dos alunos, apoiando as práticas dos professores.

Esta parceria entre o professor especializado e o professor regente é necessária para a oferta da educação de qualidade, conforme apontam Marques e Duarte quando dizem que “a parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial vem configurando-se como uma das estratégias que pode favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para os alunos com deficiência” (2015, p. 89). Tal parceria a que se referem os autores, nas orientações legais em Minas Gerais, configura-se na chamada interlocução entre o AEE e as escolas que apresentam matrícula de alunos com deficiência.

Entretanto, a partir dos PPP pesquisados, percebemos que tal parceria não é planejada pelas escolas, pois mesmo a Escola 1, que é a única que indica a sua existência como uma metodologia que efetiva a Educação Especial, não especifica como ela acontecerá, apenas faz uma adequação do texto da Diretriz Operacional do AEE, apontando que haverá o “estabelecimento de articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especial, visando à gestão eficiente e eficaz do processo pedagógico” (p.10).

Percebemos que o trabalho de articulação entre os profissionais de AEE e do professor regente ainda precisa ser compreendido como fator importante para a inclusão escolar. Conforme indicam Mendes Almeida e Toyoda (2011):

Estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. Enfim, os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos. (MENDES ALMEIDA E TOYODA, 2011, p. 84)

Esta ação colaborativa precisa ser entendida como um diálogo previsto no PPP, que será realizado entre professores que atuam no AEE e professores regentes, de modo a promover as condições adequadas de participação e aprendizagem dos alunos.

De acordo com a análise dos PPP, as escolas não veem esta necessidade e nem acreditam que o AEE se configure neste papel de ação colaborativa, mesmo que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva seja de 2008.

Outro dado que chamou a atenção é que nenhum dos nove PPP pesquisados faz referência ao Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que foi publicado em 2014. Apenas um PPP foi elaborado antes desta data: o da Escola 4, que tem vigência de 2012 a 2014. O PPP da Escola 6 data de 2015 e os demais são de dezembro de 2014 – ou seja, foram formulados no ano da publicação do documento oficial da Secretaria de Estado de Educação no que diz respeito à organização da Educação Especial no Estado de Minas Gerais.

Após a análise do PPP de nove escolas de um universo das 18 que encaminham seus alunos com deficiência e TGD para as salas de recursos, com relação aos eixos propostos para análise nesta parte da pesquisa – quais sejam: Inclusão, Planejamento e Adaptação – percebe-se que as escolas não apresentam o AEE como um fator importante para o processo educacional dos alunos que são o público da educação especial.

Considerando que a organização de oito das nove escolas pesquisadas não apresenta uma previsão da estrutura do AEE no seu PPP, torna-se necessária a discussão coletiva para revisão destes documentos, para que na sua elaboração o papel da Sala de Recursos na educação dos alunos com deficiência seja previsto e organizado para apoiar o processo de escolarização destes alunos, pois para que a escola seja considerada inclusiva, a instituição precisa se organizar neste sentido e prever as estratégias para oferecer as condições de aprendizagem.

Esta discussão coletiva pode indicar para a escola uma orientação inclusiva, conforme aponta Santos:

Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional (e seus membros) no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica, por conta de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. (SANTOS, 2009, p. 1)

Percebe-se a ausência de uma definição clara das formas de organização e previsão de estratégias para a educação inclusiva nos oito PPP analisados, o que indica, na prática, a falta do planejamento das escolas em uma perspectiva da inclusão. Esta orientação inclusiva é o que garante ações efetivas no sentido de ensinar aos alunos com deficiência e TGD.

2.3.2 Análise dos Planos de Desenvolvimento Individual

Como parte da pesquisa documental, houve também a análise do Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos que são atendidos nas Salas de Recursos, com a intenção de detectar a existência dos registros das adaptações propostas pelo professor do AEE e a avaliação do processo de desenvolvimento do aluno com deficiência e TGD na sua relação com o atendimento especializado que é desenvolvido em tais Salas de Recursos.

Com relação a este documento, na análise dos PPP as quatro escolas que o citaram o fizeram de forma vaga, sem esclarecer seu papel e sua importância, ou a necessidade de atualizá-lo. Estas evidências se concretizam na verificação do PDI de cinco alunos atendidos em Sala de Recursos e que foram elaborados por quatro diferentes escolas.

Os documentos pesquisados seguem a estrutura proposta pela Diretoria de Educação Especial desde 2005 (Apêndice 2), mas não seguem a orientação das legislações estaduais quanto à forma de registro. Com relação ao documento sugerido pela DESP, todos os cinco PDI analisados estão incompletos, sintetizados em duas folhas, sem datas de elaboração ou de atualização, tornando imprecisa a avaliação dos alunos com deficiências e TGD, pois nenhum dos PDI analisados demonstram o percurso escolar dos alunos.

Todos eles citam o AEE apenas quanto ao tempo de frequência do aluno na Sala de Recursos e não apresentam as contribuições da mesma ao processo de aprendizagem, mesmo que os cinco alunos frequentem este AEE em média por três anos.

Os documentos analisados apontam para uma necessidade de melhor estruturação, uma vez que ao PDI é atribuído um importante papel; por ser citado no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais como 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” (MINAS GERAIS, 2014, p. 8).

O PDI é um documento que está previsto nas legislações mineiras desde 2005 e as análises realizadas indicam que ele não atende aos princípios legais, pois sua organização não está estruturada de forma a apontar aos professores o caminho para a inclusão dos alunos com deficiência e TGD, indicando o processo educacional e as intervenções necessárias.⁴

Silva e Moreira (2008, p. 2657) apontam que “a prática pedagógica precisa urgentemente articular-se com a teoria, pois de nada adianta todo esse discurso em documentos, se a escola não está caminhando junto”. Portanto, ainda se faz necessário que o PDI se consolide como um instrumento válido para auxiliar o professor no processo de inclusão.

Na próxima seção, outro documento será analisado; trata-se do Plano de Atendimento Educacional Especializado, registro que tem a intenção de organizar as formas de transformar o ambiente educacional em estruturas mais acolhedoras, que efetivamente promovam a escolarização do aluno com deficiência ao considerar necessidade de orientar a prática pedagógica dos professores regentes, conforme será visto a seguir.

2.3.3 Análise dos Planos de Atendimento Educacional Especializado

A pesquisa do Plano de Atendimento Educacional Especializado e alunos em atendimento nas Salas de Recursos foi realizada com o objetivo de averiguar as formas de planejamento de adaptações necessárias ao processo de escolarização dos alunos e as propostas de interlocução dos professores do AEE e os professores da sala de aula. Foram analisados planos de cinco alunos atendidos nas duas Salas

⁴ Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório que 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.

Já a elaboração do PAEE é responsabilidade do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, devendo ser construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

de Recursos que estão em funcionamento há mais tempo. Considerando que para este documento a Rede estadual não apresenta uma sugestão de instrumento, a organização estabelecida neste documento difere nas duas Salas de Recursos.

Na análise do PAEE de dois alunos da Sala de Recursos 1, detectou-se a seguinte estrutura: a denominação dada é Plano de Atendimento na Sala de Recursos, constam nome e série dos alunos, o diagnóstico clínico dos estudantes, os recursos que são utilizados com os mesmos, as habilidades que os alunos apresentam desenvolvidas, as dificuldades que eles demonstram durante o atendimento especializado, o objetivo do atendimento realizado com o a aluno na Sala de Recursos, a metodologia e os recursos que serão utilizados com os alunos e a forma de avaliar o processo. Toda esta descrição ocupa uma página para cada aluno.

Na estrutura dos Planos de Atendimento Especializado da Sala de Recursos 2, denominado de Plano de Atendimento Individual, constam os seguintes tópicos: nome, idade, escolaridade, diagnóstico, recursos utilizados, dificuldades que os alunos apresentam, proposta de trabalho e objetivos específicos. Em dois planos analisados desta Sala de Recursos, a descrição do processo ocupa a metade de uma folha. No terceiro plano percebemos uma maior descrição do planejamento.

Com relação ao Aluno 1, com baixa visão e deficiência intelectual, está descrito no tópico do objetivo de atendimento que a intenção é “desenvolver as competências necessárias para o aprendizado em sala de aula”. Aponta-se na metodologia que haverá “orientação aos professores e à família sobre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e em casa a fim de melhorar o desempenho visual e acadêmico do aluno”, sem esclarecer a forma como isto acontecerá. No tópico dos recursos estabelece que irá “trabalhar em parceria com os professores da sala de aula para ajudar na inclusão e aprendizagem do aluno”, mas não indica em quais momentos isto acontecerá.

No plano de atendimento do Aluno 2, com deficiência intelectual, não há nenhuma referência de apoio aos professores regentes. Na metodologia e nos recursos descreve o material que é utilizado com o aluno no atendimento especializado. Para este aluno o objetivo do atendimento é “desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, cálculo, realizar atividades da vida diária de forma independente e segura”.

Na pesquisa do plano de atendimento do Aluno 3, que é surdo e apresenta baixa visão, detectou-se uma maior clareza na metodologia, que esclarece o que será feito no atendimento especializado oferecido ao aluno apontando que o AEE “oportunizará ao aluno possibilidade de estar em um ambiente inclusivo de aprendizagem”, esclarecendo que será feito em LIBRAS e em Língua Portuguesa.

Para este aluno, na metodologia do plano de atendimento, a Professora do AEE aponta que irá:

Estabelecer parceria entre professores e com a equipe diretiva para aquisição de materiais necessários para a participação plena do aluno.

Orientar os professores de sala aula sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno

Definir com os professores do aluno, o conteúdo curricular a ser ministrado, o planejamento e a utilização de recursos e estratégias visando à participação do aluno nas atividades propostas

Dar orientações aos professores sobre materiais, equipamentos e recursos e estratégias utilizadas em sala de aula que favoreçam a participação e desenvolvimento do aluno nas atividades propostas.

(p. 2)

Quanto aos dois planos da Sala de Recursos 2, procedendo à pesquisa no plano de atendimento do Aluno 1, que é autista, verificou-se que os recursos apontados são os do AEE, realizado com o aluno, sem esclarecer se são recomendados para o uso na sala de aula ou não. As dificuldades apresentadas pelo aluno são pouco descritivas, não esclarecendo quais são suas necessidades especiais. As propostas de trabalho são descritas como as atividades que são utilizadas no seu atendimento especializado, no AEE. A única referência ao processo de escolarização do aluno aparece quando a professora especializada se propõe a “orientar professores regentes e de apoio à adaptação das atividades escolares”.

O plano do Aluno 2, que é deficiente intelectual, descreve apenas o processo do seu atendimento especializado na Sala de Recursos e não faz nenhuma referência ao seu processo de escolarização ou cita algum apoio ao professor regente.

Com exceção do Plano do Aluno 3, da Sala de Recursos 1, percebe-se, de acordo com planos analisados, que as Professoras do AEE não apresentam de forma clara a articulação do Professor da Sala de Recursos com os demais

educadores dos alunos, não apresentam a participação da família do aluno no processo, não esclarecem se há a interação com os demais serviços setoriais.

Em ambas as situações, a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos precisa de melhor descrição, assim como é necessário melhorar a definição dos recursos de acessibilidade no ambiente escolar, pois não são definidos claramente como acontece o planejamento e a execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado para subsidiar as adaptações que serão necessárias para os alunos na sala de aula.

O apoio do professor especializado aos professores regentes é encarado tanto nas legislações federais quanto nas estaduais como um instrumento importante para garantir a qualidade da inclusão. Marques e Duarte apontam que esta parceria entre esses professores:

Se torna uma estratégia extremamente importante para o planejamento, avaliação e organização de recursos de ensino para os alunos com deficiência. Essa troca de saberes só é possível porque os professores regulares são especialistas em conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar, enquanto os professores de educação especial são especialistas em avaliação e conteúdos específicos sobre educação especial, necessários para a elaboração das adaptações curriculares. (apud SILVA, 2013, p. 89)

Concluindo a primeira etapa da pesquisa, percebe-se que o planejamento das intenções educativas das escolas que são ilustradas no PPP, estruturadas no PDI e consideradas no PAEE, de modo a oferecer as condições necessárias ao aprendizado dos alunos com deficiência e TGD nas situações analisadas, de acordo com os documentos pesquisados, não demonstram a intenção de realizar a parceria entre os profissionais especializados e os professores regentes.

A próxima seção será dedicada à análise do Grupo Focal, com a descrição das discussões realizadas entre Especialistas da Educação Básica, professores regentes e professores especializados.

2.3.4 Análise do Grupo Focal

A metodologia do Grupo focal, utilizada nesta segunda etapa da pesquisa, foi um importante instrumento para coletar dados quanto à impressão dos professores

regentes e professores especializados sobre o atendimento educacional especializado.

No desenvolvimento desta metodologia, considerou-se que “sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados” (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 3).

Portanto, o grupo focal foi utilizado nesta pesquisa, principalmente, para discutir com os agentes das escolas que possuem matrícula de alunos os alunos com deficiência e TGD, e com os professores das Salas de Recursos, as formas de diálogos realizadas entre os professores especializados que os atendem e os professores regentes, com o intuito de detectar a existência do seu planejamento e a realização de momentos de orientação ao processo de inclusão dos alunos.

Havia a previsão de que participassem deste momento quatro professores que atuam com tais alunos nas escolas estaduais de Conselheiro Lafaiete, mas, apesar dos quatro terem confirmado presença, apenas dois professores regentes compareceram no dia do encontro. Assim, o grupo foi composto por nove profissionais que atuam em escolas em que existem a matrícula de alunos com deficiências: quatro professores de Sala de Recursos do Município de Conselheiro Lafaiete, três especialistas da Educação, que foram convidados devido ao papel atribuídos a eles na sua função de conduzir as discussões pedagógicas nas escolas estaduais, e dois professores regentes em cujas turmas estão matriculados os alunos atendidos nas Salas de Recursos.

O encontro aconteceu no Auditório da E.E. Domingos Bebiano, no dia 9 de junho de 2017. A sessão teve a duração 4h, no horário de 8h às 12h. Nesta ocasião, cada participante recebeu um nome fictício para preservar sua identidade. Na apresentação, eles especificaram sua atuação, se eram professores de AEE, especialistas ou professores regentes.

No decorrer da análise, as Especialistas da Educação serão descritas como Especialistas da Educação 1, 2 e 3; as professoras de sala de aula, como Professoras Regentes 1 e 2; e os professores das Salas de Recursos, como Professores Especializados 1, 2, 3 e 4.

A análise dos dados colhidos na realização do Grupo Focal se dará com base na organização do instrumento de pesquisa, que foi estruturado considerando a investigação quanto ao conhecimento das formas de organização e planejamento do

AEE, a concepção de inclusão e a relação da educação inclusiva com a função do Professor da Sala de Recursos e sua atribuição de promover a interlocução com o professor regente.

Para iniciar o encontro, os primeiros quarenta minutos foram utilizados para entrosamento entre os participantes, quando foi oferecido um café, para que neste momento os convidados se apresentassem e trocassem as primeiras impressões. Pude observar, nesta ocasião, que os quatro professores de Salas de Recursos trocaram algumas experiências e discutiram sua atuação, pois esta foi a primeira vez que se encontravam. Dois destes profissionais atuam, em 2017, pela primeira vez nas Salas de Recursos e dois professores são mais experientes e atuam há mais de três anos.

Após este momento de descontração, apresentei o objetivo da pesquisa e solicitei eles lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta organização levou trinta minutos, pois alguns participantes pediram esclarecimentos, quando expliquei que eles não seriam identificados e que na análise e elaboração eles iriam ser denominados pela função que exercem, sem identificação nominal ou das escolas.

O primeiro questionamento, ao iniciar os trabalhos, foi quanto ao conhecimento dos integrantes com relação às formas de organização e planejamento do Atendimento Educacional Especializado, quando foi questionado se conseguiriam me dizer como ele era solicitado.

Ao se manifestarem acerca deste assunto, a Professora Regente 1 e Professora Regente 2 disseram que não sabem esclarecer bem as etapas de solicitação de Sala de Recursos. A seguir o Professor Especializado 1 demonstrou seu conhecimento dizendo que a solicitação envolve desde a identificação do aluno na matrícula à elaboração do PDI e solicitação através do Sistema Mineiro de Administração Escolar, o SIMADE.

O conhecimento quanto ao processo foi claro na fala da Especialista Educacional 1, que disse que:

Tudo tem que partir de uma necessidade da criança. De acordo com o que a gente tem a matrícula da criança na escola estando em sala de aula, a gente começa a avaliar qual é o diagnóstico daquela criança, até então o que nós sabemos. A especialista juntamente com o professor do aluno na escola tem uma conversa, para ver a situação daquela criança, fazemos um relatório prévio e pedimos

aquela família que leve à um especialista. [...] Sugerimos que busquem um diagnóstico clínico para que possamos oferecer um olhar diferenciado para a necessidade dele [...] quando eles trazem, de posse deste documento, montamos a pastinha do PDI e solicitamos o atendimento especializado no órgão competente. (EE1, Grupo Focal realizado em 09 jun. 2017)

Ao relacionar a identificação das necessidades do aluno à solicitação do atendimento especializado, esta especialista da educação demonstrou uma postura aberta à diversidade e uma orientação inclusiva, conforme aponta Damasceno (2012, p. 163) ao dizer que nas “práticas educacionais inclusivas, considerando as demandas de aprendizagem dos estudantes, isto é, o reconhecimento de sua diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física, pensar e refletir sobre as diferenças humanas”.

A próxima questão discutida foi acerca do papel do planejamento das intervenções necessárias à aprendizagem, que é atribuído ao Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência e TGD. Acerca deste tópico, os participantes apresentaram seus conhecimentos em diferentes momentos da conversa. O que se detectou foi que, de forma geral, todos atribuem a ele um importante papel, discutido pela Especialista da Educação 1 “como um lugar que se descreve as decisões tomadas sobre o aluno com deficiência”, mesmo que muitos assumissem a dificuldade em elaborá-lo.

A Especialista 1, ao falar do conhecimento dos professores no processo de organizar o PDI, descreveu a dificuldade em mobilizar os professores regentes para a elaboração do documento. Apontou o fato de que os professores especializados apresentam um conhecimento maior, enquanto os professores regentes, a partir da sua realidade, demonstram “muito medo de fazer o PDI”, dizendo que neste processo o “especialista assume 60% da responsabilidade de organizá-lo e o professor de sala de aula os outros 40%”. Segundo ela, na prática, o especialista encontra um “muro”, pois os professores regentes:

Na grande maioria das vezes não tem a formação adequada para estar atendendo aquele aluno [...] quando é uma criança de inclusão, que necessita ser incluída em todos os sentidos, dentro de uma sala, com um professor que não tem um mínimo de estado, ele não está preparado, profissionalmente, psicologicamente. Está totalmente desestruturado para atender aquela situação. Mas em contrapartida nós que estamos ali na supervisão escolar, nós precisamos cobrar. (EE1, Grupo focal realizado em 09 jun. 2017)

A fala da Especialista aponta que o argumento quanto à falta de formação do professor para atender a diversidade ainda se repete, mesmo após tanto tempo de discussão acerca da inclusão.

Ainda com relação ao assunto ao planejamento, a Especialista da Educação 3 disse que “o PDI dá respostas para a escola planejar” e que a escola toda vivencia esta prática. Já as duas professoras regentes se posicionaram de forma diferente quanto ao assunto. A Professora Regente 1, ao ser questionada sobre seu papel na elaboração do PDI, disse que “não havia trabalhado com esta realidade até o momento”. Esta professora corroborou o posicionamento da Especialista da Educação 1 quanto ao despreparo do professor regente, em elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual, quando ao falar do assunto apontou sua dificuldade alegando que:

Os professores teriam que ser melhor preparados, ter mais cursos. Porque realmente a maioria não está preparado para lidar [...] Eu não tive experiência nisso. Aí a gente é jogado numa sala com esta situação e você tem que dar aula [...] Não é que a gente não quer de trabalhar, não gosta de trabalhar. O governo precisaria disponibilizar recursos pra gente, com cursos, palestras e inteirar o professor disso, para gente poder desempenhar melhor nosso trabalho. (PR1, Grupo Focal realizado no dia 09 jun. 2017)

A Professora Regente 2 apontou sua experiência com a elaboração do PDI, que antecede sua atuação na rede estadual, pois era professora na APAE. No depoimento, disse que encarava o procedimento de elaboração da seguinte maneira:

Eu fiz o processo contrário, como eu comecei na APAE, lá a gente era obrigada a fazer, a primeira coisa que a gente tinha que fazer, tanto que também fiz um ano de experiência, foi olhar, pensar, visualizar com aquele material que a gente tinha. Mesmo assim, lá ainda era um pouco difícil, porque tinha alguns pais que, por algum motivo, se recusavam a tá fazendo esta primeira análise, com aspecto inicial. Então a gente primeiro, se inteirava do caso. Então como eu comecei ao contrário, e eu sempre achei muito importante este planejamento e este conhecimento. Fiz o processo inverso. Inclusive quando fui para Estado esta era uma das coisas que eu cobrava. Mas, para esse menino aqui, o que eu vou trabalhar com ele. Eu sei que ele é assim e aí? (PR2, Grupo Focal realizado no dia 09 jun. 2017)

O papel dos professores especializados nesta ação foi discutido e apontado nas intervenções que realizei durante o encontro. O Professor Especializado 2 disse que há um momento específico em que discute com os professores sobre o PDI, dizendo que “na escola onde eu trabalho, 20 minutos do Módulo 2 dos professores é [sic] para que possamos discutir estas questões”.

Nesta análise, detectou-se que o Plano de Desenvolvimento Individual é encarado como um instrumento de avaliação das possibilidades e das dificuldades dos alunos com deficiência e TGD pelos especialistas, mesmo que não tenha ficado claro o seu processo de elaboração nas escolas.

A dificuldade dos professores regentes quanto ao processo de elaboração, verificada nos depoimentos tanto da Especialista da Educação 1 quanto da Professora Regente 1, demonstra que a organização do PDI é uma atribuição de difícil execução para o professor e indicam, ainda, a dificuldade que as escolas apresentam ao reconhecer as necessidades e especificidades do processo educacional dos alunos com deficiência e TGD.

A elaboração do PDI é uma oportunidade de indicar as propostas das ações necessárias para atender as necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio, uma vez que “a escola inclusiva precisa ter claro o reconhecimento de que cada estudante tem um potencial, ritmo de trabalho diferenciado, expectativas, estilos de aprendizagens, motivações e valores culturais, ou seja, reconhecê-los como diferentes” (SILVA; MOREIRA, s/d, p. 4).

O ato de conhecer o aluno, envolvido no planejamento deste documento, transforma o PDI, nesta relação, em um instrumento importante de acompanhamento da trajetória e desenvolvimento destes alunos. Diante da análise, percebemos o quanto estas escolas apresentam dificuldade em discutir com naturalidade a elaboração do documento inicial no qual a escola faz o reconhecimento das potencialidades e necessidades destes alunos e planejar seu processo de inclusão.

Nas discussões realizadas, ao serem solicitados para classificarem o conhecimento quanto ao Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, pude detectar que todos Professores Especializados apontaram que o conhecem, enquanto a Especialista da Educação 3 assumiu ter um conhecimento vago sobre ele e a Especialista da Educação 2

apontou que o consulta permanentemente. Já as Professoras regentes alegaram que não o conhecem.

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais assume, na política mineira, o papel de organizar as ações de Educação Especial, no sistema e o desconhecimento pelos servidores estaduais apontam para a perspectiva de maior estudo deste documento nas escolas e os participantes não souberam indicar se o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais é citado no PPP das escolas.

O Professor Especializado 3 diz que vê o referido guia da seguinte forma:

Como um norteador das atribuições do Professor da Sala de Recursos. Pensando no aluno com deficiência, ele um aluno não só do professor, e sim da escola. É um documento que deveria ser trabalhado na escola porque muitas das vezes a criança com deficiência são direcionados ao professor de apoio e as atribuições são só do Professor. (PE3, Grupo Focal realizado no dia 09 jun. 2017)

A Especialista da Educação 2 esclareceu que o guia é muito utilizado por ela na escola onde atua e que o consulta sempre. Acrescentou que acredita que seu uso seja do universo dos especialistas da educação, dizendo que poucos professores o conhecem. Esta afirmativa foi confirmada com a colocação da Professora 2, que classificou seu conhecimento sobre o Guia como fraco e a Professora Regente 1, que disse que não o conhece.

Na rede estadual, o referido guia tem o papel de apontar os caminhos para toda a Educação Especial nas escolas estaduais, portanto o pouco conhecimento por parte dos professores do documento que orienta esta modalidade na rede estadual de ensino de Minas Gerais indica a necessidade de um estudo, conduzido pelos especialistas da educação, das normas estaduais que regem a educação inclusiva nas escolas da rede, uma vez que a formação continuada é responsabilidade de todos os envolvidos na ideia de uma educação inclusiva.

O estudo do Guia, neste contexto, pode ser considerado uma estratégia para instrumentalizar os professores para o processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD, quebrando algumas das barreiras atitudinais conforme apontam Mendes, Almeida e Toyoda:

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio. (2011, p. 84)

Diante do que foi observado nestas discussões, esta formação em serviço para discussão do Guia torna-se uma estratégia, como citado pelos autores, muito importante para minimizar a barreira de acessibilidade representada pela incompreensão acerca da principal legislação estadual sobre a inclusão dos alunos com deficiência e TGD, pois este desconhecimento dificulta a organização e o planejamento da educação inclusiva nas escolas.

A falta de informação e das orientações fundamentais acerca do assunto é uma grande barreira para garantir a escola que atenda às necessidades dos alunos, de maneira que a sua aprendizagem ocorra. De acordo com os depoimentos dos professores, a estratégia de oferecer as informações que constam no guia aos professores é necessária para melhorar o processo de inclusão dos alunos.

Outro tema abordado foi quanto à forma como o PPP das escolas onde os participantes do grupo focal atuam define a Educação Inclusiva. Neste momento, pude detectar que os participantes não têm a devida familiaridade com o documento, apesar de todos afirmarem que eles acreditam que o PPP contém o que a escola acredita ser educação inclusiva. Os participantes usaram como argumento para a crença o fato de que as atitudes dos profissionais que atuam nas escolas são inclusivas. Entretanto, todos assumiram não conhecer o PPP das escolas onde atuam.

A Professora Regente 2, quanto à concepção de inclusão presente no PPP, se posicionou desta forma: “para falar a verdade, no projeto sim, mas devido à falta de formação, ela não acontece”. Já a Professora Regente 1 assumiu não conhecer o PPP, mas acredita que tenha essa concepção; disse que, pelo que vê sendo trabalhado, a concepção de educação inclusiva é bem desenvolvida na escola, e que ela acredita que “a inclusão existe” e é “muito bem trabalhada lá”. A Especialista da Educação diz que a não conhece o PPP, mas que, na prática da escola, a inclusão acontece na escola.

A Especialista da Educação 3 afirmou que seu PPP tem esta concepção definida e que os professores trabalham neste sentido, citando o exemplo do trabalho com uma aluna cega e do apoio do Professor especializado neste processo, em que os professores procuram material adaptado para trabalhar com a referida aluna.

O Professor Especializado 3 declarou que não conhece o PPP, mas acredita que o documento da escola onde está localizada a Sala de Recursos seja inclusivo, pois as atitudes do corpo docente são o diferencial na prática educativa da escola. Este professor apontou que:

Tenho observado, no pouco tempo que estou na escola, que saiu do argumento de lei, de direito que este aluno vai ser matriculado, de ser direito dele. Tenho visto assim, eu ainda não pude consultar o Projeto Político Pedagógico [...] mas a atitude da diretoria e da escola frente ao aluno com deficiência está sendo positiva. Eu acredito que o PPP contempla, sim. (PE3, Grupo Focal realizado no dia 09 jun. 2017)

A partir da fala dos participantes, corroboradas pelo posicionamento do Professor Especializado, foi possível perceber que as Especialistas da Educação Básica não conseguem apontar em que medida o PPP faz previsão de adaptações curriculares neste documento; diante dos depoimentos, a pesquisadora foi a de fazer uma solicitação para que todos conferissem, neste documento, o que as escolas nas quais atuam, apontam e planejam como educação inclusiva, pois é necessário que as instituições deixem claro na sua proposta de educação a intenção de incluir os alunos com deficiência e TGD, como condição necessária para que todos se responsabilizem pelo processo educacional destes alunos, e não apenas os professores regentes e professores especializados.

Percebe-se, com esta discussão, a necessidade de estimular, nas escolas, a elaboração de um PPP planejado coletivamente, com participação de todos os atores, voltado para a promoção de momentos de reflexão acerca das práticas educacionais inclusivas e com a previsão de adaptações curriculares para todas as deficiências e TGD, pois é neste documento que as escolas podem iniciar um processo de identificação das necessidades e da diversidade existente entre seus alunados.

O diagnóstico e o reconhecimento das necessidades em todas as instâncias da escola, inclusive das condições de acessibilidade, é uma etapa necessária da elaboração coletiva do PPP em que acontece:

O processo de reconhecimento das diferenças e dos novos significados nos impele a assumir um papel não somente pedagógico, mas, sobretudo, político, pois oferecer condições de participação e produzir significados e saberes que respondam às necessidades de todos, transcende uma questão técnica e nos desafia a assumir a educação como processo de luta na garantia de direitos e construção de um mundo mais justo, civilizado, cidadão. (SANTIAGO, 2015, p. 493)

Tal reconhecimento das diferenças e a garantia do direito de aprendizagem dos alunos com deficiência e TGD perpassa, necessariamente, a preocupação com as adaptações curriculares e sua previsão no PPP. Percebemos que, mesmo com a aceitação da diversidade detectadas nos depoimentos, com posturas de aceitação por partes dos participantes e a preocupação com o processo por partes dos professores, na prática de elaboração dos instrumentos de planejamento e organização deste processo há dificuldades de executá-los.

Ao discutirmos as atribuições dos Professores especializados no processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD, foi possível perceber que todos os participantes conseguem explicitar com clareza a existência do apoio dado ao aluno na complementação da escolaridade, ou seja, o atendimento dado ao aluno no atendimento especializado realizado no contraturno de escolarização, dentro da Sala de Recursos.

Neste sentido, todos os professores especializados apresentaram dificuldades em explicitar as três categorias das atribuições deste profissional frente ao processo de inclusão: além de fazer o atendimento especializado ao aluno, apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, orientando os professores regentes no processo de acessibilidade ao currículo e contribuir para as adaptações de material pedagógico para os alunos. Nesta análise foi possível observar que, mesmo os Professores Especializados falam com mais facilidade do atendimento ao aluno, mas as duas outras categorias não tão facilmente explicadas por eles.

O Professor Especializado 1 disse que faz orientações aos professores regentes, e este fato foi corroborado pela Especialista 3, que esclareceu que a escola tem recebido suas atividades adaptadas para a aluna cega. O Professor

Especializado 3 disse que é necessário fazer o apoio “à escola”. O Professor Especializado 2 descreveu o processo de apoio, descrevendo as orientações que disponibiliza aos professores dizendo que vai às escolas onde os alunos estão matriculados, pega uma declaração de sua presença e registra em ata suas orientações.

O principal foco do encontro foi discutir a interlocução existente entre os professores especializados e os professores regentes. Quando questionados acerca desta atribuição do professor da Sala de Recursos, a Professora Regente 2 foi enfática ao dizer que trabalha há 6 anos no Estado; mesmo sabendo que uma de suas alunas tem atendimento na Sala de Recursos há dois anos, nunca foi orientada por nenhum Professor Especializado, dizendo: “Eu tenho 5 anos de Estado, vou fazer seis agora. Eu nunca tive uma pessoa que levasse pra mim material adaptado, e muito menos oferecer uma conversa” (PR 2, Grupo Focal realizado no dia 09 jun. 2017).

No depoimento do Professor Especializado 2, ele aponta que “os professores do 1º ao 5º ano, usam um pouquinho do material concreto. Com os de 6º ano, a gente tem que insistir. Lá muda bastante o perfil de aprendizagem, de aceitação. Mas a gente continua indo”.

A Professora Especializada 1 relatou o diálogo difícil que tem havido com uma professora regente da escola onde está situada a Sala de Recursos, que “deu zero” no primeiro bimestre para um aluno com deficiência intelectual e baixa visão, mesmo sendo orientada para que haja adaptações. Neste sentido, esta profissional aponta que “oriento o planejamento diferenciado para ele, há a previsão de avaliação individual, mas ele chega para mim e disse ela me deu zero”.

A partir das discussões e das intervenções que fui realizando no decorrer dos trabalhos, percebe-se que a interlocução entre professores especializados e professores regentes é uma prática que precisa de melhor planejamento, mais orientações por parte dos especialistas da educação e maior acompanhamento das autoridades educacionais competentes.

O conhecimento quanto aos dispositivos legais federais e estaduais que atribuem às Salas de Recursos o papel de apoiar o processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD é pequeno, suscitando vários esclarecimentos ao longo do encontro. Foi necessário esclarecer que do Projeto Político Pedagógico precisam constar as previsões de Atendimento Especializado, enquanto no Plano de

Desenvolvimento são registradas as necessidades de atendimento do aluno e quais são as naturezas de atendimento descritas nas atribuições dos professores especializados.

Após o encontro, na análise dos posicionamentos dos participantes, é possível inferir que planejamento do diálogo entre os professores regentes e professores especializados não está marcado pela intencionalidade entre as instituições no seu PPP:

Para atender os objetivos e funções traçados para o AEE, os professores e a escola como um todo precisam organizar e planejar (políticas) esse espaço de forma coletiva. Estas ações, por sua vez, implicam em uma constante revisita (práticas) aos objetivos e fundamentos (culturas) daquilo que se entende e se quer (culturas) com a educação. Nas reflexões das professoras essa necessidade de planejamento e organização (políticas) surge de forma recorrente. (SANTIAGO, 2015, p. 489)

Como resultado do encontro, foi possível observar uma das características da metodologia do Grupo Focal, que é de apresentar a possibilidade de “uma postura crítica e dialética, visando à superação dos pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas” (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 2), uma vez que todos os integrantes participaram, discutiram o tema e demonstraram interesse em que outros momentos como este fossem propiciados, para que a comunidade escolar conhecesse o papel do atendimento especializado e discutissem seu papel na inclusão dos alunos com deficiência e TGD.

Os relatos dos professores regentes e de especialistas da educação demonstram que a matrícula dos alunos com deficiência e TGD nas escolas suscitam práticas que considerem que:

O debate sobre acessibilidade no que se refere à educação de pessoas com deficiência passa, necessariamente, pela sua permanência, participação e aprendizagem escolar. Diante da necessidade de escolarizar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular, alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar para assegurar a acessibilidade são: a formação contínua de professores, a convivência com a diversidade e a relação família-escola. (MATOS; MENDES, 2014, p. 45)

Nas discussões realizadas neste encontro, pode perceber que o AEE realizado até o momento prioriza o atendimento ao aluno, mas que o apoio ao professor regente ainda não é prioridade e intencional pelos professores especializados. Quando acontecem discussões neste sentido, estas são feitas nas escolas onde funcionam as Salas de Recursos, apenas com poucos professores regentes.

O planejamento destes momentos de diálogos entre os professores regentes e os professores especializados precisam constar, intencionalmente, no PPP das escolas, serem organizados no PDI e discutidos em um Plano de Atendimento Educacional Especializado, pois:

Sabe-se que a diversidade requer trocas interdisciplinares no conjunto de saberes da prática docente, e se podem obter resultados satisfatórios, na medida em que profissionais imprimam esforços para romper barreiras estabelecidas nas vicissitudes da formação inicial, de modo a controlar, no interior das escolas, desafios que possam ser superados de modo colaborativo. (COSTA; KIRAKOSYAN; JUNIOR, 2016, p. 3)

A partir da análise documental e da realização do Grupo Focal, detectou-se os problemas quanto ao planejamento e a execução da função de apoio ao processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD nas escolas estaduais de Conselheiro Lafaiete. Por isso o plano de ação desta pesquisadora tem a intenção de apresentar à Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete, responsável pelo monitoramento do processo de inclusão, uma proposta de trabalho de forma a potencializar a realização do papel de apoio ao processo de inclusão atribuído às Salas de Recursos, melhorando o planejamento e apontando formas de realizar um diálogo entre os agentes educacionais de AEE e os professores regentes.

No capítulo seguinte serão propostas algumas ações quanto às discussões sobre o processo de elaboração dos documentos oficiais como o PPP, o PDI e PAEE, de formação em serviço e a articulação entre professores especializados e os professores regentes que se constituirão num Plano de Ação de modo a estabelecer um diálogo entre professores regentes e professores especializados.

3 PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO

Ao longo do Capítulo 2, foi possível perceber que a existência de um planejamento de recursos e dos apoios necessários ao processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD não está contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos que foram analisados. Sendo assim, a parceria do professor especializado, que atua na Sala de Recursos, com os professores regentes das turmas nas quais tais alunos estão matriculados, prevista como uma das atribuições do atendimento educacional especializado pelas legislações vigentes, não é planejada previamente pelas escolas.

Percebe-se também que os referidos documentos não mencionam ou são poucos precisos quanto às atuais políticas de inclusão adotadas nos âmbitos federal e estadual, desconsiderando, portanto, o papel importante atribuído ao AEE para o processo educacional dos alunos que são o público da educação especial.

Na pesquisa, quanto à análise dos PDI dos alunos atendidos nas Salas de Recursos no ano de 2017, observa-se que a estrutura dos documentos verificados não segue a proposta encaminhada pela SEE. As variadas formas de registro utilizadas pelas escolas dificultam o acompanhamento do percurso escolar dos alunos com deficiência e a eficácia dos atendimentos especializados, uma vez que nos documentos analisados não foi possível detectar como ocorre o desenvolvimento dos alunos. Ainda foi possível perceber que os registros pelas escolas não são capazes de nortear a ação educacional destinada aos alunos atendidos, tampouco podem ser considerados um documento comprobatório de registro de escolaridade, função atribuída ao PDI nas legislações estaduais.

De acordo com a análise do PAEE, averiguamos que os referidos documentos, elaborados por três diferentes professores especializados, carecem de melhor descrição da maneira como os apoios ao processo de escolarização dos alunos com deficiência e TGD deverão acontecer, de modo a garantir a aprendizagem destes alunos.

Ainda no capítulo 2, com a realização do Grupo Focal percebemos o desconhecimento quanto ao PPP da escola onde atuam por parte de todos os participantes, o que aponta para sua desatualização e a necessidade de uma construção coletiva, além da existência nele da previsão de oportunidades de

diálogos entre o professor do AEE e o professor regente que atua com o aluno atendido na Sala de Recursos.

A partir do Grupo Focal, verificamos o pouco conhecimento dos integrantes quanto a questões importantes que garantem a qualidade do processo de inclusão dos alunos que estão matriculados: eles tiveram dificuldade de descrever as formas de organização e planejamento do Atendimento Educacional Especializado na escola, apontaram a dificuldade na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência e TGD, o desconhecimento dos principais dispositivos legais que organizam o atendimento nas Salas de Recursos e também das normas estaduais, estabelecidas no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, por parte dos professores regentes.

Quanto ao objetivo principal da realização do Grupo Focal, que foi o de discutir a interlocução existente entre os professores especializados e os professores regentes, percebemos que estas oportunidades não são planejadas nos documentos oficiais, apontando para a necessidade de melhorar a organização deste processo.

Considerando que os três documentos analisados não demonstram a intenção de realizar a parceria entre os profissionais especializados e os professores regentes, e que os professores regentes alegaram, durante o Grupo Focal, que não têm recebido o apoio necessário por parte dos professores especializados, percebemos que os principais problemas verificados são:

- i) A desatualização dos Projetos Políticos Pedagógicos, que carecem de uma definição clara das formas de organização, previsão de estratégias para a educação inclusiva nos oito PPP analisados; isso indica, na prática, a falta do planejamento das escolas em uma perspectiva da inclusão, principalmente em consequência da elaboração precária dos documentos oficiais de planejamento e registro do processo educacional dos alunos com deficiência e TGD.
- ii) A pouca efetividade da organização das formas de articulação para que o atendimento educacional especializado, realizado na Sala de Recursos, ofereça o apoio necessário ao professor regente, considerando que as práticas do AEE têm focado suas práticas no trabalho de complementação realizado apenas com o aluno.

- iii) A ausência de momentos de discussão entre o professor especializado que realiza o atendimento com o aluno e o professor regente responsável pela sua escolarização.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é a verificação de como ocorre, no Município de Conselheiro Lafaiete, nas Salas de Recursos e nas escolas que encaminham seus alunos para o AEE, a articulação entre os professores da Sala de Recursos e os professores das salas de aula onde estão matriculados os alunos com deficiências e TGD, foi realizada a análise documental do PPP, do PDI e do PAEE, assim como a realização do Grupo Focal, em um encontro entre professores regentes, especialistas de escolas estaduais e professores especializados.

Diante das análises dos instrumentos de pesquisa, percebemos as principais que formas de articulação previstas nos documentos oficiais não são realizadas entre professor de Sala de Recursos e professor regente, pois existem os problemas na previsão e na organização dos atendimentos educacionais especializados, tornando-se necessário construir coletivamente estratégias para promover tal interação; estas estratégias serão descritas no Plano de Ação que será apresentado e detalhado nas seções seguintes.

3.1 Plano de Ação Educacional

A proposta apresentada a seguir visa propiciar a melhoria das formas de planejar e executar o papel das Salas de Recursos como apoio aos professores regentes no processo educacional de alunos com deficiência e TGD. As propostas partem de uma reflexão acerca da constituição das salas de recursos como estratégia de apoio à inclusão, tendo por base as concepções apresentadas no Capítulo 1 deste trabalho e a análise realizada no Capítulo 2, à luz do referencial teórico.

O plano elaborado tem como pressuposto que “a proposta do AEE é oferecer apoio, de modo que o aluno consiga participar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem por meio de suas singularidades” (SANTIAGO, 2015, p. 493). Portanto, à Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete se apresenta o desafio de organizá-lo desta forma, uma vez que, por meio dos dados coletados nesta pesquisa, visualiza-se uma necessidade de discutir o papel do AEE

e apontar formas para que os professores regentes sejam amparados nesta empreitada de oferecer a Educação Inclusiva aos alunos que são atendidos nas Salas de Recurso do Município de Conselheiro Lafaiete.

As ações deste plano pretendem transformar potencializar a atribuição do professor especializado no processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD, melhorando o papel de apoio ao professor regente. Esta ação é uma necessidade, uma vez que:

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (COSTA, 2013, p. 252)

Nos relatos dos professores regentes durante a realização do Grupo Focal, foi possível perceber a necessidade de organizar o trabalho do professor especializado para que se torne o apoio ao trabalho desenvolvido com os alunos incluídos.

Devido a essas questões, o Plano de Ação descreverá propostas para a Diretoria Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete, para a Equipe responsável pela Educação Especial desta regional e para os professores especializados que atuam na Sala de Recursos.

O Plano de Ação Educacional descrito nas seções a seguir será desenvolvido de outubro de 2017 a novembro de 2018 e tem como objetivo geral a perspectiva de organizar o planejamento da função de apoio, atribuída à Sala de Recursos, e potencializar a execução das ações do Professor especializado de forma a promover a interlocução com os professores regentes dos alunos com deficiências e TGD.

As ações propostas foram organizadas com a metodologia 5W2H, assim denominada por utilizar as iniciais, em inglês, de sete palavras-chave para o desenvolvimento do método: What (O quê?), Why (Por quê?), Where (Onde?), When (Quando?), Who (Quem?), How (Como?) e How much (Quanto?); segundo Behr; Moro; Estabel (2008), com a utilização deste método podemos planificar o processo e analisá-lo de maneira compartilhada.

3.1.1 Revisão dos processos de elaboração do PPP, PDI e PAEE: discutindo a concepção de Educação Inclusiva e planejando os apoios necessários ao processo de inclusão na sala de aula

Quadro 2 – Ações propostas

<i>What</i> – O que será feito (etapas)	<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	<i>Where</i> – Onde será feito (local)	<i>When</i> – Quando será feito (tempo)	<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade)	<i>How</i> – Como será feito (método)	<i>How much</i> – Quanto custa
Discussão dos processos de elaboração do PPP de modo a revisar a concepção de	Necessidade de reelaborar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estaduais, pois os	Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete;	Outubro de 2017;	Analista responsável pela orientação do PPP;	Encaminhamento do roteiro de análise e reelaboração dos PPP via e-mail para as escolas estaduais;	R\$0,00
Educação Inclusiva das escolas e as formas de planejamento dos apoios necessários ao processo de inclusão.	documentos analisados não atendem às atuais Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Escolas Estaduais da regional;	De fevereiro a julho de 2018;	Equipe pedagógica das escolas estaduais;	Discussão coletiva para reelaboração do PPP;	R\$0,00
		Escolas Estaduais de Conselheiro Lafaiete.	Fevereiro a junho de 2018.	Equipe responsável pela Educação Especial.	Estudo de casos para elaboração do PDI e PAEE.	R\$0,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira etapa desta ação será o encaminhamento para as escolas de um roteiro de análise dos PPP, solicitando que elas realizem um estudo do documento, considerando a concepção de educação inclusiva que a instituição educacional acredita, a existência do planejamento das formas de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência e TGD, os momentos de atualização deste documento, os responsáveis pela sua elaboração e o registro dos resultados das intervenções realizadas pelos professores especializados.

Neste estudo sobre o PPP, as escolas deverão verificar a previsão de momentos em que o PAEE será elaborado e as formas de interlocução entre os professores especializados e os professores regentes que atuam os alunos com deficiência e TGD. Ao encaminhar este roteiro de análise, será também estabelecido um prazo para que os PPP das escolas estaduais sejam revisados e atualizados em momentos de discussão coletivas realizadas pelas Especialistas da Educação Básica.

A SRE/CL realiza encontro trimestrais com os Especialistas da Educação Básica e a equipe responsável pela Educação Especial realizará, no encontro previsto para o mês de outubro, a primeira formação com estes profissionais para estimular a construção coletiva deste documento, para que os mesmos ilustrem a concepção de educação inclusiva delineados nas legislações estaduais, apontando principalmente o papel do PDI e do PAEE na oferta de uma educação de qualidade aos alunos com deficiência e TGD.

A Equipe responsável pela Educação Especial realizará, de fevereiro a junho de 2018, estudos com os Especialistas da Educação Básica, em visitas realizadas *in lócus*, discutindo o processo de elaboração do PDI, de alunos matriculados com diferentes tipos deficiências e TGD nas escolas estaduais de Conselheiro Lafaiete, seguindo o roteiro sugerido pela Diretoria de Educação Especial. Estes estudos de caso nortearão a reelaboração dos PDI dos demais alunos e apresentarão as demandas de atendimento para a elaboração do PAEE.

As ações de revisão dos processos de elaboração do PPP, PDI e PAEE para que destes documentos constem a previsão dos apoios necessários ao processo de inclusão não terão nenhum custo, pois as escolas orientadas em visitas são do município de Conselheiro Lafaiete.

3.1.2 Organização do monitoramento feito pela Equipe de Educação Especial visando à reestruturação do papel de apoio ao processo educacional do aluno com deficiência e TGD

Quadro 3 – Ações de revisão dos processos

<i>What</i> – O que será feito (etapas)	<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	<i>Where</i> – Onde será feito (local)	<i>When</i> – Quando será feito (tempo)	<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade)	<i>How</i> – Como será feito (método)	<i>How much</i> – Quanto custa
Revisão das atribuições dos analistas responsáveis pela Educação Especial da SRE/CL.	Existem múltiplas funções atribuídas aos analistas da Diretoria Educacional, fazendo com que o monitoramento às Salas de Recursos sejam pouco priorizado.	Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete.	Novembro a Dezembro de 2017.	Assessora Pedagógica	Atribuição de um analista para o trabalho exclusivo com as orientações aos professores especializados das Salas de Recursos.	R\$0,00
Discussão do papel professor especializado que atua na Sala de	Os professores especializados exercem com prioridade a	Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro	Outubro de 2017.	Equipe responsável pela Educação Especial	Encontro com os professores especializados para o estudo	R\$0,00

Recursos.	atribuição de atendimento aos alunos e não estendem as orientações aos professores regentes.	Lafaiete.			das atribuições do AEE, de acordo com o Guia de Educação Especial da rede estadual de Minas Gerais.	
Monitoramento das Salas de Recursos.	Necessidade de orientação aos professores especializados na organização do trabalho desenvolvido por eles.	Superintendência Regional de Ensino de Lafaiete.	De fevereiro a junho de 2018.	Membro responsável pela orientação e acompanhamento das Salas de Recursos.	Organização e execução do cronograma de visitas quinzenais às quatro Salas de Recursos de Conselheiro Lafaiete.	R\$0,00
Formação em serviço dos professores especializados.	Necessidade de reorganizar as formas de planejamento	Salas de Recursos.	Fevereiro a junho de 2018.	Membro responsável pela orientação e acompanhamento	Estudo de casos para elaboração do PDI e do PAEE.	R\$0,00

	das estratégias de inclusão dos			das Salas de Recursos		
Orientação aos professores regentes.	alunos com deficiência e TGD.	Escolas Estaduais de Conselheiro Lafaiete.	Fevereiro a junho de 2018.	Professores Especializados.	Estudo de casos para elaboração do PAEE com professores regentes.	R\$0,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

O plano de ação apresentará uma segunda ação, que é a discussão das atribuições dos professores que atuam nas Salas de Recursos, organizando-as de modo que estes profissionais, além de oferecer atendimento aos alunos com deficiência e TGD no contraturno de escolarização, pensem também nas estratégias para fornecer o apoio necessário ao professor regente que ministram aulas.

Desta ação, uma primeira estratégia será a reorganização da Equipe da Diretoria Educacional de forma a estipular que no mínimo um integrante seja responsável pela organização de formas de monitoramento das quatro Salas de Recursos do Município de Conselheiro Lafaiete, estabelecendo um cronograma de visitas a elas e acompanhamento das ações dos professores especializados para o apoio na organização de suas ações.

A Diretoria Educacional de Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete conta com apenas seis servidores, que acumulam todas as atribuições deste setor, acompanhando todas as ações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação. Destes seis analistas, três acompanham as ações de Educação Especial, juntamente com diversos outros projetos estabelecidos como prioritários na atual política das SEE. Assim, devido ao acúmulo de atribuições, não há um acompanhamento sistemático às Salas de Recursos.

Com a reestruturação sugerida através deste plano, um integrante da Equipe de Educação Especial se tornará responsável pela formação em serviço do professor especializado, começando por um encontro a ser realizado em outubro de 2017 para estudo das atribuições do AEE que constam nas legislações federais e estaduais.

As visitas de monitoramento às Salas de Recursos serão realizadas no primeiro semestre de 2018, assim que o funcionamento for autorizado para o próximo ano letivo, de modo que a reestruturação do PDI e do PAEE seja feita sob a forma de estudo de caso, com as situações dos alunos com deficiência e TGD que estarão matriculados nas escolas estaduais de Conselheiro Lafaiete no ano de 2018.

Já a elaboração do PAEE atualizado ficará sob a responsabilidade dos professores especializados com orientações prestadas através de visitas às escolas cujos alunos são atendidos na Sala de Recursos, em um trabalho desenvolvido para cada aluno matriculado para este atendimento em 2018.

Este trabalho se dará sob a forma de estudo de caso, com a análise de cada situação descrita no PDI dos alunos atendidos nas Salas de Recursos e matriculados nas escolas estaduais que serão visitadas pelo professor especializado. As discussões visarão à organização do atendimento, quando os Especialistas da Educação Básica serão orientados quanto à elaboração do Plano de atendimento especializado que considere a necessidade de cada aluno.

A ação de reestruturar o papel de apoio ao processo educacional do aluno com deficiência e TGD será atribuída ao professor especializado, tornando sua função mais eficaz; o custo será zero, pois a ação será realizada no âmbito da sede da regional, com uma reorganização da equipe da Diretoria Educacional e com os professores especializados de Conselheiro Lafaiete, sem deslocamento para outros municípios.

3.1.3 Promoção da articulação entre professores especializados e professores regentes: criando os diálogos necessários

Quadro 4 – Ações de reestruturação

<i>What</i> – O que será feito (etapas)	<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	<i>Where</i> – Onde será feito (local)	<i>When</i> – Quando será feito (tempo)	<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade)	<i>How</i> – Como será feito (método)	<i>How much</i> – Quanto custa
Levantamento das necessidades de formação da comunidade escolar	Pouco conhecimento quanto ao papel de apoio ao processo de inclusão atribuído ao professor especializado .	Escolas Estaduais de Conselheiro Lafaiete.	Abril de 2018.	Especialistas da Educação Básica.	Grupo Focal entre especialistas professores regentes e professores especializados.	R\$0,00
Estudo de caso com a discussão sobre as situações envolvidas em cada aluno incluído.	Necessidade de apoiar o processo de ensino aprendizagem dos alunos incluídos.	Escolas Estaduais de Conselheiro Lafaiete.	Março a setembro de 2018.	Professores especializados.	Reunião com os atores envolvidos no processo de inclusão dos alunos.	R\$0,00

Orientação aos professores regentes.	Dificuldade dos professores na adequação da metodologia em função das necessidades específicas de cada aluno.	Sala de aula.	Agosto a novembro de 2018.	Professores especializados.	Visitas às salas de aula.	R\$0,00
Formação em serviço comunidade escolar sobre as deficiências e o TGD		Escolas Estaduais de Conselheiro Lafaiete.	Março a outubro de 2018.	Diretoria de Educação Especial.	Organização de cursos específicos sobre cada deficiência e TGD.	Estimativa de R\$20.000

Fonte: Elaborado pelo autor.

A ação que tem como perspectiva a busca pelo diálogo entre professores especializados e professores regentes começará com a organização de grupos focais nas escolas estaduais, com a mediação dos Especialistas da Educação Básica. O objetivo da realização dos encontros será o de propiciar momentos de discussão entre os agentes envolvidos no processo de escolarização dos alunos incluídos em cada uma das escolas estaduais de Conselheiro Lafaiete, de modo a fazer um levantamento das necessidades dos professores regentes quanto ao apoio dos professores especializados.

A proposta de realização dos Grupos Focais considerou o fato de que, no momento da pesquisa, este instrumento foi avaliado pelos integrantes como um importante momento de discussão e conhecimento.

Outra ação será a realização de estudos de caso envolvendo o processo de inclusão de cada aluno com deficiência e TGD, utilizando a carga horária de atividade extraclasse, chamada entre os servidores de Módulo II, pois a legislação mineira, através do Decreto 46125, de 04 de janeiro de 2013, aponta que os professores regentes deverão realizar a sua carga horária da seguinte maneira:

Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende:

I – dezesseis horas semanais destinadas à docência;

II – oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (MINAS GERAIS, 2013)

Para estas discussões com a participação de todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos matriculados nas escolas estaduais, incluindo a família dos mesmos, serão utilizadas as duas horas semanais dedicadas a reuniões, que fazem parte da carga horária semanal de trabalho dos professores descritas na legislação citada acima.

As orientações dos professores especializados ainda serão baseadas em observações realizadas nas turmas onde estão matriculados os alunos incluídos, de forma a oferecer o apoio ao professor nas atividades realizadas em sala de aula para que as adaptações curriculares sejam oferecidas de maneira mais adequada.

A última estratégia organizada é a promoção de cursos realizados para toda a comunidade escolar; serão abordadas as questões relacionadas ao conhecimento das características de cada uma das deficiências e do Transtornos Global do Desenvolvimento, e sobre as adaptações curriculares necessárias para a aprendizagem destes alunos. Nesta ação, as formações serão solicitadas da Diretoria de Educação Especial, na Secretaria de Estado de Educação.

Para desenvolver as primeiras ações de promoção da articulação entre professores especializados e professores regentes não haverá necessidades de recursos financeiros, com exceção da ação de formação de professores, para a qual foi computado o valor de diárias e passagens para o deslocamento de profissionais dos Centros Estaduais Especializados na área de deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência intelectual existentes em Belo Horizonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do presente trabalho foi o de investigar como acontece a interlocução entre o professor especializado, que atua na Sala de Recurso realizando o atendimento educacional especializado, com os professores regentes que atendem alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento em sala de aula no município de Conselheiro Lafaiete (MG).

Durante o percurso trilhado na pesquisa, muitas questões foram respondidas e muitas outras surgiram. Fui aprendendo que a produção de conhecimento acontece de maneira ininterrupta e uma pergunta de partida possibilita a emergência de outras. Este trabalho me possibilitou ver aquilo que o cotidiano muitas vezes invisibiliza ou torna banal no nosso fazer. Ao entrar no campo, algumas premissas foram confirmadas e outras desconstruídas.

Ao olhar para a minha prática, o desenvolvimento da pesquisa trouxe uma contribuição direta para a atuação na Coordenação Pedagógica, função que atualmente exerço, pois foi possível perceber a necessidade de reestruturação da equipe de Educação Especial na regional de Conselheiro Lafaiete. Pudemos observar com a análise dos dados que os analistas da Diretoria Educacional foram prioritariamente envolvidos com outras ações, fazendo com que a discussão da Educação Especial não se tornasse o foco do trabalho da regional ao longo dos últimos anos.

No caso específico do tema estudado, a pesquisa revelou que existem entraves para que o profissional da Sala de Recursos exerça a função de orientar o processo de inclusão, conforme o papel estipulado na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Foi possível perceber que os dados quanto à organização e funcionamento das Salas de Recursos na regional de Conselheiro Lafaiete estavam diluídos entre todos os analistas, sem haver um compilado geral, fato que se tornou um limite para a pesquisa, pois não foi possível retratar as contribuições deste atendimento para os alunos incluídos, já que não há um arquivo com os dados das Salas de Recursos existentes na regional.

O monitoramento das ações do professor que atua na Sala de Recursos é feito pelo analista que visita as escolas e seus registros não são suficientes para

apontar se este atendimento contribui para o processo de inclusão dos alunos na sala de aula regular.

Os dados revelaram que é necessário que a atuação dos outros profissionais existentes na política estadual de Educação Especial, como os professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas e o tradutor/intérprete de LIBRAS, também seja foco de estudos.

Uma pesquisa não consegue contemplar todas as nuances do seu objeto e deve se desdobrar em novos olhares para outros estudos. Portanto, um olhar sobre o papel destes dois profissionais no processo de inclusão seria uma linha de pesquisa complementar, considerando que ambos se constituem também em atendimento educacional especializado, de acordo com a política mineira.

Diante das análises documentais e da realização do Grupo Focal, foi possível perceber que um dos principais problemas encontrados diz respeito à falta de previsão de ações, nas propostas pedagógicas, que assegurem o processo de inclusão dos alunos com deficiência e TGD nas escolas de Conselheiro Lafaiete.

O principal documento que deveria organizar a existência do atendimento educacional especializado é o Projeto Político Pedagógico das escolas – que, pelas análises realizadas, estão desatualizados e não contemplam a discussão da Educação Inclusiva e nem fazem uma previsão do atendimento educacional, como a estratégia de apoio ao processo de inclusão desses alunos, pois não citam o Guia de Educação Especial da rede estadual de Minas Gerais. Esta desatualização foi um limite à pesquisa, por não apontar as concepções atuais das escolas pesquisadas.

A estratégia prevista no Plano de Ação de revisão dos PPP não será feita apenas para as 22 escolas de Conselheiro Lafaiete, mas será uma ação estendida às 58 escolas da regional, para que a discussão sobre o projeto de escola inclusiva resulte em um documento em que constem as estratégias necessárias para garantir um planejamento conjunto com todos os professores sobre as formas de organização da Educação Especial nas escolas estaduais.

O PDI e o PAEE, documentos previstos no Guia de Educação Especial da rede estadual de Minas Gerais como importantes estruturadores do atendimento educacional especializado na sua função de apoio ao processo de inclusão, foram analisados e verificou-se a precariedade de sua elaboração nos registros do processo de escolaridade dos alunos.

A previsão no Plano de Ação para fazer a formação em serviço dos Especialistas da Educação Básica das escolas de Conselheiro Lafaiete, discutindo a organização do AEE nas legislações estaduais e federais e o processo de elaboração do PDI e do PAEE, é até dezembro de 2017, mas esta estratégia poderá ser estendida a todas as escolas da regional no decorrer do ano de 2018.

A partir do depoimento dos professores quanto à falta de apoio a prática pedagógica, carência de formação e amparo no processo de inclusão dos alunos com deficiência, é possível perceber que as ações previstas no referido plano para promover a interlocução entre professores especializados e professor regente necessitam serem replicadas nos 18 municípios da regional.

Em síntese, o trabalho realizado permitiu olhar o campo, formular uma questão de pesquisa, produzir e analisar dados com base em um roteiro teórico/metodológico e retornar para o campo de um modo diferente. A diferença se alicerça nas possibilidades de mudança e na necessidade dela.

Trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva requer uma força tarefa daqueles que estão envolvidos e criticidade em relação às políticas públicas pensadas para esta área, como as Salas de Recursos, planejadas para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e TGD, mas que precisam de um olhar crítico quanto ao seu funcionamento na prática para que se tornem, de fato, aliadas na inclusão destes alunos.

Na pesquisa realizada, percebi que as Salas de Recursos são políticas positivas em relação ao atendimento realizado aos alunos matriculados, já que cumprem seu papel de complementação de escolaridade, dando o apoio psicológico e emocional aos estudantes, mas deveriam contribuir também para a autonomia e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos mesmos em sala de aula, apoiando melhor os professores regentes na realização das adaptações curriculares necessárias.

O desenvolvimento desse trabalho revela um amplo campo de discussão que vai além do olhar quanto à interlocução do atendimento especializado com professores regentes e aponta fragilidades da atual política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quando confrontada com a realidade do trabalho realizado nas salas de aula.

A partir dessa pesquisa, foram desveladas questões relacionadas à necessidade de rever a formação de professores regentes para que os mesmos possam atender à diversidade do seu alunado e que possam utilizar metodologias com adaptações curriculares para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência e TGD.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. 82p.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** v.17, n. 1, p.p. 59-76. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>>. Acesso em: 7 set. 2017.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL; L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p.p. 32-42, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. CONADE. Portaria N 2.344, de 2010. **Dá publicidade à Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005.**

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____.Lei Nº 10.845, de 05 de março de 2004. **Institui o Programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-10845.html>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____.Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília. Edição Extra – 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação VIII Especial.** Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 24 de setembro de 2009. Seção 1, p. 13.

_____.Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.** Brasília. Diário Oficial de União, de 05 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17.

_____. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.p. 39-40.

_____. Ministério da Educação, SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Edital nº 01, de 26 de abril de 2007a. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº11, de 2010. **Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares**. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº42, de 2015. **Dispõe sobre orientações aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CARISSIMI, J. Grupo focal: roteiro, carta e discussão. **Postagem em blog**. Disponível em: <<http://aidacomkt-carissimi.blogspot.com.br/2012/11/roteiro-para-o-planejamento-do-grupo.html>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. O trabalho pedagógico na diversidade. In: _____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Currículo e adaptações curriculares: do que estamos falando? In: **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COSTA, C. R.; KIRAKOSYAN, L.; JUNIOR, M.O. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Revista Educação Online**, n. 21, jan-abr 2016, p.p. 151-185. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/download/210/pdf/>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

COSTA, V. A. Experiências pela educação – para quê? Formação e inclusão na perspectiva da teoria crítica. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013, p.p. 245-260. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/532>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva e a organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, v. 34, n. 12, jan-jun 2012, p.p. 159-176. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

DIAS, C. A. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 6 mai. 2017.

FERREIRA, W. Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, set. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230/255>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

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

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 23, 2013, p.p. 87-103. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis educacional**, v. 10, n. 16, jan./jun. 2014, p.p. 35-59. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2889>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial [Online]**, v. 27, 2014, p. 27. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796/pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, 2015, p.p. 9-22. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/8796>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MELO, H. A.; FERREIRA, R. S. A experiência da gestão político-administrativa da rede municipal de educação de São Luís/MA. In: ROTH, B. W. **Experiências**

educacionais inclusivas. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MELO, P. S. L.; ARAÚJO, W. P. **Grupo focal na pesquisa em educação.** Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, jul./set. 2011, p.p. 81-93. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** V. 3. 2014.

_____. Decreto 46125/2013. **Regulamenta dispositivos da Lei nº15.293, de 5 de agosto de 2004.** Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/04-01-2013-decreto.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação SD 01/2005.** Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. **Portas abertas para todos os alunos**, 2005. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/programas-e-acoes-de-governo/projetoscomplementares/1207-projeto-incluir>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

_____. CEE. Resolução 451, de 27 de maio de 2003. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B32234894-E7EB-4F8C-9F36-FFC2306A3C8A%7D_resolucao_451_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prorrogado o prazo de indicação para as salas multifuncionais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32715>>. Acesso em: 6 out. 2016.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. **Anais...** Ouro Preto, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SANTOS, M. P. Inclusão em educação: diferentes interfaces. **LaPEADE**, Faculdade de Educação, UFRJ, 2009. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ARTIGO%20GERAL%20INCLUSAO%20E%20INTERFACES.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

SANTIAGO, M. SANTOS, M.P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, p.p. 485-502. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362015000200485&lng=e&tlng=pt>. Acesso em: 2 fev. 2017.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O currículo na escola inclusiva da diferença. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849_727.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UFSC. **ONEE**. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1/view>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ANEXOS

ANEXO I: ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)⁵

Escola Estadual:

Número total de alunos atendidos em AEE em 2017:

1) Análise do projeto político pedagógico

No Projeto Político Pedagógico da escola há:

Referência à concepção de educação inclusiva em que o educandário acredita?

Sim Não

Referência ao público da Educação Especial, considerando as atuais legislações estaduais e federais?

Sim Não

Referência à Política Estadual de Educação Especial?

Sim Não

Previsão de formas de adaptação para alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento?

Sim Não

Previsão de formas de adaptação para alunos com disfunções da aprendizagem?

Sim Não

Caminhos para o planejamento do professor na realização de adaptações curriculares para alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento?

Sim Não

Caminhos para o planejamento do professor na realização de adaptações curriculares para alunos com disfunções da aprendizagem?

Sim Não

⁵ Amostra a ser definida entre 18 escolas de Conselheiro Lafaiete, com alunos com deficiência e TGD matriculados frequentes em Sala de Recursos.

Referência ao Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais?

() Sim () Não

Especificação das competências da escola diante das solicitações de AEE?

() Sim () Não

Referência ao encaminhamento e matrícula do aluno nas Salas de Recursos?

() Sim () Não

Estipulação das formas de interlocução entre o AEE e os professores regentes?

() Sim () Não

Estipulação das formas de avaliação do trabalho desenvolvido através da interlocução entre o AEE e os professores regentes?

() Sim () Não

Referência ao Plano de desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência e TGD e a previsão de atualização do documento?

() Sim () Não

Estipulação da competência e da responsabilidade da escola diante do Plano de Atendimento Educacional Especializado?

() Sim () Não

Referência quanto ao papel do AEE na inclusão dos alunos que são atendidos em Sala de Recursos?

() Sim () Não

Menção à necessidade de adaptações no planejamento dos professores?

() Sim () Não

2) Análise do plano de desenvolvimento dos alunos com deficiência e TGD

Faz referência à data da sua última atualização?

() Sim () Não

Faz referência ao AEE?

() Sim () Não

Apresenta as contribuições do AEE?

() Sim () Não

Apresenta uma avaliação quanto ao desenvolvimento do aluno?

Sim Não

3) Análise do Plano de Atendimento Educacional especializado dos alunos com deficiência e TGD

Apresenta a articulação do Professor da Sala de Recursos com os demais educadores do aluno?

Sim Não

Apresenta a participação da família do aluno?

Sim Não

Apresenta a interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros?

Sim Não

Faz a identificação das necessidades educacionais específicas do aluno?

Sim Não

Faz a definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno no ambiente escolar?

Sim Não

Tem definido o planejamento e a execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado?

Sim Não

Faz previsão de quais adaptações são necessárias para o aluno na sala de aula?

Sim Não

Faz previsão dos momentos de orientação ao professor regente?

Sim Não

ANEXO II: ROTEIRO DE GRUPO FOCAL A SER REALIZADO COM O OBJETIVO DE DISCUTIR AS FORMAS DE INTERLOCUÇÃO ENTRE PROFESSORES DE AEE E PROFESSORES REGENTES

I. Conhecimento quanto às formas de organização e planejamento do AEE:

- A- Vocês conhecem o processo de solicitação de AEE? Qual é a sua opinião sobre as etapas de solicitação de AEE?
- B- O Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos é consultado para a solicitação do AEE?
- C- Como cada um de vocês classificaria o seu conhecimento quanto ao Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais?
- D- Qual o motivo que faz com que vocês classifiquem desta forma o seu conhecimento quanto ao Guia de Orientação da Educação Especial?

II. Concepção de inclusão, conhecimento quanto ao papel do AEE e das atribuições do professor da Sala de Recursos

- A- Como o PPP das escolas onde atuam define a Educação Inclusiva?
- B- Como vocês veem o processo de inclusão dos alunos com deficiência que é desenvolvido nas escolas em que atuam?
- C- Como vocês participam do processo de inclusão dos alunos?
- D- Vocês conhecem as atribuições do professor de Sala de Recursos?
- E- Na prática, qual é a contribuição do Professor de AEE para o processo de inclusão dos alunos atendidos pelas Salas de Recursos?

III. Formas de interlocução

- A- Como o Professor da Sala de Recursos orienta o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e TGD nas escolas onde são matriculados?

- B- O que os professores regentes têm a dizer sobre a orientação ao trabalho com seus alunos que é prestada pelo professor de AEE? Ajuda na metodologia em Sala de Aula?
- C- Como vocês, professores de AEE, comentam a atribuição de elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos que são atendidos por vocês?
- E- Como é o planejamento das adaptações curriculares para estes alunos? Elas existem? Estão previstas no PPP?

IV. Função do Professor da Sala de Recursos

- A- Como professores de Sala de Recursos, quais são as atribuições especificadas no Guia de Orientação da Educação Especial que vocês conseguem desenvolver com mais facilidade?
- B- Vocês têm dificuldade em executar alguma delas?
- C- Qual é a sua opinião sobre os tipos de atribuição: aquelas que são de atendimento ao aluno, aquelas que são para adaptação de materiais e aquelas que são de apoio ao processo de aprendizagem na sala de aula?

ANEXO III: QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS PRESENCIALMENTE NO DIA DO GRUPO FOCAL

1-Há quanto tempo atua como professor de Sala de Recursos?

- Um ano ou menos
- Um a dois anos
- Três a quatro anos
- Mais de cinco anos

2- Atuação na escola:

- Sempre atuou na Sala de Recursos desta escola
- Já atuou na Sala de Recursos de outra escola

3-Especifique o seu nível de formação:

- Ensino Médio
- Graduação completa. Qual? _____
- Graduação incompleta. Qual? _____
- Pós- graduação Completa. Qual? _____
- Pós- graduação Incompleta. Qual? _____

4-Qual a sua situação funcional?

- Efetivo
- Designado

5- Quantos alunos são frequentes na Sala de Recursos que atua?

- 100% dos alunos aprovados
- Mais de 70% dos alunos aprovados
- Cerca de 50%
- Menos de 40%

6 -Marque quais são as deficiências que os alunos matriculados no AEE possuem e aponte a quantidade de alunos de cada uma delas:

- Surdez – Quantidade _____

- () Deficiência Auditiva – Quantidade _____
- () Cegueira – Quantidade _____
- () Baixa Visão – Quantidade _____
- () Deficiência Física – Quantidades _____
- () Transtorno Global do Desenvolvimento – Quantidade _____

7- Assinale as deficiências para as quais você possui formação específica:

- () Surdez
- () Deficiência Auditiva
- () Cegueira
- () Baixa Visão
- () Deficiência Física
- () Transtorno Global do Desenvolvimento

APÊNDICE 1



SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Superintendência Regional de Ensino – Conselheiro Lafaiete

Sugestão para elaboração de Projeto Pedagógico

“Falar de projeto é pensar na utopia não como algo impossível, mas como algo que pode ser realizado, a possibilidade real de existir. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.”

(Celso Vasconcelos, p. 110)

O PPP é compreendido como importante instrumento de democratização da educação, da identidade da escola, organização das práticas pedagógicas e definição de conceitos que serão adotados pela comunidade no que se refere à educação que se quer. Deve traduzir o que cada escola tem como proposta em relação ao currículo, forma de gestão, organização das práticas de ensino, formas de avaliação e, principalmente, o diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde se deseja chegar.

Não se deve transcrever artigos de Leis ou Resoluções. Deve ser redigida em forma de texto único, não é dividida em parágrafos, incisos ou alíneas.

1. IDENTIFICAÇÃO: escola, endereço, telefone, nome do diretor, níveis e modalidades de ensino oferecidos pela escola.

2. SUMÁRIO

3. HISTÓRICO: fazer um histórico desde a criação da escola, nomes anteriores, seu fundador e o contexto onde se encontra inserida. Informar, se possível todos os atos de criação, Pareceres e Portarias dos níveis de ensino oferecidos.

4. **CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS:** concepções de educação, currículo escolar, aprendizagem dos alunos e avaliação da aprendizagem.

5. **PRINCÍPIOS E FINALIDADES:**

PRINCÍPIOS: Há que se efetuar uma discussão para explicitar, em consonância com os princípios e fins da educação que se encontram definidos nas Constituição Federal e Estadual e na LDB, sem se esquecer, também o Estatuto da Criança e do Adolescente, quais são os princípios que a escola possui ou deseja alcançar.

FINALIDADES: por finalidades, entendem-se os valores educativos com os quais a escola se compromete. São atributos que se quer proporcionar a cada aluno, como forma de contribuir para uma sociedade com mais qualidade de vida para todos. Por serem finalidades, esses atributos são o resultado final esperado para esta etapa da Educação Básica.

6. **DIAGNÓSTICO:** Mapeamento da realidade da escola. Deverá contemplar sua estrutura nas quatro dimensões: Pedagógica, Administrativa, Financeira e Jurídica.

Através do diagnóstico poderemos conhecer a escola pela descrição de:

- Sua **clientela:** nível sócio cultural econômico, seus anseios e expectativas.
- **Família:** (pais e mães dos alunos ou responsáveis): nível sócio cultural econômico, principal atividade profissional, lazer, etc.
- **Comunidade onde está inserida a escola:** suas características.
- **Quadro de funcionários e respectivas habilitações:** Não é preciso colocar nomes dos funcionários. Só a escola.
- **AEE – Prof. de apoio ou Sala de Recursos.** Se a escola possuir, mencionar o tipo de atendimento que é oferecido, alunos contemplados, materiais disponíveis.

Exemplo:

Quantidade	Função	Habilitação
01	Diretor	Pedagogia
01	Especialista	Pedagogia

03	Professores	Pedagogia
02	Professores	Normal Superior

Descrever o espaço físico da escola. Número de salas (aula, diretoria, secretaria, biblioteca, cantina, parque, quadra, banheiros, etc.)

Descrever, também, os materiais didáticos, audiovisuais e tecnológicos que a escola possui.

Enunciar todos os pontos positivos (ações de sucesso da escola), e, pontos negativos (problemas) que necessitam de um plano de melhoria.

7. **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICA**; é entendida como o conjunto de decisões coletivas, necessárias à realização das atividades escolares, para garantir o desenvolvimento do processo pedagógico da escola. A estrutura das etapas e modalidades de ensino (ciclos, anos ou períodos) deve ser explicitada conforme Resolução SEE/MG nº 2197/12, bem como a relação dos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. Conforme parágrafo 3º, do artigo 13 da Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010, a organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos alunos, incluindo não só os Componentes Curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar.

A partir dos objetivos das várias etapas da Educação Básica, de cada série ou ciclo, especificar o que se espera alcançar em cada conteúdo curricular (não é necessário listar conteúdos curriculares). Esta especificação por disciplina

Na implementação do currículo, deve-se evidenciar a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, formas de interação e articulação entre os componentes curriculares. Incluir o trabalho com Temas transversais (abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual ou seja, A História e as culturas indígenas e afro-brasileira, devem estar presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo

o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África. Descreva as ações desenvolvidas pela escola na perspectiva inclusiva para garantir o acesso e permanência dos alunos e o ensino de qualidade. Previsão das formas de acolhimento e inclusão dos alunos com deficiência (mesmo que a escola não possua ainda), ver a Resolução CEE Nº 460, de 12/12/2013 e o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

8. **FORMAS DE ENTURMAÇÃO:** A escola deve refletir e registrar impressões sobre as seguintes questões: Como conviver com a heterogeneidade? Qual a melhor forma de enturmar os alunos? Quais os critérios utilizados? A escola adota critérios pedagógicos para organizar as turmas? O reagrupamento dos alunos é uma estratégia utilizada pela escola para atender a dificuldade dos alunos?

9. **ACOMPANHAMENTO E PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO:**

Esclarecer os seguintes pontos:

- Critérios de avaliação adotados.
- Formas de procedimentos de avaliação.
- Utilização dos resultados das avaliações internas e externas.
- Tempos e espaços utilizados para que os alunos com menor rendimento tenham condições de serem atendidos ao longo do ano letivo.
- Progressão continuada
- Progressão parcial
- Estudos contínuos, periódicos e independentes de recuperação.
- Conselho de classe
- Frequência mínima exigida para a aprovação
- Aceleração.
- Classificação.

- Reclassificação.
- Divulgação dos resultados.
- Critérios para aprovação

10. PROCESSO DE APURAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA ASSIDUIDADE: papel do professor, da escola, registro, divulgação e providências.

11. DISCIPLINA E FORMAÇÃO ÉTICA DOS ALUNOS: como são resolvidos os conflitos e divergências? Há regras de convivência? Como são definidos os direitos, deveres, limites, normas e valores considerados básicos para regular as relações?

12. ARTICULAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA: Deverá conter informações sobre: a formação continuada, atividades de interação, planejamento e trabalho coletivo entre os professores. Projetos. Concepções sobre os demais funcionários que trabalham na escola e suas relações com o projeto educativo.

13. ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR: neste tópico, vale ressaltar alguns pontos relativos às formas de interação com a comunidade escolar:

- Reuniões, eventos socioculturais (período)
- Planejamento das atividades escolares coletivamente.
- Outras formas de interação.

14. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO: estabelecer estratégias e periodicidade para monitoramento e avaliação do PPP.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11769 de 18 de agosto de 2008 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

GONÇALVES, D. C. Projeto Político Pedagógico. In: Revista AMAE EDUCANDO, nº 310, 2002.

Guia do Diretor Escolar - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – 2008
MACHADO, M. A. A construção do projeto político-pedagógico da escola. In: Minas Gerais.

MARÇAL, Juliane Corrêa. Progestão: Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III /Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Sousa; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

MORETTO, Vasco. Repensando a prática pedagógica. Ed. Gráfica Opet LTDA.

Parecer CNE/CEB nº 6º2010 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

Parecer CNE/CEB nº 11/2010 – Diretrizes Curriculares par a o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

Parecer CNE/CEB nº 5/2011 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

Resolução nº 4/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

Resolução nº 7/2010 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

Resolução nº 2/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

Resolução SEE nº 2197/2012 – Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências;

Repensando a Gestão Escolar par a construção de uma Escola pública de qualidade, Estado de Minas Gerais, 2004.

SANT' ANN, Flávia Maria e outros. Dois enfoques modernos de planejamento: o sistêmico e o participativo. In: -----.

Planejamento de ensino e avaliação. P. A, Sagra, 1991.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de Ensino: um ato político-pedagógico. VI ENDIPE. Recife, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula, São Paulo: Libertad, 2002.

Secretaria de Estado da Educação - Repensando a Gestão Escolar para a Construção de uma Escola Pública de Qualidade.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Meyre Cristina Gomes Ribeiro – Analista Educacional

Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete / Diretoria

Educacional – fev/2014

APÊNDICE 2

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS
GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO
(PROPOSTA REFERÊNCIA)**

1. DADOS DA ESCOLA

1.1 - Nome da Escola:

1.2 - Código da Escola:

1.3 - Ato Autorizativo:

1.4 - Município:

1.5 - Responsáveis pela elaboração (nome e função):

(Deve ser preenchido, pelo menos, pelo professor e pedagogo da escola.)

1. Data da elaboração: / /

Comentário:

Trata-se da identificação formal da instituição escolar.

2. DADOS DO ALUNO:

2.1 - Nome do Aluno:

2.2 - Data de Nascimento:

2.3 - Responsáveis pelo Aluno:

2.4 - Série/Ciclo:

2.5 - Necessidades educacionais especiais apresentadas decorrentes da deficiência ou conduta típica.

Comentário:

Trata-se da identificação formal do aluno.

No item 2.5, é importante que a equipe responsável pela elaboração do PDI tenha como foco as necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência ou

conduta típica apresentada pelo aluno e não o diagnóstico clínico.

Não se nega a importância de a escola saber as implicações do quadro clínico apresentado pelo aluno em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, deve-se ter em mente que a função social da escola centra-se na construção das respostas pedagógicas necessárias ao suprimento das demandas educacionais que se apresentem. Tais respostas podem mudar, substancialmente, um diagnóstico e um prognóstico sentenciosos, calcados na perspectiva do déficit, seja ele orgânico, cognitivo, afetivo ou social.

3. PROPOSTA CURRICULAR PREVISTA NO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CICLO/SÉRIE

(Deve-se registrar o currículo escolar proposto para a turma na qual o aluno está inserido. A escola pode adotar como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e os conteúdos neles previstos)

Natureza dos Conteúdos:

- Conceituais: referem-se a construções intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade – PCN;
- Procedimentais: expressam um saber fazer que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações de forma ordenada e não aleatória para atingir uma meta – PCN;
- Atitudinais: (referem-se às atitudes, valores e normas – PCN).

Comentário:

É importante deixar claro que o currículo a ser desenvolvido com os alunos que apresentem deficiências ou condutas típicas deve ser o mesmo contido na proposta curricular da escola, para todos os alunos, em seus níveis e etapas correspondentes; trata-se de um princípio de educação inclusiva.

Engendrar um currículo diferente para os alunos que apresentam deficiências ou condutas típicas os segrega e discrimina, privando-os dos momentos onde as trocas sociais são indispensáveis ao desenvolvimento e à aprendizagem.

É óbvio que se deve considerar os fatores condicionantes da aprendizagem dos alunos, mas, se o ensino primar pela qualidade, o professor procurará conhecê-los, não só no que se refere aos seus limites como também às suas potencialidades.

Os professores devem ter ciência de que é impossível se estabelecer, “a priori”, a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos. Toda e qualquer adaptação predeterminada correrá o risco de não atender às necessidades que esses alunos apresentam de fato.

Torna-se indispensável, também, saber que a adaptação ao novo conhecimento é feita pelo aluno e, somente ele, é quem tem a primazia de regular seu processo de construção intelectual.

4. RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL DO ALUNO

(Para ser preenchido a partir da observação do professor e da busca de informações na pasta do aluno, com os vários profissionais e com a família. É fundamental que sejam registradas as fontes das informações.)

4.1- Relatório Circunstanciado

4.1.2 - História de vida do aluno:

4.1.2.1 - Com que idade o aluno começou a frequentar a escola, onde e como foi este percurso até o momento?

4.1.2.2 - Se houve alguma mudança de escola, citar o motivo.

4.1.2.3 - Há quanto tempo está na atual escola? Qual o ciclo/série em que está enturmado?

4.1.5 - Há quanto tempo está neste ciclo/série? Participa de algum projeto no turno ou extraturno? Qual o objetivo do projeto? Quem é responsável por ele?

4.1.2.4 - Há algum diagnóstico clínico? Qual o profissional que o atesta? O aluno faz uso de algum medicamento? Qual? Como a escola obteve essas informações?

4.1.2.5 - Atualmente, o aluno tem algum acompanhamento clínico? Qual e há quanto tempo? Caso positivo, verificar se a escola já realizou algum contato com o(s) profissional(is) responsável(is) pelo atendimento .

4.1.2.6 - O aluno frequenta algum tipo de atendimento pedagógico extra-escolar? Qual?

Informações da família sobre o processo de desenvolvimento do aluno. Dependendo do caso, é interessante buscar informações sobre o desenvolvimento do aluno, desde a gestação. Se possível, procurar obter informações sobre a estrutura familiar: quem mora na casa, as inserções sociais e culturais do aluno, quem o auxilia nas atividades escolares, o nível de escolaridade das pessoas da casa, situação econômica, como se dá a relação entre seus membros, bem como quem é a pessoa de referência da criança.

Comentário:

O relatório circunstanciado diz respeito a todas as circunstâncias condicionantes do desenvolvimento (orgânico, psíquico e social), da aprendizagem, do relacionamento intra e interpessoal, das questões relativas à comunicação e à afetividade dos alunos avaliados, em todos os âmbitos das práticas sociais, dos atendimentos e das atividades em que esses alunos

estiverem envolvidos. É importante que as informações prestadas, mediante o relatório circunstanciado, primem pela fidedignidade das fontes e dos conteúdos aduzidos.

4.2 - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL DO ALUNO

4.2.1 - Conhecimentos e capacidades do aluno:

(Obs.: As perguntas abaixo apresentadas são somente referências para elaboração da avaliação educacional inicial do aluno. Por esse motivo, a equipe pedagógica da escola não deverá se limitar a respondê-las, devendo sim, se for o caso, elaborar outros indicadores e questões que permitam uma maior compreensão do estado em que o aluno se encontra).

Na avaliação desses conhecimentos e capacidades faz-se necessário considerar o nível de desenvolvimento do aluno, com base nos seguintes aspectos:

4.2.2 - Cognitivos e Metacognitivos

(Na análise desses aspectos, é importante buscar compreender porque o aluno fracassa nas aprendizagens que exigem, predominantemente, os processos cognitivos e metacognitivos.)

Cognitivos: percepção, atenção, memória, representações mentais, pensamento e linguagem por diferentes meios de expressão.

Metacognitivos: conhecimento, pela pessoa, dos seus processos de pensar e resolver problemas e a utilização desse conhecimento para controlar seus processos mentais. Dizem respeito ao conhecimento do pensamento, ao controle executório da tarefa e ao conhecimento das estratégias (atividades de aprendizagem).

Comentário:

Os processos cognitivos e metacognitivos permeiam todas as relações dos aprendizes com os objetos do conhecimento, com seus professores, colegas e familiares.

4.2.3 - Motores e Psicomotores

(Flexibilidade, tonicidade, movimentos involuntários, possibilidade de executar intencionalmente determinados movimentos com o corpo, equilíbrio estático e dinâmico, controle mental das ações motoras, lateralidade e domínio de esquema corporal.)

4.2.3.1 - Descreva como se encontra seu processo motor e psicomotor: flexibilidade, tonicidade, movimentos involuntários, possibilidades de executar intencionalmente determinados movimentos com o corpo, equilíbrio estático e dinâmico, controle mental das ações motoras, lateralidade e domínio de esquema corporal.

4.2.3.2 - Caso haja queixa sobre o aluno apresentar qualquer problema motor ou psicomotor, procurar detalhar que tipo de problema é este e se há algum momento em que ele é mais frequente. Verificar se há antecedentes na família e se já houve algum encaminhamento ao serviço de Terapia Ocupacional, Fisioterapia, ou outros serviços.

4.2.4 - Interpessoais/Afetivos

(Autoimagem, autoestima, sociabilidade, empatia, persistência para atingir seus objetivos, resolução de conflitos, controle das emoções, grau de autonomia, percepção do par educativo.)

4.2.4.1 - Como se apresenta a autoestima do aluno?

4.2.4.2 - Como é o relacionamento do aluno com colegas, professores e com a própria família?

4.2.4.3 - Como o aluno se relaciona com as regras e convenções socialmente estabelecidas?

4.2.5 - Comunicacionais

(Comunicação com colegas, família, professores e demais profissionais da escola nas mais variadas situações de vida, seja no interior da escola, em casa ou nos vários ambientes sociais).

4.2.5.1 - Descreva como se encontram seu processo de oralidade, escrita, leitura e interpretação.

4.2.5.2 - Caso haja queixa sobre o aluno apresentar qualquer problema de comunicação, procurar detalhar que tipo de problema é este e se há algum momento em que ele é mais frequente. Verificar se há antecedentes na família e se já houve algum encaminhamento ao serviço de fonoaudiologia ou outro serviço.

4.2.6 - Áreas de conhecimento

(Referem-se ao aprendizado e à utilização dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento presentes nos currículos escolares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, além dos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural).

4.2.6.1 - Relação do aluno com o conhecimento, com as atividades escolares e com qual ele tem maior identificação.

4.2.6.2 - Descreva o conhecimento do aluno na área de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, além dos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

4.2.6.3 - Quais as dificuldades do aluno e em que situação elas se fazem mais presentes?

4.2.6.4 - Outras informações que julgarem necessárias.

Comentário:

A avaliação inicial, subsidiada pelo relatório circunstanciado, é um momento de aprofundar o conhecimento sobre o aluno. Deve acontecer no princípio do processo e permitirá identificar e conhecer as dificuldades e potencialidades no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno.

5 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

5.1 - Levantamento dos conhecimentos e capacidades a serem trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem da turma e do aluno.

(Esses conhecimentos e capacidades são aqueles necessários para que os alunos tenham acesso à proposta curricular prevista no projeto pedagógico da escola para

o ciclo/série. Tais conhecimentos e capacidades servirão, também, para que a equipe pedagógica e o professor planejem a intervenção educacional)

Comentário:

Não se trata, aqui, da proposta curricular prevista no projeto pedagógico para o ciclo/série – constante do item 3 do PDI. Refere-se ao levantamento, pela equipe pedagógica da escola e professor regente, dos conhecimentos e capacidades necessários para que os alunos apreendam e aprendam os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) constantes da proposta curricular da escola.

A equipe pedagógica da escola, principalmente o professor regente, precisa conhecer as construções intelectuais que os alunos utilizam para operar com símbolos, ideias, imagens e representações, como esses alunos organizam a realidade, como executam tarefas específicas, seus processos decisórios, se eles conhecem seus processos de pensamento, como controlam as atividades executórias de tarefas específicas e como engendram estratégias relativas às atividades de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso conhecer e trabalhar com as funções psicológicas superiores de seus alunos: percepção, atenção, memória, representações mentais, pensamento e linguagem.

Exemplos:

Na aquisição da escrita:

- Conhecer os usos da escrita na cultura escolar.
- Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase.
- Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.
- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
- Saber decodificar palavras e textos escritos.
- Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas.
- Outros.

Na construção do número:

- Compreender que a quantidade numérica não varia mesmo quando o arranjo espacial dos objetos foi modificado.
- Desenvolver a capacidade de quantificar os objetos em uma determinada ordem para assegurar-se de que não salta nenhum, nem conta o mesmo objeto duas vezes.
- Conhecer os usos e funções sociais do número.
- Representar numericamente o cálculo.

- Decodificar as operações mentais de subtração e adição.
- Outros.

5.2 - Plano de Intervenção Pedagógica

5.2.1 - Estratégias metodológicas:

(estratégias educacionais a serem utilizadas para alcançar o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades previstas).

5.2.2 - Recursos:

(materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento da proposta.)

5.2.3 - Os atendimentos educacionais especializados de apoio e complementação necessários.

A necessidade ou não do oferecimento de atendimento educacional especializado deve ser pautada e coerente com a avaliação diagnóstica, contínua e processual do aluno. É a partir dessa avaliação que se define, também, o tipo de atendimento educacional especializado demandado pela necessidade educacional especial apresentada pelo aluno.

Deverá haver contínua interlocução entre o professor responsável pelo serviço educacional especializado e o professor regente.

5.3 - Estratégias de avaliação dos conhecimentos e capacidades trabalhados no processo de ensino e aprendizagem da turma e do aluno e do plano de intervenção pedagógica :

5.3.1 - Os agentes educacionais envolvidos no processo (avaliadores e avaliados).

5.3.2 - Avaliação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.

5.3.3 - Identificação e análise de variáveis que se apresentam como barreiras para o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

5.3.4 - A construção de indicadores do desenvolvimento global do aluno.

5.3.5 - A avaliação dos apoios oferecidos e estratégias pedagógicas utilizadas relativamente às necessidades educacionais especiais dos alunos.

5.3.6 - Forma e periodicidade da avaliação (quando e como).

5.3.7 - Encaminhamentos necessários e/ou propostas de continuidade.

5.3.8 – Outros.

6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL APÓS A IMPLANTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

(Aqui serão registrados pelo professor e pela equipe pedagógica da escola os conhecimentos e capacidades alcançados pelo aluno, bem como as suas principais dificuldades após a implantação da intervenção pedagógica.)