

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

LETÍCIA BORGES MARRA SOARES

**A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES PARA
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO**

JUIZ DE FORA

2017

LETÍCIA BORGES MARRA SOARES

**A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES PARA
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO**

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

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos

JUIZ DE FORA

2017

LETÍCIA BORGES MARRA SOARES

**A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES PARA
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO**

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:

Professora Dr^a Núbia Aparecida Schaper Santos

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este estudo a todos os alunos com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento que foram fonte de inspiração para realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida. Aos meus pais Antônio Fernandes Borges e Vilma Marra Borges que me ensinaram a valorizar e aprimorar meus conhecimentos e me inspiram a ser um ser humano cada vez melhor, a todos os meus familiares, especialmente meus filhos, Ana Carolina, Marco Antônio, Ana Flávia e Ana Luísa que me incentivaram a continuar neste percurso em busca deste objetivo compreendendo o meu afastamento do convívio familiar por vários períodos, meu marido - Divaldo, que com muita paciência, dedicação, abdicando de seu tempo, me auxiliou a concluir mais essa etapa. Aos amigos e colegas que durante este curso de mestrado compartilharam comigo as angústias e alegrias desta caminhada, aos professores da UFJF que tão gentilmente nos acolheram. A diretora e professoras da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar, a minha orientadora Núbia Aparecida Schaper Santos e a Agente de Suporte Acadêmico, Laura Assis que, pacientemente, e de forma muito dedicada e competente me guiaram para conclusão deste estudo, à Secretaria de Estado de Educação na pessoa da Secretária Macaé Evaristo, quem nos oportunizou este mestrado. Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

O exercício da cidadania e o respeito à diversidade ganharam significativo avanço nestas duas últimas décadas. A partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial ocorrida em Salamanca na Espanha, em junho de 1994, o tratamento dado às pessoas com deficiência ganhou expressivo destaque mundial. A discussão a respeito da inclusão desses indivíduos, no âmbito do trabalho, do lazer e da sua visibilidade na sociedade representa um grande progresso na garantia de direitos, o que lhes conferiu o direito à educação, sendo que as escolas, historicamente, têm encontrado enormes desafios para assegurar às pessoas com deficiência o direito à educação. Diante disso, torna-se pertinente uma maior investigação sobre a importância da articulação dos professores para inclusão dos alunos com deficiência e ou transtorno global do desenvolvimento - TGD. Desta forma, o objetivo geral deste estudo é identificar quais dificuldades impossibilitam os professores regentes de turma, professores de apoio e especialista da Educação Básica, de se articularem para efetivação da inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar em Patrocínio-MG. Como objetivos específicos o estudo propõe: descrever o processo histórico de inclusão desde seus pressupostos históricos até o Projeto Incluir no Estado de Minas Gerais, bem como os atendimentos educacionais especializados – AEE; analisar as relações entre professores regentes de turmas e professores de Apoio à Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas – CLTA, quanto ao compartilhamento de espaço físico, adaptações no ensino e participação dos alunos, e ainda compreender os desafios que os professores encontram para desenvolver o planejamento conjunto em prol dos alunos com deficiência e/ou TGD e propor um plano de ação que inclua propostas de: implementação do Projeto Político Pedagógico; formação continuada de professores; criação de rede de apoio e sistema de monitoramento da aprendizagem na própria escola para minimizar as dificuldades dos professores atuantes na escola pesquisada. A investigação realizada é um estudo exploratório, de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio do procedimento Grupo Focal. Como procedimento de análise dos dados será utilizado à análise das falas dos sujeitos pesquisados. A amostra deste estudo será constituída por três professoras de Apoio à Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas, sete professoras regentes de turma e uma especialista da Educação Básica que atuam na escola pesquisada. A análise das falas das professoras no Grupo Focal nos possibilita inferir que a articulação entre as professoras é frágil, quanto ao sistema de avaliação, compartilhamento de espaços, adaptação de materiais e planejamento, o que sugere um plano de ação em prol da inclusão. O plano de ação propõe melhorar a articulação entre os profissionais da escola por meio de: reformulação do Projeto Político Pedagógico; promoção da formação continuada de professores com tempo reservado ao planejamento conjunto, professores de apoio e professores regentes de turma; estabelecer redes de apoio à inclusão e criar um Serviço de Apoio à inclusão (SAI) dentro da própria escola para monitorar o atendimento da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Professor de Apoio.

ABSTRACT

The citizenship exercise and the respect for diversity has progressed significantly over the past two decades. Since the World Conference about Special Education held in Salamanca Spain in June 1994, the treatment given to people with disabilities has increased a prominence worldwide meaningfulness. The discussion about the inclusion of these individuals in the workplace, recreation and society visibility represents a great progress on guaranteed rights, what has a ensured them the right to education, and schools have historically encountered enormous challenges in ensuring that people with disabilities have the right to education. In face of this, a detailed investigation concerning the importance of teachers' articulation. for the inclusion of students with disabilities and / or global disorder development (TGD) is relevant. Thus, the overall goal of this study is to identify which difficulties make it impossible for class teachers, support teachers and specialists in Basic Education to articulate for the effectiveness of students with disabilities inclusion and/or TGD in the State School Coronel João Cândido Aguiar in Patrocínio-MG. As specific goals the study proposes: to describe the historical process of inclusion from its historical assumptions to the Include Project in the State of Minas Gerais, in accordance with the specialized educational services - AEE; to analyze the relationships between teacher, class teachers and support teachers Communication and Assistive Technologies - CLTA, regarding the sharing of physical space, adaptations in the teaching and participation of students, and also to understand the challenges that the teachers face in developing joint planning for the benefit of students with disabilities and/or TGD and suggest a plan of action which includes proposals of: implementation of Political Pedagogical Project; continuous teacher education; creation of monitoring learning network support system inside the school to minimize the difficulties of the teachers acting in the researched school. The research represents an exploratory study of qualitative nature. The data collection was performed through the focal group procedure. As the procedure of data analysis, the speeches analysis of the individuals will be used surveyed. The sample of this study will be composed by three teachers of Language Communication Support and Assistive Technologies, seven class teachers and one specialist of Basic Education who work in the school researched. The analysis of the teachers' statements in the focal group allows us to infer that the articulation among the teachers is fragile, regarding the evaluation system, space sharing, material adaptation and planning, which suggests a plan of action for inclusion. The plan of action to improve the articulation among the professionals of the school consists in reformulating the Political Pedagogical Project; to promote the continued education of teachers with time reserved for joint planning, support teachers and class teachers; establish support networks for inclusion, and create a Inclusion Support Service (SAI) within the school itself to monitor special education care.

Keywords: Special Education; Inclusion; Support teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividade de vida diária.
CEB	Câmara da Educação Básica.
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
DESP	Diretoria de Educação Especial
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação.
MP	Ministério Público
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno.
PEB	Professor da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio e Plano de reestruturação e expansão das Universidades Federais
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRE	Patrocínio Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio/MG.
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de Saúde

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICERP Centro Universitário do Cerrado Patrocínio
UNIMED Confederação Nacional das Cooperativas Médicas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Avaliação anual do desenvolvimento do aluno na E.E Dom Lustosa.....	42
Quadro 2	Principais diferenças: inclusão, integração.....	54
Quadro 3	Sujeitos atuantes da pesquisa.....	62
Quadro 4	Proposta de atualização do PPP da escola pesquisada.....	83
Quadro 5	Atuação intersetorial de redes de apoio à educação inclusiva.....	86
Quadro 6	Formação continuada dos professores.....	88
Quadro 7	Monitoramento dos atendimentos educacionais especializados.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Expansão dos atendimentos AEE.....	37
----------	------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAMINHOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	17
1.1 Da exclusão de pessoas com deficiência à educação inclusiva no Brasil ..	17
1.2 O caminhar do Processo de Inclusão nas escolas públicas de Minas Gerais.	26
1.3 Os atendimentos Educacionais Especializados (AEE)	28
1.3.1 AEE – Sala de Recursos	29
1.3.2 O Professor de Apoio à Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas- CLTA	31
1.3.3 Guia intérprete.....	33
1.3.4 Intérprete de Libras	34
1.4 A expansão da inclusão mediante AEE nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio	36
1.5 O local de pesquisa, encontros e desencontros	39
1.5.1 Escola Estadual Dom Lustosa.....	39
1.5.2 Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar	44
2 BARREIRAS NA EFETIVAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	47
2.1 Referencial teórico	47
2.1.1 A política educacional inclusiva e a educação especial no cenário brasileiro ..	48
2.1.2 Política de formação docente na perspectiva da inclusão.....	58
2.2 Metodologia da pesquisa	61
2.4 Apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa	64
2.4.1 Bloco I – A concepção de inclusão escolar	65
2.4.2 Bloco II – Os desafios do trabalho docente para inclusão.....	74
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU TGD	81
3.1 Reformulando o Projeto Político Pedagógico da escola em prol da inclusão	82
3.2 Atuação intersetorial de redes de apoio à educação inclusiva.....	84
3.3 A formação continuada dos professores.....	87
3.4 Monitoramento dos atendimentos educacionais especializados.	89

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	103

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema de grande relevância que se apresenta de forma cada vez mais consistente em debates e discussões na sociedade atual. Seus pressupostos estão assentados na defesa dos direitos de todos os alunos, em especial daqueles com deficiência, inseridos em classes comuns do ensino comum. Com amparo na Carta Magna de 1988 e na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a sociedade brasileira passa a defender o direito a uma educação justa, igualitária e que possa atender às necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, promovendo não só o seu desenvolvimento acadêmico como sua ampla formação enquanto cidadão (BRASIL, 2003).

O interesse pela pesquisa acerca dos desafios dos professores que atendem ao aluno com deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) no processo de inclusão na rede regular de ensino veio, primeiramente, da minha formação acadêmica em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia e também da experiência profissional atuando como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Patrocínio-MG e, posteriormente, de minhas observações como analista educacional da Superintendência Regional de Ensino – SRE-Patrocínio, na qual sou responsável por orientar as escolas na oferta do atendimento educacional especializado, participando do desenvolvimento de projetos de inclusão desde 2002. Ao longo deste período, de quase duas décadas, venho orientando projetos gestados na SEE-MG que visam diminuir as diferenças no meio escolar, sendo que as políticas públicas para educação especial com a disponibilização de recursos financeiros, didáticos e tecnológicos, assim como inserção de professores especializados, constituem-se, a meu ver, grandes avanços neste processo.

Não se pode excluir quem quer que seja de usufruir de uma educação plena, que deve ser para todos. Na publicação dos *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008, existe o reconhecimento que medidas excludentes de ensino em relação à pessoa com deficiência ainda são notadas nas escolas em todo o país, escolas estas que enfrentam dificuldades para dar respostas às necessidades educacionais dos alunos, em especial aos alunos com deficiências, quando não promovem a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o atendimento nos níveis mais elevados do ensino;

não proporcionam a formação de professores para o atendimento educacional especializado e ainda não possibilitam “Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, 2008, p. 20).

Logo no início do processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD ou superdotação na escola comum, no início da década de 1990, falava-se em simples socialização. No entanto, foi preciso romper com a ideia apenas da garantia da convivência comum. Esses alunos precisavam ser inseridos em sala de aula para usufruírem de processos e métodos de aperfeiçoamento que lhes possibilitassem desenvolver todo o seu potencial acadêmico, socialização e cidadania.

Assim, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento a todos os educandos, inclusive aqueles com deficiência e/ou TGD, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2008). Essa organização se materializa, em se tratando de profissionais, na oferta de Salas de Recursos, Tradutores e Intérprete de Libras, Guia-intérprete e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (CLTA), para apoiar o processo de inclusão possibilitando aos alunos alcançarem o seu potencial, sendo de fato incluídos (MINAS GERAIS, 2014).

Diante da necessidade de dar respostas ao processo de inclusão, o questionamento que se faz é: quais são os desafios da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar, situada em Patrocínio/MG, para proporcionar a interação entre os atores envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento?

A hipótese desta pesquisa sustenta que a simples inserção de professores de apoio - CLTA, criação de salas de recursos e disponibilização de recursos tecnológicos, didáticos e financeiros não garantem a inclusão real.

Foi percebido no Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno - PDI (Arquivo da escola), que após três anos de escolarização, o nível de desenvolvimento acadêmico destes alunos continuava o mesmo. Existem, ainda, relatos de gestores de escolas onde atuam professores de apoio – CLTA, que a partir daqui serão denominados apenas professores de apoio – não exercem sua função de apoio no que se refere à adaptação e reorganização de conteúdos e materiais e acabam atuando mais como cuidadores do que professores. Também

parece haver por parte dos professores regentes da turma, a transferência de responsabilidade da educação destes alunos para o professor de apoio - CLTA, exclusivamente.

Assim, o objetivo principal deste estudo é identificar quais as dificuldades que impossibilitam os professores de se articularem para efetivação da inclusão de alunos com deficiência e TGD na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar em Patrocínio-MG; e objetivos específicos: descrever o processo histórico de inclusão desde seus pressupostos históricos até o Projeto Incluir no Estado de Minas Gerais, bem como os serviços de atendimentos educacionais especializados. Analisar as relações entre professores regentes de turmas e professores de apoio – CLTA quanto ao compartilhamento de espaço físico, adaptações no ensino e participação dos alunos, e ainda compreender os desafios que as professoras encontram para desenvolver o planejamento conjunto em prol dos alunos com deficiência e/ou TGD; propor um plano de ação que inclui proposta de reformulação do Projeto Político Pedagógico, formação continuada de professores, criação de rede de apoio e sistema de monitoramento da aprendizagem na própria escola, para minimizar as dificuldades dos professores na articulação para atendimento à inclusão.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O capítulo 1 descreve o processo de educação inclusiva, por meio de seus pressupostos históricos, no qual são identificados os paradigmas da educação especial, em seguida apresenta-se o projeto piloto de educação inclusiva instituído no âmbito do Estado de Minas Gerais e o projeto “Desafiando Limites” da circunscrição da SRE-Patrocínio na Escola Estadual Professora Célia Lemos. Também são abordados os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) – Sala de recursos, professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Guia Intérprete e Intérprete de Libras.

O capítulo 2 aborda a política educacional inclusiva e a educação especial no cenário brasileiro, analisando, também, a realidade dos professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas na circunscrição da SRE-Patrocínio. Este capítulo traz também a metodologia, a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa.

O capítulo 3 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) com proposta de intervenção por meio da reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada; da formação continuada dos professores regentes e professores de

Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas e monitoramento do processo de inclusão na escola pesquisada. Por fim, tecemos as considerações finais.

1 CAMINHOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este capítulo, em sua primeira seção, apresenta os percursos históricos da exclusão de pessoas com deficiência e a gestão da educação inclusiva no Brasil, as mudanças de percepção da sociedade sobre estas pessoas e como a gestão escolar têm lidado com isso. A segunda seção trata do processo de inclusão nas escolas públicas de Minas Gerais, iniciando pelo Projeto Piloto de Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais e do Projeto “Desafiando Limites” na abrangência da SRE-Patrocínio. Em seguida, na terceira seção, apresentamos os Atendimento Educacionais Especializados (AEE), os profissionais, suas atribuições e responsabilidades perante o processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD nas escolas regulares do Brasil. A quarta seção refere-se à expansão da inclusão mediante AEE nas escolas estaduais da SRE-Patrocínio. Ainda na quarta seção, são apresentados dados sobre o crescimento do atendimento não só dos professores de apoio, mas das salas multifuncionais e demais profissionais que atuam na inclusão para que se tenha um parâmetro da expansão do professor de apoio em relação às outras ações de inclusão. O referido capítulo se encerra em sua quinta seção, fala do local da pesquisa abordando a interação dos profissionais da escola pesquisada no que se refere à aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou TGD.

1.1 Da exclusão de pessoas com deficiência à educação inclusiva no Brasil

A educação inclusiva, na atualidade, busca assegurar a todos igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, daí sua relevante importância. Antes de discorrer sobre a educação inclusiva no Brasil consideramos pertinente ampliarmos a compreensão do processo histórico da relação das sociedades com as pessoas com deficiência, buscando conhecer os caminhos já trilhados pelo homem ocidental e sua relação com essa parcela da população.

Para elucidarmos esse processo, propomos apresentar um breve relato da relação de diferentes sociedades com crianças com deficiência, com o propósito de embasar uma análise do processo de inclusão nas escolas atuais, uma vez que podemos pensar a escola como um recorte da sociedade. Assim, iremos destacar,

primeiramente, o paradigma da institucionalização, que marca o período em que a sociedade ocidental segregava as pessoas em função de suas diferenças, internando-as em instituições. Em seguida apresentaremos o paradigma de serviços, que passa a questionar a institucionalização total, repensando-se o papel da instituição e preparando as pessoas com deficiência para a vida em sociedade, surgindo, a partir daí o paradigma de suporte. Este paradigma considera que todas as pessoas possuem necessidades, cabendo à sociedade possibilitar meios para que todos possam ter acesso aos bens culturalmente produzidos por essa sociedade. Importante ressaltar que é este paradigma que possibilita o surgimento da educação inclusiva no Brasil.

Barros (2010, p.427) define o paradigma, no sentido sociológico, como “conjunto de crenças, valores e técnicas comuns a um grupo que pratica um mesmo tipo de conhecimento”. O autor complementa, paradigma é um conceito das ciências e da epistemologia que define um exemplo típico ou modelo de algo. É a representação de um padrão a ser seguido, ou um conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais. Desta forma, o primeiro paradigma formal que caracteriza a relação da sociedade com as pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização, de acordo com o qual as pessoas com deficiências eram retiradas do convívio de seus familiares e amigos para serem inseridas em instituições residenciais ou escolas especiais que, muitas das vezes, ficavam localizadas distantes de suas residências (ARANHA, 2005).

Ao longo do desenvolvimento da civilização as diferenças, sejam elas quais fossem (racial, cultural ou física), sofria rejeição sumária das sociedades, o que implica dizer que a exclusão não marca exclusivamente a história dos deficientes. Para Vizim (2003) a exclusão também atingiu e, ainda atinge outros segmentos da sociedade como os pobres, índios, negros e aqueles de origem étnica e cultural considerados muito diferentes do padrão de uma determinada comunidade.

Referindo-se de forma mais específica às pessoas com deficiência, a antiguidade é marcada por grande discriminação. Em seu livro *A República* Platão traz relatos a respeito do destino das crianças mal constituídas¹ que em Atenas eram excluídas do convívio social e em Esparta eram descartadas pela sociedade,

¹ Na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas. Percebidos como degeneração da raça humana no período em que predominava o princípio da eugenia (BRASIL, 2001).

ou seja, eram sacrificadas (RAMOS, 2007). Prática também, conforme enfatizam Bechtold e Weiss (2003), usual na Roma Antiga, autorizada pela Lei das XII Tábuas², especificamente na quarta tábua: “é permitido ao pai matar o filho que nasce disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos”.

Segundo Ribeiro (2003, p. 59) havia, nestas civilizações, a predominância da filosofia da eugenia que buscava a “melhoria” da raça humana, ou seja, estes povos idealizavam enfraquecer as diferenças raciais, criando um padrão de homem com características idealizadas como perfeitas. Assim, a deficiência era vista como uma degeneração que se contrapunha à ideia de perfeição almejada.

Seguindo adiante, neste percurso histórico, durante a Idade Média a exclusão de pessoas com deficiência perdurou, segundo Sasaki (2003), estas pessoas, que apresentavam limitações funcionais eram considerados diferentes e improdutivas, ou seja, inúteis para a classe dominante, sendo, portanto, desprezadas, rejeitadas e perseguidas, quando não eram utilizadas em circos como aberrações para atrair público. Entretanto, o autor considera que neste período surge uma facção da sociocultura medieval cristã que passa a considerar as pessoas com deficiência, doentes, deficientes ou mentalmente afetadas como criaturas de Deus, não podendo mais ser rejeitadas e perseguidas, uma vez que tais atitudes seria uma forma de ir contra a vontade do Criador.

Para Rodrigues (2008) o abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da roda de expostos³ em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas. Assim, a roda de expostos constitui-se como o marco para educação especial no Brasil.

Outro fator importante que até então não era considerado foi que essa nova facção da igreja passou a adotar a concepção de que a pessoa com deficiência era possuidora de alma, impondo uma mudança no modo como as pessoas passam a

² (*Lex Duodecim Tabularum* ou simplesmente *Duodecim Tabulae*, em latim) constituía uma antiga legislação que está na origem do Direito Romano. Formava o cerne da constituição da República Romana e das antigas leis não escritas e regras de conduta. (GUIMARÃES, 1999).

³ No Brasil Colonial, muitas crianças eram jogadas em rios ou deixadas ao tempo onde morriam por ataque de animais, doenças e fome. Diante disso, o papa Inocêncio III instaurou a Roda dos Expostos ou Roda da Misericórdia, que era um cilindro de madeira que fora colocado nos Conventos e Casas de Misericórdia a fim de receber crianças enjeitadas, fruto de gravidezes indesejadas (MARCÍLIO, 1987).

se comportar (RAMOS, 2007). Conventos e asilos constituíram-se em locais de confinamento que, inicialmente, tinham caráter puramente caritativo (ARANHA, 2005).

Para Pessotti (1984) nestes locais de confinamento, a pessoa com deficiência ganhava a sobrevivência em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa benemérita que o abrigava. Na visão de Aranha (2005) esses locais não promoviam nenhum tipo de tratamento dessas pessoas, tão pouco às instruíam. Na realidade, tais instituições, eram, e na maioria dos casos ainda o são, pouco mais que prisões.

A implantação do capitalismo, resultado do desenvolvimento de profundas contradições no interior da sociedade feudal, provocou grandes mudanças econômicas, políticas e sociais (XAVIER, 1990). Segundo Ponce (1992), neste período há o rompimento do modo de produção feudal e com as corporações de ofícios estabelecendo-se uma nova forma de propriedade na qual o trabalho assalariado transformou-se na propulsão do processo produtivo e na principal fonte produtora de riquezas.

No entanto, com o advento da Revolução Industrial a questão da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhou força. As anomalias genéticas, as epidemias e as guerras já não eram mais as únicas causas das deficiências. A precariedade do trabalho nas novas indústrias ocasionava acidentes mutiladores em alta escala, assim como diversas doenças ocupacionais. No século XIX finalmente percebe-se uma grande mudança para os indivíduos com deficiência. Surge uma atenção especializada e não só institucional como os hospitais e abrigos. Começam os estudos para os problemas de cada deficiência (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Ao final da Segunda Grande Guerra, muitas pessoas, soldados e mesmo civis, foram afetadas pelos combates em diversas partes do mundo, especialmente na Europa, desenvolvendo diversos tipos de deficiências físicas e psicológicas. Diante disso, a inclusão começa a aparecer nos estudos científicos, pois as pessoas afetadas pela guerra teriam que ser reintegradas à sociedade (WERNECK, 1997). Segundo Carneiro (2008), nos Estados Unidos a população fez forte pressão nos governos para que se criassem oportunidades educacionais e profissionais para os soldados feridos na guerra. Com isso, também as pessoas com deficiências que não eram oriundas da guerra puderam demonstrar sua capacidade de aprendizagem e trabalho.

Desta forma, a medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos, além de se alinhar a outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, fisioterapia, dentre outras. Tanto a medicina quanto as áreas afins passam a acumular informações sobre a deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento (ARANHA, 2005). É neste contexto, a partir da década de 60 do século XX, que a institucionalização começa a ser duramente criticada.

Assim, muitos foram os autores que publicaram estudos enfocando a Institucionalização. A maioria dos artigos apresenta uma dura crítica a esse paradigma e sistema, baseando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade (ARANHA, 2005, p. 15).

Não obstante a constatação evidente que a institucionalização não supria as necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade das pessoas com deficiência, a pressão contrária à institucionalização era motivada por diversos interesses. Destaca-se o interesse financeiro do poder público, pois manter as pessoas segregadas em instituições ficava caro para os cofres públicos, em função disso o discurso da autonomia e da produtividade ganha espaço para a administração pública, em detrimento da institucionalização (BUENO, 1993).

Embora essa postura seja defendida plenamente nos dias atuais, é importante ressaltar que, neste período, o capitalismo já havia se modificado de mercantil para comercial e interessava aumentar a produção e a diminuição dos gastos sociais com a população aproveitando-se de toda e qualquer mão de obra para aumentar a margem de lucro dos capitalistas. Com este propósito, o Paradigma dos Serviços vem substituir a Institucionalização, objetivando modificar a pessoa com necessidades especiais integrando-as à sociedade para servirem à produção capitalista (ARANHA, 2005). Desta forma, o paradigma dos serviços surge em meio a contradições de um sistema sócio-político-econômico que evidenciava a diminuição das responsabilidades sociais do Estado. Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência estavam preparadas para o trabalho, justificadas pelo conceito de integração (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Assim, o conceito não se materializava para atender a pessoa com deficiência, e sim para garantir serviços e recursos que pudessem modificá-los.

Segundo Bueno (1993) essa crítica ao Paradigma dos Serviços era proveniente da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, já organizadas em associações e outros órgãos de representação.

Outra crítica apontada por Aranha (2005) diz respeito à expectativa de que a pessoa com deficiência buscasse a semelhança com aquela que não possui deficiência, “como se fosse possível ao ser humano ser igual ao outro e, como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social” (p.19).

A partir destas críticas, a sociedade assume que as pessoas com deficiência necessitam de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades e que estas não são as únicas providências necessárias, é preciso, também que haja uma reorganização desta sociedade de modo a garantir o acesso a todos os cidadãos a tudo o que constitui e caracteriza essa sociedade, independente das características de cada um. Ressalta-se que a escola constitui-se em importante espaço no contexto social de qualquer sociedade.

Fundamentado nestas ideias, surgiu o Paradigma do Suporte, caracterizado pelo pressuposto de que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (ARANHA, 2001, p.19). Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais prerrogativas. Assim, buscou-se a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade, principalmente o recurso educacional.

Para Aranha (2001), estes suportes podem ser sociais, econômicos, físicos e instrumentais que têm como função favorecer a inclusão social, cabendo à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades, e à sociedade, realizar os ajustes e providências necessárias que possibilitem o acesso e a convivência da pessoa com deficiência no espaço comum sem segregação.

Segundo Diniz e Rahme (2004) a partir da década de 1970 começa a se formar uma política de educação especial no Brasil quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) considerou que o alunado da educação especial necessitava de cuidados especiais no lar, na escola, na sociedade, e a partir dessa concepção promoveu a institucionalização da educação especial, introduzindo-a como modelo educacional no sistema de ensino brasileiro e implantando em diversos locais um grande número de serviços de atendimento a esse público.

Importante ressaltar que havia por parte dos gestores educacionais uma clara intenção em deixar as pessoas com deficiência à margem do sistema regular de ensino, tendo como base o argumento de que a escola não estava preparada para oferecer a essas pessoas os cuidados necessários conforme as suas necessidades especiais.

Assim, as ações educacionais desenvolvidas a partir da ideia de institucionalização da educação especial vieram com um enfoque terapêutico, como apregoava o paradigma dos suportes essas pessoas precisavam ser tratadas por especialistas para que pudessem se apresentar o mais próximo do padrão de normalidade, socialmente constituído (DINIZ; RAHME, 2004). Com isso, a “preponderância do discurso médico no campo pedagógico isentou a educação do compromisso com a produção de conhecimentos sobre a questão da aprendizagem dos alunos com deficiência” (MINAS GERAIS, 2006, p. 13). Esta perspectiva de transferência de responsabilidade da escola regular para as instituições especializadas, por muito tempo, fez com que a gestão destas escolas se preocupasse apenas em promover meios para o atendimento aos alunos considerados normais.

É possível observar, ainda neste período, que as crianças eram retiradas do ensino regular e encaminhadas para o ensino especial, e esse encaminhamento definia o caminho para a segregação e exclusão do sistema regular. Segundo Rodrigues (2008), cabia ao professor identificar, já nos primeiros meses de aula, as crianças que não conseguiriam apreender os conteúdos. Consideradas incapazes pelo professor, elas eram encaminhadas para avaliação psicológica ou médica que legitimava o rótulo previamente estabelecido, sendo então segregadas em classes especiais, com poucas chances de voltar ao ensino regular.

A forma como os professores lidavam com os alunos que não conseguiam apreender os conteúdos propostos mascarava a incapacidade dos sistemas de ensino e de seus gestores em lidar com as diferenças individuais notadamente presentes na escola. Importante ressaltar que grande parte das crianças que fracassava era proveniente de famílias de baixo nível socioeconômico (MINAS GERAIS, 2014).

Por volta da década de 1970 eclodiu, nos países nórdicos da Europa, um movimento denominado integração, que buscava discutir a situação das pessoas com deficiência em todos os aspectos, ou seja, que essas pessoas pudessem

demandar participação efetiva nos sistemas de educação, saúde e lazer. Também, no Brasil, cresceu a necessidade de se planejarem programas mais flexíveis, que pudessem abranger as pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais, com o propósito de tirá-las da condição de excluídas (SASSAKI, 2003).

No entanto, os questionamentos e discussões sobre o atendimento aos alunos com deficiências continuaram. Adotando o lema “igualdade de oportunidade para todos”, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com deficiência. A partir deste momento, considerado marcante para a educação especial iniciou-se a construção de uma nova concepção sobre as pessoas com deficiências, embasada na perspectiva do direito. Fato de grande relevância neste processo, citado por Mazzota (1996), foi à substituição em 1986 da expressão alunos excepcionais, que remetia a conotação pejorativa, pela expressão: alunos portadores de necessidade especiais.

Na década de 1970, havia no Brasil, mais de 800 estabelecimentos de ensino especial. Em junho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

O caderno de textos para formação de professores da rede pública de Minas Gerais destaca que as ações desenvolvidas a partir desta concepção eram voltadas para o atendimento terapêutico, predominando o discurso médico no campo pedagógico (MINAS GERAIS, 2006). Embora não possamos descartar a ideia de que essas ações foram valorosas para a educação especial é preciso destacar que o discurso médico fez com que o campo pedagógico se isentasse do compromisso com a produção de conhecimentos sobre a questão da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Neste contexto, somente em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) com o objetivo de coordenar as ações em Educação Especial (RODRIGUES, 2008). Em 1988 com a promulgação da Constituição Cidadã a educação especial ganha base legal para tornar-se inclusiva, pois o texto constitucional em seu Capítulo III, Seção I, Art. 205 determina que a educação seja assegurada como direito de todos e dever do Estado

e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e o artigo 208, inciso III assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência que em 1988 ainda eram chamadas de pessoas portadoras de deficiência⁴. Muito importante ressaltar aqui que o texto constitucional determina que esse atendimento seja preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo Diniz e Rahme (2004), o legislador ao inserir a preferência pela rede regular de ensino, havia a intenção de promover a inserção de todos na educação regular.

Neste período já havia em todo o mundo um forte movimento de inclusão das pessoas com deficiência (RODRIGUES, 2008). No entanto, somente em 1994 mais de 300 representantes de 92 países e 25 organizações internacionais promovem uma Conferência em Salamanca na Espanha de 7 a 10 de junho daquele ano envolvendo, palestras, discussões e firmando acordos internacionais em prol da inclusão. A Conferência de Salamanca foi realizada em cooperação com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) congregando altos funcionários a educação, administradores e especialistas.

A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas para inclusão de pessoas com deficiência. Inspirada pelo princípio da inclusão. A referida declaração tem o objetivo de oportunizar escola para todos aqueles que a ela têm direito, ou seja, instituições que incluam todas as pessoas; aceitem as diferenças; apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.

Não obstante a Constituição Federal contemplar essa questão desde 1988 e adesão do Brasil em Salamanca, os desafios do movimento inclusivo nos anos 2000 ainda persistiam e persistem até os dias atuais, sendo necessário fazer com que a sociedade se interesse pela discussão da diversidade para superar discriminações de etnias, de gênero, de preferência sexual, geracional, de normalidade, deficiência, de classes sociais, dentre outros. Nesta perspectiva, o Estado de Minas Gerais, por meio da SEE criou em 2006 o Projeto Incluir que deu origem ao “Projeto Desafiando

⁴ O fim da década de 1990 e a primeira década do século XXI foram marcadas por eventos mundiais liderados por organizações de pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca preconiza a expressão “pessoas com deficiência”, com a qual os valores agregados às pessoas com deficiência passou a ser o do empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um) e o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência (SASSAKI, 2014).

Limites” na Escola Estadual Professora Célia Lemos, na Circunscrição da SRE-Patrocínio, projeto que será apresentado na próxima seção deste trabalho.

1.2 O caminhar do Processo de Inclusão nas escolas públicas de Minas Gerais

A opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive às pessoas com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (ARANHA, 2005). Segundo Mantoan (2003) essa opção política de construção de um sistema educacional inclusivo surge em um período que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas em relação às pessoas com deficiência.

A partir desta concepção de inclusão, surge no Brasil à necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva. Em 1998 a extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou e encaminhou às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com deficiência.

O documento tinha como foco as necessidades educacionais especiais, apresentando aos gestores e educadores referências para a identificação do que poderiam necessitar de adaptações curriculares, assim como os tipos de adaptações possivelmente necessárias e o que se pretendia com a utilização destas medidas. Segundo os PCNs essas adaptações serviriam para resguardar o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deveria ter, isto é, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem.

Pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais, o Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação, começa a implantar, a partir de 2001, políticas de educação inclusiva por meio de um projeto piloto denominado Escola Inclusiva que posteriormente, em 2005, passou a se denominar Projeto Incluir.

Seguindo as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a SRE-Patrocínio apoiada nos princípios de uma Educação Inclusiva, com intenção de desenvolver, nas escolas de sua circunscrição, um ambiente

educacional mais inclusivo, baseado na colaboração entre os professores, com vista ao sucesso educativo dos alunos, convidou em 2002 a Escola Estadual Professora Célia Lemos, para registrar e consolidar, em forma de projeto, as ações planejadas, para promover a inclusão, a aprendizagem e a interação dos alunos – como uma Instituição Piloto do Projeto de Educação Inclusiva.

Fundada em 1991 em Patrocínio-MG, a Escola Estadual Professora Célia Lemos passou a representar a responsabilidade da difusão da filosofia do projeto – ESCOLA INCLUSIVA, para as escolas jurisdicionais à SRE-Patrocínio iniciando um trabalho com vistas a sanar dificuldades existentes no contexto educacional, programando-se atividades diversas para este fim, como palestras, oficinas seminários e conferências, além da busca da integração com toda a comunidade local.

Assim, foi criado, já para o ano letivo de 2002, o Projeto Piloto de Educação Inclusiva da SRE-Patrocínio na Escola Estadual Professora Célia Lemos denominado Projeto “Desafiando Limites” que em sua estrutura capacitou educadores, oportunizando estudos, discussões, debates em torno da Inclusão tornando este conceito claro, entendido e vivenciado pela comunidade escolar.

Neste sentido, a Escola passou a ter uma visão abrangente e compromisso renovado com a Inclusão Social, ao longo do Projeto “Desafiando Limites” desenvolvendo atividades como: Seminários I, II e III: Educação Numa Perspectiva Inclusiva; Encontros de Lideranças Educacionais; Campanha de Teatro de bonecas abordando preconceitos; Encontros de Educação Inclusiva voltados para problemática da deficiência auditiva; Palestras sobre: mitos e verdades nos distúrbios de aprendizagem e desafiando preconceitos; acompanhamento psicológico; Encontro sobre comunicação *versus* deficiência auditiva; oficinas pedagógicas, dentre outros.

A partir do Projeto “Desafiando Limites” a Escola Estadual Professora Célia Lemos tornou-se referência na circunscrição da SRE-Patrocínio como escola inclusiva, tendo firmado várias parcerias para melhoria das condições de atendimento aos alunos destacando-se as parcerias firmadas em 2003 com a APAE de Patrocínio e posteriormente com a Confederação Nacional das Cooperativas Médicas (Unimed) de Patrocínio e Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP). Com isso, tanto a infraestrutura da Escola como os recursos materiais melhoraram significativamente. Atualmente, a Escola Estadual Professora Célia

Lemos conta com três salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE).

Em 2005 foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais o Projeto Incluir que tinha como finalidade: criar um padrão de acessibilidade para toda a rede pública do Estado, por meio da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas para permitir o acesso dos alunos (as) e capacitar os profissionais para o bom atendimento nas escolas. O objetivo inicial do projeto era que pelo menos, uma escola em cada um dos 853 municípios mineiros estivessem preparadas para receber os alunos(as) com necessidades educacionais especiais. O projeto previa tornar estas escolas como referência na formação de outras escolas até que todas as escolas se tornassem inclusivas (MINAS GERAIS, 2006).

No âmbito da SRE-Patrocínio cada município indicou uma escola para desenvolver o Projeto Incluir. Em Patrocínio a escola indicada para integrar este projeto foi a Escola Estadual Irmã Gislene para junto com a Escola Estadual Célia Lemos disseminarem a proposta de Inclusão O tópico a seguir promoverá o entendimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, a partir deste entendimento, caracterizar as atribuições dos professores envolvidos no processo educacional dos alunos com deficiência e/ou TGD

1.3 Os atendimentos Educacionais Especializados (AEE)

O Atendimento Educacional especializado (AEE) é um serviço de educação especial a ser oferecido prioritariamente na rede regular de ensino, e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade visando eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Na rede estadual de Minas Gerais, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de complementação – sala de recursos, sendo os alunos atendidos no contraturno de sua escolarização, e na forma de apoio - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Intérprete de Libras e Guia-Intérprete, que são oferecidos no próprio turno da escolarização do aluno - (MINAS GERAIS, 2014).

Os professores que atuam nesses atendimentos – AEE, devem articular-se com os demais professores e entre si, com a família e com os demais serviços

setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, que atendem aos alunos, para assim elaborar e executar o plano de AEE. Esse plano consiste na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno no ambiente escolar e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado (MINAS GERAIS, 2014).

Importante ressaltar a legislação federal que dispõe sobre a Educação Especial trata o Atendimento Educacional Especializado como sinônimo de sala de recursos multifuncional - SRM. Entretanto, a legislação do Estado de Minas Gerais amplia a concepção de atendimento AEE conforme preceitua o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

1.3.1 Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos

A sala de recursos, também denominada Sala de Recursos Multifuncional funciona como um complemento e/ou suplemento à formação do aluno na busca da autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O que faz o AEE? Apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades • disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização • oferece tecnologia assistiva – TA • adequa e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos, • oportuniza o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades) (BRASIL, 2008, p. 12)

O AEE deve se articular com a proposta da escola, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. Segundo Ropoli et al. (2010) os professores, para atuarem no AEE, necessitam possuir formação específica para este exercício, uma vez que terão que atender aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tal, estes terão que participar dos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação. Assim, estes professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender seus alunos.

Importante ressaltar que a ação exercida pelo professor do AEE caracteriza-se como exercício de docência, e, para tal a Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB

determina que o mesmo deva possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Nesta perspectiva, Ropoli et al. (2010) considera que cabe à gestão escolar implementar ações que garantam a formação continuada tanto dos professores de apoio quanto as demais pessoas envolvidas no processo de inclusão, por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização.

A Resolução 4/2009 do CNE/CEB em seu artigo 13 estabelece como atribuições do professor que atua no AEE:

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 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 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.

Assim, podemos destacar que cabe ao professor do AEE organizar serviços, recursos e desenvolver estratégias para o plano de Atendimento Educacional Especializado, estabelecendo o número de atendimentos, utilizando-se da aprendizagem de tecnologia assistiva, observando os recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e, ainda, buscando articulação com os professores da sala de aula comum e com as famílias.

1.3.2 O Professor de Apoio à Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas-CLTA

O Professor de Apoio - CLTA muito se assemelha com o professor de sala de recursos, porém ele deve oferecer apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com deficiência e/ou TGD, de forma conjunta com os professores regentes de aulas e/ou turma com intuito de facilitar o acesso do aluno à comunicação e ao currículo, adequando o material didático-pedagógico, por meio de estratégias e recursos tecnológicos, além de contribuir para a flexibilização curricular (MINAS GERAIS, 2014).

Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar, podendo atender de um a três alunos em uma mesma turma.

Segundo Costa et al. (2014, p. 21) existem alguns critérios que devem ser observados para autorização de designação do Professor de Apoio.

A demanda para professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva se justifica quando o aluno a ser atendido tiver necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade. Essa demanda deverá ser fundamentada em avaliação pedagógica realizada pela escola e verificação *in loco* pela equipe de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino (COSTA et al., 2014, p. 21).

Após estas avaliações, e constatada a necessidade do Professor de Apoio, a escola é autorizada para abertura de edital de contratação de professores conforme a demanda. A Resolução SEE/MG n. 3118 de 17 de novembro de 2016 determina que o professor para atuar nesta área deva possuir diploma de licenciatura plena em Educação Especial ou Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial.

Caso não haja para designação nenhum professor com estas formações, admitem-se professores com outra licenciatura, desde que tenham pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva em cujo currículo conste, no mínimo, 40 horas de estudos em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva e 01 a 06 cursos em cujo currículo conste em cada curso no mínimo 120 horas de conteúdos

das áreas de deficiência: intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

O Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2014) estabelece diversas atribuições para o Professor de Apoio, devendo este atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum na definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo.

O Professor de Apoio deve adaptar/flexibilizar o material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de história, dentre outros) utilizando-se de materiais concretos, figuras e simbologia gráfica, na construção de pranchas de comunicação temática para todas as atividades. Isso ajuda na apropriação e no aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos Gráficos (COSTA et al., 2014).

Um fator de grande relevância deve ser o preparo do material específico para uso dos alunos na sala de aula, também o desenvolvimento de formas de comunicação simbólica, para estimular o aprendizado da linguagem expressiva por meio de recursos de comunicação aumentativa e alternativa com utilização de pranchas, cartões de comunicação, dentre outros recursos que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar.

Outra atribuição do Professor de Apoio consiste em identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva para o atendimento às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e que promova a aprendizagem por meio da informática acessível. A ampliação do repertório comunicativo do aluno é muito importante, devendo o professor utilizar das atividades curriculares e de vida diária para este fim.

Os materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula precisam receber orientações na sua elaboração, cabe ao Professor de Apoio realizar estas orientações, além de promover as condições para a inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola, e, por fim, este profissional deve orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional, indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais

específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (COSTA et al., 2014).

Apesar da legislação contemplar o atendimento aos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares desde a Constituição de 1988, foi a partir dos anos 2000 que os alunos com deficiência começaram a frequentar as escolas devido à expansão das políticas públicas de atendimento. Embora tenha havido no âmbito da SRE-Patrocínio ações de inclusão como Projeto Desafiando Limites na Escola Estadual Professora Célia Lemos desde 2001, o processo de inserção de professores de apoio nas demais escolas da circunscrição somente se iniciou a partir de 2012.

1.3.3 Atendimento Educacional Especializado - Guia intérprete

O Guia Intérprete é o profissional com formação docente e com formação específica das especificidades da surdocegueira que atua no atendimento ao surdocego com o propósito de mediar o processo de interação para que o aluno com essa deficiência possa desenvolver todas as suas possibilidades de aprendizagem. Segundo o Guia de Orientação de Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais o Professor Guia Intérprete:

é aquele que ocupa o cargo de professor na função de guia-intérprete, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa e visual do aluno surdocego no contexto escolar, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível e assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola (MINAS GERAIS, 2014, p.22).

Para tal, ele deve dominar várias formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira para que possa fazer interpretações ou transliterações⁵. Desta forma, suas atribuições consistem em compreender a mensagem em uma língua, contextualizar o sentido da língua de destino do surdocego, descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação e facilitar o deslocamento da pessoa surdocega na escola.

⁵ A transliteração ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdocega na mesma língua; porém, usa uma forma de comunicação diferente e acessível ao surdocego, por exemplo: o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Braille. Interpretação é quando o guia intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua; por exemplo, o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Libras tátil, Tadoma (MINAS GERAIS, 2014, p.22).

Porém, para que possamos elucidar melhor as funções do Guia Intérprete precisamos entender primeiro os significados das palavras Guia e Intérprete. Segundo Quadros (2004) a função do intérprete surge da necessidade de pessoas que não falam a mesma língua e que possuem a intenção de se comunicarem, de se entenderem, ou seja, cabe ao intérprete fazer as traduções de uma língua a outro de modo que os interlocutores se façam entender. A palavra guia pode ser entendida como aquele que dá direção, que conduz ou orienta.

Assim, o Guia Intérprete é um profissional que deve conduzir ou mostrar o caminho para pessoas cegas que também são surdas e necessitam de interpretação das linguagens diversas linguagens utilizadas. Nesse contexto, Galvão (2010) esclarece que a ação do Guia Intérprete não se restringe à tradução da língua oral ou escrita para o aluno, envolve muito mais que isso, envolve também ajudar o aluno a construir conceitos sobre a vida, informar sobre o ambiente em seus diversos aspectos e diversas dimensões.

1.3.4 Atendimento Educacional Especializado - Intérprete de Libras

O intérprete de libras é o profissional que possui proficiência na língua de sinais e na língua falada no país onde trabalha. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa, tendo inclusive que ser qualificado para desempenhar a função de intérprete. Na área de educação, em nosso país, o Intérprete de Libras tem a função de mediar à comunicação entre os surdos (Língua Brasileira de Sinais) com as outras pessoas que utilizam Linguagem Oral (Língua Portuguesa) no contexto escolar, traduzindo documentos, com o objetivo de proporcionar educação aos surdos (MINAS GERAIS, 2014).

O intérprete, diante do surdo, precisa desenvolver competência de formular todas as informações presentes na discussão. Para tal, ele necessita de um momento para planejar como isso será feito, ou seja, o modo como ele irá dispor de todas as informações com base nas suas habilidades para poder transmiti-las na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida como língua pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Segundo Quadros (2004) a perspectiva da interação deve ser dinâmica para que os interlocutores possam ter sentido sobre o assunto. Esta interação é uma atividade na qual os participantes se interam a cada instante do significado de alguma coisa que é expressa. Na visão da autora, essa atividade

envolve um ato interpretativo com base na experiência dos participantes em situações parecidas, assim como o conhecimento gramatical e lexical.

Mediante o contexto apresentado, considera-se de suma importância o aprimoramento contínuo dos intérpretes no que se refere às habilidades de estabelecer equivalência e fidelidade da essência das mensagens emitidas no ambiente escolar, focando os elementos linguísticos e de referências que possam ampliar possibilidades para que o surdo construa sentidos frente aos objetos expostos no texto escrito ou falado.

O Guia de Orientação de Educação Especial da rede estadual de Ensino de Minas Gerais estabelece várias atribuições para o Intérprete de Libras, selecionamos aquelas que julgamos essenciais:

Ser fiel a interpretação [...]; redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas [...]; estimular a relação direta entre alunos surdos e professor regente [...]; esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos surdos [...]; esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo [...]; auxiliar os alunos, durante a avaliação, no que se refere, exclusivamente, à Língua Portuguesa [...]; estar presente às reuniões pedagógicas e administrativas, limitando sua participação aos seus interesses profissionais (MINAS GERAIS, 2014, p.20).

Além disso, o Guia de Orientação de Educação Especial da rede estadual de Ensino de Minas Gerais orienta que um intérprete poderá auxiliar um aluno ou, segundo a necessidade, atender mais alunos tendo um limite máximo de 15 alunos por turma de atendimento.

Definidos os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, direcionaremos nosso estudo para o próximo tópico que irá apresentar como ocorreu a expansão da inclusão por meio da inserção do AEE nas escolas pertencentes à circunscrição para demonstrar que as políticas públicas de inclusão estão proporcionando o aumento da inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD na escola comum.

1.4 A expansão da inclusão mediante AEE nas escolas estaduais da SRE-Patrocínio

Os Atendimentos Educacionais Especializados em Minas Gerais foram normatizados pela SEE/MG em 2005, por meio da Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento 1/2005. No entanto, somente em 2011 é que percebemos a expansão destes atendimentos na SRE-Patrocínio. Até então, havia pouca demanda de alunos com deficiências e/ou TGD, matriculados nas escolas comuns, além disso, havia por parte dos gestores, analistas e professores, pouco conhecimento das atribuições e especificidades inerentes a estes atendimentos.

Em 2010 nós, os analistas do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE-Patrocínio fomos convocados pelo Conselho Tutelar do Município de Patrocínio para realização de estudo de caso de um aluno matriculado na educação infantil que no mesmo ano havia se transferido de diversas escolas. Estiveram presentes, nesta reunião, várias autoridades como: a diretora da Educação Infantil do Município; a diretora e especialista da educação básica da escola onde o aluno se encontrava; a assistente social e uma psicopedagoga do Centro de Referência da Assistência Social do Município (CRAS) e uma psicóloga que atuava na Unidade Básica de Saúde (UBS) onde o aluno era, frequentemente, atendido.

No decorrer da reunião multidisciplinar, constatamos que o aluno não pertencia ao público alvo da educação especial, no entanto foi consenso diante dos relatos e registros que o aluno apresentava características compatíveis com TGD e que necessitava além de apoio psicológico e social, de apoio pedagógico por meio de um professor de apoio que o acompanharia diariamente em sala de aula.

Desta forma, o caso foi detalhado e encaminhado à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais que emitiu parecer favorável à designação de um professor de apoio para o caso. Na mesma época, em outra escola da circunscrição, no município de Perdizes/MG, um aluno com laudo de TGD-psicose infantil foi matriculado, mediante o laudo a SEE-MG autorizou a imediata contratação do professor de apoio. A partir de então, outras famílias tomaram conhecimento da possibilidade de atendimento aos alunos que até então eram vistos como impossibilitados de frequentarem as escolas comuns. É nesta perspectiva que ocorre a expansão da inclusão nas escolas pertencentes à SRE-Patrocínio.

A tabela 1 a seguir demonstra a expansão dos AEE na SRE-Patrocínio.

Tabela 1 – Expansão dos atendimentos AEE

Ano	Professor de apoio- CLTA	Sala de recursos	Intérprete de libras	Instrutor de libras	Guia intérprete
2003		1			
2004		1			
2005		1			
2006		2			1
2007		2			1
2008		2			1
2009		4		1	1
2010		4		1	
2011	2	9	2	1	
2012	5	11	6	1	
2013	8	12	7	1	
2014	22	12	7	1	
2015	34	14	5	1	
2016	51	15	4	1	

Fonte: Registro do Monitoramento do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE-Patrocínio. Organizado pela autora.

A tabela 1 nos mostra que o processo de inclusão na SRE-Patrocínio se iniciou em 2003 com apenas uma sala de recurso na Escola Professora Célia Lemos, passando para 2 salas em 2006, na mesma escola e, 4 salas com expansão para outras escolas, em 2009. A partir de 2011 houve significativo avanço, pois foram contratados 2 professores de apoio e foram implantadas mais 5 salas de recurso em outras escolas da SRE-Patrocínio, 2 intérpretes de libras e 1 instrutor de libras, sendo que não houve mais contratação do Guia Intérprete, tendo em vista que só tivemos um caso isolado que se iniciou em 2006 e terminou em 2009 com a conclusão do ensino da aluna atendida. A partir daí, até 2016, observa-se uma grande expansão no atendimento de professores de apoio e salas de recursos. Em pouco mais de cinco anos as salas de recursos atingiram 15 unidades e o número de professores de apoio subiu para 51 profissionais, o que não ocorreu com os Intérpretes de Libras que regrediram de 7 para 4 professores e, com os Instrutores de Libras que manteve apenas um.

O atendimento por meio de professor de apoio só vai aparecer em 2011 com dois atendimentos, quando são contratados, também, dois intérpretes de libras e as salas de recursos são ampliadas para nove salas. Em 2012 a circunscrição passa a contar com cinco professores de apoio, 11 salas de recursos e seis intérpretes de libras. Em 2013 as salas de recursos continuam aumentando, passando para 12 salas, seguindo o mesmo ritmo, aumenta-se também o número de professores de apoio que passam a ser oito, aumentando também os intérpretes de libras com sete atendimentos.

Em 2014 inicia-se um crescimento significativo do número de assistência por meio dos professores de apoio, provavelmente esse crescimento se deve em parte pela a judicialização da educação. Segundo Cury e Ferreira (2010), esse fenômeno ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo poder judiciário. Dentre diversas causas elencadas pelos autores, podemos destacar o posicionamento ativo da comunidade na busca pela consolidação dos direitos sociais.

Desta forma, tornou-se comum em nossa circunscrição a procura das famílias ao poder judiciário que mediante apresentação de laudos periciais médicos e psiquiátricos determina que o aluno tenha direito a acompanhamento de um professor de apoio. Nota-se, assim, que em 2014 a circunscrição da SRE-Patrocínio passa a contar com 22 professores de apoio contratados, subindo para 34 em 2015 e 51 em 2016.

Diante de problemas crônicos das escolas em relação à inclusão, sendo o principal a falta de preparo dos professores regentes em lidar com os alunos com deficiência e/ou TGD, a SEE/MG ampliou a oferta do AEE – Professor de Apoio CLTA para suprir a demanda cada vez maior de atendimento de alunos com deficiência e/ou TGD. No entanto, as condutas, tanto dos professores de apoio quanto dos professores regentes parecem não condizer com o propósito do atendimento AEE – Professor de Apoio CLTA, que consiste em adaptar materiais, atividades e avaliações e não conduzir todo o processo de ensino/aprendizagem, que deve ser realizado de forma conjunta em um processo de abdocência, ou seja, docência compartilhada. O que se observa nas escolas é que muitos professores regentes relegam toda a tarefa ao professor de apoio, que por sua vez não assume a responsabilidade total de conduzir o processo ensino/aprendizagem por entender que esta não é sua função.

Na perspectiva de se atingir os objetivos deste estudo, abordaremos no próximo tópico os locais de pesquisa tendo como foco o trabalho dos professores de Apoio – CLTA, professores regentes de turma/aulas e supervisores envolvidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência e/ou TGD.

1.5 O local de pesquisa, encontros e desencontros

Ao propormos um estudo de caso sobre inclusão de alunos com deficiência e ou TGD tínhamos em mente realizar o estudo em local que apresentasse problemas relevantes que dificultam o processo de inclusão destes alunos, servindo de sustentação para aprofundamentos tanto teóricos, quanto empíricos com objetivo de demonstrar que a inserção de AEE – professor de apoio CLTA tem sido realizada mais em prol dos professores regentes aulas/turmas e da preservação do modelo tradicional de escola que propriamente dos alunos incluídos..

Na próxima seção apresentaremos duas escolas: a Escola Estadual Dom Lustosa, onde não foi possível desenvolver o estudo empírico e a Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar. Na nossa concepção, fruto de observações como Analista Educacional da SRE-Patrocínio, a Escola Estadual Dom Lustosa apresenta mais problemas na articulação entre professores regentes de aulas e professores de apoio, por isso, achamos pertinente, mesmo não tendo sido desenvolvido e estudo empírico nesta escola, mencioná-la. Desta forma, tanto esta escola, quanto a Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar, onde realizamos o Grupo Focal, serão apresentadas como local de estudo.

1.5.1 Escola Estadual Dom Lustosa

Tendo em vista a impossibilidade de descrever importância da interação entre os professores regentes de turma/aulas e professores de apoio para promoção da inclusão em toda a circunscrição da SRE-Patrocínio, inicialmente propusemos um estudo de caso na Escola Estadual Dom Lustosa que atende anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Localizada na zona urbana de Patrocínio-MG, A E. E. Dom Lustosa é reconhecida como escola referência, por ser uma das mais antigas escolas da região do Triângulo Mineiro e também se caracteriza como a maior Escola Estadual da SRE-Patrocínio. Fundada em 1927 por padres católicos, foi transformada em Escola Estadual em 1962 (FERREIRA, 2016).

A proposta inicial de realização deste estudo na referida escola partiu do entendimento que, devido a sua estrutura e ambiente tradicional a escola traria grandes contribuições para este estudo. Para justificar esta escolha desenvolvemos

um breve histórico desta escola e de algumas observações sobre o processo de inclusão desenvolvido em seu ambiente.

Segundo o Censo Escolar de 2016 a Escola Estadual Dom Lustosa, possui em sua estrutura física 21 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, dois laboratórios de informática, laboratório de ciências; um ginásio poliesportivo e uma quadra descoberta; uma cozinha equipada com todos os utensílios necessários para confecção da merenda escolar; biblioteca; secretaria; banheiros e sanitários; um amplo refeitório; equipamentos de multi mídia. Como servidores, a escola com 127 funcionários dentre professores e servidores de outras áreas como secretaria, cantina, serviços gerais e biblioteca.

Conforme registros do projeto de inclusão da SEE-MG desenvolvido pela SRE-Patrocínio, a escola começou o atendimento com um professor de apoio em 2014 para um aluno com esquizofrenia, em 2015 permaneceu com o aluno esquizofrênico e acrescentou outra aluna, também com esquizofrenia; em 2016 permanecem os alunos esquizofrênicos e matriculam-se dois alunos com deficiência intelectual, sendo um com característica de impulsividade e mais um aluno com autismo infantil.

Como supervisora da SRE-Patrocínio e participante do projeto de inclusão, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, realizei no ano de 2016 visitas periódicas às escolas, nas quais eram organizadas reuniões com gestores, supervisores e professores no intuito de viabilizar o processo de inclusão e romper com barreiras que, cotidianamente, aparecem quando se busca a inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD.

Em algumas destas reuniões na referida escola, exercendo a função de Analista Educacional da SRE-Patrocínio, ouvimos e registramos por meio de anotações, os relatos repetidos do gestor de que os professores de apoio tendem a ficar fora da sala de aula com os alunos o tempo todo. O gestor questionava, por diversas vezes, como deveria agir com esses professores, indagando se eles não deveriam permanecer na sala, pois é onde acontecem as aulas, perguntando ainda como os professores de apoio iriam ajudar os alunos nos conteúdos se não permanecem na sala de aula. Diante do exposto é possível perceber barreiras interpessoais entre os sujeitos da escola. Sabendo da necessidade da permanência do aluno em sala de aula cabe ao gestor, por meio de uma boa comunicação, buscar meios para que o direito do aluno seja respeitado.

Face ao relato do diretor, a especialista da escola tentou justificar a atitude das professoras de apoio dizendo que, por tratar-se de uma escola antiga, nela existem professores tradicionais que se sentem incomodados com a presença de outros professores em suas aulas. A especialista também disse que compreende as dificuldades das professoras de apoio, porque os demais têm dificuldade em aceitar qualquer tipo de mudança, chegando até a serem ríspidos tanto com as professoras de apoio quanto com elas, as supervisoras, que têm a função de repassar as orientações da Secretaria Estadual de Educação.

Observa-se nas falas tanto do gestor quanto da especialista que existem problemas diversos envolvendo a inclusão, problemas estes que, não são solucionados apenas pelo professor de apoio, necessitando de conscientização de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores regentes de aula.

Importante ressaltar, que nesta escola os professores regentes de aulas não elaboram planejamento específico para os alunos com deficiência e/ou TGD ficando estes, exclusivamente, a cargo do professor de apoio que por sua vez, até mesmo por não ter formação específica, não tem condição de abordar todas as áreas do conhecimento. No planejamento dos professores de apoio desta escola predomina atividades psicomotoras, utilização de laboratório de informática e orientações para controle disciplinar, com pouquíssimas atividades avaliativas.

Segundo a SEE/MG, a avaliação da aprendizagem, na perspectiva formativa, consubstancia-se mediante processo compartilhado, contínuo e permanente a ser desenvolvido na escola que possibilita intervir a partir da identificação e do conhecimento das variáveis que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno (MINAS GERAIS, 2006). Em relação aos alunos com deficiência e/ou TGD, isso parece não ser observado nesta escola. Para evidenciar esta constatação transcrevemos *ipsis litteris*, no quadro um, as avaliações dos professores de algumas disciplinas sobre os quesitos: os conhecimentos e capacidades do aluno e dificuldades que o aluno apresenta, conforme é solicitado no PDI.

Quadro 1 – Avaliação anual do desenvolvimento do aluno na E. E. Dom Lustosa

Habilidades acadêmicas avaliadas	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta
Língua portuguesa	Faz cópias do livro didático e quadro.	Dificuldades de concentração, exposição de ideias e quase nunca lê, onde também dificulta a ortografia.
Matemática	Copia do livro e quadro e caderno	Cálculos, noção de quantidade.
Ciências	Fazer cópias do quadro e do livro no caderno	Dificuldades de concentração, na dicção, na exposição de ideias e associação de conceitos.
Geografia	Escrita do livro didático e quadro.	Interpretação, cartografia.
História	Faz cópias do quadro, de livros, no caderno.	Interpretação de textos, de mapas, concentração na hora em que a professora sai um pouquinho.

Fonte: PDI de um aluno em 2016. Organizado pela autora.

Ao analisar o PDI dos alunos da escola na parte específica dos professores regentes de aula é possível verificar que a avaliação não traz maiores explicações sobre o desenvolvimento, sobre as dificuldades, não traça estratégia de melhorias, contém erros de grafia, parece não haver interesse pelo desenvolvimento do potencial do aluno. Na observação do professor de história, por exemplo, quando diz que o aluno perde a concentração quando a professora de apoio se ausenta fica claro que, para os professores regentes desta escola, toda a responsabilidade com o processo de aprendizagem dos alunos fica a cargo somente do professor de apoio, quando na verdade a responsabilidade do processo é do professor regente de aulas com auxílio do professor de apoio, profissional responsável em criar meios para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa atingir seu potencial educativo.

Embora o contexto da Escola Estadual Dom Lustosa seja propício para desenvolvimento de estudo de caso sobre os problemas levantados nesta pesquisa não foi possível à realização do mesmo tendo em vista a recusa tanto por parte da direção quanto dos professores regentes de aulas alegando não terem data disponível para realização do grupo focal.

Inicialmente, em reuniões gerenciais com diretores escolares na SRE-Patrocínio, estabelecemos contato verbal com o diretor da referida escola explicando os objetivos da pesquisa de mestrado e que tínhamos grande interesse de desenvolver o estudo de caso na Escola Estadual Dom Lustosa. O diretor apenas prometeu pensar na possibilidade. Em 20 de setembro de 2017, procuramos o

diretor na unidade escolar e o mesmo se recusou a nos conceder espaço para realização do Grupo Focal justificando não haver disponibilidade para a realização do mesmo.

Em decorrência da falta de horários nas reuniões de módulo, alegada pelo diretor, solicitamos sua autorização para que nos permitisse conversar com os professores e verificar a possível realização do grupo focal fora dos horários destinados a reuniões pedagógicas. Uma vez obtida sua permissão voltamos à escola em 27 de setembro do corrente ano por volta das dezessete horas e trinta minutos para apresentar a proposta da pesquisa aos professores da escola. Dos 12 professores regentes de aulas convidados apenas 4 se dispuseram a ouvir a proposta, mas nenhum aceitou participar da pesquisa, justificando a falta de tempo. Quanto aos professores de apoio, 3 presentes àquela reunião aceitaram participar, no entanto a pesquisa realizada somente com os professores de apoio não atingiria os objetivos deste estudo. Portanto, não sendo possível realizar o Grupo Focal nesta escola, surgiu a possibilidade de fazê-lo na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar onde, diretor, especialista e professores regentes de turma e professores de apoio se prontificaram a colaborar com a pesquisa.

1.5.2 Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar

A Escola Estadual Coronel João Cândido de Aguiar funciona em sede própria e mantida pelo governo do Estado de Minas Gerais. Foi construída no período de setembro de 1965 a fevereiro de 1966. Funciona em dois turnos, com Ciclo de Alfabetização: 1º, 2º e 3º anos; e Ciclo Complementar: 4º e 5º anos, com 20 turmas. Atualmente, atende crianças de vários bairros e também da zona rural do município de Patrocínio/MG.

Conforme se observa no Censo Escolar de 2016 a Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar possui em sua estrutura física 11 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática; um ginásio poliesportivo; uma cozinha equipada com todos os utensílios necessários para confecção da merenda escolar; biblioteca; secretaria; banheiros e sanitários; um refeitório e equipamentos de multimídia.

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (2017), a escola, desde 1985, pertence à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino – Patrocínio. O

corpo docente é constituído por vinte Professores de Educação Básica, na regência de turmas; quatro na regência das aulas de Educação Física; dois, na função de eventual; sete professores de Apoio a Educação Especial e uma professora Intérprete de Libras três Professores de Educação Básica, para o Ensino do Uso da Biblioteca, sendo uma em ajustamento funcional. Além dos professores, a escola conta com uma Diretora; uma Vice-Diretora; duas Especialistas da Educação Básica (supervisora pedagógica); Cinco Assistentes de Educação Básica, sendo uma secretária e quatro auxiliares, conta também com oito Auxiliares de Serviços da Educação Básica, totalizando cinquenta e quatro servidores.

No tocante as práticas pedagógicas, percebe-se uma constante diversificação, com a utilização dos recursos didáticos por grande parte dos professores. Os servidores que atuam na secretaria da escola são também comprometidos e desempenham suas funções com zelo e dedicação. Atendem, com presteza, a comunidade externa e interna. As auxiliares de serviços também realizam trabalho eficiente, cuidando da alimentação, da limpeza e da organização da escola. A equipe administrativa e pedagógica demonstra interesse para com a gestão. Dentre as ações desenvolvidas pela equipe destacam-se: atendimento e assessoria aos professores; orientação aos pais e a comunidade, realizando os encaminhamentos necessários; atendimento às solicitações da SEE/SRE e do MEC; acompanhamento do funcionamento e organização da Escola como um todo.

A missão da escola dentro da legislação, descrita em seu Projeto Político Pedagógico, é aglutinar esforços visando o ideal maior de desenvolvimento sustentado através da melhoria de uma educação de qualidade, uma busca permanente dos meios para a superação das dificuldades, com criatividade, persistência e compromisso com a formação de alunos mais conscientes e participativos.

Ao observar os registros do projeto de inclusão desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação por meio da SRE – Patrocínio, constatamos que a Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar iniciou o atendimento com dois professores de apoio em 2014 atendendo dois alunos, quando recebeu uma aluna com diagnóstico de “Outras Anomalias” e um aluno com características do Espectro Autista, porém, sem diagnóstico definido, em 2015 a escola passa a atender quatro alunos, permanecendo a criança com Outras Anomalias, ingressando, dois autistas

e um com Deficiências Múltiplas - Dandy Walker⁶ sendo atendidos por quatro professores de apoio; em 2016 esse atendimento sobe para oito alunos, permanecendo os quatro alunos do ano anterior, acrescentando dois alunos com Deficiência Múltipla e dois alunos autistas, desta forma a escola passa a ter oito professores de apoio (INEP, 2016).

Dessa clientela atendida na Escola Coronel João Cândido Aguiar foi analisado o PDI de um aluno autista, conforme registros no projeto de inclusão da SEE por meio da SRE - Patrocínio. Tanto o PDI de 2015 como o de 2016 descreve o trabalho desenvolvido com alfabeto móvel, identificação de letras e sílabas, atividades psicomotoras e consta a dificuldade em escrever com letra cursiva; aborda compreensão oral sobre gêneros textuais como convite e bilhete; demonstra a evolução da fala; apresenta a participação em atividade coletiva e do trabalho realizado com tecnologias assistivas na área da matemática.

Dentre as várias atribuições do professor de apoio destaca-se a necessidade de criação de pontes entre o professor da classe comum e o aluno com deficiência para que haja o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor de apoio deve atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum em busca de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo, bem como adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula.

Assim, analisamos por meio da pesquisa empírica, que os professores de apoio deveriam trabalhar de forma colaborativa com os professores regentes de turma para efetivação do desenvolvimento do potencial educativo dos alunos assistidos, na Estadual Coronel João Cândido Aguiar e, se isso não acontece, quais são as barreiras para efetivação do processo de inclusão destes alunos.

Para Mantoan (1997) muitas são as dificuldades encontradas no processo de inclusão. Desta forma, o professor de apoio é um, e não o único, dentre vários profissionais que irão criar possibilidades para que o aluno inserido na escola possa atingir seu potencial educativo. Diante disso, o próximo capítulo irá analisar as barreiras existentes na efetivação do professor de apoio nos aspectos que envolvem

⁶ A Síndrome de Dandy Walker é composta por um grupo de malformações congênitas do sistema nervoso central, envolvendo a fossa posterior (cerebelo e estruturas adjacentes) (KAN et al. 2009, p.187).

aprendizagem e mobilização de recursos para efetivação da inclusão de todos os alunos na escola comum.

2 BARREIRAS NA EFETIVAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação inclusiva tem como princípio a aceitação e o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar. Segundo Tezani (2004), a proposta de inclusão deve garantir o acesso de todos à educação tendo como valor principal o princípio da igualdade e da diversidade em consonância com as propostas de sociedade democrática e justa. A criação de salas de recursos multifuncionais e inserção do professor de apoio são formas criadas para garantir que alunos com deficiência e/ou TGD possam atingir o seu potencial de aprendizagem.

Neste capítulo abordaremos as barreiras que dificultam o trabalho conjunto entre professores regentes de turma e demais profissionais responsáveis pela inclusão. Para tal, faremos um percurso teórico sobre a política educacional inclusiva e a educação especial no cenário brasileiro, suas tendências, interpretações e como a gestão escolar tem tratado esse tema, bem como as políticas de formação inicial e continuada de professores para educação especial. Em seguida, o capítulo trará o caminho metodológico da pesquisa, a apresentação e análise dos dados coletados, e, por último faremos algumas considerações introdutórias sobre o terceiro capítulo que consistirá na apresentação de um plano de ação educacional.

2.1 Referencial teórico

Neste tópico apresentaremos o referencial teórico, partindo do entendimento que para se realizar a inclusão é necessário que haja uma posição crítica de todos os atores que compõem a escola em relação aos conhecimentos e à forma como estes podem ser trabalhados. Há de se considerar que a escola deve ser flexível para acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que necessita de diálogo entre gestores, professores e toda a comunidade escolar.

Tendo em vista que o objetivo desta dissertação é identificar quais as dificuldades que impossibilitam os professores de se articularem para efetivação da inclusão de alunos com deficiência e TGD, buscamos promover, primeiramente o entendimento da política educacional inclusiva e da educação especial no cenário brasileiro nos níveis de análise da realidade educacional partindo do pressuposto

que é preciso entender a escola e modificá-la nas suas dimensões físicas, culturais e políticas para que o processo de inclusão ocorra como um direito de todos.

Outro eixo de análise centra-se na abordagem da diferenciação entre inclusão e integração, pois ao entender que a inclusão é muito mais profunda e desafiadora para os professores e gestores escolares, trazemos para este contexto um fator que dificulta a inclusão, uma vez que muitos professores e gestores escolares tomam integração por inclusão. Desta forma, não há diálogo entre os atores envolvidos, pois na integração, ao contrário da inclusão a inserção do aluno é parcial, cabendo aos professores especializados e salas de recursos multifuncionais promoverem o atendimento aos alunos com deficiência ou TGD. Não há por parte dos professores das salas comuns compromisso de desenvolvimento com estes alunos.

Com os avanços no processo de inclusão no Brasil, várias políticas públicas foram implementadas, dentre elas a inserção de professores especializados para articularem e adaptarem, juntamente com os professores regentes de aulas, os materiais e conteúdos para promoção do ensino/aprendizagem para alunos com deficiência e/ou TGD. No entanto, autores como Shiroma e Evangelista (2003), Garcia (2011) e Michels (2011) questionam como a política de formação destes profissionais tem sido tratada no Brasil. Assim, a falta de políticas de formação inicial e continuada para educação inclusiva tem sido fator que dificulta a ação destes profissionais no ambiente escolar.

Posto isso, consideramos como eixos de análise: a política educacional inclusiva e a educação especial no cenário brasileiro, o entendimento mais aprofundado da diferenciação entre inclusão e integração e a melhoria da formação inicial e continuada de professores como fatores que possibilitarão o entendimento para que haja a integração entre professores especializados para o atendimento aos alunos com deficiência e/ou TGD e professores regentes de disciplinas.

2.1.1 A política educacional inclusiva e a educação especial no cenário brasileiro

O Brasil é um país de dimensões continentais, isso faz com que coexistam várias políticas de educação especial em diversos locais no vasto território brasileiro, no qual existem enormes índices de desigualdade, com o fenômeno, inaceitável, da

transmissão intergeracional⁷ da pobreza. Tratar o tema da Política Educacional Inclusiva e o tema da Educação Especial no cenário Brasileiro nos remete à compreensão de que tanto a Educação Inclusiva quanto a Educação Especial são estruturadas dentro de um sistema institucionalizado. Afonso (2004) orienta que devemos considerar quatro níveis de análise da realidade educacional: microssociológico, mesossociológico, macrossociológico e megassociológico.

No micro temos a sala de aula e o processo ensino aprendizagem; no meso encontramos a escola nas suas dimensões físicas, culturais e políticas; no macro está o Estado na definição de sua política educacional e no mega estão às organizações supranacionais, em especial as econômicas e que, no contexto da globalização, impõem certas ações que acarretam a prevalência das regras do mercado em detrimento da assunção, pelo Estado (AFONSO, 2004). Nesta seção, apresentamos a análise da política educacional inclusiva e da educação especial no âmbito macrossociológico.

No entanto, precisamos considerar que o nível megassociológico, no qual a economia pode controlar a política educacional parte do pressuposto que os melhores são os mais aptos, o que justificaria a formulação de políticas educacionais para a formação de capital humano com base na meritocracia em uma espécie de darwinismo social⁸.

Assim, se em algum momento a educação for concebida como bem de investimento, caberá às escolas e aos seus professores instruir, objetivamente a formação de pessoas mais capazes para fazer frente à competição existente no Estado/Nação e entre as Nações. Nesta ótica, as políticas educacionais colocariam as pessoas em situação de deficiência em desvantagem, porque no imaginário social não são vistas como melhores, tão pouco como mais aptas para produzir bens de consumo (CARVALHO, 2008).

⁷ Transmissão intergeracional da pobreza é vista como uma consequência da ausência de investimentos adequados no capital humano dos filhos –educação, saúde e alimentação –por seus pais de modo que possam sobrepujar os níveis renda e consumo de sua infância e sair da condição de pobreza (NOVELLINO; BELCHIOR, 2008).

⁸ Darwinismo social é um nome moderno dado a várias teorias da sociedade, que surgiram no Reino Unido, América do Norte e Europa Ocidental, na década de 1870. Trata-se de uma tentativa de se aplicar o darwinismo nas sociedades humanas. Descreve o uso dos conceitos de luta pela existência e sobrevivência dos mais aptos, para justificar políticas que não fazem distinção entre aqueles capazes de sustentar a si e aqueles incapazes, de se sustentar. Esse conceito motivou as ideias de eugenia, racismo, imperialismo, fascismo, nazismo e na luta entre grupos e etnias nacionais. (OLIVEIRA, 2003).

A política de educação especial no Brasil, embora já exista há mais tempo, somente foi tratada de forma mais ampla a partir da Constituição Federal de 1988. Desde então, muitas tem sido as ações governamentais em prol da educação especial em uma perspectiva inclusiva. O Ministério da Educação reconhece que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica que ocorre em todo o mundo para assegurar o direito de todos os estudantes estarem dentro da escola, participando das atividades e aprendendo (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de 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).

Isso quer dizer que é impossível separar valores como igualdade e diferença e que a escola brasileira pode ser vista como um recorte de uma sociedade que vem, ao longo do tempo promovendo a exclusão dentro e fora do ambiente escolar. A inclusão vem romper com este processo, havendo a necessidade de se reestruturar nossas escolas em diversos aspectos para promover atendimento de todos. Segundo Ainscow (2009) o processo de inclusão escolar pressupõe uma transformação dos sistemas em três níveis, a saber: a presença; a participação e a aquisição de conhecimentos, ou seja, não basta o aluno ser inserido nos sistemas comuns de ensino, ele precisa ter condições de participar das atividades escolares e adquirir conhecimentos.

Desta forma, a inclusão se dá a partir do momento em que o aluno entra para escola, participa das atividades e consegue desenvolver suas potencialidades de aprendizagem. Para tal, é necessário sobrepujar as barreiras que impedem o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou TGD. Segundo Ainscow (2009, p. 1) essas barreiras podem ser: “a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas”. Neste sentido, a postura do gestor é fundamental para facilitar a estruturação da escola para que o processo de inclusão se estabeleça.

A superação destas barreiras pressupõe mudanças na cultura e nas políticas de inclusão. Assim, a exemplo de diversos países, o paradigma da educação inclusiva vem, nos últimos anos, alcançando significativo espaço no cenário da

educação brasileira. Como já foi abordado neste estudo, desde a promulgação da Constituição Cidadã em 1988 e ao longo das últimas décadas tivemos um aumento das políticas para inclusão no ambiente escolar, o que demonstra que o Brasil vem se alinhando com as correntes mundiais que buscam maior equidade para seus povos.

Ao examinarmos a legislação que trata da educação em outros países percebemos que os sinais para educação inclusiva já vem de um bom tempo. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que diz:

Todo ser humano tem direito à instrução. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Observe que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não faz nenhuma ressalva a quem tem direito a instrução, e sim a coloca como direito de todo ser humano. Desta forma, aqueles que possuem necessidades educacionais especiais estão entre as pessoas que têm direito à educação. Também, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), dentre outras, colocam a educação como direito de todos.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile. No entanto, Freitas (2010) considera que o país tem encontrado grandes desafios para atender, de forma responsável, as diferentes necessidades dos alunos matriculados na rede pública de ensino, colocando como questões centrais a necessidade de tornar compatível uma realidade totalmente heterogênea com as práticas de alguns professores que ainda tentam manter propostas de ensino baseados na homogeneização.

Ropoli et al. (2010) considera que os sistemas de ensino brasileiros, para superarem suas dificuldades, necessitam confrontar as práticas discriminatórias e

criar alternativas na efetivação do processo de inclusão. Daí a necessidade de se viver um processo amplo de debates e aprofundamento a respeito da sociedade contemporânea e da função da escola na superação da exclusão. Além disso, existe a necessidade de reorganização dos espaços educacionais, cabendo aos gestores à tarefa de repensar sobre as funções da escola que deve promover a formação e ainda garantir a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, parece ainda haver certa confusão sobre, como na prática, promover este processo (FREITAS, 2010).

Para que haja maior entendimento sobre essas necessidades faz-se necessário entender os conceitos de integração e inclusão, que volta e meia se confundem quando falamos sobre educação especial no Brasil. Entender as diferenças e as semelhanças entre estes sistemas será de fundamental importância para discutirmos sobre a função do professor de apoio no processo de inclusão e as barreiras que impedem que sua ação se torne mais eficaz.

Com intuito de elucidar as diferenças e semelhanças entre integração e inclusão, Santos (2002) realizou um importante estudo sobre a versão inglesa da Declaração de Salamanca por ter sido a primeira lançada internacionalmente, o que lhe confere, no ponto de vista da autora, o status da primeira versão oficial mundial e por diferir, em essência, em várias partes importantes, da versão brasileira. Para a autora, a versão inglesa é mais abrangente e contém informações importantes que foram omitidas na versão brasileira, concluindo que é mais importante redefinirmos os conceitos de educação especial “independente (ou talvez em função) da discussão Integração/Inclusão” (SANTOS, 2002, p. 112).

Sobre a realidade brasileira, Santos (2002) considera que o Brasil se encontrava, na primeira década deste milênio, em um momento de discussão plena a respeito de integração ou inclusão como alternativa. E sobre a Declaração de Salamanca a autora relata:

Na própria Declaração de Salamanca (versão brasileira) lemos, na maioria das vezes, nas Diretrizes e na Declaração propriamente dita, a palavra integração, quando na inglesa fala-se em inclusão. Pelos lugares por onde passamos e a questão retorna em forma de pergunta ou de afirmação, sempre ouvimos as pessoas discutirem e perguntarem o que caracteriza cada uma das alternativas. A conclusão a que se chega é a de que a discussão – e muito menos o entendimento – está longe de serem esgotados, pelos menos em nossa realidade.

Mantoan (1997) vem elucidar esta questão explicando que a integração, para ser entendida, deve-se utilizar da metáfora de sistema de cascata, na qual a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais depende do próprio aluno, isto é, do nível de sua capacidade de adaptação ao sistema escolar em questão, com seus conteúdos e saberes selecionados conforme o interesse vigente, a sua integração, em uma sala comum, uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas. “Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém nada se questiona do esquema em vigor” (MANTOAN, 1997, p.8). Desta forma, a gestão das escolas comuns não precisa, ainda, nada fazer de diferente, pois na integração cabe ao aluno adaptar-se ao sistema que é comum a todos.

Segundo Santos (2002) no sistema de integração todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal de aprendizagem e transitar por ela, podem descer e subir na cascata em função de suas necessidades específicas. A inclusão questiona o conceito de cascatas, pois este sistema tende para a segregação porque admite uma grande diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem acompanhar a turma no ensino comum. Essa abordagem faz com que não haja esforços para a reestruturação da escola para manter os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns.

Segundo Mantoan (1997) esse retrocesso promovido pelo sistema de cascatas trata-se de uma integração parcial porque prevê serviços segregados que não estão ao alcance dos objetivos da normalização. Complementa a autora: “de fato, os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente às classes regulares” (MANTOAN, 1997, p.5).

Os ambientes funcionam como subdivisões da educação, isto é, na integração existem espaços específicos para atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais. Estes espaços são estruturados de acordo com a limitação destes alunos caracterizando-se como recurso de uma educação especializada, na qual o escopo maior é preparar os alunos para um possível acesso, no futuro, à escola comum.

Já a inclusão é o termo utilizado por quem defende a metáfora do caleidoscópio de inserção, termo criado por educadores canadenses que consiste na organização do ensino exigindo uma transformação da escola, uma ruptura do sistema educacional. O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõe.

Neste sistema, não existe uma diversificação de atendimento, isto é, a criança entra para a escola, na turma comum do ensino conforme sua idade, e lá ficará (WERNECK, 1997). Quem terá que se reestruturar para lhe dar respostas educativas para suas necessidades específicas é a escola, quaisquer que sejam elas (SANTOS, 2002). Assim, o professor de apoio apresenta-se como uma das diversas respostas que a escola deve apresentar para o desenvolvimento do potencial do aluno com necessidades educacionais especiais.

As controvérsias sobre integração e inclusão são muitas, a Declaração de Salamanca defende a ideia de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (BRASIL/UNESCO, 1994, p. 23). Neste ponto, ela condiz com os princípios de inclusão, no entanto, mais adiante, recomenda a escolarização de crianças em classes e escolas especiais, “[...] nos casos, poucos frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças” (BRASIL/UNESCO, 1994, p. 24).

Werneck (2002) esclarece que no dicionário, os verbos “incluir” e “integrar” praticamente significam a mesma coisa: “ser inserido”, “incorporar-se” ou “fazer parte”. Entretanto, quando representam movimentos internacionais no campo da educação ou nos movimentos sociais, inclusão e integração são palavras que representam crenças totalmente distintas, embora encerrem a mesma ideia, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade. Os mal-entendidos na abordagem da mídia sobre o tema começam justamente aí. A maioria das matérias usa o termo inclusão, mas fala de integração. O quadro dois a seguir demonstra as diferenças essenciais sobre integração e inclusão.

Quadro 2 – Principais diferenças: inclusão, integração

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola comum).	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).
Exige rupturas nos sistemas.	Pede concessões aos sistemas.
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; TODAS ganham).	Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a idéia de que elas “ganham” mais).
Exige transformações profundas.	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com	Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na

deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.	sociedade, que faz apenas ajustes.
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência.	Defende o direito de pessoas com deficiência.
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.	Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão).
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.).	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc).
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.).	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas).
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.
A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças.

Fonte: Werneck (2002).

Ainda cabe destacar que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades e potencialidades de seus alunos, aceitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem para assegurar uma educação de qualidade para todos utilizando-se de currículos apropriados, mudanças nas organizações, estratégias diversificadas de ensino, recursos e parcerias com as comunidades (VELTRONE; MENDES, 2007).

Para Santos (2002) as discussões sobre educação especial, seja como integração ou inclusão não se esgota, pois a autora considera que as abordagens são complementares e que toda educação é especial porque deve atender com qualidade a todo alunado, sendo necessário que nos perguntemos como se encontram os nossos sistemas educacionais e as nossas escolas, no que diz respeito a vários aspectos que se encontram em dimensões como: “criação de culturas inclusivas; desenvolvimento de políticas inclusivas; orquestração de práticas de inclusão; desenvolvimento de uma escola para todos; orquestração de apoio à

diversidade; aprendizagem orquestrada e mobilização de recursos” (SANTOS, 2002, p.115).

Sobre a criação de culturas inclusivas, primeiro gostaríamos de apresentar uma, que consideramos oportuna, dentre as diversas definições de cultura. Segundo Botelho (2001) a cultura é definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Ela se produz “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (BOTELHO, 2001, p.1).

Diante desta definição podemos, então, pensar que criar culturas inclusivas dentro da escola seria uma ação da gestão em promover a interação social dos indivíduos por meio de debates acerca da inclusão, de forma a desenvolver uma consciência que conduzisse todo o *staff* a pensar e sentir na importância do processo de atendimento a todos os alunos, sem distinção, e, a partir daí transformar esse pensar e sentir em valores que passam a fazer parte de suas rotinas para serem transmitidos para as novas gerações.

Ao falar sobre eficiência em práticas inclusivas, Panaças (2012) esclarece que as escolas que evoluem no processo de inclusão são apoiadas por gestores que encorajam o respeito pela individualidade. Sendo os líderes elementos-chave no desenvolvimento de culturas colaborativas, por meio da investigação e reflexão, envolvimento da equipe de trabalho; desenvolvimento de atividades que se focam na prática da sala de aula; estratégias de cooperação e os papéis de lideranças eficazes partilhados pela escola.

Segundo Sage (1999) o gestor escolar está ligado aos processos burocráticos, sendo que a burocracia constitui-se como grave problema para efetivação de uma cultura inclusiva na escola, ela interfere no poder de decisão dos professores, pois atravança os processos dificultando a consolidação de um modelo colaborativo essencial para educação inclusiva. As barreiras para efetivação da inclusão e da ação do professor de apoio nas escolas surgem quando o gestor não contribui com o estabelecimento da colaboração e não aprimora o contato e a interação entre os professores e demais funcionários. Desta forma, o gestor escolar é o grande responsável para efetivação ou não de uma cultura inclusiva, cabe a ele abrir espaços e promover trocas de experiências importantes.

Além da ação do gestor para a criação e desenvolvimento de uma cultura inclusiva, no âmbito da unidade escolar, é necessário que se desenvolva políticas públicas voltadas para inclusão. Entendendo que políticas públicas educacionais constituem um conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos de atendimento educacional especializado de crianças, adolescentes, jovens e adultos marcados por processos excludentes nas escolas regulares. As políticas de educação como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública, isto é, como conjunto de ações de governo com objetivos específicos.

Segundo Carvalho (2008),

Numa sociedade de classes como a brasileira, marcada pela dominação por um modelo predominantemente capitalista, o conceito de política está intimamente relacionado à ideia de luta pelo poder. Este, no sentido weberiano (1979) traduz-se, numa relação social, pela imposição da vontade de uns sobre os outros, mesmo contra a resistência destes. Sob este enfoque, muitas políticas educacionais foram formuladas sob a égide do tradicionalismo autoritário, implementadas por tecnocratas, desde a intimidade de seus gabinetes, ou representantes das elites dominantes (CARVALHO, 2008, p.46).

Isso se constitui como um grande entrave para a efetivação da inclusão. No entanto, os movimentos sociais, inspirados na conquista dos direitos humanos, com ênfase para os grupos de excluídos, têm gerado ideias e ideais de educação de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, compondo as agendas de discussão sobre políticas públicas de educação, entendidas como prática social democrática (CARVALHO, 2008).

Dentre as políticas públicas voltadas para inclusão escolar destaca-se a inserção de professores especializados em educação especial para atendimento aos alunos com deficiência e/ou TGD acompanhando-os na sala de ensino comum. O acompanhamento, não isenta o professor regente de aulas de sua atribuição, que é ensinar a disciplina na qual ele é especializado. Cabe ao professor da educação especial adaptar os conteúdos de forma a que o aluno com deficiência e/ou TGD possa assimilá-lo.

Essa tarefa não é simples, sendo que o professor precisa desenvolver habilidades e competências para realizá-la. Assim, a política de formação inicial e continuada de professores necessita de aprimoramento e aprofundamento. Diante desta necessidade, no próximo tópico faremos algumas considerações sobre as

políticas de formação inicial e continuada de professores que trabalham na educação especial no Brasil.

2.1.2 Política de formação docente na perspectiva da inclusão

As influências dos organismos internacionais na formulação e encaminhamentos de propostas visando à organização das práticas pedagógicas voltadas para a educação de alunos com deficiência têm interferido fortemente nas políticas de educação inclusiva no Brasil (GARCIA, 2013). Segundo Michels (2011) as redes de ensino no país têm sido impulsionadas a executarem políticas que possam tornar a inclusão cada vez mais efetiva. A formação dos professores que trabalham com os alunos com deficiência tem sido questionada constantemente em todas as esferas administrativas.

Ao falar da formação dos professores como profissionalização e estratégia de conformação, Shiroma e Evangelista (2003) sugerem que a racionalidade presente na reforma educacional dos anos 90 do século XX assumiu uma perspectiva gerencial norteadora da Reforma do Estado. Neste contexto, os professores se tornaram alvo de um discurso político que defende a necessidade de assumirem novas competências em virtude da complexidade da nova sociedade. Segundo Garcia (2011) esse discurso possuía elementos de afirmação das competências e autonomia dos professores, bem como a sua valorização pessoal e financeira.

Para Michels (2011), o movimento político que propunha a Reforma do Estado pelos organismos internacionais aos países da América Latina nos anos 1990 utilizou-se de estratégia de cooptação dos professores com intuito de torná-los favoráveis à implantação das reformas educativas. Esse movimento necessitava de participação colaborativa dos servidores públicos, e os professores constituem uma categoria fundamental desse funcionalismo.

A profissionalização dos professores que deveria tirá-los da condição de leigos e os tornar profissionais com valorização do conhecimento teórico e melhores condições de reflexão sobre a realidade escolar torna-se uma estratégia de desintelectualização dos professores. Segundo Shiroma e Evangelista (2003), um modelo de formação que guarde como pressupostos que os professores devam ser formados no próprio ambiente de trabalho, que a base de sua formação seja a própria prática docente, podendo dispensar a formação universitária e o estudo das

teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos, nada mais é que um processo de desintelectualização dos professores.

Outro problema elencado por Garcia (2013) refere-se à certificação de resultados dos professores. Diante das necessidades como: melhores condições de trabalho, formação, salário e carreira destes profissionais, o governo toma o caminho da certificação que vem sendo disseminada por várias instituições educativas na perspectiva de melhora da qualidade da educação. Segundo Shiroma e Evangelista (2003), pode-se perceber a certificação docente como um aperfeiçoamento do processo de conformação dos professores ao projeto educacional societário hegemônico. Desta forma, a certificação não é uma valorização dos professores, mas uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários e prestação de contas.

É neste campo que se encontra a precarização do ensino no que concerne à educação especial no Brasil. O Plano Nacional de Educação em 2000 colocou como meta incluir e ampliar nas universidades públicas do país, habilitação específica em níveis de graduação e pós-graduação para formação de pessoal especializado em educação especial (BRASIL, 2000). Seis anos depois, o Ministério da Educação aprovou a resolução 1/2006 que institui as diretrizes para os cursos de pedagogia. Embora tenha sido um avanço para o campo da pedagogia a resolução extingue as habilitações específicas em nível de graduação para formação de pessoal especializado em educação especial com a pretensão que os pedagogos assumissem esta lacuna. No entanto, a resolução não traz para o curso de pedagogia grandes avanços para educação especial, fazendo menção à formação para educação especial apenas em seu artigo VI inciso III como forma opcional, onde se refere a:

[...] desenvolvimento progressivo do trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, **entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais** (Brasil, 2006, p. 4, grifo nosso).

O disposto nas diretrizes torna a formação de professores para educação de pessoas com deficiência como opcional e retoma o impasse sobre o local de

formação do professor de educação especial uma vez que os cursos de formação foram extintos e não havia obrigatoriedade no curso de pedagogia. Neste período, voltamos à precarização com aperfeiçoamentos e certificações que não promoviam reflexões mais profundas sobre a questão.

Em 2007 fora instituído pelo decreto nº 6.096/07 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que criou licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país trazendo de volta a formação dos professores da modalidade no nível de graduação. Contudo, Garcia (2013) argumenta que os documentos que representam a política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas privilegiam a formação em serviço.

Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM (GARCIA, 2013, p, 113).

Neste contexto, o professor AEE formado na sala de recursos multifuncionais pode atender a todos os alunos considerados com deficiências. Isso vem caracterizar a proposta de construção de um profissional polivalente, com atuação ampla, muito embora sua formação do ponto de vista teórico seja restrita (EVANGELISTA, 2006). Ocorre um processo de reconversão, ou seja, a cada demanda o professor é reconvertido para atender as atuais condições e necessidades. Desta forma, torna-se evidente a compreensão de que o professor da educação especial passa a assumir a função de gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transferindo para si a multifuncionalidade da sala de recursos.

Compreendidas as políticas educacionais voltadas para inclusão, à diferenciação entre integração e inclusão e formação inicial e continuada de professores destinados ao atendimento da educação especial, passaremos para a pesquisa empírica, demonstrando a metodologia adotada, o contexto da escola estudada e os sujeitos da pesquisa.

2.2 Metodologia da pesquisa

A pesquisa realizada pode ser classificada como descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa. Segundo Barros e Lehfeld (2007) na pesquisa descritiva realizam-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. Gil (2002), define pesquisa descritiva como aquela que: “tem por objetivo principal a descrição das características de determinada população” (GIL, 2002, p.41).

São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas na coleta de dados (GIL, 2002). Dentre as características das pesquisas descritivas, salientamos aquelas que têm como objetivo maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito. Podemos dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias (GIL, 2002).

Segundo Minayo (2010) a pesquisa qualitativa refere-se às relações e as representações das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações e dos juízos que as pessoas fazem do ambiente e de si mesmas que não pode ser traduzido em números ou percentuais. Desta forma, a pesquisa qualitativa busca obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, ou seja, contato direto com os professores e gestores que trabalham com alunos com deficiência e/ou TGD.

Segundo Godoy (1995):

a pesquisa qualitativa deve considerar o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; ela deve possuir caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados deve ser realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não deve requerer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, deve ter como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados (GODOY, 1995, p.58).

A pesquisa descritiva, objeto deste trabalho, foi realizada na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar, localizada no município de Patrocínio-MG, vinculada à Secretaria Estadual de Educação na circunscrição da SRE – Patrocínio. Os sujeitos que constituíram a amostra da pesquisa foram três professores de apoio; sete professores regentes de turma e um especialista. Apesar de ter confirmado a

presença, o gestor não pode participar devido a problemas particulares. O quadro três mostra os participantes do Grupo Focal, escolhidos por meio de sorteio entre o total de professores e especialistas da escola.

Quadro 3 – Sujeitos atuantes da pesquisa

	Ident	Formação	Tempo de atuação
Professores de Apoio-CLTA	PA1	Graduação: normal superior Pós Graduação <i>Strito Senso</i>: Educação Especial e Inclusiva (420 horas); Cursos de aperfeiçoamento com 180 horas: Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa; Deficiência Intelectual; Transtorno global do desenvolvimento; Transtorno Espectro Autista; Síndrome de Down; Síndrome de Asperger; Hiperatividade e Déficit de Atenção; Hidrocefalia; Deficiências Múltiplas; Deficiência Física e Condutas Típicas; Comunicação Alternativa e Baixa Visão; Paralisia Cerebral; Educação Especial Inclusiva (150 horas); Recursos de Tecnologia Educacional (8 horas).	6 anos
	PA2	Graduação: Normal Superior Pós Graduação <i>Strito Senso</i>: Educação Inclusiva: políticas e práticas pedagógicas (420 horas). Cursos de aperfeiçoamento com 180 horas: Deficiências múltiplas; tecnologias assistivas; deficiência intelectual; comunicação alternativa; deficiência visual; transtornos globais do desenvolvimento; síndrome de down; paralisia cerebral; hidrocefalia; condutas típicas; deficiência física; síndrome de asperger; baixa visão; espectro Autista; deficit de atenção e hiperatividade e informática na educação.	2 anos
	PA3	Graduação: Pedagogia Pós Graduação <i>Strito Senso</i>: Educação inclusiva/especial (420 horas). Cursos de Aperfeiçoamento: Autismo (120 horas); Paralisia cerebral (120 horas); Libras (30 horas).	1 ano Continua...
Continuação	Ident	Formação	
Professores Regentes de aulas	PR1	Graduação: Pedagogia	2 anos
	PR2	Graduação: Pedagogia Pós Graduação <i>Strito Senso</i> (420horas) Educação Especial e Inclusiva	3 anos
	PR3	Graduações: Biologia; Pedagogia. Pós Graduação: Psicopedagogia (400 horas); Educação Especial (400 horas; Ensino Religioso (400 horas)	12 anos
	PR4	Graduação: Pedagogia; Pós Graduação <i>Strito Senso</i>: Educação Especial (420 horas); Biblioteconomia (520 horas).	4 anos
	PR5	Graduação: Normal Superior;	12 anos

		Pós Graduação: Educação Especial e Inclusiva (720 horas)	
	PR6	Graduação: Normal Superior; Pós Graduação Strito Senso: Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Educação Especial Inclusiva (420 horas) Cursos de Aperfeiçoamento de 180 horas: Deficiência Múltipla; Deficiência Intelectual; Tecnologia Assistiva; Comunicação Alternativa	27 anos
	PR7	Graduação: Pedagogia Pós Graduação Strito Senso (420 horas): Educação Especial e Inclusiva	8 anos
Supervisora Pedagógica	SP1	Graduação: Pedagogia	28 anos

Fonte: dados da pesquisa, organizado pela pesquisadora.

O primeiro contato com as professoras de apoio, a especialista e a gestora da escola pesquisada foi pessoalmente, na própria escola em horários de reuniões de módulo⁹, pela pesquisadora, que, devido às suas funções junto a SRE-Patrocínio já possui contato com estas profissionais. Neste sentido, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado por todas. Assim, no primeiro contato com as professoras regentes de turma e professoras de apoio esclarecemos que estávamos desenvolvendo uma pesquisa acadêmica sobre a interação entre professores para o processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou alunos com TGD. Portanto, minha proposta de estudo consistia na realização de um grupo focal envolvendo, professores regentes de aula e professores de apoio.

A técnica de pesquisa denominada grupo focal constitui-se como técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais (MORGAN, 1997). Segundo Godim (2003), a pesquisa que se utiliza do grupo focal é realizada por meio da seleção e reunião de um conjunto de pessoas, juntamente com os pesquisadores, para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir da experiência pessoal de cada indivíduo. Na visão de Gatti (2005, p.9) a coleta de dados por meio de grupos focais tem uma característica que merece ser destacada, consiste no fato de conseguir

⁹ Reza o artigo 1º. do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que: 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—dezesesseis 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.

captar, a partir das trocas realizadas nos grupos, “conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações”. Além disso, existe uma diferença do grupo focal da entrevista individual, o grupo focal baseia-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa, evento que não se observa nas entrevistas individuais.

Para Minayo (2010), a formação de grupos focais segue critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação. Desta forma, procuramos criar um ambiente favorável à discussão, que permitisse que as professoras manifestassem suas percepções e pontos de vista sobre a interação entre elas em prol do processo de inclusão dos alunos com deficiência e/ou TGD.

A coleta de dados foi realizada em uma sala de aula na própria Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar, na segunda feira dia 23 de outubro do corrente ano, das 17 (dezesete) horas às 19 (dezenove) horas, no horário destinado às reuniões de professores, o módulo II. Para tal, utilizamos o procedimento grupo focal com mediação realizada pela pesquisadora. Para gravação das falas foi utilizamos o sistema de gravação de um aparelho celular Moto G II e para filmagem foi utilizada uma câmera digital *Nikon Coolpix B700*.

Com base nestes pressupostos, para o presente estudo, o diálogo com o grupo focal foi desenvolvido tendo por base um roteiro semiestruturado com cinco questões. Importante ressaltar que a entrevista não se limitou tão somente aos questionamentos constantes no roteiro, devido à necessidade, outros questionamentos não previstos foram realizados, com o objetivo de se aproximar-se ao máximo da identificação do problema da pesquisa.

2.4 Apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa

Após a organização da base teórica sobre a Educação Especial, desde seus aspectos históricos, suas conquistas no campo do direito, passando por esclarecimentos sobre a diferenciação dos conceitos: integração e inclusão, chegando, por fim à formação de professores destinados ao trabalho educacional voltado ao atendimento de pessoas com deficiência, realizamos as análises das respostas coletadas por meio da aplicação do grupo focal realizado com nove professoras, sendo três atuantes como apoio e sete professoras regentes de turma e uma supervisora educacional.

A amostra constituída por 11 (onze) profissionais é representativa do total de professoras que atuam na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar. Neste contexto, as respostas coletadas foram agrupadas em blocos: o bloco I compreende a concepção das professoras sobre inclusão escolar: espaços, adaptações, participação de todos e desafios dessa inclusão; o bloco II refere-se ao trabalho das professoras, especialmente quanto à realização do planejamento conjunto entre professoras de apoio e professoras regentes de turma.

2.4.1 Bloco I – A concepção de inclusão escolar

Os questionamentos efetuados às participantes do grupo focal, para o bloco I, possuíram os seguintes objetivos:

1. Identificar qual a concepção de inclusão das professoras em relação à inclusão do público assistido por elas;
2. Descobrir os principais desafios que as professoras encontram para a inclusão;

Para atender aos dois objetivos delineados acima foram feitos alguns questionamentos conforme consta no roteiro de entrevistas: anexo I. Na análise das entrevistas, as professoras de apoio serão identificadas pelas legendas: PA1; PA2; PA3, as professoras regentes de turma pelas legendas: PR1; PR2; PR3; PR4; PR5; PR6 e PR7 e a supervisora pedagógica pela sigla: SP1, tendo em vista a necessidade de manter o anonimato das entrevistadas. Todas as falas foram transcritas de forma fidedigna em conformidade com as filmagens e gravação de áudio.

Como foi observada no referencial teórico deste estudo, a confusão entre os conceitos integração e inclusão, ainda permanece permeada nas práticas pedagógicas no âmbito da escola brasileira. Iniciamos a mediação do grupo focal esclarecendo as professoras participantes que as respostas são subjetivas e que não há como dizer o que é certo ou errado, a cada contexto os conceitos mudam e que, coisas consideradas como certas no passado, hoje são vistas como erradas e vice-versa. Com intuito de percebermos se na escola pesquisada, as professoras, regentes de turmas e professoras de apoio possuem bases consolidadas que lhes permitissem identificar as diferenças entre integração e inclusão, a primeira questão explicitada no grupo focal tinha como objetivo identificar a concepção das

professoras sobre inclusão escolar de alunos com deficiência. Em resposta ao questionamento a professora PA3 destacou que entende por inclusão a tentativa de inserir o aluno com deficiência no contexto da escola, como é percebido em sua fala:

Inclusão é eu tentar inserir o aluno no contexto da escola, dando a ele oportunidade de fazer as mesmas atividades que os demais alunos fazem. Mostrando a eles várias alternativas. Acho que isso que é inclusão, usando todos os meios para, ele tá ali para [...] traduzindo a aula né pro professor regente de turma? É a gente tá ali e ser um auxílio para o professor e para o aluno (PA3, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

Nota-se na fala da professora PA3, que trabalha como apoio, que ela busca a validação do seu trabalho junto à professora regente de turma, ou seja, estar presente prestando auxílio ao aluno e ao professor que ministra a aula e não conduzindo, separadamente, o processo de aprendizagem do aluno com deficiência ou TGD.

Esta visão também é notada na fala da professora PR6 que acha que o trabalho do professor de apoio com vistas à inclusão é usar todos os meios para reproduzir a aula do professor regente de turma para ajudar o aluno. A professora PR2 destacou que: inclusão, basicamente, é trazer a criança especial para a vida normal, no dia a dia, é fazer com que ela se sinta no mundo em que vivemos da forma como ela é, sendo aceita e sendo trabalhada de acordo com a necessidade que possui. Percebemos que o conceito da professora PR2 vem de encontro ao movimento de normalização que, segundo Galeno (1999), constitui-se em medidas adotadas nos países escandinavos no final da década de 1950 que traziam a ideia de permitir que a pessoa com deficiência pudesse dispor de condições de vida o mais próximo possível das demais pessoas.

A professora PR3 acha que incluir é inserir a criança na sala de aula. No entanto a professora faz algumas ressalvas que achamos pertinentes destacar com suas palavras:

É necessária, ainda, uma grande leva de mudanças tanto na educação como no currículo para que se efetive a inclusão. Não é só colocar ele na sala de aula. Tem que ter muita mudança ainda, muita melhora pra ele realmente desenvolver as habilidades que tem condições de desenvolver (PR3, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

Destacamos na fala da professora PR3 a necessidade de mudança no currículo. Para Minetto (2008) a inclusão escolar não consiste apenas em colocar

crianças com deficiências no ensino comum. Além de salas multifuncionais, professores de apoio, formação especializada e continuada de professores a inclusão exige também mudanças do currículo. Acreditamos que as mudanças das quais a professora PR3 menciona, sejam essas mudanças que segundo Minetto (2008), implicam em adaptações, modificações, adequações e flexibilizações que podem acontecer na alteração do tempo das atividades, na forma como se avalia o aluno, na progressão do aluno, dentre outros aspectos.

Na visão da professora PR2 inclusão ocorre quando o aluno é colocado junto com as outras crianças para que ele não se sinta diferente, que tem os mesmos direitos, de participar junto, interagir, dividir o mesmo espaço e ambiente que as outras crianças que não têm deficiência. A supervisora SP1 corrobora com a professora PR2 dizendo que inclusão é fazer com que o aluno com deficiência se sinta bem ali no meio, interagindo com os demais sem ficar isolado.

A professora PA1 traz a para discussão uma questão de grande relevância, pois ela coloca que há necessidade de mostrar para a criança com deficiência que ela tem direitos, mas que também tem deveres. O Art. V da Constituição Federal de 1988 trata dos direitos e deveres do cidadão. Entendemos que direito refere-se ao que é justo, reto e conforme a lei e, dever, é a obrigação moral ou legal de fazer algo, o dever geralmente, vem na contrapartida do direito. Quase todos os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, foram reconhecidos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Para a professora PA1 é necessário fazer com que o aluno com deficiência cumpra com as obrigações como todos os alunos isso é ensiná-lo a cumprir as obrigações. A professora PR2 concorda afirmando “tem os mesmos direitos e deveres também”.

Nas palavras da professora PR7 inclusão é:

Um processo né?... , processo que não tem fim, e que ele tá aberto hoje na sociedade, mas que eu vejo que tem muito a caminhar ainda. Como é um processo ele se faz aos poucos. Ele está em construção e o que é importante, prá que essas crianças especiais se sintam dentro, inseridas na sociedade e não simplesmente as veja com diferença né?... Sou diferente por isso tenho que ficar no meu canto. Temos que incluir todos, todas as particularidades que as pessoas têm. Às vezes a gente pensa: ah, a criança é especial, ela pode tudo. E não é bem assim, eu tenho filho especial e não ajo com ele assim sabe? Então é assim, às vezes é um jeito que a sociedade e os pais principalmente, age com as crianças como se elas podem tudo, querem tudo (PR7, GRUPO FOCAL EM 23/10/2017).

Após a fala da professora PR7, a professora PA1 cita o exemplo de uma aluna com deficiência que às vezes ela se recusa a fazer as atividades e a professora PA1 diz: “você não é aluna não?” e, a aluna responde: “sou!” e a professora argumenta: “então, você tem que fazer como seus coleguinhas estão fazendo”. Segundo a professora PA1 é preciso insistir muito para quebrar a resistência.

A professora PR1 complementa que insistindo para que cumpram seu dever de estudante é uma forma de mostrar que eles podem superar barreiras, que possuem capacidade em fazer algo a mais. Para a professora PR1: “Muitas vezes os pais cuidam deles em casa como se tivessem numa bolha. E eles têm que saber que eles têm capacidade de fazer alguma coisa”.

Dando continuidade à mediação do grupo focal pedimos que ficassem a vontade para se expressarem mais amplamente sobre suas visões a respeito da inclusão na escola. Assim, a professora PR6 fez uma breve explanação sobre a chegada dos alunos com deficiência, que na sua visão “a inclusão é mais inclusão para quem recebe”. A professora PR6 considera que no início do processo houve muita resistência de professores, e que ainda vai continuar existindo. Em relação à recepção a professora PR6 diz que no princípio muitos alunos se afastavam dos alunos com deficiência, mas que hoje se aproximam porque eles já não percebem a diferença.

Mas hoje a gente vê o carinho, o respeito, com ele. Então a inclusão não é só do aluno que chega, mas é principalmente da sociedade. Na visão da sociedade de que aquele aluno ele é especial por uma situação, mas ele é pessoa como outra e que ela tem capacidade de viver e direito de viver ali com as diferenças que todos nós temos (PR6, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

A colocação feita pela professora PR6 nos remete ao pensamento de Mantoan (2003) quando considera que a inclusão envolve uma mudança na perspectiva educacional, porque ela não alcança somente os alunos com deficiência ou aqueles que apresentam dificuldades em aprender, ela alcança todos os demais em um processo de compreensão das diferenças que consubstancia o processo educativo, que possibilita todos os alunos da escola comum conviver de forma harmônica com as diferenças.

Diante disso, notamos que, do ponto de vista teórico, as falas das professoras durante o grupo focal estão alinhadas com o conceito de inclusão e perspectiva de superação da integração. No entanto, Gondim (2003) ao falar de questões metodológicas em grupos focais analisa seis críticas distintas quanto à sua realização, uma delas consiste na:

Interdependência nas respostas, que não são exclusivas de uma pessoa, mas emergem em um contexto particular de discussão grupal, sendo difícil diferenciar o que pertence a uma, em particular, porque não se sabe o efeito que um respondente tem na declaração feita pelo outro. Não se está considerando aqui o grupo como uma entidade, mas se quer dizer que o foco se dá na interdependência na produção de respostas, que também está presente nas entrevistas individuais, ainda que muito pouco se tenha discutido sobre o assunto (GONDIM, 2003, p.159).

Desta forma, entendemos que, embora o conceito de inclusão pareça estar consolidado para todas as professoras, não podemos desconsiderar a interdependência nas respostas, ou seja, as respostas proferidas por algumas professoras podem inspirar outras proferirem dizeres parecidos, estabelecendo uma conformidade padronizada de opiniões.

Diante do que já havia sido discutido, ou seja, as professoras e a supervisora pedagógica falaram sobre suas concepções de inclusão, partimos para outro questionamento: Como vocês acham que deve ser a inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD na escola? Quanto à participação de todos; quanto ao compartilhamento do espaço físico e quanto às adaptações no ensino.

A professora PR4 começou respondendo que a função do professor é de facilitar a inclusão. Ela relatou que às vezes não tem facilidade nenhuma em trabalhar os mesmos conteúdos que trabalha com os demais alunos. Entretanto, o professor pode captar pequenas brechas e fazer com que o aluno se desenvolva, podendo também mostrar que ele é capaz. O aluno com deficiência também costuma captar dos colegas coisas que às vezes as professoras e nem mesmo os pais saiba, mas que os colegas conseguem desenvolver e mostrar que ele é capaz.

Ao falar dos benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns Baretta e Viana (2014) relatam que a inclusão aumenta as capacidades de atenção, de comunicação e de participação ativa em atividades educativas em menos tempo do que se fossem realizadas atividades em salas de aula especiais, onde as crianças ficam reclusas à convivência com os colegas, tanto em aspectos

cognitivos quanto afetivo e sociais. Isso pode ser confirmado quando a professora relata que os alunos com deficiência também captam dos colegas que conseguem ajudá-los a se desenvolver e mostrar que são capazes. Para Baretta e Viana (2014) a inclusão não beneficia somente os alunos com deficiência, ela o faz também aos demais, pois os alunos aprendem a lidar com as diferenças, superam preconceitos e passam a aceitar as pessoas do jeito que elas são. Para Carvalho (2006, p.11), “somos diferentes. Essa é nossa condição humana”, ou seja, é necessário que as pessoas entendam que as diferenças são naturais e inerentes ao ser humano.

Dando seguimento ao questionamento anunciado, ou seja, a indagação se todos os alunos podem ser incluídos, a professora PR3 faz considerações que, novamente nos remete a integração. Iremos transcrever sua fala na íntegra devido a importância das observações:

Eu trabalhei muitos anos na APAE e vejo que tem alunos que é realmente complicado. Inserir eles na escola regular [...]. Gente nós temos que analisar casos e casos. Tem aluno que é muito complicado para inserir ele numa sala regular. Eles são difíceis sem levar em conta muitas complicações que podem ter. Têm crianças que usam sonda o tempo inteiro. Numa sala com 27 alunos, é complicado você colocar uma criança que apresenta um risco, como criança que quebra fácil um osso, que tem ossos de vidro gente, pensa uma criança dessa no meio de 27 meninos, do nada passa um menino correndo e quebra um osso desse menino. Ou então um que usa válvula na cabeça. É uma questão de segurança para criança que a gente tem que ver (PR3, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

A fala da Professora PR3 nos remete ao pensamento defendido por um movimento de sistemas de ensino e de professores que alegam que os docentes não estão preparados para a inclusão total dos alunos, que a inclusão não deve ser para todos, que existem crianças que não podem conviver com os demais, devido a problemas mais graves, como agressão ou complicações de saúde que dificultam seu acesso a escola comum (MANTOAN, 2003). A professora PR2 corroborara com a professora PR3, ao afirmar: “têm crianças que são agressivas, que temos que ter cuidado extremo. Porque às vezes assim num minutinho agride um colega. Então assim o direito é de todos? É, mas não é fácil”.

Segundo a Professora PR3: a escola não está preparada para a inclusão. “Dependendo do caso, tem uma professora de apoio só para olhar, um menino agressivo que joga a cadeira, que bate. Eu acho que a escola regular não está preparada para isso, ainda”.

Na visão de Thoma (2006) a escola comum tem sua estrutura com base em atores sociais constituídos na e pela cultura. Nela se constroem concepções, significados, representações e discursos sobre as pessoas que se deseja incluir e esses são partilhados. Quando as professoras expõem suas posições defendendo que nem todos devem ser incluídos, começamos a nos indagar se a consolidação sobre inclusão estaria, realmente, efetivada ou se as respostas à primeira pergunta não seriam apenas uma forma de não contrariar a legislação.

Importante lembrar que a educação inclusiva nos convida a novas relações pedagógicas que não devem ser padronizadas em um modelo ideal de alunos, ao contrário deve ser direcionada para atender diferentes crianças e jovens valorizando a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência. Assim, para consolidação do direito de todos à educação, “o direito a igualdade e à diferença são indissociáveis e dos direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social” (BLATTES, 2006, p.5).

A professora PR7 alega que o estado joga a situação para que a escola resolva. “Pensa, vamos incluir todo mundo”. A professora PR7 indaga: “quem é todo mundo?” Na visão da professora tem que haver uma limitação, para tal, ela justifica a má educação promovida pela família, nos tempos atuais. “Os meninos hoje, os normais, chegam na escola sem limites, agressivos, porque eles não têm uma estrutura familiar boa, eles vivem num ambiente já destruído, todo destruído internamente” (PROFESSORA PR7).

Segundo Sarayva e Wagner (2013), existe, por parte dos estudiosos da educação, uma grande preocupação em discutir e explicar até que ponto a classe social dos pais afeta o desenvolvimento da criança na escola. As famílias que não estão alinhadas ao modelo idealizado pela escola são responsabilizadas pela heterogeneidade escolar. Desta forma, quando os resultados não são satisfatórios ou se existem conflitos, como a professora PR7 citou, o problema está na família.

Parece haver certa preferência por famílias de classe média que possuem competência científica igual a dos professores, pois estas famílias conhecem a importância do processo de escolarização. Em contra partida, Ribeiro e Andrade (2006), lembram que existe uma falsa crença, advinda do meio educacional, que os pais provenientes de classes sociais mais baixas não estão preocupados com seus filhos e nada têm a contribuir para o currículo escolar por não possuírem escolarização. A preocupação da escola, neste contexto, deveria ser em criar

estratégias de socialização com as famílias ampliando seu leque de ação com o objetivo de promover educação para e com as famílias consideradas, na visão da professora PR7: “destruídas”.

Os argumentos sobre as dificuldades da inclusão de todos vão ganhando força no grupo focal e opiniões em prol da integração começam a surgir. A professora PR3, após as considerações da professora PR7, assim se posiciona:

Você pensa bem, um cadeirante, ficar 4 horas dentro de uma cadeira. Não reveza, não tem um colchão pra por a criança. Como que você vai por uma criança cadeirante numa sala com 30 alunos? Não tem espaço para por colchonete. Como que uma criança fica sentada 4 horas, cadeirante, assa, machuca tudo, fere. Tem que ver essa situação também, tem criança muito complicada muito debilitada. Agora vai conviver com 30 crianças, pegar gripe de 30 crianças? Ela já é debilitada (PR3, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

A professora PR1 concorda dizendo que a inclusão deve levar em consideração a situação de crianças muito debilitadas ou muito agressivas. Na a opinião da professora PR1, essas crianças não devem ser incluídas, pois os outros alunos vão sofrer apesar de existir o professor de apoio. A professora PR5 argumenta que existe a legislação que obriga incluir, mas que também acha complicado.

Segundo a professora PR6, a escola e professores têm que se prepararem para a inclusão, mas que, infelizmente, a família não o faz.

Porque eu trabalhei na APAE por cinco anos e meio, tinha dois cargos, e ficava na APAE o dia todo. E, eu percebia que os pais tratavam essas crianças com indiferença. Por quê? Porque eles não estão preparados, porque tem a superproteção, e eu lembro muito bem de um psiquiatra falar: vocês têm que tratar as crianças em termos de educação, com igualdade. Não é porque ele é especial que ele pode bater, teimar, gritar e chutar os outros (PR6, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

A professora PR6 traz novamente a família como problema, dizendo que a família necessita ser conscientizada quanto ao fato da criança com deficiência poder ou não ser incluída na escola comum.

As opiniões sobre a inclusão de todos deixam claro que ainda podemos nos deparar com os resquícios tanto da integração quanto da educação exclusiva e excludente. Isso pode ser percebido em falas que colocam a necessidade de mudanças em fatores externos, ou seja, na legislação, no estado, nas famílias, nos

sistemas de ensino, na sociedade e nunca na própria ação educadora da escola que envolve professores, equipe pedagógica e gestão.

Dando continuidade ao grupo focal para aprofundarmos o entendimento sobre a articulação entre os professores para efetivação da inclusão de alunos com deficiência ou TGD, partimos para o entendimento sobre o compartilhamento dos espaços. A esse respeito Garcia (2007) enfatiza que apesar de ainda não conseguirmos efetivar o ideal de inclusão, em nossas escolas, existem políticas que necessitam ser efetivadas para que mecanismos legais possam tornar concreto o direito de todos os alunos conviverem e aprenderem juntos em espaços comuns dentro das escolas. Assim, surge a grande dificuldade em organizar a escola, de forma que ela possa atender às necessidades de todos que dela fazem parte, especialmente o aluno com deficiência e/ou TGD.

Ao indagarmos sobre o compartilhamento de espaços na escola, a professora PR5 começou dizendo que os alunos com deficiência e/ou TGD devem ter um momento diferenciado para eles, em uma sala com mais recursos que possam atender a necessidade específica do aluno. “Como eles estão ali para socializar, para conviver com os outros [...] como a maioria não vai conseguir seguir com os outros da mesma turma, eles devem ter um momento diferenciado para eles” (PR5, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

Para a professora PA3 o espaço do aluno com deficiência é na sala de aula na qual ele pertence, ele deve ficar ali para ser incluído, deve permanecer junto com os colegas em todas as atividades inerentes à turma. “Num auditório, por exemplo, ele tem que apresentar junto com os coleguinhas de sala” (PA3, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017). A professora PA3 cita um aluno autista que vem apresentando significativa evolução.

Às vezes a gente surpreende com eles no dia a dia. Eles demonstram habilidades que nós desconhecemos, os pais desconhecem. É emocionante ver as habilidades que eles têm, principalmente autista, que eu nunca tinha trabalhado tão perto assim. Às vezes a gente pensa, nossa ele não vai conseguir isso, não vai acontecer, eles vão e surpreende a gente, ao mesmo tempo a gente vê frustração, no outro dia já é alegria e felicidade, mesmo se ele tiver um pouquinho para trás, tem a capacidade de chegar lá. Então assim, se ele tá ali no segundo ano então é ali, acho assim dentro da sala de aula a gente pode fazer a inclusão dele sim. Mas, assim, a gente tem que estudar muito e adaptar, não é gente?” [...] (PA3, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

A professora PA3 diz já ter estudado muito o processo de inclusão. Neste sentido, Serra (2010, p.172) considera que “as práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para evolução dos alunos”. Nunes (2003) acrescenta que, os alunos com deficiência assistidos no seu processo de ensino e aprendizagem por professores que estejam devidamente preparados, além do aspecto pedagógico, também nos aspectos psicológico e emocional.

Surge na discussão a ideia do espaço separado para reforço de forma individualizada para todos os alunos que possuem dificuldades nos conteúdos e, a professora PR3 diz que o espaço do reforço individualizado é para os demais alunos, encaminhar os alunos com deficiência ou TGD para este espaço não se constitui exclusão. “Os meninos que têm dificuldade vão para o reforço e aprendem [...] a professora fica por conta. Por que os que têm deficiência não podem ir? Não é exclusão gente”.

Na concepção da professora PR3, a criança com deficiência ser conduzida para a aula de reforço como os demais alunos que possuem dificuldades não constitui exclusão. Para Mantoan (1997) o termo escola regular pode ser substituído por escola das diferenças ou da adversidade com intuito de organizar seus espaços para a diversidade e conseqüente inclusão, ou seja, abrigar todos os alunos dando-lhes oportunidades educacionais e sociais sem qualquer distinção. O reforço é uma oportunidade oferecida a todos os alunos que dele necessitam, portanto nesta perspectiva, não se constitui exclusão. De outra forma, quando se torna recorrente com intuito de afastar o aluno da sala de aula comum passa a ser um instrumento de exclusão.

2.4.2 Bloco II – Os desafios do trabalho docente para inclusão

Os questionamentos efetuados às participantes do grupo focal, para o bloco II, possuíram os seguintes objetivos:

1. Identificar os desafios dessa inclusão, obstáculos, pontos dificultadores para que os alunos da Educação Especial fossem efetivamente incluídos;
2. Analisar como é desenvolvido o trabalho das professoras: sobre sua rotina de professor, suas concepções de trabalho, forma de planejamento e a realização das atividades (procedimentos de ensino e avaliação);

3. Apresentar as dificuldades que as professoras encontram na realização do planejamento conjunto com os demais profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem de alunos com deficiência e/ou TGD.

Prosseguiremos a análise focando a partir daqui nas adaptações no ensino. A professora PR6 inicia dizendo que não teve, ainda, experiência de ter um professor de apoio em sua sala de aula. No entanto, ela afirma que trabalha e já trabalhou com vários alunos com deficiência em sua vida profissional e que gostaria de trabalhar como professora de apoio.

Mas eu fico até pensando, interessante, eu tenho vontade de trabalhar como professor de apoio, tá na hora da leitura, a turma está lendo, tem um aluno lendo lá na frente, porque não achar uma forma desse aluno com deficiência participar ler lá na frente. Ler o título, fazer gestos, mostrar figura, apontar com o dedo. Procurar uma forma adaptada para que o aluno participe daquele momento do jeito dele (PR6, GRUPO FOCAL, REALIZADO EM 23/10/2017).

Percebemos que a professora PR6 valoriza o pensamento criativo. Na visão de Gardner (1995, p.11) as pessoas não nascem criativas, elas precisam “adquirir especialização em campos específicos de realização antes de poderem executar trabalhos criativos importantes”. A ideia de criar um método de leitura para o aluno com deficiência partiu de uma experiência de longos anos trabalhando em sala de aula como regente de turmas que possuíam alunos com deficiência e não contava com professor de apoio. Esse entendimento sobre o assunto e visão de se criar métodos e situações com possibilidade de êxito provavelmente partiu desta experiência.

Na sequência aconteceram relatos de menor importância em relação à adaptação de conteúdos e a professora PR6 volta a falar da importância da adaptação para que a criança se sinta importante e capaz, da forma dela, mas capaz. “Eu acho que falta um pouco disso na gente: capacidade de criar. É lógico que está acontecendo. É muito lento, processo demorado, que nunca vai acabar, mas a gente tem que pensar nesses momentos” (PR6, GRUPO FOCAL, REALIZADO EM 23/10/2017).

Para a professora PR3, a cada dia é um problema diferente, uma adaptação diferente. Neste momento fizemos uma intervenção: “o ideal é isso, adaptar de forma que o aluno consiga realizar para assim se sentir motivado e capaz” (MEDIADORA, GRUPO FOCAL, REALIZADO EM 23/10/2017). A professora PA1

relata uma experiência na qual a professora regente estava ensinando fatos, 6x5; 7x8 e daí por diante, ela escrevia no quadro e apontava para cada aluno pedindo a resposta. Em um dado momento a professora escreveu $2 + 2$ e chamou pela aluna com deficiência, que, assustada perguntou a professora PA1 se era com ela. A professora regente repetiu a pergunta e ela olhando nos dedinhos somou e disse: é quatro. Segundo a professora PA1 a aluna ficou tão motivada que, após a aula perguntou se no outro dia haveria mais “continha”.

Questionamos sobre a participação nas atividades escolares e as professoras PR3 e PA3 repetiram a mesma expressão: “aqui eles participam de tudo”. A professora PR3 diz que houve uma apresentação artística da qual sua aluna com deficiência não quis no primeiro momento participar, por isso não realizou os ensaios. No dia da apresentação ela resolveu participar e se saiu melhor que os demais alunos.

Questionamos quais as dificuldades os professores encontram para que os alunos sejam incluídos. A professora PR1 ressalta que a maior dificuldade está na família. “Primeiramente eu acho que a família que tem que aceitar e ajudar nas dificuldades” (PR1, GRUPO FOCAL, REALIZADO EM 23/10/2017). A professora PR1 relata que tem um aluno autista. Segundo a professora, ela e a professora de apoio acham que o aluno tem mais deficiências que o autismo, possui traços de paralisia cerebral, e hidrocefalia. Nos seus dizeres: “a gente vê nitidamente, mas a mãe dele não vê, a gente fala e a mãe dele não aceita. Aí ela quer que a gente faça as coisas na sala com ele, e a gente diz nós vamos mandar um caderninho com atividades para ele fazer em casa e ela diz não, ele não dá conta.” (PR1, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

Para a professora PR1, primeiro a família da criança com deficiência e/ou TGD tem que ajudar, para depois o sistema fazê-lo. Para a professora PR1 não adianta a escola promover o desenvolvimento do aluno se a família não faz a parte dela, somente a escola trabalhando, na visão da professora, não resolve. Matsomoto e Macedo (2012) salientam que a família influencia no processo de inclusão da criança com deficiência em dois aspectos, facilitando ou impedindo. Quando a família toma uma postura negativa tratando a criança sem a naturalidade que ela precisa para seu desenvolvimento, ocorre o que a professora PR1 relatou, ou seja, há um rompimento do trabalho da escola em função da desorganização no seio familiar.

De modo geral as professoras manifestaram apoio ao que foi dito pela professora PR1 em relação à família que, geralmente, não ajuda no processo, esconde os laudos médicos, tenta disfarçar os problemas das crianças. Diante desses esclarecimentos, questionamos sobre o planejamento, o desenvolvimento das aulas e das avaliações. A professora PR3 disse: “tranquilo assim, depende do aluno, o meu é tranquilo sabe, ele acompanha bem assim... tem as adaptações? Tem!”. “Me esclarece melhor: vocês fazem o planejamento e passam para as professoras de apoio fazerem a adaptação? Ou elas fazem as adaptações ali na hora da aula?” (MEDIADORA, GRUPO FOCAL, REALIZADO EM 23/10/2017).

A professora PR3 volta a se manifestar: “O aluno não precisa de adaptação assim, sabe? Geralmente ele já tem uma sequencia assim de atividades. E ela não acompanha assim todo o conteúdo que dou não, por exemplo, português ela tá aquém”. A professora PR3 alega que a professora de apoio não acompanha e está aquém do conteúdo de Língua Portuguesa. Refizemos o nosso questionamento: “então você faz seu planejamento e o apoio faz o planejamento dela, trabalhando a mesma disciplina, você trabalha Português e o apoio Português, Matemática e ela Matemática?” (MEDIADORA, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

A professora PR3 comenta que o aluno em conhecimentos gerais consegue acompanhar junto com os demais alunos, porque no primeiro ano os conhecimentos gerais não exigem muito do aluno e ele é muito inteligente. Participa das atividades e que o problema está apenas no registro, ler e interpretar. Segundo a professora o aluno acompanha e debate os assuntos. A professora PR6 também fala de seus alunos que são mais lentos e têm dificuldades de aprendizagem, mas que não possuem professor de apoio. Ela explica que se utiliza de algumas estratégias nas atividades, uma delas é: passar as atividades, primeiro para esses alunos que apresentam maior dificuldade, pois assim eles terminam no tempo dos outros e não ficam nervosos.

Notamos que até aqui não houve maiores esclarecimentos sobre o planejamento. A professora PR7 diz trabalhar com os alunos com deficiência de forma diferenciada na sala de aula, mas que a avaliação é sempre a mesma, ou seja, o aluno é trabalhado de forma diferenciada e é avaliado com o mesmo instrumento de avaliação dos demais, para ela isso é uma incoerência.

Não sei, assim, talvez a gente precise repensar isso talvez para o próximo ano, essa questão de avaliação de alunos de níveis diferentes, porque depois você avalia no mesmo nível da turma. O que adiantou você trabalhar com ele diferente se você dá a mesma avaliação do resto da turma? Ele vai ser sempre “C”. O aluno vai ficar frustrado. Eu estou percebendo isso esse ano. Eu tenho aluno com dificuldades de aprendizagem que não vai no ritmo do quarto ano. Então assim, eu vejo uma incoerência muito grande nessa questão da avaliação. Chega na hora é igual para todo mundo? (PR7, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

Na visão de Valentim e Oliveira (2013), o processo de avaliação por si só já é complicado, em se tratando de Educação Especial é necessário refletir sobre o que avaliar como avaliar, para que e quem avaliar. Esses questionamentos devem subsidiar a ação do professor no processo educativo para que a avaliação deixe de ser classificatória e passe a servir de instrumento que possibilite perceber o estágio do aluno sem rotulações. Considerar que o aluno sempre vai ser “C” é uma espécie de rotulação. Na educação tradicional sempre existiram os alunos “A”, os “B” e daí por diante.

As professoras PA3 e PA1 esclarecem que os alunos assistidos por elas, embora façam as avaliações da mesma forma que os demais, a nota que eles conseguem nesta avaliação não é considerada, isto é, a nota que eles recebem no boletim não é a mesma da avaliação comum, eles são avaliados em todo o processo tendo como parâmetro o desenvolvimento do seu potencial. A professora PA1 disse que a seu aluno encontra-se no processo inicial da alfabetização e que, embora ele esteja no 5º ano ele faz as avaliações próprias do processo inicial de alfabetização. “Então eu avalio ele no processo inicial de alfabetização. Tempos atrás, exigia-se que eu desse a mesma avaliação, 5º ano, ele entrava em pânico. Ele chorava no outro dia ele faltava. E agora eu estou aplicando no mesmo ritmo deles” (PA1, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

A professora PR5 relata a sua experiência:

Como meus dois alunos são autistas, um mais comprometido que o outro, a minha aluna mais comprometida, aí eu passo para professora de apoio, o conteúdo que vou trabalhar que aí ela faz as adaptações para ela, já o meu outro aluno, super esperto, ele lê então ele acompanha a turma. É mais questão de registro mesmo. Quanto às avaliações, eles fazem a que eu dou para turma, mas eles têm a deles diferenciada. Que eu faço junto com o apoio que a gente elabora juntas e eles fazem no nível deles (PR5, GRUPO FOCAL REALIZADO EM 23/10/2017).

Diante disso percebe-se claramente que o professor precisa planejar formas variadas de estratégias de ensino, uma vez que os alunos constroem o conhecimento por caminhos diferentes e necessitam de estilos de aprendizagem, também diferentes (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013). É o que percebemos quando a professora PR5 demonstra as diferenças entre os dois alunos autistas. Neste sentido, cada um necessitará de um planejamento com adaptações diferentes do outro.

A professora PR2 relata que tem uma aluna com deficiência e a professora PA1 adapta as atividades que ela trabalha na sala de aula. Quanto à avaliação, a professora PA1 possui planejamento de atividades avaliativas no nível da aluna.

Então, quando ela ta trabalhando um tipo de conteúdo, eu pego os descritores do 5º ano e faço as adaptações pra ela no nível dela. E eu trabalho muito também, porque ela tem a coordenação motora comprometida, então eu trabalho isso também. Ai eu vou intercalando (PA1, GRUPO FOCAL, REALIZADO EM 23/10/2017).

Na visão de Perrenoud (2001) as estratégias de ensino em quase sua totalidade devem ser adaptadas conforme as características e particularidades dos alunos, da turma e da história das relações entre os educandos e entre os atores que compõe a escola. Diante disso, fica evidente a necessidade de realização de adaptações curriculares para inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD.

Trazidas aqui as evidências sobre as dificuldades em adaptação do material passamos a questionar sobre as dificuldades dos professores regentes e professores de apoio em realizarem o planejamento de forma conjunta.

A professora PR7 imediatamente diz: “são todas as dificuldades” (PR7, GRUPO FOCAM, REALIZADO EM: 23/10/2017). A professora PA1, enfatiza dizendo que a professora da sala de recursos nem vai até a sala de aula. Já a professora PA3 diz que sempre tem contato com as professoras da sala de recursos multifuncionais, mas que com o pessoal da saúde é difícil. “Eu já encaminhei alunos para sala de recursos e sempre converso com a professora sobre meus alunos. Interação com a saúde, aí já é mais difícil” (PA3, GRUPO FOCAL, REZLIADO EM: 23/10/2017).

Segundo Oliveira et al., (2009)

A educação por si só não deve ser a responsável pelo processo de inclusão escolar [...] é necessário a integração com outros setores; e no que diz respeito à saúde, a estratégia de saúde da família se torna agente aliado neste processo, uma vez que ter conhecimento e acesso às famílias adstritas à sua área de cobertura possibilita o contato família-escola (OLIVEIRA et al., 2009, p.168).

Neste contexto, os profissionais de saúde devem prestar atendimento às crianças com deficiência e/ou TGD e estabelecer uma relação mútua de informações com os professores. Diante disso, a observação da professora PA3 em forma de alerta quanto à falta de contato com os profissionais de saúde revela um descompasso no processo de inclusão no que se refere à interação entre os profissionais responsáveis pelo processo que, inicialmente, pensávamos que fosse apenas entre professoras regentes de turma e professoras de apoio. Alarga-se, desta forma, o problema vivido no processo de inclusão da escola pesquisada.

Após a fala da professora PA3 sobre o problema da interação entre os profissionais de saúde e a escola as demais professoras fizeram comentários sobre diversos problemas que envolvem a inclusão estabelecendo responsabilidades da Assistência Social e de outros órgãos com a Secretaria Municipal de Saúde, dentre outros. Sempre a conclusão das pequenas falas recaía na família, que negligencia os cuidados com as crianças com deficiência e/ou TGD. Percebemos a partir deste grupo focal que os planejamentos não são executados de forma conjunta e que também os planejamentos individuais devem contemplar muito poucas ações para o atendimento ao público da educação especial.

Diante disso, podemos inferir que a hipótese inicial deste estudo se confirma, pois constatamos pelas falas do Grupo Focal realizado em 23 de outubro de 2017 que não há interação satisfatória entre os profissionais da escola no que se refere ao planejamento e adaptação dos materiais em prol dos alunos com deficiência e/ou TGD. Embora o Grupo demonstrasse nas falas iniciais que conseguem distinguir inclusão de integração quando questionamos sobre as concepções de inclusão, no decorrer do Grupo Focal percebemos que as condutas são mais integrativas que inclusivas. Isso nos remete à necessidade de um Plano de Ação Educacional para efetivação do processo de inclusão dos alunos com deficiência e/ou TGD.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU TGD

O Plano de Ação Educacional – PAE, proposto neste capítulo, tem como objetivo apresentar propostas de intervenção para o melhoramento das ações de atendimento aos alunos com deficiência e/ou TGD na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar. Com intuito de identificar a concepção das professoras regentes de turma, professoras de apoio em relação à inclusão, no que se refere: a adaptação do material, dos conteúdos e das atividades para o atendimento dos alunos com deficiência e/ou TGD analisamos as opiniões e conceitos das professoras e supervisora proferidas em um grupo focal realizado em 23 de outubro de 2017.

No primeiro capítulo percorremos os caminhos do processo de inclusão em suas perspectivas teóricas, apresentando os fundamentos históricos, legais e políticos da Educação Especial, bem como o caminho da educação especial em Minas Gerais, seu projeto piloto no Estado e o primeiro projeto da SRE-Patrocínio. No segundo capítulo realizamos um aprofundamento dos conceitos de integração e inclusão apresentando suas principais diferenciações. Ainda no segundo capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa o instrumento da pesquisa, grupo focal, e as análises das opiniões das professoras sobre a temática deste estudo.

Neste terceiro capítulo apresentamos um plano de ação educacional no qual propomos: a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, buscando ampliar a sua abrangência para a inclusão; estabelecer uma rede de apoio à Educação Inclusiva; sugerir ações de formação continuada de professores e um monitoramento dos Atendimentos Educacionais Especializados, a partir das constatações obtidas pela análise do Grupo Focal.

Para formulação do PAE utilizamos a ferramenta 5W2H, que, dentre vários aspectos, é uma das técnicas mais eficazes para montar um plano do que deve ser feito para eliminar um problema e padronizar procedimentos que devem ser seguidos como modelo, com intuito de prevenir o reaparecimento do problema. As ações que utilizam a ferramenta 5W2H são descritas sob a perspectiva dos seguintes questionamentos: *What* – O que será feito? *Why* – Por que será feito? *Where* – Onde será feito? *When* – Quando será feito? *Who* – Por quem será feito? *How* – Como será feito? *How Much* – Quanto custa?

3.1 Reformulando o Projeto Político Pedagógico da escola em prol da inclusão

O principal pilar em que a Educação Inclusiva se apoia é a concepção que a escola se constitui em espaço de todos que a ela têm direito, onde os alunos e professores constroem e produzem conhecimentos segundo suas capacidades, traçam metas, expressam suas ideias livremente, participam de ações de ensino e se formam como cidadãos, independente de cor, raça, credo, deficiência ou quaisquer que sejam as suas diferenças (BRASIL, 1996)

O Projeto Político Pedagógico é o documento que se manifesta como instrumento que permite o desenvolvimento do plano de trabalho eleito democraticamente pela comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, administrativos e representantes das famílias. Cada núcleo escolar, único e revestido de suas particularidades deve buscar seus objetivos, projetar-se em busca de novos e eficazes métodos de apropriação do conhecimento que também são únicos. Nesta concepção, o Projeto Político Pedagógico reflete essa singularidade do coletivo de sujeitos da escola que o edificou com todas as suas escolhas e especificidades.

Segundo o Novo Dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008) o termo projeto vem do latim *projicere*, que significa lançar para diante. Político na visão de Padilha (2009) representa ação que ocorre nas relações sociais e envolve discussões e decisões, pois o exercício de ações está sempre permeado de relações que envolvem debates, sugestões, opiniões que têm a capacidade de juntar as pessoas em torno de ideias e ideais e, pedagógico por implicar em situações específicas educação, por tratar de questões referentes à prática docente, do ensino/aprendizagem, da atuação e participação dos pais nesse contexto educativo, enfim, de todas as ações que expressam o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

O Projeto Político Pedagógico contempla toda a escola em sua dimensão estratégica, ou seja, aborda as dimensões: pedagógica, econômica e administrativa. Constitui-se como ferramenta gerencial que possibilita a escola definir suas prioridades estratégicas, transformar prioridades em metas educacionais traçando objetivos a serem atingidos, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a analisar se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho.

Na concepção de Padilha (2009) o PPP e a Educação Especial se constituem como faces de uma mesma moeda. O acesso de alunos com deficiência na escola comum provocou mudanças e discussões sobre a função social da escola. Nas análises do Grupo Focal, neste estudo, as falas das professoras participantes estão impregnadas de indagações sobre esse acesso e as grandes dúvidas que permeiam seu cotidiano.

Os preceitos conceituais e legais sobre inclusão aliados a estes questionamentos possibilitarão ao coletivo de sujeitos da escola trilhar caminhos na reconstrução de um Projeto Político Pedagógico que reconheça a inclusão de todos traduzindo-se em fazeres cotidianos que ampliem a capacidade de compreensão, mude hábitos e atitudes que não estejam alinhados aos preceitos legais de que todas as crianças têm direito à escolarização para desenvolver todo o seu potencial.

Quadro 4 – Proposta de atualização do PPP da escola pesquisada

Proposta: Implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar	
What – O que será feito	Será constituída uma comissão de reestruturação do PPP que promoverá debates com: gestores, especialistas, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar para aprofundamentos sobre a implementação coletiva do PPP com vistas à educação especial.
Why – Por que será feito	O PPP é uma ferramenta gerencial que possibilita a escola definir suas prioridades estratégicas, transformar prioridades em metas educacionais traçando objetivos a serem atingidos, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a analisar se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho.
Where – Onde será feito	Na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar
When – Quando será feito	Sua escrita inicial no período de 02 de fevereiro à 02 de abril, e deverá passar por revisões anuais.
Who – Por quem será feito	Por uma comissão composta de administrativos, docentes, alunos e pais de alunos.
How – Como será feito	Por meio de discussões, votações e registros dos consensos.
How much	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora: adaptado de Meira (2003).

Segundo Medel (2008) “as recomendações legais sobre educação inclusiva, constituem-se contexto legal e político que tem impacto na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico” (MEDEL, 2008, p.5). Desta forma, a proposta de reformulação do Projeto Político Pedagógico com vistas à melhoria da Educação Inclusiva na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar consiste,

como parte do PAE aqui proposto, em promover aprofundamentos e debates conforme proposto no quadro três.

3.2 Atuação intersetorial de redes de apoio à educação inclusiva

A atuação intersetorial de redes de apoio à educação especial segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014, p.34), “tem como função atender integralmente ao aluno com deficiência e/ou TGD [...] estando previstas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica”, entendida como modalidade educação especial.

A atuação dos professores especializados [...], em articulação com os demais profissionais da escola, a participação das famílias, a interface com os serviços setoriais de saúde, assistência social, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Universidade/Faculdade e com os setores de preparação para inserção no mercado de trabalho formam as redes de apoio à inclusão dos alunos público alvo da educação especial na sociedade (MINAS GERAIS, 2014, p.34)

A Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar situa-se no município de Patrocínio/MG, conta com vários destes serviços acima citados. Segundo Minas Gerais (2014) a escola deve buscar as instituições e serviços disponíveis para criação de redes de apoio para atendimento de forma interdisciplinar do seu aluno.

Houve um tempo no qual a escola recusava-se a aceitar o aluno com deficiência e/ou TGD, casos nos quais a família fazia uma denúncia ao Ministério Público que acionava o sistema e fazia valer o direito do aluno. Entretanto, nos dias atuais o processo sofreu inversão, ou seja, a escola desenvolve ações de inclusão e a família não corresponde com muitas de suas responsabilidades como por exemplo: informar a escola sobre horários de medicação, ou de repassar informações médicas a serem seguidas, ou ainda em casos mais extremos de afastar a criança da escola. Nestes casos a escola necessita acionar o Ministério Público para fazer valer o direito da criança à educação, cerceado, neste caso pela família. Neste sentido a parceria com o Ministério Público é de fundamental importância para a atuação intersetorial de rede de apoio proposta para a Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar.

O Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) constitui-se em unidade pública estatal que oferece serviços continuados de proteção social básica de assistência social para grupos de pessoas em vulnerabilidade social, dentre os vários grupos encontram-se, às pessoas com deficiência. O CRAS funciona por meio de uma rede básica de ações articuladas e serviços próximos à sua localização. Cada unidade do CRAS conta com: coordenador, assistentes sociais, psicólogos, auxiliar administrativo, e estagiários. O Bairro Eneias Aguiar, de onde vem a maior parte dos estudantes da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar possui a unidade do CRAS Lirinha Brandão que deve incorporar-se à proposta da rede de apoio oferecendo profissionais de assistência social e psicologia que muito podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem destes alunos.

O Conselho Tutelar é um órgão municipal que tem como responsabilidade zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, foi criado conjuntamente ao Estatuto da Criança e do Adolescente sendo instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. Constitui-se como órgão permanente, e possui autonomia funcional, ou seja, não está subordinado a nenhum outro órgão. A presença do Conselho Tutelar na rede de apoio aqui proposta evidencia o caráter de proteção dos direitos da criança, pois quando o atendimento educacional à criança com deficiência e/ou TGD for negligenciado, o Conselho Tutelar deve ser acionado para que possa fazer valer esse direito.

A Secretaria Municipal de Saúde do Município, por meio das Unidades Básicas de Saúde também necessita incorporar-se à rede de apoio, pois ela conta com serviços de atendimento médico, psicológico, odontológico e ambulatorial direcionados à saúde da família. No Grupo Focal, muito foi falado da falta de laudos médicos para alunos que aparentemente possuem deficiência e, que, no entanto, não conseguem ser acompanhados por professores de apoio por falta do serviço médico psiquiátrico.

A Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais (APAE) tem desenvolvido, ao longo de sua história, significativos serviços em prol das pessoas com deficiência, embora muitas das ações realizadas no passado hoje são vistas como excludentes, destacamos a importância desta associação no que se refere ao atendimento dos alunos fora dos horários dedicados à escolarização, pois a APAE possui equipes multidisciplinares que muito pode contribuir para o desenvolvimento do potencial dos alunos com deficiência e/ou TGD.

O Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP) possui cursos de Psicologia e Pedagogia, contando com professores altamente capacitados nestas áreas do conhecimento. Sabe-se que a formação inicial dos futuros profissionais que estão sendo gestados nesta instituição necessita do trabalho em forma de estágio para que possam desenvolver suas habilidades como psicólogos e pedagogos. Neste sentido a parceria com o Unicerp incorporando-o à rede de apoio também ajudará, de forma substancial, no processo de inclusão na escola pesquisada.

Quadro 5 – Atuação intersetorial de redes de apoio à educação inclusiva

Proposta: Criação de redes de apoio à inclusão na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar	
What – O que será feito	Estabelecimento de parcerias com entidades: Ministério Público; Conselho Tutelar; CRAS-Lirinha Brandão; Unidades Básicas de Saúde; APAE e UNICERP
Why – Por que será feito	Estes órgãos possuem estrutura de apoio à inclusão com equipes multidisciplinar de profissionais que podem contribuir no processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD.
Where – Onde será feito	Na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar e nas sedes dos órgãos da rede de apoio.
When – Quando será feito	Instalação em fevereiro de 2018 com ações por todo o ano letivo.
Who – Por quem será feito	Pela equipe gestora da escola e analistas educacionais da SRE-Patrocínio
How – Como será feito	Por meio de visitas aos responsáveis pelos órgãos que comporão a rede de apoio. Na ocasião deverá ser firmado um documento de apoio à escola.
How much	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora: adaptado de Meira (2003).

Para efetivação de uma rede de apoio eficaz, na efetivação do processo de inclusão, na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar, a SRE-Patrocínio deve participar intermediando e promovendo ações conjuntas com as instituições que comporão a rede. Assim, o trabalho em rede de forma compartilhada, facilitará a elaboração de estratégias, atração de recursos de acessibilidade, atendimento em tempo com equipes multidisciplinares de profissionais, o que facilitará o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou TGD ampliando-lhes a possibilidade de desenvolvimento e do exercício de sua cidadania.

3.3 A formação continuada dos professores

Falar em formação continuada de professores, nos dias atuais, implica na promoção de aprofundamentos teóricos que tenham a centralidade na escola como local privilegiado de formação e no professor como sujeito epistêmico que produz e elabora conhecimentos. É trazer para o campo de discussão a ideia do professor reflexivo. Segundo Pimenta (2000) o professor reflexivo deve possuir uma formação que lhe possibilite ensinar “em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas” (PIMENTA, 2000, p.47).

Segundo Alarcão (1998) a formação continuada não deve ser reduzida a treinamento ou a capacitação desvinculada com o contexto de atuação do professor, deve sim ultrapassar a compreensão que se tinha de educação permanente e, valorizar a pesquisa e a prática no processo de formação destes profissionais em um projeto contínuo e articulado entre as instâncias formadoras de professores e o local de trabalho destes. Neste sentido, o estabelecimento de parceria com uma instituição formadora de professores, por meio de projetos de extensão e pesquisa é de grande importância para articular a formação continuada de professores na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar.

Na concepção de Pimenta (2000) para cada caso temos uma situação única, instável, repleta de incertezas, pois não sabemos ao certo onde se encontra o potencial do aluno. Isso porque fomos gestados numa sociedade meritocrata, via de regra o pensamento comparativo nos toma conta e passamos a visualizar a criança como alguém que ficará para trás, pois falta-lhe as condições das quais, por séculos, foram exaltadas como normalizantes. A formação continuada nos possibilita superar essas dificuldades do cotidiano de professor diante dos alunos com deficiência e/ou TGD, pois a prática de reflexão seguida de ação e nova reflexão sobre os problemas que permeiam a inclusão verdadeiramente superadora.

Desta forma, para o rompimento com os conflitos e dilemas mais comuns no processo de inclusão, sugerimos que a formação continuada dos professores da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar seja formulada em dois eixos estruturantes: um deles revestido de aprofundamentos sobre a deficiência e/ou TGD e o outro sobre os casos existentes na escola, momento no qual cada caso será estudado e desenvolvido o planejamento conjunto entre professores regentes de turma e professores de apoio. Desta forma, a partir do conhecimento aprofundado

nos aspectos teóricos é possível possuir uma base conceitual sobre as deficiências específicas e assim por meio de reflexão planejar para realizar as ações de forma mais assertiva para o desenvolvimento do potencial do aluno.

Essa formação continuada pressupõe uma melhoria da qualidade do ensino pautada na formação em serviço e na reflexão-ação e não em metodologias que enfatizam a racionalidade técnica que prevê que os conhecimentos científicos tenham prioridade aos conhecimentos práticos, tão pouco reduzir às ações simplesmente aos conhecimentos práticos do cotidiano. A formação que propomos neste Plano de Ação Educacional para Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar deve ser estruturada em aprofundamentos sobre as deficiências paralelamente aos aprofundamentos sobre os problemas do cotidiando que dificultam a articulação entre as professoras no processo de promoção da inclusão.

Quadro 6 – Formação continuada dos professores

Proposta: criação de capacitação em formação continuada de professores	
What – O que será feito	Criação de um curso de formação continuada de professores ligado aos projetos de extensão do UNICERP para atender à inclusão, que privilegie o planejamento conjunto dos professores regentes de turma e professores de apoio e a escola como local de formação, trazendo aprofundamentos sobre as deficiências e/o TGD e estudos de caso envolvendo os sujeitos da escola.
Why – Por que será feito	Durante a realização do Grupo Focal percebemos que falta aos professores aprofundamentos tanto teóricos sobre as deficiências e/ou TGD quanto aos conhecimentos dos alunos inclusos na escola.
Where – Onde será feito	Na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar.
When – Quando será feito	A partir de 02 de fevereiro, durante todo o ano letivo.
Who – Por quem será feito	Pelo Serviço de Apoio à Inclusão da SRE-Patrocínio e Centro Universitário do Cerrado Patrocínio.
How – Como será feito	A formação será desenvolvida de forma coletiva com trocas de experiências e aprofundamentos teóricos utilizando duas, das quatro reuniões de módulo de cada mês.
How much	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora: adaptado de Meira (2003).

A formação continuada pautada nos processos de reflexão-ação deverá contribuir para a eficácia da inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD, melhorando a articulação entre professoras regentes e professoras de apoio.

3.4 Monitoramento dos atendimentos educacionais especializados

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais determina que o monitoramento das ações da educação especial nas escolas públicas do Estado seja realizado pelas Superintendências Regionais de Ensino com atuação do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), Serviço de Inspeção, equipes do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), dentre outros. Esse monitoramento deve ser realizado por meio de visitas às escolas, reuniões, sistemas de bancos de dados e análise de relatórios pedagógicos emitidos pela própria escola (MINAS GERAIS, 2014).

Ressaltamos aqui a sobrecarga de serviços burocráticos aos quais os Analistas Educacionais e Inspetores Escolares constantemente estão submetidos devido à redução do quadro de pessoal que assola todo o serviço público, principalmente no campo da educação. Dentre as diversas funções realizadas por estes profissionais, destacamos a necessidade em acompanhar diversas escolas em visitas constantes com grande demanda de atendimentos, isso dificulta, ou quase impossibilita o processo de monitoramento dos Atendimentos Educacionais Especializados.

O SAI foi criado em 2005 por meio da Orientação Sub Diretoria 01/2005. Constituído, inicialmente, na SRE-Patrocínio, o órgão possuía três membros, um coordenador e dois analistas educacionais que realizavam o monitoramento e a formação continuada dos professores atuantes nos AEE. Anualmente, aconteciam dois a três encontros com agentes da Diretoria de Educação Especial (DESP) da SEE/MG nos quais aconteciam seminários, conferências e orientações quanto aos trabalhos do SAI nas SREs. Dos três membros do SAI na SRE-Patrocínio, uma se aposentou em 2010, a coordenadora passou a exercer o cargo de supervisora pedagógica em 2011 e outra mudou de setor em 2012. De 2011 a 2015 os encontros passaram a ser esporádicos com caráter técnico. A partir de 2015 a DESP da SEE/MG não promoveu nenhum encontro o que dificulta a recomposição dos membros do SAI. Isso pode ser observado no sítio da educação da SEE/MG e que também é sentido pelos profissionais que trabalham nas SREs é que não há foco para o Sistema de Atendimento à Educação Especial e Inclusiva.

Diante do exposto, o Plano de Ação Educacional para a Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar propõe que seja criado dentro da escola um Serviço

de Apoio à Inclusão que deverá ser capacitado pelos Analistas Educacionais da SRE–Patrocínio para que possam realizar os monitoramentos de forma mais efetiva e conseqüentemente mais assertiva, pois estarão em contato permanente com alunos, professoras, direção, supervisão e professoras de apoio da própria escola. O SAI da escola pode ser organizado em forma de Comissão que passará a monitorar todo o processo de inclusão dos alunos com deficiência e/ou TGD dentro da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar.

Quadro 7 – Monitoramento dos atendimentos educacionais especializados

Proposta: monitorar os atendimentos educacionais especializados	
What – O que será feito	Criação de um Serviço de Apoio à Inclusão dentro da própria escola.
Why – Por que será feito	A SRE-Patrocínio conta com um SAI que possui metodologia de apoio, mas que devido a falta de profissionais não consegue monitorar todas as escolas. A criação de um SAI dentro da própria escola possibilita monitoramentos mais constantes e mais acertivos.
Where – Onde será feito	Na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar.
When – Quando será feito	A partir de 02 de fevereiro, durante todo o ano letivo.
Who – Por quem será feito	Pelo Serviço de Apoio à Inclusão da SRE-Patrocínio.
How – Como será feito	Por um trio de professoras, a especialista; duas professoras de apoio e um membro da comunidade escolar.
How much	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora: adaptado de Meira (2003).

É cada vez mais comum o reconhecimento por parte dos professores a respeito da diversidade humana e as diferenças individuais dos alunos que compõe uma sala de aula, tendo os professores que se transformar para garantir ensino de qualidade para todos os estudantes (AFONSO, 2013). Para a autora, a escola simplesmente receber os alunos com deficiência não é suficiente, é necessário, também que se desenvolvam competências e condições para que o projeto pedagógico inclusivo seja operacionalizado.

Compreendemos que a inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD é parte do paradigma social democrático, no qual se encontra a sociedade comprometida com o respeito a todos nos ideais de cidadania. Esse paradigma, no âmbito escolar deve encontrar seus pilares no Projeto Político Pedagógico que guiará a ação do processo de inclusão educacional. Desta forma, o PPP orienta as atividades

escolares, organiza seu trabalho; “garante apoio administrativo, técnico e científico às necessidades da Educação inclusiva” (AFONSO, 2013, p.s/n).

O PPP, também é o documento que possibilitará o desenvolvimento de propostas curriculares diversificadas, abertas e flexíveis para o atendimento aos alunos com deficiência e/ou TGD. Por isso, estabelecemos como primeira ação no PAE a sua reescrita, seguido das ações para as quais o PPP possibilita a abertura: formação continuada de professores para a inclusão, estabelecimento de redes de apoio e criação de um sistema de monitoramento da inclusão dentro da unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado que fizemos sobre a importância da interação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) nos trouxe inúmeras contribuições para experiência profissional principalmente sobre a dimensão e importância da Educação Especial Inclusiva como forma de instrumentalizar todas as pessoas a exercerem seus deveres e direitos como cidadãos, independente de raça, credo, posição social, gênero, deficiência, ou quaisquer diferenças.

Uma das contribuições foi sobre os pressupostos que norteiam a inclusão a partir da Declaração de Salamanca, que institui regras e padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, delegando aos Estados a responsabilidade de assegurar que a educação de pessoas com deficiências passasse a ser parte integrante do sistema educacional de cada país. O Brasil como Estado membro da conferência, instituiu e aperfeiçoou sua legislação para o devido enquadramento.

No entanto, percebemos que embora tenhamos avançado no campo da legislação, ainda há um longo e árduo caminho a ser percorrido para efetivação da inclusão em nosso país, pois ainda encontramos diversas barreiras que impedem o processo inclusivo como: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e os preconceitos. Desta forma, este estudo demonstrou que a superação destas barreiras se faz pela mudança na cultura e no ambiente da escola, o que pressupõe uma forte ação da gestão e da comunidade escolar para formação continuada de professores e amplas discussões em torno da inclusão.

Assim, este estudo apontou para a importância, necessidade e possibilidade do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores com foco em processos inclusivos, nos quais os docentes possam desenvolver capacidades que lhes permitam trabalhar em contextos reais e com aprofundamentos desenvolvidos no ambiente da escola utilizando-se de metodologias de reflexão-ação em torno das mais variadas situações que envolvam a inclusão dos alunos com deficiência e/ou TGD.

Percebemos, pela realização do Grupo Focal, que as professoras possuem um bom conhecimento sobre inclusão, reconhecem o direito das crianças estarem incluídas e até se emocionam com os progressos alcançados, mas que parecem se

sentir impotentes quanto aos imensos obstáculos que se impõe ao processo, obstáculos estes alocados sempre no outro, na família da criança, na burocracia da escola, no sistema, enfim, no governo. Nunca nas suas posturas, na sua formação, ou no seu agir como professor. Reconhecemos, no entanto, que não há culpados individuais, todos somos responsáveis pelo processo, cada um com o seu nível de responsabilidade, mas que podemos coletivamente superar essas dificuldades e caminhar para efetivação do processo de inclusão.

Questões como espaço de convívio, adaptação de materiais, avaliação e planejamento conjunto, foram levantadas no Grupo Focal, momentos nos quais percebemos pelas falas das professoras, que o grupo embora se esforce para superar essas dificuldades, ainda acredita que o processo de integração pode ser melhor para as crianças e para eles mesmos, pois quando se fala de espaços são favoráveis em manter a criança no chamado “reforço” de forma permanente. Quanto aos materiais, não ficou claro nas análises como esses materiais são adaptados. As avaliações são realizadas sem nenhuma adaptação, com exceção de uma professora de apoio que disse realizar a avaliação no cotidiano do aluno. Em relação ao planejamento conjunto também não houve clareza nas falas das professoras, no entanto constatamos que parece não existir tal conduta.

Não obstante isso, acreditamos no potencial das professoras como agentes no processo de inclusão, acreditamos, ainda, ser necessário que cada vez mais as professoras busquem conhecimentos sobre as deficiências, sobre a inclusão e sobre os casos reais nos quais elas se deparam no seu cotidiano escolar, para que possam conduzir o trabalho docente inclusivo de forma assertiva, ou seja, possibilitar a inclusão promovendo o desenvolvimento de todo o potencial dos seus alunos.

A presente pesquisa contribuiu, ainda, para a compreensão de outros problemas vividos pelas professoras, o descaso das famílias e a falta de articulação do sistema de saúde com a escola. O problema do descaso das famílias e a falta de comunicação por parte do sistema de saúde foi abordado no Grupo Focal, esses problemas se avolumam quando a medicação das crianças é negligenciada pela família e a escola não tendo contato com o sistema de saúde não consegue agir, o que provoca retrocessos e gera grandes problemas no ambiente, comumente, muita agressividade de algumas crianças.

Os resultados do Grupo Focal demonstraram que o processo de inclusão na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar necessita de aprimoramentos e intervenção quanto à reestruturação do PPP; criação e manutenção de formação continuada de professores com aprofundamentos sobre inclusão; criação de redes de apoio e um serviço de apoio à inclusão para realizar o monitoramento das atividades relacionadas à Educação Especial dentro da escola. Essas ações foram apresentadas neste estudo como um Plano de Ação Educacional para a escola.

Este estudo teve como objetivo identificar quais as dificuldades que impossibilitam as professores de se articularem para efetivação da inclusão de alunos com deficiência e TGD na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar em Patrocínio-MG, trata-se, portanto, de um estudo de caso que poderá trazer ganhos não só para o local onde foi realizado, mas, dependendo, poderá ser disseminado para outros locais, pois acreditamos que as dificuldades de interação entre os diversos profissionais que compõem as escolas da rede pública em todo o país, encontram padrões semelhantes em relação à inclusão na escola pesquisada. Neste sentido, acreditamos ser possível o desenvolvimento de pesquisas similares a essa, sobre temas próximos ou complementares.

A presente pesquisa permitiu responder aos objetivos enunciados, dando a conhecer mais profundamente o perfil dos problemas que interferem no processo de interação dos professores regentes de aulas e os professores de apoio da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar, de forma a contextualizar as suas dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD. Além disso, também contribuiu para uma reflexão ao nível dos projetos de ação educacional (PAE), uma vez que desenvolvemos um PAE no intuito de superar as dificuldades de interação entre os professores em prol da inclusão.

As evidências recolhidas neste estudo empírico por meio do Grupo Focal permitiram analisar, com as limitações já identificadas, que a escola necessita de um Plano de Ação Educacional que inclua, reforma do PPP, formação continuada de professores, criação de redes de apoio e criação de um sistema de monitoramento na própria escola para que possa superar as dificuldades de interação e efetivar o processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD.

Concluimos que, embora tenhamos percebido grande dificuldade na efetivação do processo de inclusão por parte dos professores participantes do Grupo Focal, o que denota certa impotência ante os enormes desafios que inclusão

apresenta, entendemos que a responsabilidade não é só dos professores e da escola, também é da família e da sociedade, por meio de instituições como Ministério Público, Conselho Tutelar, Secretarias Municipais de saúde, dentre outros.

Finalmente, compreendemos que a complexidade do tema não esgota a problemática, mas as “vozes” das professoras participantes constituem um rico testemunho do caminho traçado. Acreditamos que muitas melhorias poderão ainda ser feitas em estudos sobre inclusão, pois o tema é vasto e repleto de possibilidades de estudo. Neste sentido, futuras pesquisas-ação poderão contribuir de forma mais eficaz numa reflexão permanente com intervenções positivas no processo de inclusão nas escolas comuns.

REFERÊNCIAS

AFONSO, D. **Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio**, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>> Acesso em: 24 nov. 2017.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 11-32, 1998.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, março, , pp. 160-173, 2001. Disponível em: <www.centroruibianchi.sp.gov.br/.../08dez08_biblioAcademico>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

BARROS, J. D. A. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC**, vol. 11, n.98, p. 426-444, 2010.

BECHTOLD, P. B.; WEISS, S. L. I. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, Blumenau (SC),v. 1, n. 3, ago/dez. 2003. Disponível em: <www.icpg.com.br/artigos/rev03-03.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BLATES, R. L. (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado (AEE) segundo o texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://camara.gov.br>>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARNEIRO, MSC. Do ensino especial ao ensino regular: tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais. In ZANELLA, A. V.; et al., org. **Psicologia e práticas sociais** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

_____. **Removendo Barreiras para Aprendizagem: educação inclusiva**. ed. 5. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. O transtorno global do desenvolvimento na educação inclusiva: escola comum ou escola especial. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 105 – 127, jan/jun. 2014.

COSTA, A. M. da, et al. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**, Versão 3. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<https://SREfabricianodivep.files.wordpress.com>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan/ abr. 2010.

DEL DUCA, G. F.; SILVA, M. C. da; HALLAL, P. C. Incapacidade funcional para atividades básicas e instrumentais da vida diária em idosos. **Rev Saúde Pública**, v. 43, n. 5, p. 796-805, 2009.

DINIZ, M.; RAHME, M. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras**. Belo Horizonte: Formato, 2004.

EVANGELISTA, O. **Almas em disputa. Reconversão do docente pela ressignificação da educação**. Projeto PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

FERREIRA, H. de O. **O Colégio Dom Lustosa: história da educação católica masculina em Patrocínio-MG (1927 – 1962)**.

FREITAS, N. F. Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.1, n.7, p. 25–34, janeiro–junho, 2010.

GALENO, E. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**. v. 1, n. 1, p. 1-13, julho/dezembro 1999.

GALVÃO, N., C. S. S de. **A comunidade do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Salvador, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10965>> Acesso em: 02 dez. 2017.

GARCIA, R. M. C. O Conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: Jesus, D. M. e col. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. (p.11-20). Porto Alegre: Mediação, 2007.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos e fundamentos. **Rev. Adm. Empres.** São Paulo, v.35, n.3, mai/jun. 1995.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Salvador, v. 12, n 24, p. 149-162, 2003.

GUIMARÃES, A. P. **Noções de Direito Romano**, Porto Alegre: Síntese, 1999.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KHAN, R. L.; LEON, C. A.; ROMAGNA, E. S.; BALLARDIN, P. A. Z. Variante de Dandy Walker – relato de caso. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 186-191, out./dez. 2009.

LIMA, E. F. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L. S; SHIGUNOV, N. A. (Orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In. **Revista Integração**, Brasília, v. 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

_____. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MATSUMOTO, A. S.; MACEDO, A. R. R. de, A importância da família no processo de inclusão. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.9, p.5-15, 2012.

MAZZOTA, S. M. Z. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, São Paulo: Editora Cortêz, 1996.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C; R. (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

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

_____. Lei 5.126. de 12 de dezembro de 1968. **Dá denominações a estabelecimentos de ensino**. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1968-12-11;5126>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

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

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

NOVELLINO, M. S. F.; BELCHIOR, J. R. Feminização e transmissão intergeracional da pobreza no Brasil. **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**, Caxambú- MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docspdf/abep2008_1287.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

NUNES, D. R. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico de comunicação em criança autista. In: NUNES, L. R. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OMOTE, S. A Integração do Deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 2, p. 55-62, 1995.

OLIVEIRA, J. B.; SILVA, M. C. R. da; SOUZA, N. A. de. Estratégia de saúde da família no processo de inclusão: reinserção do escolar pós-hospitalizado. IN: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. (Orgs) DÍAZ, F., BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. Salvador: EDUFBA, 2009.

PANAÇAS, M. L. de S. Desenvolvimento de culturas inclusivas para educação em Portugal: o papel dos diretores de agrupamentos de escolas. **III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre**, 6 e 7 de Dezembro de 2012.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1992.

PPP, **Projeto político pedagógico da Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar**, Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio, MG. 2017a.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da Linguagem**. Porto Alegre, 1997.

- RAMOS, S. L. de V. **Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual.** 2007. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Terezina/PI, 2007.
- RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, jan. 2006.
- RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S. e BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41- 51
- RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- ROPOLI, E. A. A. et al. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SANTOS, M. P. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista:** Florianópolis. v.3, n. 4, p. 103-118, 2002.
- SARAYVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.
- SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência.** 2014. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão.** Construindo uma sociedade para todos. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 1 n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio.** Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização da palavra à política. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** 2004. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

VELTRONE, A. A.; MENTES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para inclusão escolar. **Anais...** IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Unesp, Pró Reitoria de Graduação. 2007.

VILAR, P. A transição do feudalismo ao capitalismo. In: **Do feudalismo ao capitalismo: uma discussão histórica.** Theo Santiago (org.). Tradução de Theo Santiago. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1988.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas (SP): Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas/SP: Papyrus, 1990.

WERNECK, C. Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual. In: **Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.** Rio de Janeiro: WVA, p. 16-17, 2002.

_____. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANEXO I – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Objetivos:

1. Identificar qual a concepção de inclusão dos professores em relação à inclusão do público assistido por eles;
2. Descobrir quais desafios os professores encontram para a inclusão;
3. Analisar como o trabalho dos professores de apoio é desenvolvido;
4. Constatar que o trabalho de apoio não é desenvolvido como deveria, ou seja, os planejamentos conjuntos entre professores de apoio e professores regentes não são realizados e os conteúdos não são adaptados conforme a necessidade do aluno assistido.

Questões - chave:

1. Qual a sua concepção sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência assistidos por você?
2. Como você acha que deve ser a inclusão de alunos com deficiência na escola?
 - a) Quanto ao compartilhamento do espaço físico
 - b) Quanto às adaptações no ensino
 - c) Quanto à participação de todos
3. Quais os desafios dessa inclusão? Quais seriam os obstáculos, os pontos dificultadores para que os alunos da Educação Especial sejam efetivamente incluídos?
4. Como você desenvolve o seu trabalho? Fale sobre sua rotina de professor, desde suas concepções de trabalho, forma de planejamento e a realização das atividades (procedimentos de ensino e avaliação)
5. Quais as dificuldades que você encontra na realização do planejamento conjunto com os demais profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem de alunos com deficiência e/ou TGD?