

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

Rejane Isabel Ferreira Marcelino

Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba

Juiz de Fora
2019

Rejane Isabel Ferreira Marcelino

Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Juiz de Fora
2019

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

Marcelino, Rejane Isabel Ferreira.

Formação continuada do gestor escolar : instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba / Rejane Isabel Ferreira Marcelino. -- 2019. 111 f.

Orientadora: Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Inclusão. 2. Gestores. 3. Formação. 4. Alunos com deficiência.
I. Alexandrino, Daniela Fantoni de Lima, orient. II. Título.

REJANE ISABEL FERREIRA MARCELINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR: INSTRUMENTO
FACILITADOR DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERABA**

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 29/07/2019

Prof.^a Dr.^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino (Orientadora)

Membro externo - Instituição

Membro interno - Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho aos meus pais. À minha mãe, Maria dos Santos Correa Ferreira, que sempre esteve presente em todos os momentos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, aplaudindo de perto todas as minhas conquistas e apoiando nos momentos difíceis. Ao meu pai José Manuel Ferreira (*in memoriam*), que já se foi, mas continua sendo minha maior força e inspiração na vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me guiar, por permitir meu crescimento através de seus ensinamentos e seguir em busca dos meus objetivos sem desanimar perante as dificuldades. Agradeço também a Deus por manter minha mãe sempre ao meu lado me apoiando.

Agradeço à minha irmã Renata Maria, gêmea de alma, pela amizade, companheirismo e pelo apoio de sempre em todos os momentos. Meu filho, José Manuel pela paciência e carinho. Ao meu namorado Hércules Rodrigues, que me incentivou a nunca esmorecer e sempre esteve comigo participando e acreditando no meu crescimento e autonomia. A todos os meus familiares pelo incentivo de sempre.

Agradeço profundamente à minha Orientadora Dr.^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino e a Suporte de Orientação Ms. Amanda Sangy Quiossa pelos ensinamentos, orientações, pelas intervenções necessárias e pelo carinho que conduziram todo este processo de construção de trabalho. Gratidão em tê-las como orientadoras.

Aos professores e tutores do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da faculdade de Juiz de Fora, meus sinceros agradecimentos pelos ensinamentos e pelo compartilhamento de saberes.

Aos meus colegas de curso, gratidão pelos momentos de aprendizado, de alegrias e de angústia que passamos juntos. Agradecimento especial a Suzane Moura pelo apoio em todos os momentos. Minha eterna amizade e gratidão!

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais pelo convênio com a universidade e a liberação para participação das aulas presenciais. À inspetora Lindaura, que acreditou no meu trabalho, e, por isso, estou à frente de uma gestão escolar.

Gratidão por todos com quem divido a alegria desta experiência!!!

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens.”

(Provérbio africano).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Por meio de um estudo de caso, a pesquisa apresentada abordou a temática da gestão escolar numa perspectiva inclusiva, compreendendo, por meio das análises realizadas, os desafios que a gestão escolar da Escola Estadual Henrique Kruger enfrenta para a implementação do processo de inclusão de aluno com deficiência. Realizou-se um estudo histórico das condições legais de atendimento ao aluno com deficiência desde o século XIX até os dias atuais, abordando os âmbitos nacional, estadual e municipal. Após essa descrição, realizou-se uma análise da gestão escolar a partir de uma pesquisa quantitativa, em que usamos como instrumentos a observação do ambiente escolar, a aplicação de entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental. A partir das entrevistas, foram considerados como eixo de análises: Educação Especial/Inclusiva; Formação de Professores; Plano de Desenvolvimento Individual e Família. Contribuíram para a análise: os autores Carvalho (2006), Correa (2010), Glat (2009), Mantoan (2003), Mazotta (2006), Silva (2012), Stainback e Stainback (1999), as legislações vigentes sobre a Educação Especial e Inclusiva, além de outros pesquisadores que defendem a educação numa perspectiva inclusiva. Os resultados encontrados nos possibilitaram concluir que, na escola pesquisada, as ações de cunho administrativo e pedagógico não contribuem para que a inclusão realmente aconteça; o gestor escolar não se demonstrou sensibilizado com a necessidade de oferecer recursos e adaptações aos alunos com deficiência, o que compromete o trabalho de toda a equipe escolar. Essas constatações contribuíram para a construção do Plano de Ação Educacional proposto ao final deste trabalho, que define estratégias e ações que irão contribuir para que a escola se transforme dentro de uma perspectiva inclusiva, oferecendo, aos alunos que são o público-alvo da Educação Especial, igualdade de oportunidades no acesso ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Gestores. Formação. Alunos com deficiência.

ABSTRACT

The present dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). Through a case study, the presented research addressed the theme of school management in an inclusive perspective, including, through the analyzes carried out, the challenges that the school management of the Henrique Kruger State School faces for the implementation of the student inclusion process with disabilities. A historical study of the legal conditions of assistance to the disabled student from the nineteenth century to the present day was carried out, addressing the national, state and municipal levels. After this description, an analysis of the school management was carried out from a quantitative research, in which we used as instruments the application of semistructured interviews and the documentary research. From the interviews, the analysis axis was considered: Special / Inclusive .Education; Teacher training; Individual and Family Development Plan. They contributed to the analysis: the authors Carvalho (2006), Correa (2010), Glat (2009), Mantoan (2003), Mazotta (2006), Silva (2012), Stainback and Stainback (1999) Special and Inclusive, and other authors who defend education in an inclusive perspective. The results found allow us to conclude that, in the researched school, administrative and pedagogical actions do not contribute to the inclusion of the real thing; the school manager has not been sensitized to the need to offer resources and adaptations to students with disabilities, which compromises the work of all the school staff. These findings contributed to the construction of the Educational Action Plan proposed at the end of this work, which defines strategies and actions that will contribute to the school's transformation into an inclusive perspective, offering students who are the target audience of Special Education , equal opportunities in access to the school environment.

Keywords: Inclusion. Managers. Formation. Students with disabilities.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de Matrículas de alunos com deficiência das escolas públicas e privadas do Estado de Minas Gerais.....	38
Gráfico 2 – Evolução de Matrículas de alunos com deficiência nas Escolas Estaduais, Municipais e Privadas na cidade de Uberaba.....	39
Gráfico 3 – Evolução Matrículas de alunos com deficiência nas Escolas Estaduais da cidade de Uberaba	40
Gráfico 4 – Matrículas no ensino regular.....	50
Gráfico 5 – Matrículas no Ensino Fundamental I.....	50
Gráfico 6 – Matrículas no Ensino Fundamental II.....	51
Gráfico 7 – Matrículas no Ensino Médio.....	51
Gráfico 8 – Matrículas de alunos com deficiência	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais de acordo com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal.....	33
Quadro 2 – Quantidade de alunos por turmas no ano de 2019	52
Quadro 3 – Quantidade de servidores administrativo e pedagógico da EEHK	53
Quadro 4 – Categoria dos sujeitos da pesquisa.....	78
Quadro 5 – Desafios enfrentados pelo gestor escola da Escola Estadual Henrique Kruger para a inclusão dos alunos com deficiência	92
Quadro 6 – Resumo das ações para reformulação do PPP.....	96
Quadro 7 – Cronograma de reuniões para capacitação da equipe escolar – 2019...97	
Quadro 8 – Assuntos a serem trabalhados nas reuniões de formação continuada ..98	
Quadro 9 – Resumo das ações da formação continuada para professores e especialistas na EEHK.	98
Quadro 10 – Resumo das ações sugeridas para a construção e consolidação da relação escola-família	100
Quadro 11 – Resumo das ações propostas no PAE	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEOPEE	Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRIA	Centro de Referência da Infância e Adolescência
CSA	Comunicação Suplementar Alternativa
DESP	Diretoria de Educação Especial
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEHK	Escola Estadual Henrique Kruger
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNUD	Programadas Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 MARCAS E CONTRADIÇÕES ENCONTRADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	19
1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA A PARTIR DO SÉCULO XIX	20
1.2 O CONTEXTO NACIONAL E A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL APÓS 1950	24
1.3 POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS	34
1.4 O CONTEXTO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE UBERABA	38
1.5 CENTRO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (CEOPEE) E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERABA	40
1.6 A ESCOLA ESTADUAL HENRIQUE KRUGER E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	48
2 A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	57
2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSE CONCEITO	58
2.1.1 A formação do Gestor para a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva	61
2.1.2 Os desafios da Gestão Escolar diante a implementação de uma Educação Inclusiva 65	
2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	72
2.3 ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	75
2.3.1 O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar da Escola Estadual Henrique Kruger	75
2.3.2 Análises dos dados das observações e das entrevistas semiestruturadas	
77	
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS PELO GESTOR ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL HENRIQUE KRUGER	91

3.1 CONSIDERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	93
3.1.1 Reformulação do Projeto Político-Pedagógico da escola	95
3.1.2 Formação continuada para os gestores, especialistas pedagógicos e professores da escola e Plano de Desenvolvimento Individual	96
3.1.3 Construção e consolidação da relação escola-família	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com equipe gestora.....	109
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os especialistas pedagógicos.....	110
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com os professores.....	111

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil fundamentou-se na *Conferência Mundial de Educação para Todos* e na *Declaração de Salamanca*, promulgadas nos anos de 1990 e 1994, respectivamente. Esses documentos internacionais asseguraram aos indivíduos com necessidades educativas especiais ou não o direito à educação de qualidade na rede regular de ensino, conclamando o respeito à dignidade humana e enaltecendo a diversidade como elemento indispensável na aprendizagem.

Considerada como direito social, a educação no Brasil é assegurada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante, no art. 205, que a educação é de direito de todos e dever do Estado e da Família, e prescreve em seu art.208 que o atendimento educacional das pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), em seu art. 58, afirma que a Educação Especial é uma modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender as especificidades do público da Educação Especial.

Segundo Mantoan (2003, p. 32):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições da maioria de nossas escolas (especialmente de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Como cita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001), a Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. É nesse sentido que o caso de gestão aqui apresentado investiga os desafios que a gestão escolar enfrenta, diante da implementação do processo de inclusão dos alunos com deficiência que estão matriculados em uma escola estadual da cidade de Uberaba, trazendo como problemática a formação do gestor como instrumento facilitador deste processo.

De acordo com Beyer (2006, p. 76):

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Neste sentido, considera-se importante reconhecer como os gestores das escolas estaduais de Uberaba têm promovido a inclusão dos alunos com deficiência, garantindo a esses alunos não apenas a matrícula, mas um ensino de qualidade que respeite suas especificidades e colabore com a formação acadêmica.

E é neste contexto que o papel do gestor se destaca, pois é este que irá contribuir para mudança na estrutura organizacional das escolas, visando a uma transformação, e comprometendo-se com a proposta de Educação Inclusiva. Um gestor deve estar disposto a mobilizar toda a comunidade escolar no que se refere ao atendimento ao aluno com deficiência, garantindo-lhes não só o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento acadêmico. Neste sentido, é necessário saber de que maneira o gestor pode se articular e de quais recursos educacionais ele pode se apropriar para garantir às pessoas com algum tipo de deficiência o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os desafios que a gestão escolar enfrenta para a implementação do processo de inclusão, em uma escola estadual da cidade de Uberaba, na qual há alunos com deficiência matriculados, e propor ações formativas aos gestores das Escolas relacionadas ao tema inclusão de alunos com deficiência. Os objetivos específicos são: (a) identificar e descrever o processo utilizado pela gestão da escola para a garantia de matrículas dos alunos com deficiência; (b) compreender a concepção de inclusão das escolas e as práticas desenvolvidas pelos gestores para a garantia de matrículas e permanência desses alunos nas escolas. Levantamos o seguinte questionamento: Com quais estratégias o Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (Ceopee) poderá contribuir para garantir o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência nas escolas regulares de Uberaba?

Este estudo de caso se justifica a partir de minha trajetória profissional, que se iniciou no ano de 2009, quando comecei a trabalhar nas escolas da rede

Municipal de Ensino de Uberaba como professora de Atendimento Educacional Especializado. Com formação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial, com ênfase em Surdez, fui selecionada em um processo seletivo para atuar nas salas de recursos multifuncionais.

Eram atendidos nas salas de recursos multifuncionais alunos com diferentes tipos de deficiência e transtornos de aprendizagem. A partir da complexidade apresentada em cada atendimento, surgiu a necessidade de busca por maior formação com o objetivo de atender às necessidades educativas apresentadas pelos alunos que eram atendidos. Neste momento, ingressei no curso de pós-graduação em Psicopedagogia para fundamentar melhor o trabalho com os alunos.

Por meio de concurso público no ano de 2013, iniciei meu trabalho na rede Estadual de Ensino como Especialista Pedagógica (Supervisora Escolar). Naquele contexto, a escola atendia a 300 alunos no período vespertino e estava localizada em uma comunidade de grande vulnerabilidade social, com famílias vivendo em situação de pobreza, com pais, na maioria das vezes, sofrendo com o desemprego, falta de alimentação, saúde frágil, com uma perspectiva de educação condenada ao fracasso e exclusão.

Diante a realidade apresentada, tínhamos nessa escola um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem e possíveis deficiências que não eram diagnosticadas devido à dificuldade encontrada pela família de acesso ao serviço de saúde público. No entanto, era notória a necessidade de informação e conhecimento por parte dos professores para lidarem com esses alunos. Percebi o quanto aquelas professoras estavam necessitadas de ações voltadas a garantir não só a permanência dos alunos com deficiências na escola, mas proporcionar a sua participação efetiva das atividades propostas pela escola (ANTUNES, 2010).

Foi neste contexto que, juntamente com a outra supervisora, iniciamos um trabalho de formação com os professores, voltada para o atendimento aos alunos que possuíam alguma deficiência, e aos alunos que demonstravam apresentar dificuldades de aprendizagem.

Utilizamos o horário destinado aos professores à realização das atividades extraclasse, que, de acordo com o Ofício Circular nº 2.663 de setembro de 2016, devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo e ações de capacitação e formação continuada. São reuniões programadas pela direção, em conjunto com os

Especialistas de Educação para o desenvolvimento de temas pedagógicos, de forma a atender a demanda do Projeto Político-Pedagógico.

Assim, para que as reuniões ficassem mais dinâmicas e interessantes, buscávamos também o apoio de outros profissionais que atuavam na área em outras instituições, para colaborarem com a formação dos professores.

Diante o trabalho realizado na escola e a experiência como professora de sala de Recursos Multifuncionais pela Prefeitura Municipal de Uberaba, fui convidada no ano de 2016 para assumir a direção do Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE), Escola Estadual Especial da cidade, que atendia no momento alunos com deficiência intelectual.

Neste contexto, apresento o CEOPEE, Escola Estadual Especial da cidade de Uberaba, onde assumi como gestora em setembro do no ano de 2016. A instituição atende, desde o ano de 1989, alunos com deficiência intelectual e autismo, sendo que o trabalho era voltado para a valorização do ser humano, estimulando o pensar, o sentir, o agir da criança. O olhar dos educadores se direcionava para o aprendizado significativo de cada criança diante de suas necessidades educacionais. Esses alunos eram atendidos pela Equipe Multidisciplinar, composta por Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta e Assistente Social. Quando assumi o Centro, o trabalho já estava com outro direcionamento, que seria de incluir os alunos que ainda estavam matriculados e proporcionar aos professores das escolas estaduais formação continuada de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Considera-se que a Educação Inclusiva, de acordo com Glat (2009, p. 16):

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras de aprendizagem.

Já a Educação Especial, também citada por Glat (2009), é uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, sendo um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, com a finalidade de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento do educando.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

São considerados alunos com deficiência aqueles que apresentam impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, sensorial, que podem ter sua participação na sociedade de forma restringida devido a diversas barreiras. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especificado, a partir do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), como transtorno do espectro autista, são aqueles que apresentam distúrbios nas interações sociais, com padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como falta de interesse em diversas atividades. Nesse grupo também fazem parte os alunos com altas habilidades e superdotação, que são alunos que demonstram potencial elevado em diferentes áreas – intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade ou artes, podendo ser isoladas ou combinadas (BRASIL, 2008).

No trabalho realizado diretamente com a inclusão dos nossos alunos com deficiência nas escolas, tive a oportunidade de participar mais diretamente deste processo. Neste contexto de trabalho e a partir da minha experiência profissional, pude perceber que as escolas ainda encontram dificuldades em matricular e incluir os alunos com deficiência, o que é evidenciado pela atitude da família ao matricular os alunos. As famílias sempre se reportavam ao CEOPEE, pois nas escolas se deparavam com a fala de que não havia vagas. Como gestora, tive que intervir em muitos casos, com o apoio da Superintendência, para que conseguíssemos vagas em escolas perto de suas residências.

Dentro desta perspectiva, iniciamos também o trabalho de Formação Continuada para a Educação Especial/Inclusiva, oferecendo cursos para os profissionais que atuam nas escolas estaduais da cidade e região. A logística dos cursos foi pensada a partir de uma pesquisa realizada com gestores e professores em doze escolas da cidade.

Desta maneira, para atingir os objetivos propostos, inicialmente, a partir de dados recolhidos pelo SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) e com o apoio do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), foi realizado um levantamento da quantidade de escolas estaduais da cidade que apresentam alunos com deficiência matriculados. Por meio deste levantamento, será identificada qual escola possui os três níveis de ensino (Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio), e que apresenta o maior número de alunos com deficiência matriculados.

Para que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados, a escrita da dissertação foi estruturada em três capítulos. No capítulo 1, foi abordado a contextualização histórica do processo de implementação de políticas de inclusão em nível, nacional e regional. Foi apresentado o contexto histórico do CEOPEE até o momento atual, o qual estamos passando por um processo de reestruturação do trabalho, com a inclusão dos alunos que ainda se encontram matriculados, e realizando também um trabalho de apoio às escolas estaduais, oferecendo formação continuada aos professores dentro da perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Fez-se também no primeiro capítulo a apresentação do contexto particular da escola a ser pesquisada considerando os principais conceitos: Educação Especial/Educação inclusiva, inclusão, gestão, desafios, alunos com deficiência, equidade e qualidade do ensino.

O segundo capítulo ficou dedicado a analisar o aporte teórico que embasa esta pesquisa, tendo como foco a Inclusão e a Gestão Escolar, bem como os princípios e desafios desta gestão voltados para a Educação Inclusiva, bem como os caminhos metodológicos que a pesquisa irá percorrer.

Por fim, o capítulo 3 foi dedicado a apresentar as propostas para compor o Plano de Ação Escolar (PAE), partindo da análise das entrevistas realizadas com os gestores das escolas estaduais que apresentam alunos com deficiência matriculados.

1 MARCAS E CONTRADIÇÕES ENCONTRADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo é dedicado a demonstrar historicamente as marcas e contradições encontradas no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiências, analisando a compreensão que a sociedade brasileira, em especial as escolas, tem desse processo.

Para melhor compreensão desse processo, este capítulo destaca o percurso histórico da Educação Especial, trazendo, a partir do século XIX, os diferentes movimentos vivenciados pelas pessoas com deficiência, com o objetivo de compreender os fatos que influenciaram a prática do cotidiano escolar e as conquistas que foram alcançadas por este público.

São citados os documentos internacionais que nortearam o processo de inclusão, as legislações vigentes no Brasil e as contribuições para o movimento inclusivo no estado de Minas Gerais e na cidade de Uberaba, oportunizando reflexões acerca deste processo que tem a finalidade de garantir uma Educação Inclusiva de qualidade.

Ainda neste capítulo, é apresentado o histórico do CEOPEE, que, neste momento, realiza o trabalho de incluir os alunos que ainda estão matriculados para as escolas regulares da cidade, bem como formações de Educação Especial/Inclusiva, ministrada pela Equipe Multidisciplinar, realizada com professores e comunidade.

Vale ressaltar que, atualmente, estão matriculados no CEOPEE alunos com deficiência intelectual, que estão sendo incluídos nas escolas regulares da cidade; no entanto, optei por discutir os desafios que a gestão escolar enfrenta para a implementação do processo de inclusão desses alunos nas escolas regulares, pois, trabalhando diretamente como gestora do centro na inclusão destes alunos nas escolas estaduais de Uberaba, percebo os impasses encontrados pelas escolas para que a matrícula seja efetivada.

Dentro deste contexto, é apresentada a Escola Estadual Henrique Kruger, de modo que são relatadas a descrição do ambiente escolar e a apresentação das evidências do caso de gestão aqui estudado, investigando os desafios que a gestão dessa escola encontra na busca da efetivação de uma Educação Inclusiva.

1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA A PARTIR DO SÉCULO XIX

O século XIX foi marcado pelo início do pensamento de escolarização das pessoas com deficiência. Por volta dos anos de 1800, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard foi considerado o primeiro teórico da Educação Especial, pois iniciou o atendimento aos deficientes mentais, utilizando métodos sistematizados (CORREA, 2010).

Segundo Pessotti (1984), por volta de 1800, Itard recebeu a tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron, um garoto que havia sido capturado na floresta de Aveyron, no Sul da França. Esse menino foi diagnosticado por Philippe Pinel como sendo um idiota, sem esperança alguma de possibilidade de educação. O menino foi chamado por Itard de Victor, e apresentava, de acordo com os relatos em sua obra *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*, citada por Pessotti (1984, p. 36):

Enorme déficit perceptivo e intelectual, incapaz de discriminações mesmo grosseiras entre odores, ruídos, imagens, o que o torna um retardado mental profundo, mais despreparado que um animal doméstico, incapaz de articular qualquer som vocal humano e de fixar sua atenção em um dado objeto ou evento.

Itard não avaliou positivamente o trabalho que realizou com Victor, mas seus esforços em educá-lo semeou uma nova era para as crianças com deficiência, anunciou o princípio de um período positivo quando se pensou que a educação era uma resposta aos problemas associados à deficiência (SILVA, 2012).

Destacaram-se também como pioneiros no processo de escolarização da pessoa com deficiência Charles Michel Eppé, ligado à educação dos “surdos-mudos”, e Valentin Haüy, voltado para o ensino das pessoas cegas (CORREA, 2010).

O abade Eppé ficou conhecido como o pai dos surdos e fundou no ano de 1770 em Paris, a primeira instituição especializada em educar “surdos-mudos”. Era partidário da expressão da palavra por signos visuais através do uso das mãos. E é a ele que se deve a criação do alfabeto manual utilizado para nomear muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos (CORREA, 2010).

Já Valentin Haüy, conhecido como homem da ciência e de coração, fundou em Paris, no ano de 1784, a primeira escola destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional. Ele utilizava letras em alto relevo para trabalhar com o ensino (CORREA, 2010).

Surgiram também naquele período outros estudiosos sobre a educação de pessoas com deficiência; dentre eles, destacam-se: Esquirol (1818) que diferenciou demência (doença mental) e amênia (deficiência mental). É com ele que a deficiência mental deixa de ser considerada como doença e o critério de avaliação da pessoa com deficiência passa a ser através do rendimento educacional. A partir desse critério de avaliação, o médico perdeu sua palavra diante da pessoa com deficiência mental e o pedagogo assume espaço para esse novo estudo. Outro estudioso foi Belhomme (1824), que definiu a classificação da deficiência mental em duas categorias, idiotia e imbecilidade, as quais mostraram a possibilidade de se educarem os deficientes mentais de acordo com o grau de comprometimento (CORREA, 2010).

Também merece destaque, na evolução da Educação Especial no mundo, o médico e educador, Édouard Séguin, aluno de Itard. Segundo Gorghetti, Medeiros e Nuernberg (2013), Édouard “foi o primeiro a propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual e o primeiro a criticar a prevalência da visão médica de incurabilidade”. O método utilizado por Édouard estava baseado no estímulo do cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seu trabalho foi considerado um marco, pois, além dos estudos teóricos e do método educacional, criou a primeira escola para deficientes intelectuais em 1837.

Foi também o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida e estudos sobre a deficiência, fundada em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) (GORGHETTI, MEDEIROS e NUERNBERG, 2013).

O trabalho de Séguin foi influenciado por Pestalozzi, Fröebel e Montessori, que também realizavam trabalhos direcionados à educação de pessoas com deficiência intelectual.

De acordo com Mazzotta (2005), Maria Montessori, médica italiana, contribuiu com a evolução da Educação Especial ao desenvolver um programa de treinamento para crianças com deficiência mental nos internatos de Roma. Nesse programa a

ênfase era para a autoaprendizagem por meio do uso de materiais didáticos que incluíam, entre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em alto relevo.

O trabalho de Montessori foi inicialmente desenvolvido para crianças com deficiência cognitiva, mostrando que elas poderiam aprender por meio de experiências concretas, quando expostas a um ambiente rico em materiais passíveis de manipulação

De acordo com Correa (2010, p.24):

Para Montessori, o método não deve limitar-se às formas de ensinar repertórios educacionais, mas também alcançar a pessoa do educando, seus níveis de aspirações, seus valores e sua autoestima. Esta foi uma das maiores contribuições dela para o entendimento da Deficiência Mental.

Segundo Correa (2010), Montessori acreditava que o educador deveria se colocar no mesmo nível do aluno, pois dessa forma conseguiria educá-los, despertando na alma infantil o homem que estaria ali.

Portanto foi no século XIX que as concepções sobre deficiência foram se transformando e se ampliando, a educação das crianças com deficiência passa a ter um olhar mais pedagógico em detrimento do clínico (médico), começando, assim, a surgir as instituições especializadas. Essas instituições eram caracterizadas pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, e pela manutenção delas em instituições frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (GORGHETTI, MEDEIROS E NUERNBERG, 2013).

De acordo com Correa (2010), em 1848, na cidade de Massachusetts foi criado o primeiro internato público para os deficientes mentais. Relata também que os períodos entre 1817 e 1850 foram de grande importância para a educação de crianças com deficiência, pois foram criadas várias escolas para cegos, surdos e deficientes mentais.

As primeiras classes especiais foram criadas em 1896, em Providence, foi instalada uma classe para deficientes mentais e em Chicago no ano de 1900 uma classe para cegos e uma para aleijados em uma escola pública (CORREA, 2010).

A Educação Especial nesse período foi apontada por um momento de grandes avanços no que diz respeito à educação da criança com deficiência, tanto

no campo da Medicina (na compreensão das deficiências), tanto no campo pedagógico (nos métodos utilizados e nas formas de escolarização dos deficientes).

Segundo Gorghetti, Medeiros e Nuernberg (2013, p. 109):

No século XIX, é percebida uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades dos deficientes, consolidando-se uma abordagem educacional, que passou a levar em conta as possibilidades e potencialidades da pessoa com deficiência.

No final do século XIX no Brasil, o cenário da educação para as pessoas com deficiência era desolador. De acordo com Correa (2010 p. 30) “o altíssimo índice de analfabetismo e a escassez de escolas para as classes populares dificultavam qualquer iniciativa para a escolarização das pessoas com necessidades especiais”.

Cabe destacar que embora fosse previsto, na primeira Constituição brasileira em 1824, o direito à instrução primária e gratuita para todos, a mesma privava o incapacitado físico e moral do direito político. “Antes mesmo de qualquer esforço para o atendimento aos deficientes, a sociedade já se protegia do adulto deficiente” (CORREA, 2010 p. 30).

Influenciados por experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos Estados Unidos, alguns brasileiros começaram a organizar serviços voltados para o atendimento das pessoas com deficiência sensoriais, mentais e físicas (MAZZOTA, 2005).

Segundo Mazzota (2005), no dia 17 de setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II, hoje conhecido pelo nome de Benjamim Constant. E, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, voltado para o atendimento das pessoas surdas, hoje conhecido pelo nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Tanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos como Imperial Instituto dos Surdos Mudos eram mantidos e administrados pelo poder central, e, embora o atendimento oferecido tenha sido precário, os institutos abriram a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública em 1883 (SILVA 2012).

De acordo com Silva (2012, p. 25):

[...] a educação das pessoas com deficiência surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com o problema e que conseguiram apoio governamental, ainda que precário. No entanto, tanto a educação das pessoas com deficiência como a educação da população em geral foram condenadas ao descaso. Isso aconteceu porque a educação não era necessária para produzir, mão de obra compulsoriamente escrava e nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias.

Apesar do preconceito vivenciado pelas pessoas com deficiência em séculos passados, pode-se perceber que, a partir do século XIX, houve avanços significativos tanto do ponto de vista médico, quanto no pedagógico, pois foi nesse período que se iniciou a preocupação com o processo de escolarização dos mesmos. Na próxima seção, é apresentado o contexto nacional com as fundamentações legais para a implementação da Educação Inclusiva no Brasil a partir dos anos de 1950.

1.2 O CONTEXTO NACIONAL E A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL APÓS 1950

Tratamos neste tópico sobre as leis que embasam a política de Educação Especial no Brasil, conceituando historicamente até chegarmos à perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Entre os períodos de 1854 a 1956, de acordo com Glat (2009), a Educação Especial foi constituída por um modelo médico ou clínico. Como cita Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros a despertarem para a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência, que viviam na maioria das vezes isolados em hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou idade, principalmente quando se tratava de deficiência intelectual. Na perspectiva do olhar clínico, a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento às pessoas com deficiência era voltado para a questão terapêutica. A avaliação era pautada nos testes de inteligência, sendo classificados de acordo com suas deficiências e não por suas capacidades.

A educação escolar não era considerada como prioridade, principalmente para os que apresentavam deficiências cognitivas severas. O trabalho era voltado

apenas para os atendimentos às terapias individuais (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicológico) e não havia expectativas para que esses alunos fossem alfabetizados (GLAT, 2009, p. 19).

A primeira preocupação com a educação das pessoas com deficiência estava expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61). Essa preocupação foi materializada em dois artigos: o artigo 88 propunha o atendimento dos deficientes “dentro do possível” na educação regular, e o artigo 89 garantia apoio financeiro às instituições particulares avaliadas como eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação (GOFFREDO, 2007).

De acordo com Goffredo (2007), ao analisar o artigo 89, identificou-se que não havia naquele momento desejo do Estado em assumir plenamente o compromisso com a educação dos alunos com deficiência, migrando parte dessas obrigações para as instituições particulares.

Já Mazzota (2005, p. 68) aponta que o artigo 88 conduz a ideia de que: “as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação”.

A análise de Mazzota nos remete ao pensamento que a própria legislação já apontava uma cisão entre a educação comum e educação especial, dando à educação especial um caráter de subsistema, sistema paralelo, não permitindo que ela fosse vista como parte integrante do sistema de educação. (GOFFREDO, 2007, p. 28)

Porém, Mazzotta (2005) considera a promulgação desta Constituição como o marco inicial das ações oficiais no que dizem respeito à área da Educação Especial, pois desde a antiguidade as ações destinadas às pessoas com deficiência estavam restritas a iniciativas isoladas do contexto político-educacional nacional.

Pode-se afirmar que os anos de 1970 representaram para o Brasil a institucionalização da Educação Especial, quando surgiu a grande preocupação do sistema educacional público em garantir acesso à escola aos alunos com deficiência (GLAT, 2009).

Considera-se que a escolarização das crianças com deficiência no Brasil se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que, em seu artigo 9º, cita:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Assim, a partir do decreto nº 72.425 de 1973, foi criado no Ministério da Educação o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

O Cenesp tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial. (MAZZOTTA, 1999, p. 56)

Em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), que introduziu no planejamento das políticas públicas o atendimento à Educação Especial, e a partir deste foram criadas escolas e classes especiais nas diversas redes públicas de ensino. A partir do CENESP, foi dada a iniciativa de criar projetos para a formação de recursos humanos especializados em todos os níveis. Com esse novo projeto de formação, com novos métodos e técnicas de aprendizagem, tornou-se visivelmente possível a aprendizagem e adaptação das pessoas com deficiência, mudando a visão de atendimento de modelo clínico para modelo educacional (GLAT, 2009, p. 20).

A Constituição Federal de 1988, considerada constituição cidadã, por trazer em seu texto os direitos fundamentais do cidadão, dentre eles a educação, proporcionou um grande avanço no processo de inclusão dos alunos com deficiência, afirmando em seu artigo 205: “que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e, em seu artigo 206, “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Prevê, ainda em seu artigo 208, a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em julho de 1990 sancionou-se a Lei nº 8.069, que dispõe sobre a proteção integral da criança e adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este traz o princípio da igualdade, considerando que toda a criança brasileira tem os mesmos direitos, independentemente de serem negras, indígenas ou brancas, ou mesmo em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Logo, o ECA traz o princípio do paradigma da inclusão, que é a igualdade na perspectiva da equidade. De acordo com o dicionário Houaiss, “igualdade”, seria “princípio segundo o qual todos os homens são submetidos à lei e gozam dos mesmos direitos e obrigações. Por sua vez, “equidade”, de acordo com o mesmo dicionário, é o “respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções”. Portanto, não podemos considerar que todos são idênticos, mas temos que considerar que todos tenham acesso aos seus direitos de acordo e na medida de suas necessidades.

Nesta perspectiva, Veiga (2014, p. 20) traz em seu texto que se torna “indispensável o respeito à igualdade e à diversidade existente entre os seres humanos para promover a equidade sem aniquilar as diferenças”.

O Brasil participou, em meados da década de 1990, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programadas Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na qual foi proclamada a *Declaração de Jomtien*. Neste momento, os países relembram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1998, p. 8).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) teve como objetivo satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, buscando universalizar o acesso à educação e promover a equidade de oportunidades. Após essa declaração, ficou evidente a necessidade e a importância de se repensar o direito das pessoas com deficiência, e, neste sentido, o assunto passou a ser mais explorado.

Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais, em Salamanca na Espanha. Essa Conferência foi considerada como o marco mundial mais importante na difusão da Educação Inclusiva, reforçando o

direito da criança em ter acesso à educação de modo a adquirir a aprendizagem de acordo com suas características, interesses e habilidades (UNESCO, 1994).

Assim sendo, foi a partir da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) que o Brasil tem intensificado esforços no sentido de garantir a implementação do processo de inclusão em todo o território nacional. Na declaração afirma-se que os “Estados devem assegurar que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional”.

Essa declaração enuncia, ainda, que as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, assegurando que todos os indivíduos tenham direito à educação:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1)

Já em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), na qual a Educação Especial ganha destaque, uma vez que lhe é atribuído um capítulo – o capítulo V. No artigo 58 desse capítulo é apresentada a definição de Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e que, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, e que, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Em contrapartida, Carvalho (1997) faz uma crítica em relação à LDB, que considera a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar. A autora faz o seguinte comentário: “A ideia de modalidade, aplicada à educação especial, parece, portanto, limitar e empobrecer todos os aspectos que estão contidos no processo educativo, mesmo quando referido à educação especial” (CARVALHO, p. 86).

Em seu artigo 4º, a LDB prevê:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

A mesma lei define, ainda em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação:

Organização pedagógica específica para atender as necessidades dos educandos, terminalidade específica para aqueles que não conseguem concluir de acordo com o nível de exigência do ensino fundamental, assim como aceleração dos estudos para os superdotados, professores especializados, educação para o trabalho visando a integração do aluno à sociedade, e igual acesso aos programas sociais para o respectivo nível do ensino regular.

Goffredo (2007) considera que, apesar das críticas realizadas quanto a um capítulo destinado à Educação Especial, e outras referentes aos artigos determinados na LDB, as referências à Educação Especial nos dispositivos da legislação educacional podem ser consideradas com um grande avanço, pois permitiu aos alunos com deficiência o reconhecimento de serem sujeitos de direitos.

Dentro da linha cronológica que marca o histórico da Educação Especial no Brasil, apresenta-se o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que apresentou uma dimensão destinada à Educação Especial. É citado no texto da legislação que o fato de a integração das pessoas com deficiência estar previsto na Constituição de 1988 ainda não havia produzido as mudanças necessárias para que essas pessoas tenham direito ao acesso, ao ingresso e à permanência em uma escola regular.

Desta forma, o Plano traçou metas para que o dispositivo legal citado fosse plenamente atendido. “A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001, p. 53).

Ainda no ano 2001, foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a resolução CNE/CEB nº 2/2001, que trazem como fundamento que:

[...] a Educação Especial, como modalidade de Educação Escolar, deve-se organizar considerando uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva.

Assim, os sistemas de ensino, ao matricularem os alunos com deficiência, devem-se organizar para atendê-los assegurando a todas condições favoráveis a uma educação de qualidade considerando suas diferenças.

Goffredo (2007) afirma que o fio condutor dessas Diretrizes foi o movimento para uma Educação Inclusiva, determinando que as escolas comuns matriculem indistintamente toda e qualquer criança, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Desta forma, para atender ao contexto de uma Educação Inclusiva, a Educação Especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 é observada como (BRASIL, 2001, p. 17):

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Já a Educação Inclusiva é citada no mesmo documento como sendo:

[...] uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, na metodologia de ensino, na avaliação e atitude dos educadores ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresente

necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular, todos os educandos com necessidades especiais na sala comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p. 17)

Foi sob o impacto desses documentos legais e dentro de um conjunto de políticas públicas é que o discurso sobre Educação Inclusiva toma corpo no país. Dentre as políticas públicas, apresenta-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1), que, em seu texto traz:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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.

Parte da premissa que a inclusão é um princípio educativo que deve garantir a todos os alunos o acesso, permanência e o pleno desenvolvimento acadêmico, tendo a sociedade que primar pela adoção de políticas e estratégias educacionais que assegurem a plenitude da escolarização e do desenvolvimento desses alunos. A escola como uma instituição social, não pode permanecer alheia aos desafios e dificuldades que a sociedade enfrenta, pois é na escola que grandes aprendizagens humanas acontecem.

De acordo com Marsíglia (2013), é na escola que a educação sistemática acontece, pois esta visa a transmissão de consistentes conhecimentos, técnicas e modos de vida. São escolhidos dentro de uma determinada cultura elementos que são considerados essenciais para o que indivíduo se aproprie e consiga se adequar culturalmente em seu meio social. Portanto, a escola é um espaço em que aprendemos a conviver com as diferenças.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1):

A partir da criação de referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, é que a organização nas escolas será repensada, implicando uma mudança estrutural e

cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece em sua meta 4 a universalização para a população de 4 a 17 anos. Além disso, prevê o atendimento escolar aos alunos público-alvo da Educação Especial (deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) na rede regular de ensino, definindo de acordo com o avanço na elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis de ensino, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar a esses estudantes.

O PNE assegura, dentre as suas estratégias, a implantação de salas de recursos nas escolas comuns, intensificando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial e a formação continuada dos profissionais para o AEE com práticas educacionais inclusivas que possam articular o trabalho com o ensino regular.

No entanto, embora a legislação brasileira esteja avançando em termos de atendimento aos alunos com deficiência, a simples promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garantem as condições para o seu devido cumprimento. De acordo com Glat (2009, p. 30):

A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que tem alguma deficiência ou problemas que afetem a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa realidade.

Nesse sentido, é necessário que o termo Inclusão Escolar seja discutido para que a garantia de acesso às salas comuns nas escolas regulares por alunos com deficiência seja efetivada, a fim de que eles possam desfrutar de um ensino de qualidade, ou seja, que todo o possível seja feito para que as necessidades desses alunos sejam consideradas e supridas.

Para que isso aconteça, é necessário ir muito além do discurso de uma “escola para todos”. Ou seja, é necessário: contratação de profissionais especializados, pois é essencial que os docentes sejam formados para atender da melhor forma possível a diversidade existente em sala de aula; a aquisição de

materiais e mobiliários adaptados, assim como equipamentos, prédios com acessibilidade; enfim, a criação de condições para que os alunos com deficiência possam participar efetivamente das atividades acadêmicas com o alcance de progressos (SILVA, 2012).

Apesar dos entraves que encontramos na efetivação da inclusão escolar, não podemos esquecer que é uma causa de que vale a pena lutar, pois são muitos os benefícios obtidos na inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula das escolas regulares.

Apresenta-se a seguir o quadro 1, com uma síntese de todos os documentos oficiais internacionais e nacionais vistos nesta seção.

Quadro 1 – Documentos oficiais de acordo com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal

Documento de referência	Ano de Aprovação	Objetivo Principal
Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1961	Estabelecia o atendimento aos deficientes dentro do possível na educação regular. E garantia apoio financeiro às instituições avaliadas eficientes pelo Conselho Estadual de Educação.
Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1971	Estabelecia, em seu artigo 9º, tratamento especial aos excepcionais, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
Decreto nº 72.425	1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
Constituição Federal do Brasil	1988	Instituiu um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.
Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1993	Desenvolve um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, buscando universalizar o acesso à educação e promover a equidade de oportunidades.
Declaração de Salamanca	1994	Estabelece princípios, políticas e práticas referentes às necessidades educacionais especiais.

Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Estabelece, como princípio do ensino, a igualdade de condições tanto para o acesso como para a permanência na escola.
Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172	2001	Estabelece metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais.
Resolução CNE/ CEB nº 2 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial	2001	Institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, em todas as etapas e modalidades.
Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2007	Garante o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas regulares.
Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005	2014	Estabelece, em sua meta 4, a universalização, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.3 POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

De acordo com o *Guia de Orientação da Educação Especial* na rede estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014, p. 7):

A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade.

A Educação Especial no Estado de Minas Gerais segue os princípios das diretrizes nacionais, definindo-se como modalidade de ensino que perpassa todos níveis, etapas e modalidades com o objetivo de disponibilizar recursos de acessibilidade, capacitação de professores e o oferecimento do AEE. Este deve integrar a proposta pedagógica da escola e, com o apoio da família, garantir a participação dos alunos nos atendimentos, articulando sempre com os demais professores e os serviços de saúde e assistência social.

Conforme o *Guia de Orientação da Educação Especial* (MINAS GERAIS, 2014), a Secretaria de Estado de Educação (SEE), por meio da Diretoria da Educação Especial (DESP), vem desenvolvendo ações que visam a proporcionar o acesso aos alunos público-alvo Educação Especial (Deficiência, Transtorno Global

do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) nas escolas regulares, com o objetivo de receber e atender com qualidade esses alunos. As ações previstas são:

[...] o oferecimento do atendimento educacional especializado, promoção de acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público-alvo da Educação Especial nos municípios mineiros.

Os alunos público-alvo da Educação Especial têm o direito de serem matriculados em escolas próximas às suas residências, tendo oportunidade de acesso igualitário a todos os estudantes na mesma faixa etária de aprendizagem, bem como o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo vedado o impedimento de matrícula do aluno com deficiência capaz de se integrar no ensino regular, conforme o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (MINAS GERAIS, 2014).

Ainda segundo o *Guia*, ao matricular o aluno, a escola deve cadastrá-lo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), informando qual o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades que o aluno apresenta. A escola deve solicitar da família informações, relatórios médicos ou pedagógicos de outras instituições para que tenha todo o conhecimento necessário sobre as especificidades dos alunos; assim, a escola pode realizar o encaminhamento do aluno aos atendimentos necessários como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com o objetivo de garantir o direito constitucional de acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial, a Secretaria de Estado orienta as escolas que reconheçam o desenvolvimento integral de cada um, elaborando ao matricular o aluno o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento norteador da ação educacional do aluno, que deve compor obrigatoriamente a pasta individual do mesmo. O PDI é elaborado por todos os profissionais que estão envolvidos no processo de escolarização do aluno em parceria com a família (MINAS GERAIS, 2014).

Como é previsto no Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), faz-se necessária, para a organização das salas comuns, a temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais específicas, de

forma que os alunos possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar.

Desta forma, o *Guia de Orientação da Educação Especial* (2014) afirma que é assegurado a esses alunos a flexibilização do tempo em até 50 % para o Ensino Fundamental e Médio (MINAS GERAIS, 2014).

No estado de Minas, a avaliação, como relata o referido documento (MINAS GERAIS, 2014), é concebida como parte do processo de ensino e aprendizagem, e o Projeto Político-Pedagógico das escolas deve conceber a avaliação como um processo contínuo expresso por duas funções inseparáveis, a diagnóstica e a de monitoramento, com os objetivos de conhecer o perfil do aluno e da turma, e acompanhar e intervir na aprendizagem, visando ao melhor desenvolvimento dos alunos, respectivamente, reelaborando novas estratégias de ensino quando necessário.

Os recursos de acessibilidade destinados aos alunos público-alvo da Educação Especial são garantidos pela Secretaria de Estado através do preenchimento de uma planilha realizada pela escola disponível no *site* da Diretoria da Educação Especial no portal da Secretaria de Educação. Essa planilha é encaminhada ao Serviço de Apoio a Inclusão (SAI), cuja equipe faz a avaliação do pedido observando os dados da matrícula no SIMADE e encaminha a solicitação para o órgão central, Diretoria da Educação Especial (DESP). Os recursos de acessibilidade são garantidos por meio de programas e recursos próprios do governo federal (FROIS, 2017).

De acordo com o *Guia de Orientação da Educação Especial* (2014), são previstos recursos pedagógicos direcionados aos alunos: *notebook*, livros acessíveis, *kit* cegueira, baixa visão ou CSA (Comunicação Suplementar Alternativa) e recursos direcionados às escolas (equipamentos e jogos pedagógicos para a sala de recursos, material esportivo e mobiliário adaptados e equipamentos de tecnologia assistiva).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Estado de Minas é oferecido na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno à escolarização do aluno (sala de recursos) – com a ressalva que tal atendimento não deve ser confundido com atendimento clínico –, além de aulas de reforço ou lugares para socialização dos alunos. Neste espaço, os docentes devem

abordar questões pedagógicas diferentes das que são oferecidas na sala de aula comum e que atendam às necessidades de cada aluno. Tem-se, por conseguinte, a finalidade de “promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas (MINAS GERAIS, 2014, p.16).

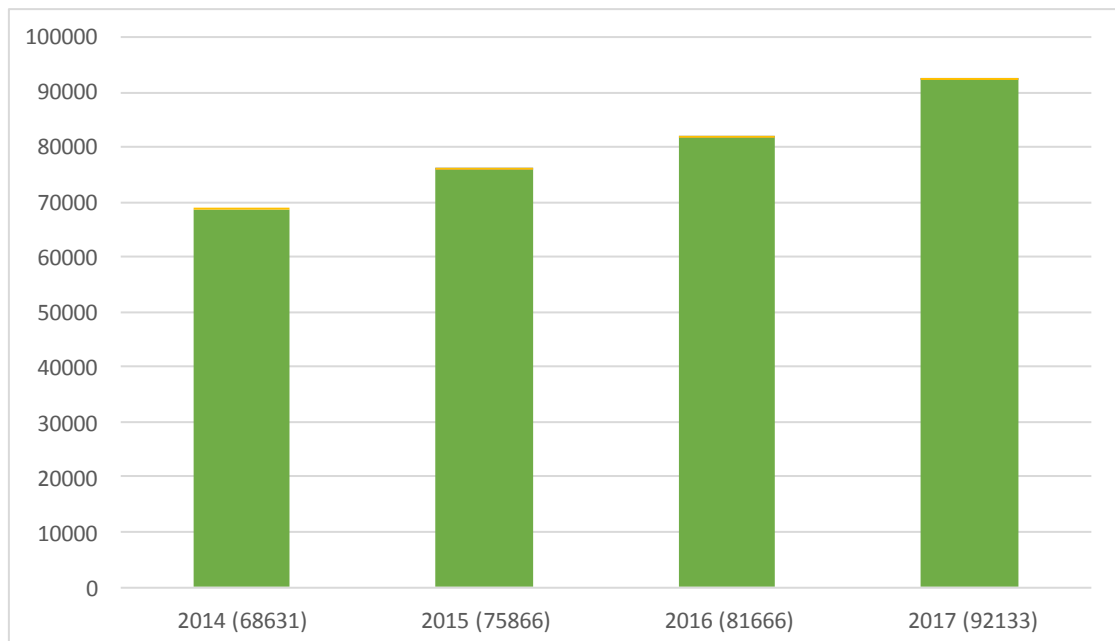
Frente ao processo de implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão, o *Guia de Orientação da Educação Especial* ressalta que a escola especial deve romper com seu caráter assistencialista de atendimento aos alunos, tanto de socialização, como de atendimentos clínicos, que eram oferecidos pelas Equipes Multidisciplinares (terapeuta ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e assistente social), organizando-se para o apoio às escolas comuns, por meio da capacitação de professores, com suportes de recursos didáticos e tecnológicos específicos.

Para que as escolas pudessem se adequar fisicamente com o objetivo de atender às necessidades dos alunos, foi disponibilizado pelo governo federal recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade, que tem por finalidade prestar assistência financeira na escola com o objetivo de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Desta forma, foi possível eliminar barreiras arquitetônicas que impediam o acesso de alunos com deficiência física nas escolas, a implantação das salas de Recursos Multifuncionais equipadas com materiais de tecnologia assistiva para facilitar o acesso ao conhecimento e a contratação de professores especializados para as essas salas ou para acompanhamento do aluno em salas de aula regular (PORTAL MEC).

Vale ressaltar que é necessário compreender que todas essas ações que as políticas públicas nos proporcionam devem ser articuladas juntamente com as propostas e intervenções que as escolas fazem internamente com seus alunos, garantindo o êxito na aprendizagem dos mesmos.

De acordo com o gráfico disponibilizado a seguir, podemos perceber que, a partir dessas novas propostas e investimentos, houve um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares do ano de 2014 a 2017, apontando para um crescimento de até 35% do número de matrículas.

Gráfico 1 – Evolução de Matrículas de alunos com deficiência das escolas públicas e privadas do Estado de Minas Gerais



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2018).

Desta forma, iremos analisar o crescimento das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba nestes mesmos anos, dando ênfase na dificuldade que a gestão escolar enfrenta ao matricular esses alunos.

1.4 O CONTEXTO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE UBERABA

Com base nos princípios da inclusão, a SEE estabelece que os serviços da Educação Especial (Profissionais de Apoio e Sala de Recursos Multifuncionais) devem ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino. Essas escolas devem assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial acesso à matrícula e sucesso escolar de todos os alunos.

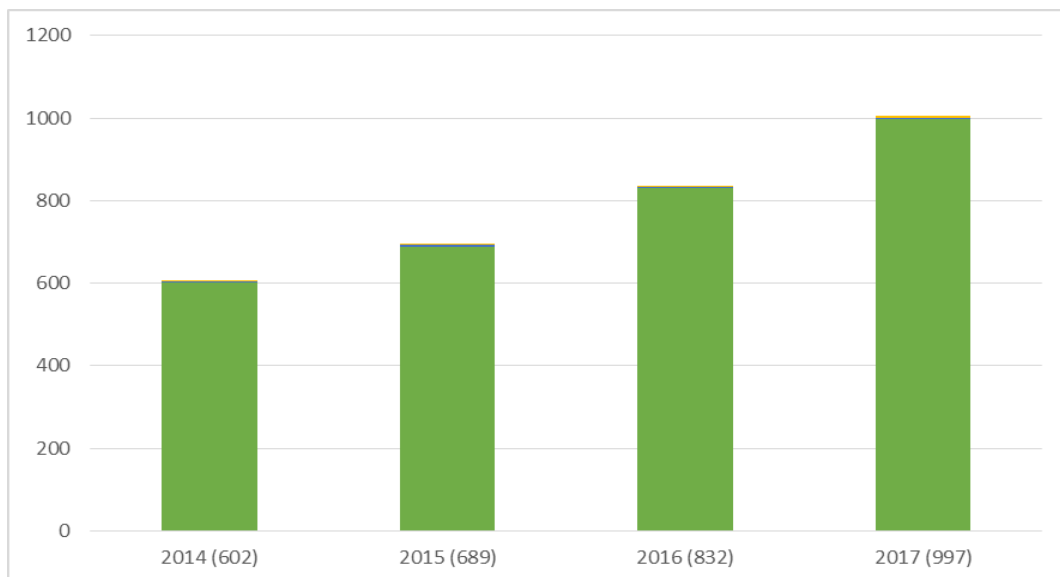
Assim, os serviços oferecidos pelas escolas especiais perderam a relevância e a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular foi incentivada.

Conforme cita Beyer (2006, p. 105):

A grande dificuldade que se encontra nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócio afetivas diferenciadas das suas, vêm-se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interações.

Diante dos dados coletados na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, podemos perceber que houve uma elevação considerável de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular, estaduais, municipais e privadas, da cidade de Uberaba. Segue abaixo o gráfico que representa essa elevação de matrículas:

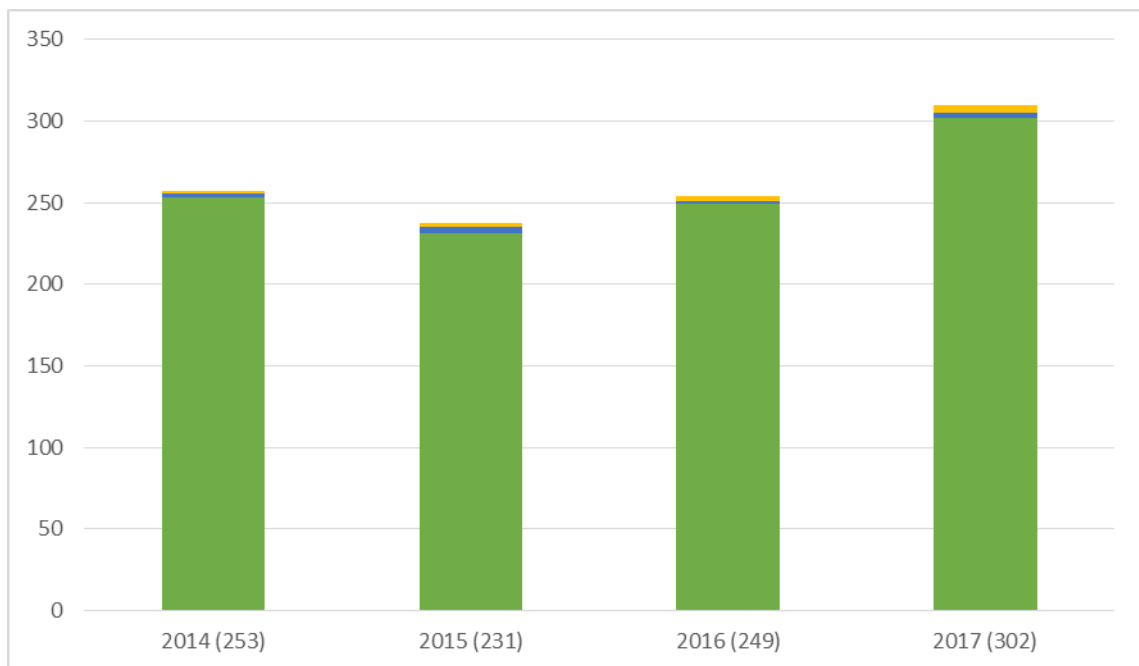
Gráfico 2 – Evolução de Matrículas de alunos com deficiência nas Escolas Estaduais, Municipais e Privadas na cidade de Uberaba



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2018).

Analisando o contexto das escolas públicas estaduais da cidade de Uberaba, percebe-se que as matrículas, entre os anos de 2014 e 2016, praticamente mantiveram-se. A partir do ano de 2017, houve um aumento no número de matrículas.

Gráfico 3 – Evolução Matrículas de alunos com deficiência nas Escolas Estaduais da cidade de Uberaba



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2018).

Com o advento da inclusão, os alunos que estavam matriculados nas escolas especiais foram aos poucos sendo incluídos nas escolas de ensino regular e, nesse sentido, pretende-se discutir o redirecionamento do trabalho realizado pelo CEOPEE, que, a partir do ano de 2016, teve sua estrutura reorganizada dando ênfase à inclusão dos alunos que estavam ainda matriculados e à formação de professores para a perspectiva de uma Educação Inclusiva.

1.5 CENTRO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (CEOPEE) E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERABA

Para discutirmos o movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas estaduais da cidade de Uberaba e qual a relação do CEOPEE nesse processo, apresentaremos a estrutura organizacional do Centro, sua localização, o perfil dos alunos e os serviços oferecidos, apresentados a partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico a partir de 2007, documento que retrata o funcionamento do Centro desde a sua criação.

Com a proposta da Secretaria de Educação em transformar cinco escolas de Ensino Especial em Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE), deu-se entrada, em 13 de março de 1989, no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), o encaminhamento do Senhor Secretário Adjunto da Educação que propôs, por meio da Diretoria da Educação Especial (DESP) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a criação de um Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial, no município de Uberaba (PPP, 2007).

O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE) foi criado pelo Sr. Governador, por meio do Decreto nº 29.504 de 11 de maio 1989, publicado no Minas Gerais – Órgão Oficial do Estado, de 12/05/1989 e sua autorização de funcionamento se deu através da Portaria nº 1.505 de 15/05/1989, publicada no MG de 24 de agosto de 1989, tendo como entidade mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Embasado no Decreto 26.515 de 13 de janeiro de 1987, o CEOPEE atendia como escola turmas com currículo do Ensino Fundamental, adaptado às crianças com deficiência que no momento não apresentavam condições para estarem incluídas em turmas comuns do ensino regular, considerando a necessidade do Atendimento Especializado.

Inicialmente, o trabalho era direcionado ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial: deficiência intelectual¹, surdez, deficiência visual, deficiência física, altas habilidades e superdotação e transtornos do espectro autista.

Os alunos que eram matriculados na escola frequentavam salas de estimulação (raciocínio lógico, informática, comunicação, alfabetização reeducação motora), não havia o processo de escolarização e, portanto, não se oferecia aos alunos a Terminalidade Específica. Essa Terminalidade, de acordo com o Inciso I do Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases 9393/96 (LDB), prevê viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização, a certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar

¹ Deficiência Intelectual – De acordo com o Sistema de Classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006).

que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Esses alunos eram atendidos pela Equipe Multidisciplinar da instituição composta de: terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social. Esses profissionais realizavam atendimentos individuais e grupais de acordo com as necessidades dos educandos e desenvolviam diferentes projetos

A escola também oferecia duas Salas de Recurso aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas Escolas Estaduais de Uberaba e da circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE). Os alunos eram encaminhados pelas escolas, de acordo com os laudos médicos ou queixas da escola, a Equipe Multidisciplinar fazia a primeira avaliação em que eram identificadas as necessidades dos alunos.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2007), o CEOPEE, além do atendimento aos alunos, tinha como objetivo a formação continuada do educador em serviço, como também o estudo e a pesquisa em Educação Especial, via intercâmbio com a Universidade, garantindo a articulação entre a teoria e a prática. Essas formações eram realizadas apenas com os profissionais que trabalhavam no Centro, não havendo abertura para pesquisa ou formação para os professores das escolas regulares para participarem.

Diante da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a partir do ano de 2016 houve uma mudança no funcionamento do CEOPEE. Foi realizada uma reunião com a diretora da DESP, inspetoras da SRE, direção e Equipe Multidisciplinar do Centro. Na ocasião, foi discutida a nova estrutura de funcionamento do Centro. E, sob orientações da SEE e DESP, os alunos que estavam matriculados passaram a ser gradativamente incluídos nas escolas regulares. As Salas de Recurso também foram transferidas para as escolas regulares. A partir de então, a proposta do Centro é que se tornasse efetivamente em um espaço de formação continuada para professores direcionado à Educação Inclusiva, oferecida pela Equipe Multidisciplinar.

Por conseguinte, temos matriculados no Centro, no ano de 2018, duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com três e seis alunos, respectivamente, e uma turma do 5º ano com dois alunos no total. São alunos com deficiência que serão incluídos até o final do ciclo em que estão cursando no final deste ano.

Vale ressaltar que esse processo de inclusão é algo doloroso na perspectiva de alguns pais, que gostariam que seus filhos permanecessem no Centro devido às suas especificidades. Conscientizar as famílias do direito que seus filhos têm de estarem em contatos com os demais alunos e que devem frequentar as escolas regulares também é um trabalho realizado por nós da equipe gestora do CEOPEE.

De acordo com as mudanças que estamos vivenciando desde 2008, diante das diretrizes políticas federais referentes às propostas de escolarização dos alunos com deficiência, em especial o aluno com deficiência intelectual, vivencio essa mudança em relação ao atendimento do aluno com deficiência que está matriculado na Escola Especial para a Escola Regular desde o início de minha gestão.

Inicialmente enfrentamos a aceitação da família em levar seus filhos para a escola regular, que, na maioria das vezes, já passaram pela experiência e não conseguiram êxito no desenvolvimento acadêmico e no processo de socialização com professores e demais alunos. Em seguida, passamos pela rejeição das escolas em matricular os alunos do CEOPEE (já estigmatizado por ser uma escola especial), com o discurso de não terem profissionais preparados para trabalhar com o aluno.

Como gestora do Centro, nos casos de recusa de matrículas, no final do ciclo, 5º ano ou EJA, encaminho para a SRE um formulário para cada aluno com seus respectivos endereços, para que a própria SRE faça o levantamento de vagas de acordo com a localidade de suas residências e encaminhe os pais às escolas mais próximas, evitando falas como “não temos vagas”.

Já foram incluídos mais de vinte alunos de dezembro de 2016 a dezembro de 2017. Eles são direcionados para as escolas estaduais da cidade; no entanto, podemos citar poucas escolas que matricularam os alunos que foram encaminhados pelo CEOPEE sem a necessidade de intervenção da equipe gestora do centro ou até mesmo da SRE.

Em relação ao trabalho realizado pela Equipe Multidisciplinar, houve uma mudança a partir das orientações da SEE e DESP no ano de 2016. Anteriormente, eram realizados atendimentos individuais com cada aluno matriculado no CEOPEE. Tal atendimento deixou de existir e iniciou-se um processo de atendimento às escolas e formação dos professores que estavam recebendo os alunos com deficiência, com o objetivo de proporcionar aos profissionais maiores conhecimentos para trabalhar com os alunos que estavam sendo incluídos. No início do ano de

2016, a equipe visitava as escolas que possuíam alunos com deficiência matriculados, era realizado o atendimento ao aluno e a partir deste a escola era orientada em suas ações.

Neste contexto, com o objetivo de otimizar o trabalho que seria desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar, realizou-se uma reunião na qual estiveram presentes a Superintendente Regional de Ensino, o Serviço de Inspeção da superintendência, servidoras que atuam no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), direção e Equipe Multidisciplinar do CEOPEE e 25 diretores de escolas estaduais da cidade de Uberaba. As servidoras que atuam no SAI assinalaram o funcionamento da rede pública de educação, que passou a se fundamentar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e dos serviços oferecidos para o suporte à inclusão, dentre eles a formação continuada de professores que seria oferecida pela Equipe Multidisciplinar.

Alguns diretores afirmaram que suas escolas já desenvolviam ações que incentivavam o processo de inclusão, ao passo que outros concordaram que “no papel a inclusão é linda, mas na prática não ocorre daquela forma”, para enfatizar certo distanciamento entre as proposições legislativas e a prática inclusiva concreta; ademais, foram citados pelos diretores alguns entraves à realização de uma prática inclusiva efetiva.

Contudo, para iniciar o trabalho de formação de professores para a Educação Inclusiva era necessário ouvir das escolas quais eram as perspectivas para a inclusão dos alunos com deficiência que estavam sendo matriculados.

Considerando isso, no segundo semestre do ano de 2016, com a participação da Superintendência Regional de Ensino (SRE), realizamos uma pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, em doze escolas da rede estadual, com o objetivo de conhecer a concepção dessas escolas em relação ao processo de inclusão.

Como diretora do Centro, entrava em contato com os gestores das escolas por meio de telefonema para o agendamento da pesquisa. Esta era realizada em dois momentos, o primeiro uma conversa com a equipe gestora da escola (especialista, vice-diretor e diretor) e, posteriormente, era realizada uma entrevista coletiva com todos os membros da comunidade escolar.

Foi elaborado, para o primeiro momento, um roteiro de questões para a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais citados. O roteiro dessa pesquisa se focalizou nas seguintes dimensões: perfil de atendimento da

escola (fundamental e médio), faixa etária dos alunos, o espaço físico, a relação da escola com a família, a existência na escola de professores de apoio e da Sala de Recursos Multifuncionais, a quantidade de alunos com deficiência matriculados, o olhar sobre a inclusão a partir das famílias, a concepção da escola em relação à Educação Inclusiva, as dificuldades da escola em desenvolver práticas inclusivas, a formação dos professores na área da Educação Especial, a incidência de discussão sobre o tema Inclusão nas reuniões de módulo II e se a escola possuía Sala de Recursos Multifuncionais.

Neste primeiro momento, tivemos a participação de todos os especialistas que estavam presentes na escola e a presença do vice-diretor ou o próprio diretor. Das escolas pesquisadas, em uma escola conseguimos apenas a presença da especialista, e a mesma se recusou a dar as respostas alegando muito trabalho, duas escolas não apresentavam alunos com deficiência matriculados, apenas uma escola não se posicionou de forma negativa em relação ao espaço físico, porém nesta mesma escola não existia registro de alunos com deficiência matriculados. Nas outras escolas, os participantes relataram a necessidade de recursos financeiros para organizar o espaço físico com a acessibilidade necessária.

Em relação à participação da família no ambiente escolar, quatro escolas relataram um bom envolvimento da família; nas outras, a família comparece somente quando é solicitado. De acordo com as respostas apresentadas, em apenas duas escolas em que não há alunos com deficiência matriculados, houve relatos de que as famílias aceitam o processo de inclusão. Nas outras dez escolas as respostas foram voltadas à falta de conhecimento da família em relação ao processo de inclusão e à própria deficiência que o filho apresenta.

Dentre as dificuldades apresentadas pela escola para o desenvolvimento de práticas inclusivas, a resposta de maior incidência é a falta de conhecimento, formação e capacitação dos professores. Sobre a utilização do módulo II para estudo acerca do processo de inclusão, uma escola respondeu não haver a necessidade dessa discussão, pois os alunos estão bem incluídos; duas escolas informaram que as reuniões são para tratar de assuntos administrativos; o restante das escolas trabalha com o tema quinzenal ou mensalmente. Das escolas pesquisadas, apenas duas possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

O segundo momento da pesquisa foi realizado por meio de uma roda de conversa com todos os servidores da escola. Para tal realizamos um novo roteiro de

perguntas que seriam mediadas pela Equipe Multidisciplinar do Centro. As perguntas eram voltadas a identificar qual era a concepção dos professores em relação a ter direitos, principalmente direito à educação, o que seria necessário para promover a inclusão nas escolas e o que consideram difícil para que essa inclusão aconteça, quais as práticas inclusivas que a escola realiza e quais sugestões proporia para que a SRE pudesse colaborar para promover a inclusão dentro das escolas.

A resposta apresentada em todas as escolas em relação ao direito à educação é que todos os indivíduos, independentemente de etnia, gênero, condição social e deficiência, têm o direito de frequentar o ambiente escolar. Para promover a inclusão, em todas as escolas a resposta de maior incidência foi a adaptação curricular, que se esbarra na dificuldade da não preparação dos professores para atuarem no trabalho com os alunos com deficiência. Como sugestão à SRE na proposta de colaboração à promoção da inclusão nas escolas, a resposta foi a de fomentar momentos de capacitação dos professores utilizando a carga horária do módulo II.

A partir da pesquisa realizada, tivemos a possibilidade de perceber, considerando as respostas, que os profissionais da escola, os gestores, especialistas e professores ainda se apropriam do discurso de não estarem preparados para desenvolver práticas que promovam a inclusão de alunos com deficiência e pedem auxílio por meio de momentos de formação. A maioria dos gestores acredita que a formação de professores, tanto na graduação quanto na continuada, encontra-se deficitária e pouco aplicada à inclusão, com práticas pedagógicas inadequadas, e o olhar sobre a deficiência pautado na limitação e no descrédito associado ao rótulo.

Considerando-se a realidade apresentada acima a Equipe Multidisciplinar do CEOPEE, em parceria com a SRE, iniciaram em agosto de 2016 formações direcionadas à Educação Inclusiva para especialistas pedagógicos, professores de apoio e salas de recurso das escolas estaduais de Uberaba.

No ano de 2017, realizamos dois encontros direcionados aos gestores para discutirmos o tema da inclusão. No primeiro encontro, tivemos a presença de apenas dois gestores, em uma cidade com quarenta escolas estaduais. Alguns outros enviaram os especialistas. No segundo, aproveitamos o Encontro de Gestores realizado pela SRE, em que todos os gestores estavam presentes. O

encontro foi realizado em formato de oficina; nesse momento separamos os gestores em várias salas para a melhor explanação do tema e possíveis apontamentos acerca do *Guia de Orientação da Educação Especial* da Rede de Ensino do Estado de Minas Gerais.

A proposta era identificar entre os gestores o conhecimento pelos mesmos do público-alvo da Educação Especial. Fizemos vários “estudos de caso” e, a partir destes, os participantes deveriam expor se o aluno fictício fazia parte da Educação Especial e teria a possibilidade de participar dos atendimentos a eles oferecidos. Nesse momento, tivemos vários questionamentos, muitas dúvidas, muitas opiniões contrárias ao processo de inclusão, com frases do tipo “esse aluno deve continuar na APAE”.

Ainda no ano de 2017, as formações foram estendidas para os municípios de Conceição das Alagoas, Santa Juliana, Campos Altos, Iturama e Frutal. As formações eram estruturadas a partir de estudos de casos, que abordavam diferentes deficiências; o seu objetivo não era identificar as deficiências ou fazer um estudo sobre elas, mas, sim, desenvolver processos de aprendizagem para proporcionar ao aluno possibilidades de acesso ao conhecimento. Os encontros aconteciam de 15 em 15 dias, totalizando uma carga horária de 120 horas.

Em 2018, a formação foi oferecida ao público em geral, professores de outras instituições, estudantes de Pedagogia e Magistério e outras profissionais da área clínica. As formações foram divididas em quatro cursos: “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, “Deficiência Intelectual”, “Deficiência Física” e “Educação Especial/Educação Inclusiva”. Os cursos apresentam carga horária total de 120 horas, sendo 60 presenciais e 60 a distância; os horários de oferta foram diversificados para maior flexibilidade de escolha. Estamos, neste ano de 2018, com um público de 350 pessoas realizando os cursos.

Atualmente, temos no CEOPEE um total de 32 profissionais atuantes na escola, sendo apenas um efetivo, de acordo com a Resolução de Quadro de Pessoal vigente (Resolução nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017), que atende bem sua demanda e necessidades. O trabalho realizado no Centro se encontra estruturado em três vertentes: a finalização das turmas da Educação Especial, a finalização de três cursos técnicos profissionalizantes (Administração, Agente Comunitário de Saúde e Mídias Didáticas), que nos foram oferecidos em julho

do ano de 2017, e os cursos de formação continuada oferecidos pela Equipe Multidisciplinar.

Em relação às turmas de Educação Especial, estaremos ao final deste ano letivo encaminhando os alunos para as escolas de ensino regular. Próximas turmas de EJA já foram solicitadas, porém não tivemos uma resposta favorável da SEE sobre a autorização de novas turmas.

Por meio do Plano de atendimento para 2019, foram solicitadas outras turmas de cursos profissionalizantes para que o Centro continue com o trabalho já iniciado, mas estamos aguardando respostas para início de matrículas.

A Equipe Multidisciplinar irá continuar com o trabalho de formação continuada na perspectiva da inclusão. Além desse trabalho, será feita uma parceria com a Equipe do SAI para que os profissionais da equipe possam fazer atendimentos nas escolas onde há alunos com deficiência matriculados, identificando os desafios encontrados pelos gestores e professores, fazendo possíveis intervenções com o objetivo de lhes garantir um melhor atendimento.

Na próxima seção, procuramos conhecer um pouco da Escola Estadual Henrique Kruger, que, de acordo com dados retirados do SIMADE, possui alunos com deficiência matriculados nos três níveis de ensino (Fundamental I e II e Ensino Médio). Buscamos sua história, sua relação com o seu território, sua estrutura física, pedagógica e administrativa, bem como o envolvimento na inclusão de alunos com deficiência.

1.6 A ESCOLA ESTADUAL HENRIQUE KRUGER E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

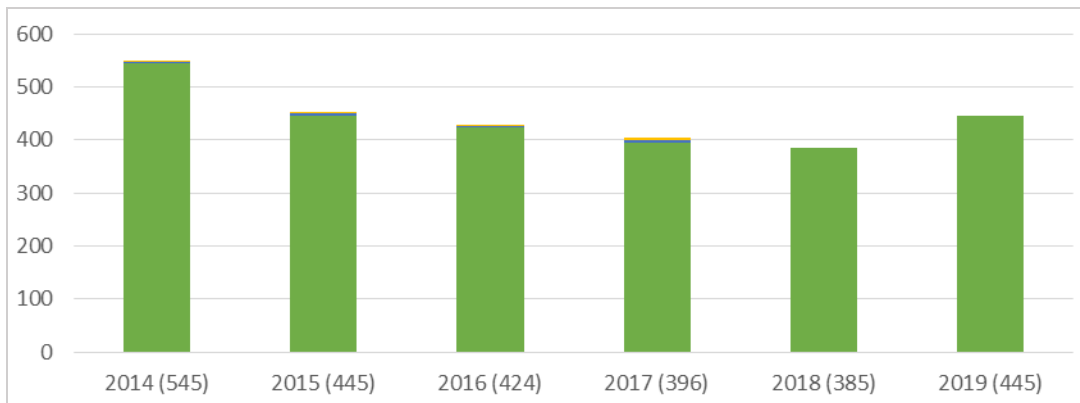
A Escola Estadual Henrique Kruger localiza-se na Rua João Caetano Primo, nº 31, no conjunto habitacional Alfredo Freire, no município de Uberaba, estado de Minas Gerais. É um bairro distante da cidade, cuja construção iniciou por volta de 1979-1980, com a invasão de pessoas desabrigadas. As terras onde foi construído fazia parte de uma fazenda particular, que logo depois foi loteada pelo próprio dono às pessoas, para a construção de casas populares. As casas foram entregues no dia 21 de outubro de 1981, surgindo, assim, o bairro Alfredo Freire.

O bairro foi construído para ter residências populares para trabalhadores das fábricas ao redor do local. Iniciou-se com a construção de 1.123 casas populares,

um escritório da COHAB (Companhia que faz o gerenciamento das casas-onde atualmente não está localizado mais no bairro) e um posto policial (que atualmente não existe mais). Não havia comércio e tinha pouca infraestrutura. O bairro também tinha mau cheiro por ser construído ao lado de indústrias que fazem processamentos de madeira e por causas de outras indústrias. Atualmente, o problema do mau cheiro foi resolvido devido a programas de saúde e meio ambiente, mas as famílias ainda lutam para diminuir o barulho das fábricas e para acabar com o descontrole e a falta de respeito das empresas para com os moradores.

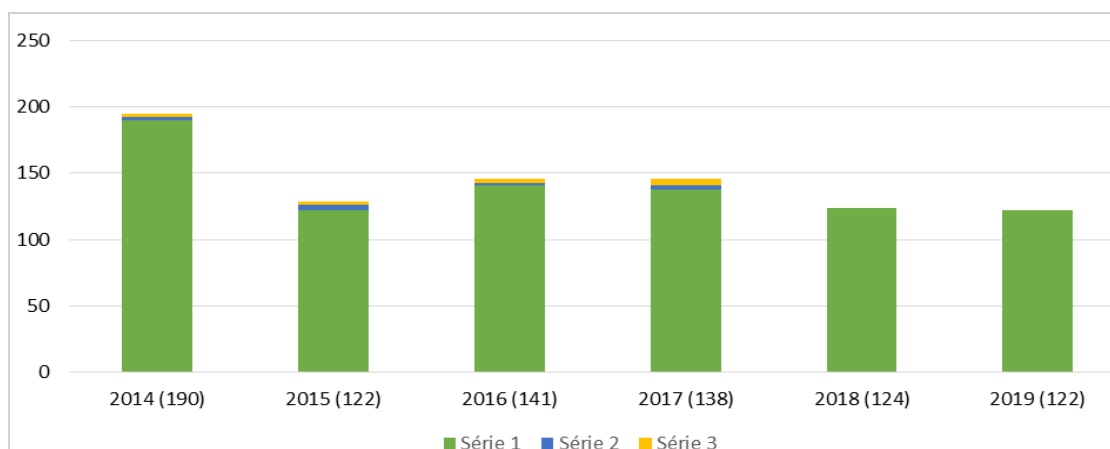
Assim, o bairro foi tendo um crescimento populacional cada vez maior, aumentando assim o número de conflitos sociais e um aglomerado muito grande de pessoas. Como havia um número muito grande de famílias, aumentou-se também o número de crianças, e foi neste contexto que foi construído o prédio da Escola Estadual Henrique Kruger, com 38 anos de existência. É uma representação da tradição histórica do bairro e atende famílias de situações de diversas rendas e realidades distintas. Comporta atualmente 455 alunos, de acordo com dados colhidos do SIMADE, sendo a maioria do próprio bairro. Nos anos anteriores, havia na escola uma grande quantidade de alunos de outros bairros, de modo que o município cedia transporte para que os alunos fossem levados até a escola. Posteriormente, devido à criação de várias escolas em outros bairros, o serviço destinado a esse transporte foi cancelado.

Inaugurada no ano de 1981 no bairro Alfredo Freire, a escola abriga alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. A escola conta com 12 salas de aula, sala dos professores, sala de direção, de supervisão, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, quadra coberta (porém em terreno diferente ao da escola), banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, laboratório de ciências (não acessível). No ano de 2017, a escola tinha uma sala de recurso funcionando em espaços alternativos. O espaço escolar ainda conta com uma sala para secretaria. A escola disponibiliza aos professores e alunos TV, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*data show*), câmera fotográfica/filmadora, acesso à internet banda larga.

Gráfico 4 – Matrículas no ensino regular

Fonte: SIMADE (2019).

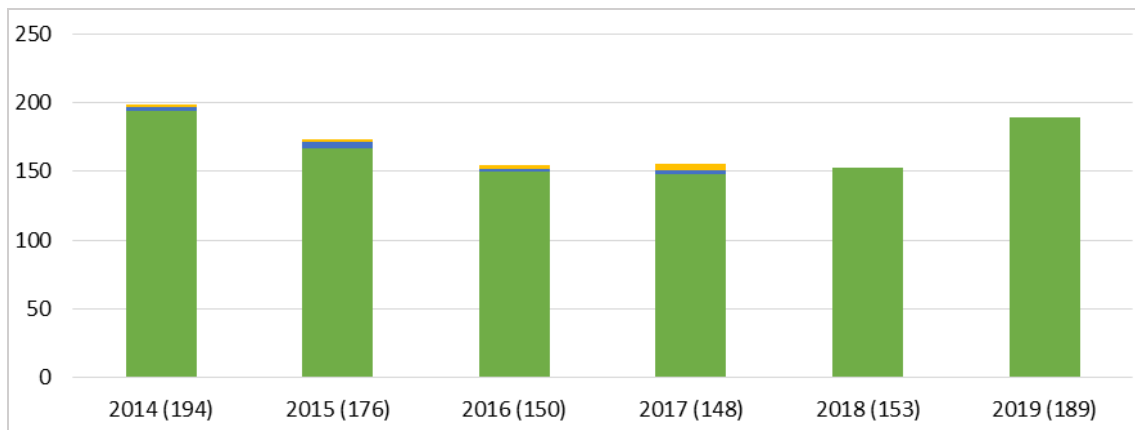
O gráfico 4 traz os dados das matrículas realizadas dentre os anos de 2014 e 2019. Percebe-se que a quantidade de matrículas oscila de ano a ano, porém a representatividade não é grande, apresentando uma estabilidade no número de matrículas. De acordo com relatos dos auxiliares de secretaria, neste ano de 2019, o número de matrículas elevou, diante de um acordo realizado entre Superintendência de Ensino e Prefeitura Municipal em levar alguns alunos do Ensino Fundamental II para as escolas estaduais, devido à necessidade de salas que devem ser oferecidas pela escola municipal do bairro ao Ensino Fundamental I. Vale ressaltar que neste período pesquisado a escola contou com a colaboração de dois gestores diferentes.

Gráfico 5 – Matrículas no Ensino Fundamental I

Fonte: SIMADE (2019).

O gráfico 5 representa a quantidade de matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais, considerando que, em média, a escola oferece uma turma para cada etapa dos ciclos de alfabetização e complementar. Presente ainda neste gráfico, nota-se a estabilidade existente entre a quantidade de matrículas, como foi visto no gráfico 4.

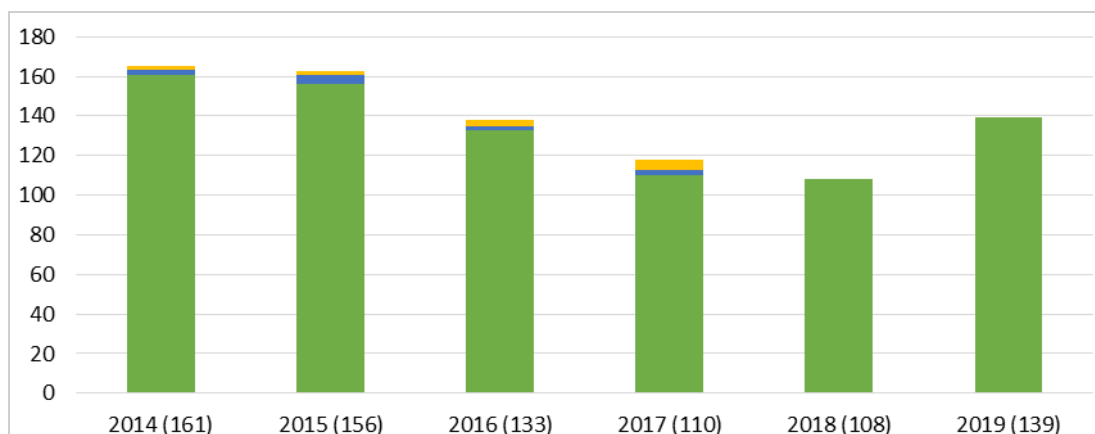
Gráfico 6 – Matrículas no Ensino Fundamental II



Fonte: SIMADE (2019).

Também se percebe, no gráfico 6, uma estabilidade no número de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com os dados retirados do SIMADE, em todos os anos pesquisados o 6º ano aparece em maior quantidade de alunos. O aumento no número de vagas em 2019 corrobora com a fala dos auxiliares de secretaria sobre a abertura de mais vagas para o Ensino Fundamental anos finais.

Gráfico 7 – Matrículas no Ensino Médio



Fonte: SIMADE (2019).

De acordo com relatos dos auxiliares de secretaria, diretor e vice, a escola enfrenta um grande problema que é manter o Ensino Médio, devido à quantidade de matrículas. Percebe-se que o ano de 2018 foi um ano muito crítico em relação à captação de matrículas. Por isso foram necessárias ações de intervenções da escola com os jovens do bairro, que, em sua maioria, já se encontram no mercado de trabalho e apresentam muita dificuldade de frequentar a escola. Essas ações são desenvolvidas em parceria com a comunidade, igreja e grupos de jovens.

Os alunos dos anos iniciais estudam no período vespertino, tendo também neste período uma sala de 6º ano. O Ensino Fundamental anos finais fica no turno matutino e o Ensino Médio se divide entre matutino e noturno.

Segue o quadro abaixo com o quantitativo de alunos matriculados no ano de 2019, de acordo com dados colhidos pelo Simade:

Quadro 2 – Quantidade de alunos por turmas no ano de 2019

ANO	QUANTIDADE DE ALUNOS
MATUTINO	
6º Ensino Fundamental	34
7º Ensino Fundamental	25
7º Ensino Fundamental	25
8º Ensino Fundamental	35
9º Ensino Fundamental	28
1º Ensino Médio	34
1º Ensino Médio	30
2º Ensino Médio	18
2º Ensino Médio	18
3º Ensino Médio	25
VESPERTINO	
1º Ensino Fundamental	18
2º Ensino Fundamental	19
3º Ensino Fundamental	16
4º Ensino Fundamental	27
5º Ensino Fundamental	24
5º Ensino Fundamental	25
6º Ensino Fundamental	27

Fonte: Elaborada pela autora.

No ano de 2006, a escola começou a oferecer, no período noturno, o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de atender o maior número de jovens possível. Começou a oferecer também, no ano de 2011, o

curso de formação técnica em Magistério Normal pós-médio no período noturno. A última turma a formar no Magistério foi no ano de 2018.

No quadro a seguir, está representado o corpo de funcionários que se dividem em administrativos e pedagógicos para o atendimento a demanda da instituição. A quantidade de servidores apresentados estão dentro do estabelecido pela Resolução nº 4.112, de 07 de janeiro de 2019, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2019.

Quadro 3 – Quantidade de servidores administrativo e pedagógico da EEHK

Função	Quantidade
Diretor	01
Vice	01
Secretário	01
Auxiliar de Secretaria	04
Auxiliar de Serviços Gerais	08
Especialista Pedagógico	02
Regentes de Turma	06
Regentes de Aula	22
Professora Eventual	01
Professora Biblioteca	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Apropriando-se de sua estrutura física e atenta à diversidade que constitui sua comunidade escolar, a EEHK se considera como um espaço de integração, tomada de consciência e discussão dos seus próprios conflitos, como se infere de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo com o PPP, escola e comunidade caminham juntas, por isso o espaço escolar é sempre emprestado para a comunidade quando solicitado. Quando a escola organiza algum evento, a comunidade é convidada a participar e compartilhar do trabalho realizado pelos alunos. Porém, a participação dos pais em reuniões é bem precária, porém os que participam contribuem muito com o crescimento e desenvolvimento da escola, de acordo com os relatos nas entrevistas.

De acordo com o PPP, a escola atende famílias com diferentes tipos de realidades sociais, diante disso é necessário que a escola desenvolva um trabalho

com base no social, envolvendo diretamente a família. Porém, as famílias, de modo geral, não se envolvem com a escola, apesar de várias tentativas da direção para que isso aconteça. São poucos os responsáveis que se preocupam com a presença dos filhos na escola, cabendo à escola telefonar para cobrar a presença do aluno em sala de aula.

Não consta no PPP da escola uma seção específica que relate sobre a situação da Educação Especial ou Educação Inclusiva na escola. Dentro da seção “Organização Escolar”, encontra-se a seguinte frase:

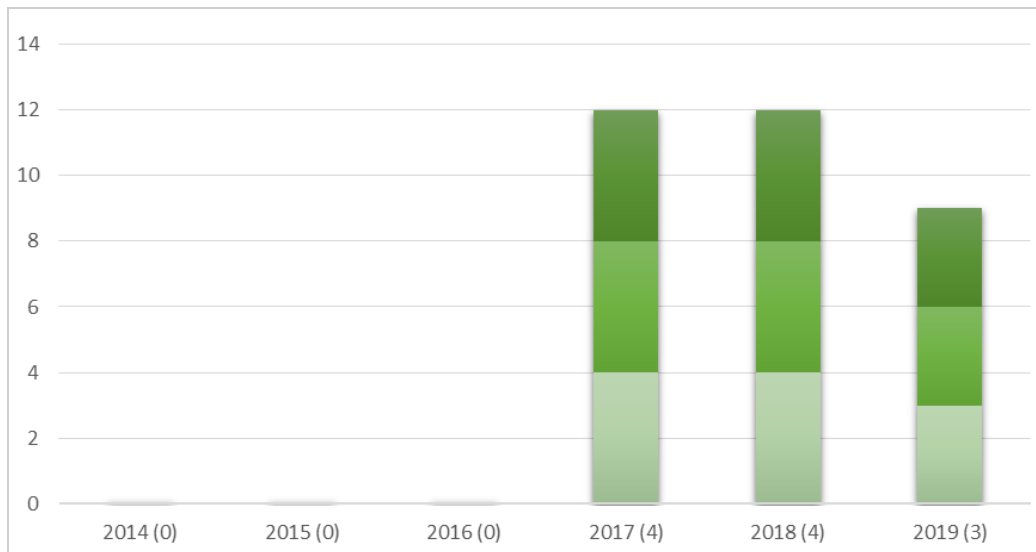
A Escola Estadual Henrique Kruger visando edificar sua filosofia: “A LIBERDADE PARA SER” atua de forma democrática, aberta à comunidade, enfatizando e praticando uma educação inclusiva preservando e assegurando a todos o respeito às suas diferenças. (PPP, 2015, p. 34)

Na seção “Acompanhamento e Avaliação do Desenvolvimento do Aluno”, é apresentado outro parágrafo que cita a questão da inclusão como sendo:

[...] um fator de forte relevância na escola, recebemos alunos com necessidades especiais e orientamos os professores no sentido de lidar com a situação da melhor forma possível, mas nossos profissionais pedem que os órgãos competentes realizem capacitações para tal. (PPP, 2015, p. 40)

Como citado no parágrafo anterior, Carvalho (2006) aponta que um dos maiores desafios para a política educacional brasileira para a inclusão é a melhoria da formação inicial e continuada dos professores. Convivemos ainda nos dias atuais com inúmeras dúvidas relacionadas à Educação Inclusiva que bloqueiam os avanços das ações por falta de esclarecimentos, ou ações que são realizadas de formas isoladas conforme solicitações de Secretarias de Educação.

No gráfico 8 é apresentado o quantitativo de alunos com deficiência que foram matriculados no ensino regular e apresentaram laudo nos turnos matutino e vespertino, desde o ano de 2014 até a atualidade.

Gráfico 8 – Matrículas de alunos com deficiência

Fonte: SIMADE (2019).

De acordo com dados relatados pela gestão escolar e professores, a escola possui um maior número de alunos que apresentam necessidades de acompanhamento neurológico, porém as famílias possuem dificuldades tanto para o reconhecimento das possíveis características de seus filhos em relação a alguma deficiência, como de acesso ao especialista. De acordo com Silva (2012), é necessário que as famílias apresentem conhecimentos sobre os serviços direcionados à Educação Especial, maneiras de educar os filhos, natureza da deficiência que o filho apresenta, os recursos da comunidade e dos direitos legais, para que possam contribuir para o desenvolvimento de seus filhos em todos os aspectos.

Os alunos que apresentam laudo ainda não frequentam a sala de recursos, pois a escola ainda não fez o pedido do professor especializado. Em relação à documentação pedagógica, ainda não foi realizado no ano de 2019 os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos que apresentam laudo.

Nesta seção procurou-se compreender o contexto pelo qual se encontra inserida a escola Estadual Henrique Kruger. Por meio de dados colhidos pelo SIMADE na própria instituição ou por consultas a documentos institucionais, realizou-se um breve diagnóstico da realidade e condições de atendimento aos alunos, assim como sua criação, infraestrutura, quadro de servidor e sua relação com a comunidade escolar e o processo de inclusão nos últimos seis anos.

Nesta perspectiva, após conhecer a realidade da escola, discutiremos, no próximo capítulo, sobre os desafios que a gestão escolar enfrenta para a implementação de uma Educação Inclusiva, a partir de referenciais teóricos que discutem sobre os temas inclusão, formação de gestores e desafios para a Educação Inclusiva.

2 A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui a sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo. (HELLER, 1989)

Trouxemos, no capítulo anterior, reflexões acerca do processo de inclusão no Brasil, ressaltando a importância de práticas inclusivas nas escolas de ensino regular, para a garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino para os alunos com deficiência.

Apresentamos o conceito de Inclusão e a necessidade de a escola romper com os paradigmas tradicionais, em busca de formular novos conceitos sobre o que é educar na diversidade. Discutimos, ainda, sobre as legislações vigentes, contextualizando historicamente a Educação Especial/Inclusiva no âmbito nacional e, em especial, no estado de Minas Gerais. Enfatizamos as ações desenvolvidas no estado de Minas Gerais para que a inclusão realmente se efetive.

Por meio de material disponibilizado pela SEE, conseguimos visualizar o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas estaduais de ensino regular da cidade de Uberaba.

Descrevemos o Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPPE), realizando um resgate histórico da estrutura organizacional do Centro desde sua criação até a atualidade. Relatamos que, no presente momento, o CEOPEE está realizando os trabalhos de: conscientizar as famílias em relação à necessidade de inclusão; proporcionar, da melhor forma, o acesso desses alunos à escola de ensino regular; realizar formações que apresentam o objetivo de oportunizar aos professores maiores conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essas formações se estruturaram a partir da pesquisa realizada em doze escolas estaduais.

A partir dos embasamentos teóricos, da pesquisa realizada com as escolas, com a vivência no processo de matrículas dos alunos nas escolas de ensino regular, é que percebemos a necessidade de um estudo mais aprofundado no que se refere à dificuldade que o gestor escolar enfrenta diante processo de inclusão.

Neste capítulo, pretendemos analisar os desafios que a gestão escolar enfrenta dentro de uma perspectiva inclusiva, referenciando-se no que foi descrito

no capítulo anterior e nos fundamentos encontrados em literaturas que abordam a temática específica. Para tanto, recorreremos a vários autores, em um diálogo que favorece a interação de ideias e debates, procurando alinhar os pontos comuns, divergentes e complementares entre eles, apresentando o referencial teórico que subsidiará as análises sobre o problema da pesquisa, assim como os dados obtidos na pesquisa de campo. Além disso, abordamos também os aspectos metodológicos que irão apresentar os instrumentos que serão utilizados para a investigação deste estudo de caso.

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSE CONCEITO

A estrutura do sistema educacional brasileiro é resultado de uma série de mudanças vivenciadas ao longo da história da educação, influenciadas pelas diferenças sociais, culturais, éticas, religiosas, de gênero; ou seja, estamos diante de uma diversidade humana que está cada vez mais presente em nossa sociedade, principalmente em nossas escolas. Neste contexto, a escola não pode simplesmente continuar apresentando práticas sem levar em consideração essa diversidade presente, ignorando o que acontece ao seu redor e marginalizando as diferenças.

A escola vive, no momento atual, uma crise de paradigmas, que, de acordo com Mantoan (2003, p. 12):

[...] é uma crise de concepção e de visão de mundo, um novo paradigma do conhecimento está surgindo das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural.

Ainda conforme Mantoan (2003, p. 12):

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos

Inclusão escolar, no entanto, implica em romper com as práticas segregadoras dentro do ambiente escolar, rompendo com este atual paradigma

educacional, abrindo-se para os novos conhecimentos, valorizando todos os alunos que dela fazem parte, criando possibilidades de diálogo entre os diferentes lugares epistemológicos, para se encaixar dentro do mapa da educação escolar que está sendo traçado diante da diversidade presente em nossa sociedade (MANTOAN, 2003).

Segundo Glat (2009, p. 16):

A Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma nova concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se, assim, da escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

O processo de inclusão escolar exige que o educador seja atuante diante desta nova cultura, considerando a importância do seu papel de formador de opiniões e exemplos, sendo necessária a sensibilização por parte de todos, uma vez que esse processo deve partir das práticas cotidianas e nas atitudes vivenciadas no contexto do cotidiano escolar.

De acordo com Boaventura (2008), para que o conceito de Inclusão seja disseminado por toda a sociedade, é necessária a consciência crítica em relação à realidade escolar, juntamente com a minimização e superação dos rótulos e estigmas que se formam em relação à pessoa com deficiência.

É importante enfatizar que a inclusão escolar não se resume apenas a matricular o aluno com deficiência na sala de aula regular. Uma escola inclusiva precisa ser mais que um espaço para convivência ou um ambiente onde o aluno aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo da escola inclusiva, de acordo com Glat (2009), é possibilitar o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos nas escolas, e isso só poderá acontecer a partir da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 20) descreve a inclusão como sendo:

Um produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e

faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

É necessário, por conseguinte, que a escola esteja atenta e receptiva às propostas de mudanças impostas pela sociedade e pelos novos modelos educacionais, pois estes veem na inclusão uma saída para amenizar o árduo caminho percorrido pelas pessoas com deficiência, que buscam, ao mesmo tempo, incluírem-se na sociedade e serem incluídos por ela (MANTOAN, 2003). Este movimento implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais das escolas brasileiras quando assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte da forma como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Sendo assim, de acordo com Evangelista (2017, p. 54), Glat (2011) “descreve a inclusão na escola regular como necessária, porém desafiadora, afirmando que muitos sujeitos fazem parte deste processo que além de ser político é também institucional”. Ademais,

A transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e /ou materiais. (GLAT, 2011, p.3)

Ainda sobre o processo de inclusão, Stainback e Stainback (1999, p. 250) afirmam que:

[...] a principal razão para o processo de inclusão não é necessariamente os alunos com deficiência se tornarem proficientes em socialização, história ou matemática, embora entendam que nas turmas inclusivas as oportunidades de aprendizado são bem maiores. A inclusão de todos os alunos proporciona aos alunos com deficiência e seus colegas o ensinamento de que todos são membros igualmente valorizados na sociedade, e que vale a pena fazer de tudo para que todos sejam incluídos na nossa sociedade.

Nesse sentido, a inclusão escolar somente acontecerá quando todos os envolvidos na comunidade (família, professores, gestores) perceberem a necessidade de romper com os paradigmas arcaicos e as atitudes discriminatórias, recriando um novo modelo de ensino escolar, de modo que as diferenças

individuais, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, sejam reconhecidas, tendo como eixo norteador o ensino de qualidade para todos.

Para compreender a história da inclusão escolar no Brasil, as próximas seções irão trazer reflexões sobre o panorama geral da formação do gestor escolar, e a sua formação inicial e continuada para a Educação Especial e Educação Inclusiva, tendo em vista os desafios que o gestor encontra no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular de que trata a pesquisa.

2.1.1 A formação do Gestor para a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva

Nesta seção, será apresentada uma breve análise sobre a formação dos gestores escolares no Brasil, considerando o contexto econômico, político e social a partir da promulgação da Constituição de 1988, e sua influência nas políticas educacionais inclusivas no Brasil no momento atual. Para esta análise serão utilizadas bibliografias sobre o tema, a partir de teses, dissertações e periódicos.

Fruto de inúmeras inovações no âmbito científico e tecnológico, o contexto da sociedade brasileira sofreu e ainda sofre constantes mudanças. Tais mudanças têm imposto às instituições sociais a necessidade de se adaptar à complexidade dessa nova sociedade, alterar o seu modo de atuar, rever a forma de se relacionar com seu público, criando novas formas de atender às demandas sociais (OGAWA e FILIPAK, 2013).

De acordo com Ogawa e Filipak (2013), “a escola empreendeu poucas mudanças ou ainda alterações pouco significativas no sentido de adequar suas ações às novas demandas sociais”. Trabalha ainda mediante a metodologias que não contribuem com as exigências da nova sociedade, como também se posiciona de forma oposta às características de seu alunado, que, neste momento, vive em diferentes contextos familiares, com novos valores e atitudes e com diferentes formas de aprender.

Assim, as novas configurações de família e os novos aparatos tecnológicos em que nossos jovens e adolescentes estão inseridos alteram consideravelmente as relações interpessoais, o que exige da gestão escolar um novo olhar sobre essa sociedade contemporânea.

Ogawa e Filipak (2013, p. 95) ressaltam que:

Na escola, o gestor, é responsável pela organização e administração das relações e do trabalho pedagógico. É quem deve articular os processos formativos da escola em consonância com a realidade social, sendo, portanto, necessário a este profissional não apenas o domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também a capacidade de diálogo com seus pares e uma clara percepção do contexto social e das inovações exigidas à escola, por estes novos contextos que se formam na gestão dos processos pedagógicos.

Diante as mudanças que ocorrem na sociedade e na escola, é necessário que mudanças também sejam realizadas perante a postura do gestor escolar, o qual enfrenta grandes desafios nesse processo, pois esbarra em muitas dificuldades e até mesmo sofre resistência dos próprios professores.

Neste contexto de mudanças, Barreto (2007) destaca o papel da gestão escolar. A autora dispõe que (2007, p. 12):

A gestão escolar passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para promover a qualidade e a inclusão escolar que se requeria para os países, principalmente pela adoção de metodologias eficientes de gestão que promovessem a melhoria do desempenho escolar além de formas alternativas de captação de recursos.

Desta forma, Malini e Teixeira (2012) afirmam a necessidade de novas ações nas formações de diretores no Brasil. Argumentam que, apesar de estar explícito na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, artigo 206, a gestão democrática da educação como um princípio norteador da organização das unidades de ensino e de sistemas educativos, ainda é um desafio oferecer formação adequada àqueles que estão à frente das instituições escolares.

Baseada no princípio da gestão democrática, a escola deixou de ser uma escola pública para poucos e passou a ser uma escola que atingiu a universalização do acesso ao ensino fundamental. Estamos vivendo em um momento de uma nova escola, um novo público, o que demanda maiores desafios e compete ao diretor a tarefa de reunir a comunidade escolar em torno de um projeto educativo.

De acordo com Neubauer e Silveira (2008, p. 22-23):

Um novo perfil de gestor/diretor capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária

qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a todos os seus alunos.

Desse modo, as ações de formação e capacitação de gestores escolares passaram por mudanças. A LDB/96 traz dispositivos importantes que nos auxiliam na compreensão das ações voltadas para a formação do gestor escolar e para a gestão democrática do ensino. O artigo 64 dispõe que a formação de gestores escolares deve ser feita, inicialmente em cursos de graduação em Pedagogia e, de forma continuada, em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

O artigo 3º da LDB/96, baseado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, dispõe que o ensino deverá ser ministrado com base em diversos princípios, dentre eles se destaca o princípio disposto no inciso VIII: “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1996). Esta gestão democrática na escola pública se apresenta como um dos princípios geradores de autonomia, pois pressupõe a participação.

De acordo com Barreto (2007), foram dois princípios da gestão democrática que marcaram diretamente a política de formação de gestores, são eles: autonomia e participação. Autonomia escolar é defendida por Neubauer e Silveira (2008) como transferência de responsabilidade para a escola, acompanhada dos recursos para que ela possa se assumir. Como não existe no ambiente escolar autonomia sem participação, é preciso que a escola estimula essa integração no cotidiano escolar. Desta forma, as autoras destacam o papel do gestor escolar como um importante instrumento para garantir a melhoria da qualidade da educação. Contudo, o papel do gestor escolar é de liderar, fomentando a autonomia escolar e a participação da comunidade nas decisões escolares, favorecendo o processo de democratização e as relações escolares, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade.

Diante disso, infere-se que, quando existe uma gestão pautada na autonomia, estimulando a participação dos membros da comunidade escolar no processo decisório, a consolidação de uma escola inclusiva é favorecida, compreendendo-se que a inclusão é um ato de reflexão, que é traduzida em uma prática social de todo o grupo escolar objetivando a equidade de aprendizagem plena.

As escolas se deparam com a necessidade de se tornarem cada vez mais inclusivas no sentido de atenderem à diversidade presente, dando oportunidade a

todos os alunos, independentemente de possuírem deficiência ou não, garantindo não apenas a matrícula, mas o acesso a uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos. Partindo deste pressuposto, Boaventura (2008, p. 48) dispõe que:

[...] novas formas de gestão escolar são propostas, dentre as quais destacamos a de abordagem participativa que conta com o estabelecimento de conselhos escolares, colegiados com diversas representações (pais de alunos, funcionários, professores e gestores da escola), e também apresenta uma nova postura em relação ao processo ensino/aprendizagem, estabelecendo um processo dinâmico e contínuo. Além disso, institui uma nova postura de liderança com o envolvimento do gestor escolar não somente nos aspectos administrativos da escola, mas políticos e pedagógicos, entre outras, objetivando uma escola inclusiva, com práticas inovadoras.

Conforme citam Dutra e Griboski (2005), para que o gestor valorize a construção de uma escola inclusiva, ele deve mobilizar a sociedade e acompanhar as transformações dos sistemas educacionais, valorizando a diversidade como condição humana e colocando para a educação o desafio de avançar no processo de educação de qualidade para todos, respondendo os anseios daqueles grupos que têm sido excluídos dos processos educativos.

Entretanto, um dos problemas na maioria dos estados e municípios é a inexistência de uma carreira de gestor. Desta forma, os profissionais que atuam como gestores são, na maioria das vezes, professores que já lecionam na escola, que foram escolhidos por meio de eleição ou indicação, o conhecimento destes são pautados nas disciplinas que lecionam, não havendo nenhuma formação específica para o cargo, que são conhecimentos trabalhados nos cursos de Pedagogia ou em pós-graduação, como citado anteriormente (OGAWA e FILIPAK, 2013).

Em pesquisa realizada pelas autoras Ogawa e Filipak (2013), elas identificaram que existe um certo comodismo por parte dos gestores em buscar formação ou curso específicos de preparo para a gestão escolar. Estão, na maioria das vezes, aguardando iniciativas de formação por parte de órgãos públicos, como as secretarias municipais e estaduais de educação; por isso, se não houver iniciativa destes órgãos a formação fica escassa. As autoras citam também o relato de muitos gestores que dizem que o aprendizado para a função se faz na prática do dia a dia, na interação com colegas ou gestores mais experientes.

E esse novo modelo de escola inclusiva requer do gestor da escola regular uma nova postura que seja permeada por atitudes éticas, valorizando e respeitando o ser humano, desenvolvendo ações solidárias, contra atitudes discriminatórias e desrespeito. E a inexistência de formação específica, que busque uma gestão democrática e autônoma e que valorize a diversidade humana, compromete o percurso escolar do aluno que se encontra em situação de exclusão.

Portanto, surge dentro da perspectiva de uma escola contemporânea, novos desafios para os gestores escolares, os quais devem buscar na formação continuada, novas formas de atuação, que atenda a realidade presente nas escolas, na busca de atuar de forma inclusiva, respondendo às diferenças presentes, que neste momento já não são mais excluídas e sim valorizadas. Na próxima seção, iremos tratar sobre o desafio que a gestão escolar enfrenta para a efetivação de uma Educação Inclusiva com qualidade.

2.1.2 Os desafios da Gestão Escolar diante a implementação de uma Educação Inclusiva

Incluir alunos com deficiência nas escolas regulares implica em transformações no contexto educacional, sejam elas de ideias, das atitudes, da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, administrativo, quanto no didático-pedagógico, de forma a organizar recursos necessários para se alcançarem os objetivos e as metas para uma educação de qualidade para todos. Como movimento de transformação, Dutra e Griboski (2005, p. 1) concebem a inclusão como um processo que se fundamenta em três fatores:

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

A LDB 9.394/96 traz a possibilidade de transformação do currículo escolar, pois apresenta conceitos de flexibilização e inovação, que são orientados por concepções pedagógicas relacionadas diretamente à aprendizagem dos alunos.

Como estratégia de sucesso e permanência escolar, a escola inclusiva de qualidade desenvolve seu Projeto Político-Pedagógico centrado no aluno, assegurando que todos aprendam, e garante um projeto que invista na formação de professores, desenvolvendo relações de colaboração com a sua comunidade, induzindo mudanças positivas no contexto da escola.

De acordo com Mantoan (2003, p. 34):

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

A Constituição Federal (1988) estabelece que a função social da escola é garantir o direito de todos à educação, esclarecendo que esse direito visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da sua cidadania e qualificação para o trabalho”. Dessa forma, Dutra e Griboski (2005) afirmam que o papel da gestão é assegurar uma “educação de qualidade para todos, considerando que a qualidade da educação é a promoção para todos do acesso ao conhecimento”.

Dentro desta perspectiva de mudanças, a gestão escolar se depara com novos desafios, tendo o objetivo de estabelecer condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam, no sentido de assumir, compreender e respeitar a diversidade como sendo requisito necessário para a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão (DUTRA e GRIBOSKI, 2005).

Assim a partir do momento em que a escola regular realiza a matrícula do aluno com deficiência, ela deve se modificar para que esse aluno tenha acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Glat (2011, p. 3) descreve a inclusão na escola regular necessária, porém desafiadora, pois parte do princípio que:

A transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e /ou materiais.

Por ser uma instituição social, a escola dentro da proposta inclusiva deve garantir, a todos, acesso e permanência, independentemente de suas características pessoais. Para se tornar inclusiva, ela tem que transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e sobretudo capacitar seus professores para atender a diversidade dos alunos que dela participam (GLAT, 2011).

Portanto, a diversidade é um grande desafio encontrado pela gestão escolar quando se pensa em uma escola inclusiva. De acordo com Glat (2011), “para que a diferença não produza desigualdades não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades de acesso à escola”. É necessário que as diferenças individuais sejam valorizadas e trabalhadas, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que a heterogeneidade é fundamental na ação educativa.

Sob essa ótica, Glat (2011) afirma que a escola deve garantir o direito ao ingresso e permanência de todos os alunos; além disso, a proposta da Educação Inclusiva deve ser pautada em dois conceitos chaves: “educação para a diversidade” e “atenção às necessidades educacionais especiais” de cada aluno.

Para que a valorização das diversidades seja contemplada no ambiente escolar, Dutra e Griboski (2005), apresentam-nos outro desafio enfrentado pela gestão escolar: a ressignificação nos processos de formação inicial dos professores, que perpassa sobre os conhecimentos relacionados às necessidades educacionais especiais dos alunos e pela formação continuada de professores do ensino regular.

De acordo com Glat (2011), a falta de preparação dos professores e dos demais agentes educacionais para trabalhar com a diversidade, afeta a efetivação de práticas pedagógicas produtivas, sobretudo com alunos que apresentam problemas significativos de cognição, sensorial, motor ou emocional, na complexidade de uma turma comum.

A formação do professor deve ser contínua. Não basta que ele frequente cursos para que modifiquem seus olhares na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem do aluno; é necessário que seja incentivado e ajudado a refletir sobre sua prática na sala de aula, para que compreenda suas crenças em relação ao processo de aprender a aprender e se torne um pesquisador de sua ação, aprimorando o ensino oferecido em sala de aula (SANT’ANA, 2005).

Carvalho (2006) cita que a formação continuada inclui a qualificação de professores, diretores e todos que nela trabalham. O autor afirma que:

A qualificação em serviço costuma ser muito facilitada quando, no projeto político pedagógico da escola, estão previstas (com a coordenação pedagógica presente) reuniões sistemáticas para estudos teóricos, estudos de casos e trocas de experiências, dentre outras formas de atualização dos professores. (CARVALHO, 2006, p. 89)

O gestor de uma escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, no desenvolvimento de ações voltadas para os temas relativos às acessibilidades e adaptações curriculares necessárias aos alunos, convocando, se possível, profissionais externos que possam dar suporte ao quadro docente da escola. Ademais, deve organizar seu Projeto Político-Pedagógico coletivamente com ações a serem desenvolvidas no âmbito do atendimento ao aluno com deficiência.

Infelizmente, as reuniões destinadas aos estudos nem sempre acontecem e os professores apresentam dificuldades com as salas de aula lotadas, que, embora não tenham alunos com deficiências específicas, apresentam diversas dificuldades de aprendizagem e comportamento. Portanto, quando se matricula o aluno com deficiência e necessidades educacionais especiais, a situação que já era caótica se torna inadmissível e o resultado é que a maioria dos alunos “são deixados de lado”, realizando atividades pouco significativas no contexto da sala de aula, sem participação efetiva na programação do grupo, e conseqüentemente sem acesso real à aprendizagem (GLAT, 2011).

Segundo Glat (2011, p. 8):

Os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, sem levar em consideração a diversidade da turma. Este cenário que já é de risco, por assim dizer, para alunos sem qualquer patologia, inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sobretudo aqueles mais comprometidos e/ou com dificuldades cognitivas.

Sant’ana (2005) também afirma que a implantação de uma Educação Inclusiva encontra desafios e dificuldades em virtude da falta de formação de professores que atuam nas escolas regulares, colocando em discussão a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela,

levando em consideração as adaptações necessárias para o atendimento às necessidades específicas dos alunos, tanto em termos de infraestrutura adequada, quanto de trabalho pedagógico diferenciado.

Desta forma, para que a escola se transforme em uma escola inclusiva de qualidade, ela deve se preocupar em oferecer aos alunos práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levem em consideração as especificidades dos alunos, e a interação dos mesmos em sala de aula (GLAT, 2011).

Sant'Ana (2005) relata, em uma pesquisa realizada sobre a atuação do professor em classes inclusivas, que o sucesso das intervenções realizadas depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, com a adoção de novos conceitos e estratégias, a adaptação ou a construção de novos currículos, o uso de tecnologias acessíveis a esse público, novas formas de avaliação e a estimulação à participação das famílias e comunidades dentro deste novo contexto educacional.

O currículo se torna um grande obstáculo para os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, pois este impõe uma referência homogênea a ser alcançada por todos os educandos, independentemente das condições particulares que possam apresentar. Nas escolas tradicionais, as competências acadêmicas são exigidas para todos de forma uniforme e inflexível; já nas escolas inclusivas o que se busca é a construção de currículos abertos, transformadores e que nem sempre correspondem à expectativa de normalidade da comunidade escolar (CARVALHO, 1999).

Em virtude disso, as adaptações curriculares se tornam um desafio para a implementação de uma Educação Inclusiva, pois é necessário que sejam organizadas e realizadas para desenvolver nos educandos suas potencialidades independentemente das dificuldades apresentadas, que podem ser transitórias, e para que o aluno possa obter sucesso escolar. Assim, organizando as flexibilizações curriculares a deficiência não será curada, as suas condições emocionais, familiares ou sociais não serão modificadas, “porém a transformação na prática pedagógica pode lhe trazer a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT, 2011).

Glat (2009) define adaptação curricular como sendo as modificações organizativas nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégia de avaliação,

permitindo o acesso ao conhecimento por todos os alunos independentemente de suas especificidades.

Em relação às adaptações curriculares, Stainback e Stainback (1999, p. 241) afirmam que:

Os educadores precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados, para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno. Por exemplo, um objetivo básico em uma aula de linguagem, como a comunicação eficiente, pode ser apropriado para todos os alunos, mas os objetivos específicos da aprendizagem que satisfaçam o objetivo podem não ser o mesmo para todos os alunos. Para muitos alunos, um objetivo pode ser aprender a escrever cartas para os amigos. Mas, para outros, um objetivo mais adequado poderia ser ditar uma carta em um gravador ou expandir as opções de vocabulário da comunicação para comunicarem-se com os amigos.

No entanto, essa dificuldade encontrada em adaptar o currículo escolar diante da diversidade e dos estilos de aprendizagem de todos os alunos reflete nos números da evasão escolar, pois muitos acabam abandonando as escolas, e essa barreira ainda se torna uma justificativa da escola para a sua não inclusão, com a alegação de que não está preparada para receber esses alunos (GLAT, 2009).

Outro grande desafio encontrado pelo gestor para a implementação de uma escola inclusiva é a participação da família/comunidade no processo de ensino aprendizagem dos alunos. De acordo com Santos (1999), o papel da família tem sido considerado mais importante, no sentido de ser parceria vital no processo de inclusão (social, escolar) dos alunos com deficiência. No Brasil, essa parceria ainda não recebeu a valorização que merece, fato destacado nas práticas realizadas nas escolas regulares, quando os profissionais chamam a família para discutir sobre os alunos com deficiência, mas não com o objetivo de decidirem juntos estratégias e ações a serem desenvolvidas com os alunos.

Apesar das dificuldades apresentadas acima, percebemos um avanço quando citado na *Declaração de Salamanca*, em seu Art. 59 (UNESCO, 1994):

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos

de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

Porém, em nosso contexto escolar, o que ainda acontece é que os profissionais assumem uma postura de superioridade e prescrevem a família o que deve ser feito. A escola diz: “o senhor deve levar seu filho à fonoaudióloga, ao psicólogo, ao neurologista” (SANTOS, 1999). O que percebemos com essas falas de professores é a necessidade na busca de laudos.

Acerca da visão dos professores, afirma Carvalho (2006, p. 153):

Como os professores do ensino regular afirmam estar despreparados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos “problemáticos”, encontram no diagnóstico clínico uma forma de justificar o encaminhamento para a educação especial, onde, supostamente, tais alunos receberão a atenção que necessitam. Embora lamentável, pode-se compreender que queiram evitar a presença de tais alunos de suas turmas, porque sentem desmotivados e cansados (muitos trabalham em mais de uma, ou dobram na mesma escola). O laudo do qual constem os defeitos é uma espécie de libelo que os liberta da missão de ensinar tais crianças.

Sendo a função social da escola “garantir o direito de todos a educação”, como citado anteriormente, a mesma não deve mais se sustentar no discurso de não está preparada, e cabe ao gestor escolar assumir o papel importante não só de sensibilizar seus educadores a saberem trabalhar com o aluno que apresente deficiência, mas também de incentivar a participação da família, de forma que esta se torne uma parceira ativa da escola nesse processo de inclusão, conscientizando-a no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce grande influência sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo.

Portanto, a partir dos desafios acima apresentados, o gestor escolar, na construção de uma escola inclusiva, assume o papel de definir os objetivos da instituição, o estímulo à capacitação dos professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que compatibilizem com a filosofia da escola e ainda a disponibilização dos meios e recursos necessários para a inclusão dos alunos com deficiência (SANT’ANA, 2005).

Entende-se, dessa forma, que a atuação dos gestores escolares frente aos desafios apresentados pode ser de grande valia na tarefa de transformar a escola, e torná-la apta para atender as especificidades dos indivíduos, sem discriminação.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (MINAYO, 1996, p. 16)

O presente estudo se sustenta na abordagem da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Minayo (2002), 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. Preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A pesquisa qualitativa permite que os significados atribuídos pelas pessoas participantes da pesquisa possam ser analisados. Desta forma a pesquisa qualitativa busca obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Segundo Godoy:

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)

Conforme relata Godoy (1995), a pesquisa qualitativa inicia-se por questões mais amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação e que podem ser conduzidas através de diferentes caminhos, dentre eles o estudo de caso. O autor cita Yin, quando relata que o estudo de caso:

É uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência. (YIN *apud* GODOY, 1995, p. 25)

Utilizado como método de pesquisa qualitativa, o estudo de caso tem por finalidade explicar, explorar ou descrever eventos ou fenômenos reais, em seu contexto. É construído durante o desenvolvimento dos processos de estudo resultando em um relatório ao final dos trabalhos que foram investigados. Desta forma, em um trabalho desenvolvido por meio desta metodologia, deve verificar-se o delineamento da pesquisa, o seu desenho, a preparação e coleta de dados, a análise dos dados e a elaboração dos relatórios (SILVA, 2018).

Considerando, como ambiente deste estudo de caso, a Escola Estadual Henrique Kruger e tendo como foco o papel do gestor escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência, foi utilizada a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa documental se justificou pelo fato de permitir realizar inferências de forma indireta ao analisar os documentos construídos coletivamente pela instituição.

Conforme explica Godoy (1995, p. 22), os documentos podem ser “considerados uma fonte natural de informações, à medida que por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse contexto”.

Desta forma, pretendeu-se coletar dados que colaborassem para a análise do estudo de caso, perante a leitura dos documentos: Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, com o objetivo de verificar a concepção que a escola tem do processo de inclusão dos alunos com deficiência, e as ações discriminadas nos documentos que envolvam a equipe gestora no processo de implementação da Educação Inclusiva.

A escolha desta escola como objeto de pesquisa foi realizada utilizando como critério selecionar, entre as escolas que tinham alunos com deficiência matriculados, de acordo com as visitas realizadas pela equipe SAI e consulta ao SIMADE, a que não estava desenvolvendo nenhuma ação para que esses alunos estivessem com atendimento necessário, como a Sala de Recurso, por exemplo. Desta pesquisa realizada juntamente com a equipe SAI, identificamos a escola que apresentava os critérios acima estabelecidos e utilizamos como segundo critério de escolha a escola que oferecesse os três níveis de ensino da educação básica: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Para compreender melhor a atuação da equipe gestora no processo de inclusão dos alunos com deficiência, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Silva (2018) aponta que:

Dada a relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, é pertinente alertar para o cuidado que o entrevistador não exerça influência nas proposições realizadas pelo entrevistado. Compete ao pesquisador ouvir, registrar e reconduzir o entrevistado ao foco do questionamento, quando necessário. Quando bem executada, essa técnica permite a clara delimitação da quantidade de informações, sem representar o empobrecimento qualitativo dos dados obtidos. Para tanto, o questionário deve ser elaborado com forte centralidade na temática estudada garantindo o efetivo alcance dos objetivos pretendidos. (SILVA, 2018, p. 53)

A entrevista semiestruturada foi realizada com os gestores (diretor e vice-diretor), especialistas pedagógicos e dois professores efetivos de cada segmento da Educação Básica (Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais e Ensino Médio), totalizando dez participantes. As entrevistas foram realizadas individualmente nos turnos em que os professores lecionavam. Foram elaboradas perguntas que possibilitaram conhecer o perfil dos entrevistados e compreender o que cada um tem de conhecimento sobre os pontos relevantes que influenciam a participação da gestão escolar no contexto da Educação Inclusiva, de forma a superar os desafios que a escola regular enfrenta na implementação desse processo.

A escolha deste grupo como participante da pesquisa se justifica pelo fato de estes indivíduos estarem diretamente envolvidos na condução de políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva dentro da escola regular. O papel do gestor escolar na efetivação das políticas públicas, com foco em uma educação em que todos aprendam sem discriminação, está expressa no *Guia do Diretor*, documento publicado pela Secretaria de Educação Estadual, que orienta as ações do gestor escolar nas escolas mineiras:

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

A percepção de que a gestão exercida nas escolas estaduais de Minas Gerais deva atentar para o fato de se tornarem inclusivas, atendendo todos os alunos

dentro de suas especificidades de forma compartilhada e participativa, como cita o *Guia do Diretor*, reforça a necessidade de realizar esta pesquisa. Após a análise dos dados e entrevistas realizadas será elaborado o Plano de Ação Educacional que será desenvolvido nas dependências da escola com os profissionais envolvidos, gestores e professores.

2.3 ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Ao longo deste capítulo, compreendemos que os desafios encontrados nas escolas regulares na ressignificação de suas práticas, para se tornarem verdadeiramente inclusivas, perpassam pela formação dos gestores escolares que nos dias atuais continua precária, a formação inicial e continuada de professores, a necessidade de adaptações curriculares para atender a diversidade pedagógica encontrada dentre os alunos matriculados e a efetiva participação da família no contexto escolar.

A partir dos dados apresentados durante a pesquisa de campo, que foi realizada no período de 22 de abril a 13 de maio de 2019, esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira, é descrita a observação de campo e a análise dos documentos que regem o funcionamento da Escola Estadual Henrique Kruger: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (que se encontra incorporado no texto do PPP). A segunda está destinada à compreensão dos dados obtidos por meio das observações realizadas e da aplicação das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores, especialistas pedagógicos e professores da sala de aula regular. Ao final, a análise empreendida aponta os desafios encontrados pela equipe gestora na inclusão dos alunos com deficiência e subsidia a elaboração do Plano de Ações Educacionais (PAE) deste estudo de caso.

2.3.1 O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar da Escola Estadual Henrique Kruger

Considera-se que a equipe gestora da escola deva proporcionar à comunidade escolar documentos de construção coletiva que garantam sua autonomia administrativa e pedagógica. Dentre esses documentos, destacam-se o

Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Segundo a redação do PPP, do ano de 2015, a escola tem por objetivo:

Estabelecer e introduzir alterações planejadas e compartilhadas, tanto no que se refere ao desenvolvimento pedagógico, como no âmbito físico e social, a fim de alcançar os seguintes objetivos baseados na missão da escola: Formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade; Aumentar a participação dos pais e responsáveis nas atividades gerais da escola, inclusive no acompanhamento da aprendizagem dos alunos; Diminuir a evasão através de projetos de conscientização; Aumentar a taxa de frequência dos alunos; Possibilitar aos alunos, através da aprendizagem, exercer seus direitos e deveres; Ser um espaço de formação e informação; Possibilitar aos alunos o usufruto das manifestações culturais, nacionais e universais; Desenvolver a competência e a consciência profissional; Oferecer um ensino de qualidade para formar cidadãos que interfiram criticamente na sociedade para transformá-la; Possibilitar o cultivo de bens culturais e sociais; Promover o desenvolvimento e a socialização do aluno; Buscar conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais e os valores democráticos; Instrumentalizar o aluno para participar da cultura, das relações sociais e políticas do país; Possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais; Manter o intercâmbio comunidade-escola, oportunizando a integração do aluno com o meio físico e social.

O Projeto Político-Pedagógico, documento obrigatório para o efetivo funcionamento das escolas, deve contemplar a realidade em que essa escola está inserida, por meio do entendimento desta realidade. A elaboração desse documento pode prever os atendimentos da escola em diferentes níveis com autonomia, definindo ações que visem a aprimorar o desenvolvimento pedagógico de todos os alunos.

Porém, como citado no item 1.5 desta pesquisa, a proposta atual não contempla com clareza a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, nem mesmo a utilização de salas de recursos e profissionais de apoio para o atendimento aos alunos que possuem o direito ao uso desses serviços.

Foram poucos os fragmentos encontrados no PPP que identificavam a preocupação da comunidade escolar com relação ao atendimento do aluno com deficiência. Na seção “Acompanhamento e Avaliação do Desenvolvimento do Aluno”, foi relatado o seguinte (PPP, 2015, p. 38):

Com relação aos alunos portadores de TDAH e hiperatividade, possuímos alguns alunos que não foram diagnosticados através de laudos médicos, mas as professoras conseguiram caracterizá-los e aconselhamos os pais a encaminhá-los ao médico. Um dos alunos toma medicamentos como Respiridona, mas não possuímos laudo médico do mesmo, apenas receita dos remédios. Estes alunos são observados de perto e seguimos orientações da família e no caso, dos médicos responsáveis. Como a inclusão é um fator de forte relevância na escola, recebemos alunos com necessidades especiais e orientamos os professores no sentido de lidar com a situação da melhor forma possível, mas nossos profissionais pedem que os órgãos competentes realizem capacitações para tal.

Esse trecho apresentado foi o único encontrado que explicitasse sobre o termo “inclusão”, e a fala sobre a necessidade de capacitação foi comprovada nas entrevistas realizadas com a equipe gestora, especialistas e professores, que será apresentada mais adiante.

Na seção “Capacitação Profissional”, é relatado que os profissionais docentes são incentivados a realizarem cursos de capacitação, mantendo intercâmbio com as instituições educacionais regionais. Realizam capacitações quando são oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação ou pelo CAED. Percebe-se que a escola não contempla em seu PPP o desenvolvimento de um momento em que os docentes possam refletir sobre suas práticas, proporcionando novas ações.

Percebemos, portanto, que se faz necessário, na elaboração do novo PPP da escola, uma melhor articulação entre os atores envolvidos, ou seja: equipe gestora, docentes, pais e alunos, para que haja uma melhor sistematização das ações e projetos da escola, contemplando a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

2.3.2 Análises dos dados das observações e das entrevistas semiestruturadas

Nesta seção são analisados os dados obtidos na presente pesquisa quantitativa, por meio da observação de campo e da entrevista semiestruturada. A partir da exploração do material coletado, foram definidas as categorias sobre as quais iremos tratar e a partir delas analisar os resultados obtidos. Desta forma, os sujeitos da pesquisa foram categorizados da seguinte maneira:

Quadro 4 – Categoria dos sujeitos da pesquisa

	Sujeitos pesquisados	Sigla
Equipe Gestora	Diretor	D
	Vice-diretora (anos iniciais e anos finais)	VD
Equipe Pedagógica	Especialista Pedagógica (anos iniciais)	EP1
	Especialista Pedagógica (anos finais)	EP2
Professores Ensino Fundamental 1	Professor eventual	PE
	Professor regente	PR
Professores Ensino Fundamental 2	Professor História	PH
	Professor de Língua Portuguesa	PL
Professores Ensino Médio	Professor Matemática	PME
	Professor de Língua Portuguesa	PLE

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de campo foi realizada em três momentos: observação do espaço escolar, acesso ao PPP e Regimento e a realização das entrevistas. Esses momentos aconteceram entre o período de 22 de abril a 13 de maio. O primeiro contato foi com a equipe gestora, diretor e vice-diretora, que disponibilizaram todo o material necessário e compatibilizaram o tempo dos professores para a realização das entrevistas. Todo o processo ocorreu sem proposições; todos os profissionais elencados como sujeitos da pesquisa foram ouvidos e suas opiniões, gravadas e transcritas.

O diretor está exercendo o seu primeiro mandato como gestor da escola; já a vice-diretora atuou como diretora durante 14 anos na mesma escola e, neste momento, encontra-se como vice.

A partir da transcrição das entrevistas e observando as respostas obtidas pelos participantes da equipe pedagógica e dos professores, podemos afirmar que os entrevistados têm formação superior e habilitação mínima para o exercício de suas atividades. A especialista pedagógica do turno vespertino possui uma pós-graduação em Psicopedagogia; dois professores já participaram de congressos e seminários que tinham como tema a Educação Especial; os outros cinco entrevistados (professores e especialista) não possuem cursos na área e nunca participaram de evento sobre o tema.

Entrevistando a equipe gestora, constatamos que o atual diretor e sua vice-diretora possuem formação acadêmica nas áreas de Geografia e Educação Física, respectivamente, e não possuem cursos a área da Educação Especial.

Em relação ao tempo de trabalho exercido na Escola Estadual Henrique Kruger, constatamos que diretor e vice-diretora possuem uma grande trajetória na escola, de respectivamente 10 e 20 anos, o que contribui para que conheçam a realidade da comunidade escolar em que a escola está inserida. Os demais entrevistados, exceto as supervisoras, que possuem menos de um ano de trabalho na escola, atuam há mais de 3 anos na mesma.

Verifica-se, deste modo, que o perfil dos entrevistados não se difere muito, com centralidade na habilitação mínima para o exercício da atividade docente em educação básica. Em relação ao tempo de trabalho na escola, nota-se que entre os dez profissionais ouvidos, apenas dois têm vínculo inferior a três anos com a instituição.

O espaço da escola foi explorado: cantina, salas de aula, banheiro, biblioteca, sala de direção e supervisão, e sala de professores. Foram apresentados alunos que, apesar de não possuírem laudo específico, possuem dificuldades permanentes que comprometem o desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente os trabalhos com os conteúdos das disciplinas ofertadas.

Vários casos foram apresentados. Na turma do 3º ano, está matriculado um aluno que não foi alfabetizado, não escreve o primeiro nome. A vice-diretora acredita ser um problema hereditário, visto que a mãe apresenta as mesmas características. Na sala do 5º ano, foi apresentada uma aluna que possui bastante dificuldade, motoras e de fala. A vice-diretora relata que a família é omissa em relação ao atendimento médico à aluna, não acreditando na possibilidade de que ela tenha alguma deficiência.

Ainda na sala do 5º ano, observou-se um aluno que se encontra apático em relação à realização das atividades escolares, sempre deitado na mesa, sem cadernos, lápis ou livros. Quando se pergunta para a professora porque ele não está realizando as atividades, a ela responde da seguinte forma: “ele nunca faz nada”. Essa expressão utilizada pela professora denota que a mesma não possui sensibilidade em realizar na sala de aula atividades que possam atender às reais necessidades do aluno diante as suas dificuldades, como sugere a concepção de uma escola inclusiva.

De acordo com Mantoan (2003), na concepção inclusiva, as práticas escolares devem contemplar as mais diversas necessidades dos estudantes,

inclusive as eventuais necessidades educativas especiais, devendo ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino.

Na sala do 6º ano, dois alunos apresentam laudo de deficiência intelectual, porém há na sala mais cinco alunos que não são alfabetizados, ainda não se apropriaram do processo de leitura e escrita.

No 3º ano do Ensino Médio, há uma aluna cadeirante que até o momento não possui o acompanhamento do profissional de apoio e não frequenta a sala de recursos, necessária devido à sua dificuldade cognitiva. Essa aluna necessita deste profissional para as atividades fora do ambiente da sala de aula e no acompanhamento pedagógico. De acordo com o *Guia da Educação Especial de Minas Gerais* (2014), o profissional de apoio é “aquele que oferece apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento”.

Em relação à Sala de Recursos, consta-se, por meio de dados obtidos através da equipe de Serviço de Apoio a Inclusão (SAI), da Superintendência de Uberaba, que a mesma está autorizada para implantação na escola desde o mês de fevereiro, informação esta que foi confirmada pelo diretor. Porém, ele nos relatou que ainda não se organizou para implementar a sala (que já está aprovada), porque ainda tem que lançar os alunos no SIMADE e fazer o pedido para designar o profissional para atuar nela. O diretor ainda não se preocupou em propiciar aos seus alunos o direito de participarem do atendimento educacional especializado na sala de recursos. O que se confirma na fala do mesmo: “Vacilo meu. Mas eu já pedi o professor, mas acho que quem errou foi meu inspetor” (D).

Tal fato se comprova na fala da vice-diretora, quando foi questionada sobre a sala de recursos. Foi perguntado: “Uma sala de recurso pelo menos. Mas ele tem laudo?”.

Isso uma sala de recurso pelo menos. Ela não aceita. Ele tem laudo, mas depende do diretor para estar levando, levando o laudo para termos direito a sala de recursos. (VD)

Essa fala reflete o desconhecimento da equipe gestora dos procedimentos adotados para garantir aos alunos com deficiência os atendimentos necessários. De acordo com o *Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais* (2004, p. 19) compete à escola:

Preencher, no SIMADE, a solicitação de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, já cadastrado, conforme avaliação pedagógica. Esta solicitação é feita anualmente;

Após aprovação pela SRE do atendimento (sala de recursos), a escola estadual a oferecer o atendimento deverá fazer a enturmação dos alunos indicados. A escola deverá informar a família e o aluno sobre a vaga, o horário do atendimento, orientando-os a efetuar a matrícula na sala de recursos, para a posterior enturmação no SIMADE.

Expostas as observações realizadas por meio da pesquisa de campo, são apresentadas a seguir opiniões acerca dos eixos temáticos deste trabalho: Educação Especial/Inclusiva, Formação de Professores, Plano de Desenvolvimento Individual e Família, tendo como norte as referências bibliográficas e os documentos analisados.

Sobre o tema Educação Especial e Educação Inclusiva, procurou-se identificar não só a concepção dos entrevistados em relação ao tema, mas se eles tinham conhecimentos sobre os recursos que a Educação Especial oferece, como modalidade de ensino para o público-alvo da Educação Especial e a operacionalização desses recursos no atendimento dos alunos com deficiência no contexto da educação escolar. Com essa finalidade, foram considerados alguns questionamentos, cujas análises serão apresentadas nos parágrafos seguintes.

Em relação ao primeiro questionamento – “você enxerga diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva”? –, observou-se que nenhum dos entrevistados possuem o conhecimento de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que está prevista na LDB, com recursos necessários que vão possibilitar a esse aluno o acesso ao conhecimento com mesma igualdade de oportunidades. Isso é evidente na transcrição das falas do diretor, especialista e professor, como se lê:

Eu, enxergo. Por exemplo, educação especial no caso é onde você vai tratar daquele aluno que possui deficiências muito graves, e você vai ter a metodologia própria para trabalhar com esses alunos. Agora a inclusiva no caso, eu tenho uma outra visão, esse aluno que tem muita dificuldade, que está fora do nosso alcance, eu não consigo colocá-lo na inclusiva, o que eu colocaria na inclusiva? O aluno que tenha algum problema, uma deficiência intelectual leve, daria para

colocar numa escola inclusiva, daí você consegue fazer algum trabalho, entendeu? (D)

Ahh, não vejo muita diferença, o que eu vejo é que nós estamos cada vez menos preparados para estarmos envolvendo e fazendo essa inclusão e este trabalho da educação especial. São distintas, na minha visão, são distintas, especial e inclusão, são difíceis e são dois temas complicados hoje em dia no sistema para a gente estar trazendo para nossa escola. (EP1)

Para mim as duas são iguais, a especial é a educação que os alunos são portadores de deficiências especiais, e a inclusiva é a questão que você tem que está incluindo os alunos ditos anormais, que na verdade eles não são anormais, eles são diferentes. Então você tem que está incluindo esses em escolas regulares. (PR)

Percebe-se, na fala dos entrevistados, que existe uma incompreensão do que seria a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Essa falta de compreensão afeta o trabalho que deveria ser realizado entre os profissionais, para que as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência sejam quebradas. O termo “anormal” utilizado pela professora demonstra o espelho de uma escola tradicional, onde todos os que desviam dos padrões de “normalidade” entram para a categoria de alunos com necessidades educacionais especiais, ou com deficiências, ainda que lhes seja aplicada uma outra “etiqueta” (CARVALHO, 2006, p. 38).

Outros termos utilizados, “fora do nosso alcance” e “menos preparados”, evidenciam a responsabilidade que se coloca sobre o gestor escolar em aceitar matrículas de alunos com deficiência na escola regular, como uma obrigação, no sentido de cumprir a determinação da Constituição Federal de 1988, que define em seu artigo 205 que a educação é direito de todos, e na resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica e determina que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino. Cito, ainda, o Art. 8º da Lei nº 7.853/89, que retrata sobre o crime punível com reclusão à escola que negar matrícula ao aluno com deficiência.

Corroborando com os parágrafos acima, Glat e Nogueira (2003) afirmam que o maior desafio para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é o despreparo dos professores que recebem em suas salas de aula, na

maioria das vezes lotadas com alunos com problemas de disciplina e aprendizagens, essa clientela.

Assim, ao analisar as respostas dos professores em relação à Educação Inclusiva, deparei-me, na maioria das respostas, com professores relatando sobre a falta de conhecimento e preparação para trabalhar com o aluno com deficiência na escola regular, como observa-se nas transcrições de três entrevistados:

A inclusiva eu vejo que os professores não estão preparados, porque, por exemplo, quando eu dei aula para a menina que não ouvia, então, a gente tinha que falar sempre olhando para ela, e a gente não consegue fazer isso, eu só falo andando pela sala, prestando atenção nos meninos, entendeu? Quem está ouvindo e que não está ouvindo, se tem algum barulho na sala, nossa era muito difícil. A gente não pensa naquela pessoa que precisa da atenção especial. (PLE)

A inclusiva eu acredito, na minha escola por exemplo, eu tenho uma dificuldade imensa, porque ninguém aqui é capacitado, chega um aluno, eu sou professor de geografia, certo, chega um aluno por exemplo, que não sabe, que tenha as dificuldades, tenha a sua limitação, eu não vou trabalhar, na verdade eu vou excluir ele, na verdade na inclusiva ele vai ficar excluído, e isso eu vejo que acontece, você pode até não concordar, mas o que mais acontece, se você falar da questão da educação inclusiva é problema. (D)

Não está preparado. Nós não temos formação específica para esses casos. Nós fomos formados para lidar com alunos que estão aptos a estarem inclusos na sociedade, digamos assim, esses alunos especiais nós não temos formação para isso. (PR)

Carvalho (2006) relata sobre os argumentos utilizados para a mudança de uma escola tradicional para uma escola inclusiva, segundo os quais se destaca que a presença de crianças com deficiência nas escolas regulares pode beneficiar todos, inclusive professores, pois implica uma mudança metodológica e organizativa da sala de aula. Por outro lado, na verdade, o que se percebe é uma atitude contraditória, como citado nas transcrições acima. Os professores temem, sentem-se despreparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem, principalmente aquelas que são devidas a alguma deficiência.

A Escola Estadual Henrique Kruger atende, neste ano de 2019, a quatro alunos com deficiência, comprovadas por meio do laudo médico, e outros alunos que não passaram pela avaliação médica, mas que os professores acreditam ter algum comprometimento cognitivo. Porém, para que os alunos com laudo tenham o direito de serem atendidos pelos serviços da Educação Especial, é necessário que

se confeccionem o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, instrumento destinado a garantir ao aluno com deficiência condições de acesso e de permanência na escola. O *Guia da Educação Especial de Minas Gerais* o define da seguinte maneira:

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

Considerando a importância deste instrumento, os entrevistados foram questionados sobre o que é o PDI e como é sua elaboração na escola. Sobre o conhecimento do PDI e a elaboração do mesmo, verificou-se que a maioria dos entrevistados não conhece esse instrumento e, de acordo com todos os respondentes, neste ano ele ainda não foi elaborado. Como citam os professores e especialistas:

Não, agora que os professores estão me falando desses meninos, aí nós estamos conversando com o Germano para ver se ele consegue um atendimento diferenciado para esses alunos, ainda não fiz porque agora que estão me passando essas dificuldades. E esse PDI apresenta alguma ação depois? (EP2)

Onde se encontra esse PDI. Eu nunca fiz não. (PR)

Traduz para mim. Não. Eu sei da prefeitura. Mas ele não é feito, porque quem faz esse levantamento é a equipe pedagógica. (PH)

Então, essa parte democrática, para te falar a verdade eu ainda não tenho acesso, as vezes se falam nas reuniões pedagógicas, mas nunca me apresentaram esse documento. (PME)

Outra questão identificada é a de que o instrumento, quando construído, não é realizado coletivamente, ficando apenas a cargo do especialista pedagógico. Percebemos que a equipe gestora entende a necessidade dessa construção coletiva, porém, de acordo com a transcrição, isso não é realizado.

Assim, ao analisar as respostas relacionadas à elaboração desse instrumento, percebemos que tanto a equipe gestora, como a equipe pedagógica

ainda não entendem a importância da construção deste documento para a compreensão de um diagnóstico pedagógico mais preciso do processo de ensino e aprendizagem desses alunos e as possíveis intervenções. Entende-se, portanto, que as intervenções e adaptações curriculares necessárias ao bom desenvolvimento do aluno com deficiência não estão sendo realizadas.

Nós temos que reunir todo mundo né. Eu sou da seguinte opinião, se reunir por turmas, por disciplina, fazemos um fechamento num todo, cada um dá sua opinião para fazermos a soma e ver o que vamos fechar com todo mundo, pegar os tópicos, eu acho que é assim. Porém não é assim que fazemos, não nos reunimos esse ano para esse objetivo. (VD)

Pensando em momentos para a elaboração desse instrumento, acredita-se que as reuniões de módulo II seriam um bom momento para se trabalhar a construção do PDI, para conversar sobre as deficiências e dificuldades encontradas pelos professores para o bom desenvolvimento dos alunos. Entretanto, ao conversar com os entrevistados sobre o conteúdo dessas reuniões, foi relatado o seguinte:

Não é tratado nada disso não. Vou ser muito franca com você, não é. É administrativo, é pedagógico, mas focado na criança que realmente precisa de um trabalho específico não é. Vou ser franca, não vou mentir para você, eu sou a vice-diretora, não sei se o diretor falou que é. Mas não é, falta isso. (VD)

Sim, sempre, as dificuldades, porque nós temos aqui a eventual que pega as crianças com dificuldade dando uma ajuda, então essa professora passa como foi a semana dela, como foi com cada aluno. Na verdade, eu acho que ainda é um bicho papão da educação. (EP1)

São tratados assuntos gerais. Esses também. (PG)

Analisando as respostas dos entrevistados, tive a possibilidade de perceber uma certa contradição entre elas; enquanto uns diziam que o assunto fazia parte das reuniões de módulo II, outros disseram que essas reuniões são usadas para outros fins. O que percebo é que a especialista do período vespertino sabe da necessidade de se trabalhar o tema, porém ele não é realmente trabalhado.

A gestão escolar exercida de forma democrática exige a participação de todos os atores sociais nos processos de decisão dentro da escola, o que nos leva a compreensão de que a participação de todos é a condição básica para a construção das responsabilidades com o processo educacional do aluno. Sobre o envolvimento

dos gestores escolares no processo de construção de novas aprendizagens e intervenções para os alunos com deficiência, observamos que os entrevistados ficaram receosos em relação à gravação, como o relato de uma professora no momento que desliguei o gravador. “Que bom que deixou de gravar, agora posso falar, eles não ajudam em nada” (PE).

Desta forma, Stainback e Stainback (1999 p. 137) afirmam que a maneira pela qual os diretores exercem as forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamentos é extremamente importante, em relação as ações e atitudes necessárias para um ambiente inclusivo na escola. É o comportamento do diretor que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças, rompendo com as práticas existentes em que os professores trabalham sozinhos sem a cooperação da gestão escolar.

Outras respostas de professores:

Se envolve, mas acho que precisa de um trabalho, uma atenção maior para fazer realmente as coisas acontecerem. (PL)

Na medida do possível sim. Aqui é extremamente, são casos assim, temos casos gravíssimos, uso de drogas, abusos, então aquilo que vem recorrente, consegue-se mediar. A gestão consegue fazer uma mediação bem intensa, em tudo que se precisa. Precisa melhorar? Com certeza. Eu acredito que se a gente tivesse uma pedagoga mais efetiva, centrada, envolta, a gente conseguiria muito mais, mas quando ela chega. No primeiro dia de aula aqui ela disse: Nossa que gracinha! Eu disse: espera uma semana, você vai ver. Este ano nós temos 5 grávidas. Mães que abandonam o filho. (PH)

Eu acho que a gestão faz o possível, entendeu, porque parece que tudo no estado é o possível, aquilo que é capaz de se fazer eles se envolvem sim, mas acho que é muito pouco, seria preciso mais envolvimento, que ele tivesse mais autoridade para fazer o que precisa. É contratar mesmo alguém, já que ela tem direito de ter né, ficar por conta dela. (PLE)

O gestor escolar, na busca de conhecimentos para a efetivação de uma Educação Inclusiva, deve reconhecer sua responsabilidade de definir os objetivos da escola e garantir a tomada de decisões, o enfrentamento aos desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da escola. Na construção de uma escola inclusiva, o gestor deve reconhecer que todas as crianças podem aprender e deve assumir o compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade.

Desta forma, o gestor escolar deve garantir que a escola eduque com sucesso todos os alunos, proporcionando meios para que os professores possam refletir sobre suas práticas educacionais, encontrar maneiras em que todos os alunos possam se interagir, ajudando a escola como um todo a tornar-se acolhedora (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Porém, para que ocorra esse processo de acolhimento aos alunos com deficiência e de sensibilização dos professores para um atendimento de qualidade, é necessário que o gestor escolar esteja envolvido, considerando as habilidades individuais de cada criança, pensando na necessidade de utilizar diferentes estratégias e metodologias para atingir a todos os alunos. Segundo Stainback e Stainback, (1999), “se o diretor transmite ambivalência com relação às políticas de inclusão e de defesa de todos os alunos, os membros da sua equipe também vacilarão e o ensino inclusivo não terá êxito”.

Infelizmente, encontramos esse discurso com o gestor da Escola Estadual Henrique Kruger quando diz:

É lei tudo bem! Mas acho que deveria ser revisto. Tem muitas leis aí que não funcionam. É lei, mas não funciona. É igual te falei, melhor tirar essas 4 horas aí, e fazer esse aluno aprender alguma coisa aí nessas 4 horas, do que ficar lá chupando dedo. Sem saber nada, ele só está sendo incluído no meio da sociedade, mas na verdade ele está sendo excluído porque não aprende nada, e isso eu estou para te falar, se você for fazer uma pesquisa, é 95%, 98%, por mais que você citou exemplo de professor aí que abraçam a causa, eu sou realista, eu não consigo. Por mais que falam “você consegue Germano”, eu só não vejo, quando se pega por exemplo, uma sala com 42 alunos, se eu tiver 6 ou 7 alunos com deficiência, eu vou ser honesto, você vai ter que viver pra aquilo, você já vai colocando na sua cabeça que seu trabalho ele é X, ele vai virar X ao quadrado. Aí você pega o professor, eu sou capitalista, eu olho tudo, será que o professor está ganhando o suficiente para realizar três planos de trabalho? (D)

Para ser professor, eu sou capitalista, será que o professor tem condições de fazer três planos de trabalho, trabalhando em três períodos? Eu tenho o professor de matemática melhor de Uberaba, mas será que ele foi capacitado para isso, será que ele está ganhando para fazer 3 planos de trabalho, será que ele tá fazendo isso? É isso que estou te falando, boa vontade tem, mas você vai ter boa vontade de tirar o seu tempo para isso, eu sou um dos melhores professores de geografia de Uberaba, eu chego lá e dou aula e boa, mas tem um detalhe, se você falar: você vai ter que prepara 3 planos de trabalho. Eu vou responder: sinto muito, mas eu não ganho para isso. (D)

Não tem adaptação não. Como que eu vou dar um plano de trabalho para um aluno que nem sabe ler direito, então vou ter que fazer uma prova diferenciada, vou ter que fazer duas provas, quando eu for preparar minha aula, vou ter que preparar duas, porque vou ter que trabalhar com ele de outra forma, e essa outra forma que estou te falando, isso eu brigo até a morte. Pra eu fazer isso tudo que estou te falando, vai ser muito mais difícil que preparar uma aula, porque vou ter que estudar para fazer um trabalho especial para aquele menino. Justo? Justo. Justíssimo fazer isso. Agora tenho o melhor professor de matemática de Uberaba, que é o Zé Renato, certo? Ele ministra 30 aulas aqui na escola, 30 aulas, e ainda é professor da Uniube, você acha que esse cara, chega sábado e domingo, coitado, trabalha igual um camelo, no sábado e domingo está trabalhando porque tá corrigindo prova, você acha que esse cara tem condição de fazer 3 trabalhos para 1 menino? Te perguntando, ele tem condições ou não? (D)

Corroborando com as ideias das autoras Stainback e Stainback (1999), se o diretor da escola não acredita e não se envolve com a política de inclusão, ele não irá estimular sua equipe para o desenvolvimento de práticas que irão atender as necessidades sempre crescentes de todos os alunos e em todas as áreas do seu desenvolvimento. É necessária formação e sensibilização para que o gestor escolar extrapole os limites de uma escola tradicional, em que o ensino é centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica. De acordo com Mantoan (2003, p. 33):

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar.

O maior desafio encontrado pelos gestores é a ruptura com os modelos tradicionais de ensino, considerando que o desenvolvimento do aluno não parte apenas dos conhecimentos curriculares previamente estabelecidos pelas Secretarias de Educação, mas “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma

situação que não conseguimos resolver inteiramente, mudar o mundo e torná-lo mais humano (MANTOAN, 2003).

Em relação ao eixo “Família”, de acordo com a LDB 9.394/96, o Estado ao lado da família são responsáveis por garantir educação escolar para os filhos. Partindo desse pressuposto, é natural que as famílias participem da trajetória escolar dos seus filhos, de maneira a contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma harmoniosa tanto para os professores quanto para os estudantes. Em se tratando de alunos com deficiência, a interação entre família e escola se torna ainda mais importante, visto que informações sobre o processo de desenvolvimento das crianças devem ser relatadas no ambiente escolar, pois a vida desse sujeito se inicia bem antes de ser levado para o ambiente escolar.

Embora a escola pesquisada preze por um bom relacionamento com a comunidade escolar, como relatado no PPP, ainda é difícil que essa interação aconteça de forma mais efetiva. De acordo com as transcrições realizadas, os profissionais sentem falta do envolvimento da família, principalmente quando sentem a necessidade de conseguirem laudo para os alunos. Assim retratam:

Em primeiro lugar é a questão dos pais né, tem pais que não aceitam que o filho seja encaminhado, que o filho seja tratado diferenciado, um desafio que acho muito forte, e eu diria que até custoso para o professor, estar elaborando plano diferenciado. (PR)

O maior desafio é o pai e a mãe aceitar, é o primeiro desafio. (VD)

Então, eu acho que falta um fio que conduza, falta um pouco da família. Falta esse elo condutor da família com a escola, com a secretaria, eu acho que até a maneira que é feito o registro, a matrícula. (PE)

Na questão dos laudos com a família, é o X da questão. Se nós conseguíssemos, se a mãe viesse e trouxesse o laudo, aí eu correria atrás, daqui para frente eu conseguiria andar, iria fazer um PDI. Mas a família... (EP1)

Vale ressaltar que, no instrumento de pesquisa, não foi direcionado nenhum questionamento quanto à participação da família no processo escolar dos alunos. O contexto familiar surgiu nas entrevistas de acordo com o andamento das perguntas. Os professores pesquisados sentem a necessidade das famílias se posicionarem referente aos laudos. Como cita Carvalho (2006), o laudo, o diagnóstico clínico, é uma forma de justificar o não desenvolvimento do aluno e o seu encaminhamento

dos mesmos para outros serviços que não sejam dentro da escola regular. Os professores, pautando-se no discurso de não estarem preparados, preferem evitar a presença dos alunos em suas turmas.

As reflexões realizadas e apresentadas neste trabalho de pesquisa tiveram por objetivo analisar os desafios que a equipe gestora da Escola Estadual Henrique Kruger enfrenta na inclusão dos alunos com deficiência, utilizando, como eixo temático, a Educação Especial/Inclusiva, a Formação de Professores, o Plano de Desenvolvimento Individual e a Família.

As evidências encontradas pela equipe gestora da Escola Estadual Henrique Kruger no desafio de incluir alunos com deficiência foram apresentadas a partir da investigação realizada por meio de análise de documentos oficiais e escolares e das opiniões transcritas no processo de entrevistas. Diante disso, no próximo capítulo, são apresentadas ações que irão contribuir para uma educação realmente inclusiva, constituindo-se num Plano de Ação Educacional (PAE).

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS PELO GESTOR ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL HENRIQUE KRUGER

Nos capítulos anteriores, procurou-se refletir sobre os desafios que o gestor da Escola Estadual Henrique Kruger encontra para a implementação de uma Educação Inclusiva.

No primeiro capítulo, foi descrito o processo histórico da deficiência a partir do século XIX, a fundamentação legal do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, o contexto da política de inclusão no estado de Minas Gerais e na cidade de Uberaba. Foi apresentado o Centro de Orientação e Pesquisa (CEOPEE), como escola especial da cidade de Uberaba, que trabalha dentro de uma perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência que ainda estão matriculados, e ao final, a descrição da Escola Estadual Henrique Kruger, enfatizando a inclusão dos alunos com deficiência. Essa descrição foi fundamental por proporcionar os elementos necessários à análise realizada no segundo capítulo da pesquisa.

Assim, o segundo capítulo analisou, a partir das observações, leitura de documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas, os desafios que o gestor escolar enfrenta para a inclusão dos alunos com deficiência. Reportaram-se as descrições realizadas no primeiro capítulo, baseando-se nas ideias teóricas apontadas nas literaturas que abordam a temática. A partir de tais análises, foram identificadas algumas evidências que apontam para os desafios que devem ser superados para que a escola realmente consiga efetivar uma Educação Inclusiva de qualidade.

Na concepção de uma Educação Inclusiva, os profissionais da escola precisam se sensibilizar e reconhecer que a demanda a ser atendida é composta por pessoas com diferentes modos de agir, pensar, sentir e interagir no ambiente escolar. A partir desse reconhecimento, a escola estará preparada para atender com qualidade a diversidade que a inclusão nos oferece. Infelizmente, a Escola Estadual Henrique Kruger ainda não vivencia a realidade de trabalhar com todos, dentro de suas diferenças, e precisará refletir sobre suas ações para que transformações sejam realizadas a partir deste paradigma educacional em que a escola está inserida, promovendo efetivas mudanças em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, sabe-se que o compromisso de cada um para que a inclusão de todos aconteça é o primeiro passo para a garantia de acesso, permanência e

educação de qualidade para todos. Desta forma, apresenta-se, a seguir, o quadro 5, que esquematiza os desafios advindos das análises realizadas, com a definição dos eixos definidos para essa pesquisa: Educação Especial/Inclusiva, Formação de Professores, Plano de Desenvolvimento Individual e Família.

Quadro 5 – Desafios enfrentados pelo gestor escola da Escola Estadual Henrique Kruger para a inclusão dos alunos com deficiência

Eixos de análise	Situações evidenciadas
Educação Especial/Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Os documentos oficiais que norteiam o trabalho da escola nos aspectos administrativo e pedagógico (Regimento Escolar e PPP) não correspondem com a legislação vigente a qual ratifica o direito de uma educação inclusivo. - Falta de interação entre as especialistas pedagógicas e professores no que concerne à Educação Inclusiva.
Formação de professores e gestores	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento precário sobre a concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva por parte de todos os entrevistados. - Falta de formação de professores para atuar dentro da perspectiva de uma Educação Inclusiva.
Plano de desenvolvimento individual	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conhecimento da equipe pedagógica e professores de que o PDI é um documento de construção coletiva, norteador de ações, estratégias e intervenções.
Família	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência da família em reconhecer a deficiência do filho e procurar devida ajuda.

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, para que os desafios apresentados sejam superados, é preciso ressignificar o papel do gestor no sentido de provocar as mudanças necessárias no ambiente escolar, transformando-se em um sujeito facilitador desse processo. A mudança para uma escola inclusiva não pode ser legislada ou obrigada a existir; o medo de mudança não pode ser ignorado. O gestor escolar deve assumir o papel de ajudar os outros a encararem o medo do novo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

Nesse sentido, este plano de ação foi elaborado com o objetivo de propor ações voltadas para intervenções que contemplem o aprimoramento das práticas

dos gestores escolares no desenvolvimento de uma escola inclusiva. As propostas de ações para intervenções são especificadas e detalhadas na próxima seção, com o estabelecimento dos prazos de execução, os responsáveis pelo desenvolvimento das ações e as justificativas.

3.1 CONSIDERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Com o propósito de reconhecer que cada ser humano é único, sendo necessário que seja tratado dentro de suas especificidades, respeitando suas dificuldades e estimulando suas potencialidades, serão apresentadas neste plano possibilidades de ações significativas que irão contribuir para que a gestão escolar da Escola Estadual Henrique Kruger se torne mais participativa e trabalhe coletivamente na construção de uma Educação Inclusiva de qualidade. Com as observações realizadas na pesquisa de campo e as análises feitas a partir dos desafios encontrados pelo gestor escolar da Escola Estadual Henrique Kruger na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, serão consideradas, na presente seção, estratégias que possam fortalecer os instrumentos pedagógicos e administrativos da instituição em estudo, com propostas de ações viáveis, reais e possíveis de serem implementadas.

No eixo de análise Educação Especial/Inclusiva, identificaram-se como desafios: a desconformidade dos documentos oficiais PPP e Regimento Escolar em relação ao direito do aluno com deficiência a uma educação de qualidade dentro de uma perspectiva inclusiva; o conhecimento precário sobre a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva por parte de todos os entrevistados; e a falta de articulação entre as especialistas pedagógicas e os professores em relação aos alunos que apresentam deficiência. Para mudar tal situação, será apresentada como proposta de ação, em primeiro momento, a reformulação do PPP, com vistas a uma discussão com toda a comunidade escolar, equipe gestora, especialistas, pais e alunos, sobre o atendimento ao aluno com deficiência. Será proposta, em segundo momento, uma reorganização das reuniões de módulo II, com planejamento e direcionamento.

Para o eixo de análise Formação de Professores, serão previstos, aos gestores, aos especialistas e aos professores, momentos de estudos com temas relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva, utilizando com aporte estudos de casos que irão subsidiar o conhecimento de teorias, técnicas e práticas, no trabalho com os alunos que apresentam deficiência.

Para o eixo temático Plano de Desenvolvimento Individual, será sugerida como ação a visita da Equipe Multidisciplinar que atua no CEOPEE, para trabalhar com os professores os aspectos relacionados ao desenvolvimento do aluno, assim como para explicar a importância de ser um instrumento elaborado coletivamente entre a equipe pedagógica.

Por fim, para o eixo Família, será proposto um trabalho com o objetivo de eliminar a distância que existe entre família e escola, por meio do qual sejam promovidas reuniões em que os pais possam argumentar, encontros de formação sobre assuntos relacionados ao tema Educação Especial/Inclusiva e oficinas de sensibilização.

O presente Plano de Ação Educacional tem por finalidade reduzir os desafios que o gestor escolar da Escola Estadual Henrique Kruger (EEHK) enfrenta na implementação de uma Educação Inclusiva de qualidade, garantindo os direitos estabelecidos por lei, aos alunos com deficiência, para que possam participar de forma efetiva das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. As próximas seções deste capítulo se destinam ao detalhamento das ações apresentadas, com suas respectivas estratégias, com definição de prazos, responsáveis, justificativas e custos (caso houver). Para cada ação proposta, foi elaborado um quadro no formato 5W2H² com o resumo das definições detalhadas para sua implementação.

² 5W2H é uma ferramenta para elaboração de planos de ação que, por sua simplicidade, objetividade e orientação à ação. Tem sido muito utilizada em Gestão de Projetos, Análise de Negócios, Elaboração de Planos de Negócio, Planejamento Estratégico e outras disciplinas de gestão. De origem atribuída a diferentes autores, que vai desde os trabalhos de Alan G. Robinson, Rudyard Kipling, Marco Fábio Quintiliano até Aristóteles, essa ferramenta baseia-se na elaboração de um questionário formado por sete perguntas. Disponível em: <<http://blog.iprocess.com.br/2014/06/5w2h-ferramenta-para-a-elaboracao-de-planos-de-acao/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

3.1.1 Reformulação do Projeto Político-Pedagógico da escola

O Projeto Político-Pedagógico é considerado o principal documento da escola; é um instrumento norteador de ações pedagógicas e reflete a proposta educacional da instituição de ensino. Construído coletivamente, o PPP deve proporcionar aos membros da escola uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo a responsabilidade de todos.

Observando a análise realizada no capítulo 2 desta pesquisa, percebe-se que a escola apresenta um PPP devidamente elaborado, embora seja do ano de 2015, aprovado pelo colegiado escolar da época. Contudo, percebemos que o documento não contempla ações específicas que direcionam o trabalho para a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

De acordo com o exposto, faz-se necessário realizar uma avaliação e uma possível reformulação do PPP, com o objetivo de estabelecer as bases para a construção de uma Educação Inclusiva. Neste ano de 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em parceria com o Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), propõem um percurso formativo com orientações para a construção colaborativa do diagnóstico da escola, desenvolvendo ações e instrumentos para apoiar as escolas na construção de uma educação de qualidade com equidade.

Um dos instrumentos norteadores dessa proposta são os Itinerários Avaliativos, que, neste ano de 2019, irão subsidiar ações para a elaboração do PPP. Esses itinerários visam a apoiar a escola no diagnóstico das dimensões que de alguma forma impactam a aprendizagem dos alunos. Dentre as dimensões, destaco o “direito à aprendizagem”, pois a partir desse eixo a escola conseguirá desenvolver ações que contribuirão para a aprendizagem dos alunos dentro de suas especificidades, contemplando no seu documento norteador a legislação proposta para uma Educação Inclusiva.

A dimensão “direito à aprendizagem” busca compreender o conhecimento do professor sobre o PDI, sobre o trabalho realizado na sala de recursos, qual a abordagem que a escola utiliza para considerar o estudante público-alvo da Educação Especial como sujeito dotados de direitos e desejos, quais são as barreiras que a escola enfrenta que dificultam o processo de aprendizagem do aluno, como são realizadas as adaptações curriculares e como é o relacionamento

do professor regente com o aluno que apresenta deficiência. A partir das respostas relativas aos questionamentos, é possível reelaborar o PPP de forma que a legislação vigente para o público-alvo da Educação Especial seja contemplada e incorporada às práticas da escola. A seguir será apresentado, no quadro 6, a síntese dessa ação:

Quadro 6 – Resumo das ações para reformulação do PPP

O quê?	Reestruturação do PPP em relação à Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.
Por quê?	O atual PPP não contempla a legislação vigente para a efetivação de uma Educação Inclusiva.
Onde?	Nas dependências da Escola Estadual Henrique Kruger.
Quando?	Nos meses de agosto e setembro de 2019.
Quem?	Gestores, especialistas e professores.
Como?	Serão realizados dois encontros com a participação de gestores, especialistas e professores para o preenchimento do formulário “Escola”, que se encontra dentro do Itinerário 6. Em seguida, reflexões coletivas sobre os temas abordados.
Quanto?	Não haverá custos para o desenvolvimento desta ação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A ação de reelaboração do PPP contribui para o rompimento das práticas pedagógicas tradicionais, promovendo o compartilhamento de novas práticas gestoras e pedagógicas que fomentarão o fortalecimento da gestão escolar em busca de uma educação mais inclusiva.

3.1.2 Formação continuada para os gestores, especialistas pedagógicos e professores da escola e Plano de Desenvolvimento Individual

A reformulação do PPP, proposta de ação realizada na seção anterior, contribui para que os desafios de implementação de uma Educação Inclusiva sejam reduzidos. Porém, as análises realizadas no capítulo 2 deste trabalho apontam para a necessidade de formação continuada do professor, com temas relacionados à Educação Especial/Inclusiva, para que sejam capacitados a trabalhar de forma efetiva com o aluno que apresenta deficiência. A equipe gestora, a equipe pedagógica e os professores, na oportunidade de fala, expressaram claramente a

necessidade de formação para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial; em geral, todos os participantes da pesquisa reconhecem essa dificuldade.

Outra questão analisada no capítulo 2 é a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Foi identificado, durante a realização da pesquisa, o desconhecimento por parte da equipe gestora, da equipe de professores e dos especialistas sobre a necessidade de elaboração do PDI. Alguns professores nem conhecem a estrutura do documento e qual a sua finalidade.

Sendo assim, fazem-se necessárias capacitações específicas nessa área, com aportes teóricos e práticos que possam subsidiar o trabalho do professor em relação ao aluno com deficiência e construção do PDI. As horas de reuniões destinadas ao cumprimento da carga horária de módulo II, por especialistas pedagógicos e professores, poderão ser destinadas à realização dessas capacitações no âmbito da escola.

Essa formação continuada em serviço será conduzida pelas especialistas pedagógicas, com o apoio da Equipe Multidisciplinar do CEOPEE, que irão seguir o cronograma de datas de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 7 – Cronograma de reuniões para capacitação da equipe escolar – 2019

Dia	10/08	14/09	19/10	09/11	07/12
Matutino	X	X	X	X	X
Duração	4h	4h	4h	4h	4h
Local	EEHK	EEHK	EEHK	EEHK	EEHK

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação continuada terá a carga horária total de 20 horas e será realizada aos sábados. A escolha por realizar a capacitação aos sábados se deu devido à carga horária de trabalho dos professores, sendo o dia em que a maioria dos profissionais podem estar presentes e participar da capacitação. Os temas abordados irão proporcionar aos professores conhecimentos teóricos e práticos sobre a Educação Especial/Inclusiva, além de realizarem oficinas de construção de PDI, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 8 – Assuntos a serem trabalhados nas reuniões de formação continuada

Data	Assuntos Abordados
10/08	Diretrizes, legislação e funcionamento da Educação Especial e Inclusiva (fundamentos e rede).
14/09	Público-alvo da Educação Especial: considerações pedagógicas (TEA, deficiências, altas habilidades ou superdotação).
19/10	Educação Especial e Educação Inclusiva: onde fica a prática do educador.
09/11	Plano de Desenvolvimento Individual (conceituação e oficina de elaboração).
07/12	Adaptações curriculares – o que é e como fazer. Oficina a partir de estudos de caso.

Fonte: Elaborado pela autora.

As reuniões serão organizadas e direcionadas pelas especialistas pedagógicas e ministradas pelos profissionais da Equipe Multidisciplinar do CEOPEE. Serão realizadas a partir de material expositivo, leitura de material complementar, estudo de caso para construção de oficinas, realização de trabalhos em grupo, com o objetivo de refletir sobre os problemas que são vivenciados na escola, diretamente no trabalho com o aluno que apresenta deficiência. A seguir será apresentado, no quadro 9, a síntese desta ação.

Quadro 9 – Resumo das ações da formação continuada para professores e especialistas na EEHK.

O quê?	Formação continuada para os gestores, equipe de professores e especialistas pedagógicos da escola.
Por quê?	Aprimorar os conhecimentos teóricos práticos para a realização de um trabalho na perspectiva de uma Educação Inclusiva de qualidade.
Onde?	Nas dependências da Escola Estadual Henrique Kruger.
Quando?	Ao longo do segundo semestre do ano de 2019.
Quem?	Especialistas Pedagógicos e Direção e Membros da Equipe Multidisciplinar do CEOPEE (terapeuta educacional, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e assistente social).
Como?	Será realizado nas reuniões de módulo II, com a participação da equipe pedagógica, com leitura de textos referentes ao tema estudado, trabalhos em grupo, estudos de caso (provenientes da própria escola) e oficinas para a construção de PDIs e adaptações curriculares.
Quanto?	Não haverá custos para o desenvolvimento desta ação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de formação continuada em serviço com temas relacionados à Educação Especial/Inclusiva tem por objetivo sensibilizar os gestores, especialistas e professores por busca de melhores condições de atendimentos aos alunos com deficiência, conhecendo os direitos legais desse alunado, entendendo a importância de uma avaliação pedagógica inicial e percebendo a necessidade de adaptações curriculares de acordo com o desenvolvimento de cada um. Desta forma, a escola irá conseguir desenvolver um ambiente propício para uma proposta de Educação Inclusiva.

3.1.3 Construção e consolidação da relação escola-família

Embora esteja relatado no PPP que escola e família caminham juntas, a ausência da participação da família na vida escolar dos alunos foi um dos desafios identificados nas análises feitas, a partir das entrevistas realizadas nesta pesquisa. Foi verificada também a dificuldade que a família encontra em procurar ajuda multidisciplinar e clínico para seus filhos, quando é identificada alguma dificuldade que comprometa o processo de aprendizagem, o que pode ser decorrente de uma possível deficiência.

Sabendo que a parceria entre familiares e escola é de fundamental importância para o bem-estar e conseqüentemente um bom desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, é necessário que a escola pense na participação dos familiares no planejamento do programa educacional voltado para esses alunos. É dentro desta perspectiva que apresentamos a necessidade de uma ação possibilite a participação das famílias no ambiente escolar e lhes proporcione momentos de diálogo, conversa com seus pares, conhecimentos, por meio de palestras, de temas relacionados à rede de apoio do município, que pode ser um caminho gratuito para atendimentos multidisciplinares e clínicos necessários.

A ação proposta deve ser coordenada pelos gestores (diretor e vice-diretora) e equipe pedagógica da escola, com a colaboração de parceiros, como: Membro da Equipe Multidisciplinar do CEOPEE, Assistente Social, membros do Centro de Atenção Psicossocial Infantil/Centro de Referência da Infância e Adolescência (CAPSi/CRIA) da Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU).

As reuniões acontecerão em uma sala de aula na própria escola, destinada para esse fim, tendo início em agosto de 2019. Nesta reunião a equipe pedagógica

passará para os pais dos alunos que apresentam dificuldades ou deficiência, as datas das próximas reuniões que serão destinadas aos mesmos com o objetivo de juntos com a escola superar os desafios no processo de inclusão desses alunos. A seguir será apresentado, no quadro 10, a síntese dessa ação:

Quadro 10 – Resumo das ações sugeridas para a construção e consolidação da relação escola-família

O quê?	Organizar um momento e um espaço de diálogo e informação aos pais de alunos que apresentam deficiência.
Por quê?	Fortalecer a articulação entre família e escola. Dar informações aos pais dos serviços gratuitos que os mesmos podem recorrer para um melhor atendimento aos seus filhos.
Onde?	Nas dependências da Escola Estadual Henrique Kruger.
Quando?	Ao longo do segundo semestre do ano de 2019.
Quem?	Gestores escolares (diretor e vice-diretora), especialistas pedagógicas, assistente social membro da Equipe Multidisciplinar do CEOPEE e membro do CAPSi/CRIA da PMU.
Como?	Serão realizadas reuniões, rodas de conversas com profissionais da educação, da assistência social, saúde e outros se necessário.
Quanto?	Não haverá custos para o desenvolvimento desta ação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A realização destas reuniões irá contribuir para a aproximação e participação da família no ambiente escolar, além de proporcionar aos familiares conhecimentos sobre os atendimentos que a rede pública municipal de Uberaba oferece às crianças e adolescentes que apresentam alguma dificuldade e possível deficiência. Com o fortalecimento dessa articulação escola-família, a gestão escolar terá condições de ressignificar suas práticas na busca de uma Educação Inclusiva de qualidade.

Em seguida, segue o quadro 11, com um resumo das ações propostas no Plano de Ação Educacional:

Quadro 11 – Resumo das ações propostas no PAE

Ações	Objetivos	Períodos
Reformulação do PPP da escola	Atualizar o PPP de acordo com as políticas públicas propostas para a inclusão.	Segundo semestre/2019
Formação Continuada e PDI	Proporcionar à equipe pedagógica conhecimentos em relação à Educação Especial/Inclusiva, bem como entender a importância e construção do PDI.	Segundo semestre/2019
Construção e Consolidação da relação escola-família	Fortalecer a participação da família no ambiente escolar e proporcionar aos familiares conhecimentos dos atendimentos gratuitos que a rede pública municipal oferece.	Segundo semestre/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, foram propostas, ao longo deste capítulo, ações que contemplam o Plano de Ação Educacional, com o objetivo de reduzir os desafios encontrados na EEHK para o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou conhecer os desafios encontrados pelo gestor escolar da Escola Estadual Henrique Kruger no processo de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Utilizou-se como referência teórica os estudos de Carvalho (2006), Glat (2009), Mantoan (2003), Silva (2012), Stainback e Stainback (1999), as legislações vigentes sobre a Educação Especial e Inclusiva, além de outros autores que defendem a educação numa perspectiva inclusiva, por meio da qual se atendam todos os alunos dentro de suas especificidades, com adaptações arquitetônicas, curriculares e metodológicas, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Na pesquisa realizada, a inclusão foi descrita numa perspectiva histórica, nas suas formas legais de atendimento nacional, estadual e municipal, em que foi possível constatar que a Educação Inclusiva é amparada por políticas públicas que garantem o direito de todos a uma educação de qualidade com equidade, o que faz com que as escolas tenham que se adaptar e garantir matrículas aos alunos com deficiência.

Superar um sistema tradicional de ensino é um propósito que deve ser efetivado com urgência, pois ainda é presente no nosso contexto educacional atual a visão conservadora de que a qualidade do ensino se resulta da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste ainda a ideia de que as escolas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, avaliando seus alunos e quantificando suas respostas.

A partir dos dados coletados no primeiro capítulo, foi possível observar que, apesar da garantia de matrícula e educação de qualidade para todos os alunos, as escolas ainda se encontram fragilizadas para a implementação do processo de inclusão. É uma realidade que desafia muitos gestores das escolas regulares de ensino no que tange às transformações a serem realizadas para que as escolas tenham condições adequadas de oferecer atendimento de qualidade aos alunos com deficiência.

No segundo capítulo, procurou-se analisar os fatores que desafiam o gestor escolar da Escola Estadual Henrique Kruger na implementação de uma Educação Inclusiva. A análise foi ancorada em quatro eixos: Educação Especial/Inclusiva,

formação de professores, plano de desenvolvimento individual e família. Considerou-se, a partir das análises realizadas, que é necessário que a equipe escolar esteja disposta a realizar um movimento de ação-reflexão de suas práticas para que a inclusão realmente aconteça.

A partir da pesquisa documental realizada e da entrevista semiestruturada com gestores, especialistas e professores efetivos, pode-se perceber que a escola enfrenta muitos desafios para a implementação do processo de inclusão do aluno com deficiência.

Os resultados encontrados nos possibilitaram concluir que, na escola pesquisada, as ações de cunho administrativo e pedagógico não contribuem para que a inclusão realmente aconteça. Observou-se que o gestor escolar não se demonstrou sensibilizado com a necessidade de oferecer recursos e adaptações aos alunos com deficiência, o que compromete o trabalho dos demais membros da equipe pedagógica (especialistas e professores), que demonstraram, a partir das análises realizadas, estar realmente despreparados para trabalhar com o aluno público-alvo da Educação Especial. Essas constatações contribuíram para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE), que resultou na necessidade de fortalecer a gestão escolar a partir do trabalho realizado com todos os envolvidos neste processo.

Assim, no terceiro capítulo, foram elaboradas as seguintes propostas para o PAE: a reestruturação do PPP da escola, a formação de professores, o estudo coletivo do PDI e a consolidação escola-família, com o objetivo de sensibilizar a equipe escolar (gestores, especialistas e professores) e familiares para que consigam se adaptar administrativa e pedagogicamente, no intuito de garantir aos alunos com deficiência igualdade de oportunidades no acesso à educação escolar.

Reportando ao questionamento que nos levou a construção deste trabalho – *quais estratégias o CEOPEE pode adotar para contribuir com a formação dos professores e gestores das escolas estaduais de Uberaba para lidarem com a demanda da Educação Inclusiva?* –, acreditamos que, a partir das ações relacionadas no PAE, a equipe do CEOPEE pode, sim, por meio de formações continuadas na área da Educação Especial, contribuir para que as escolas estaduais de Uberaba consigam trabalhar dentro de uma perspectiva inclusiva.

Portanto, espera-se que as reflexões realizadas possam contribuir para que a escola consiga efetivar na prática ações que fortaleçam uma Educação Inclusiva de

qualidade, tanto na escola estudada, como em outras escolas estaduais da cidade de Uberaba.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. Práticas curriculares com alunos com deficiência mental: inclusão e escolarização, Relatório de Pesquisa. Teresópolis: UNIFESO, 2010.

BARRETO, Maria do Socorro Vieira. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 set. 2018.

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

BEYER, Hugo Otto. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, v. 2, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BOAVENTURA, Roberta Silva. **A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Presidente Prudente, SP, 2008.

CARVALHO, Erenice Nathália S. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CENTRO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – CEOPEE. **Projeto Político Pedagógico**. Uberaba MG. Biênio 2005 a 2007.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. Educação Especial. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DSM. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (DSM–5). Disponível em: <<http://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

ESCOLA ESTADUAL HENRIQUE KRUGER. **Projeto Político Pedagógico**. Uberaba MG. 2015.

EVANGELISTA, Gessinea Raydan. **Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. PPGP, Juiz de Fora, 2017. 115 p.

FERNANDES, Edideia Mascarenhas. “Educação para todos -- Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, a. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FROIS, Maria Thereza Antunes Fortes de Menezes. **Sistema educacional inclusivo**: uma garantia de acesso para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio em Barbacena. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. PPGP, Juiz de Fora, 2017. 130 p.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGUINI, Marcos Daniel (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-91.

_____. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____. NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10, n. 01, jun. 2003.

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

GOFFREDO, Vera Flôr Sénechal. **Fundamentos da educação especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), n. 10, p. 101-116, jul. 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; MALINI, Eduardo. Formação de diretores: Exigência à melhoria da gestão escolar. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza – Espanha, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Brasília: Summus Editorial, 2003.

MARSIGLIA, Denis Munhoz. Gestão escola: Processos Inclusivos. In: BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa (Orgs.). **Gestão Escola em Destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

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

MINAS GERAIS. Portal da educação. Diretoria de Educação Especial. **Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais** (versão 3). Atualizado em julho de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina: Gestão dos sistemas escolares - quais caminhos perseguir?** São Paulo, Brasil, e Santiago de Chile: iFHC/CIEPLAN, 2008.

OGAWA, Mary Natsue. FILIPAK, Sirley Terezinha. **A formação do gestor escolar**. Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: T.A Queiroz, 1984. 206 p.

PORTAL DO FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em: 27 set. 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et alii*. **A 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.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A família e o movimento pela inclusão. In: Salto para o Futuro: **Educação Especial: tendências atuais** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma de século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, MEC/Secretaria da Educação Especial, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SIMAVE. **Itinerários Avaliativos**. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/itinerarios-avaliativos>>. Acesso em: 22 jun. 19.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; STEFANICH, G.; ALPER, S. **A aprendizagem nas escolas inclusivas: E o currículo?** Disponível em: <<https://eminclusao.files.wordpress.com/2013/01/stainback-currc3adculo.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Cláudio Lopes. **Educação Inclusiva e os Desafios da Equipe Gestora de uma escola regular de ensino**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. PPGP, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **A Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VEIGA, Ligia Correa Lustosa. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com equipe gestora

Prezado(a) Diretor(a),

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre os desafios que a gestão encontra no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual_____.

Sua adesão à pesquisa é muito importante, ressalta-se que a sua identidade será preservada

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? Há quanto tempo atua como diretor escolar?
3. Possui cursos relacionados à Educação Inclusiva? Quais?
4. Você enxerga diferença entre a Educação Especial e Educação Inclusiva?
5. Quais são os documentos necessários para a matrícula do aluno com deficiência em sua escola?
6. Quais são os critérios da secretaria de estado de educação exigido para conseguir os serviços da Educação Especial? Quais são esses serviços? Esses serviços são suficientes para atender a demanda?
7. Quais são as ações que a escola desenvolve para garantir o direito à inclusão dos alunos com deficiência?
8. Você considera que o professor deva ter o perfil para trabalhar com os alunos com deficiência? O que é ter perfil?
9. Qual é o critério adotado pela escola no momento da enturmação desses alunos?
10. Para você, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela escola para que a inclusão realmente aconteça?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os especialistas pedagógicos

Prezado(a) Especialista Pedagógico(a),

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre os desafios que a gestão encontra no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual _____.

Sua adesão à pesquisa é muito importante, ressalta-se que a sua identidade será preservada

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? Há quanto tempo você atua como especialista pedagógico?
3. Possui cursos relacionados à Educação Inclusiva? Quais?
4. Você enxerga diferença entre a Educação Especial e Educação Inclusiva?
5. Quais são os critérios da secretaria de estado de educação exigido para conseguir os serviços da Educação Especial? Quais são esses serviços? Esses serviços são suficientes para atender a demanda?
6. Como são realizadas as reuniões de módulo II? São tratados de assuntos relacionados aos alunos com deficiência?
- a. Como é realizado a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)? A equipe gestora contribui para a elaboração desse plano? Esse plano é utilizado pelos professores para a confecção dos planos de aula?
7. Quais são as ações que a escola desenvolve para garantir o direito à inclusão dos alunos com deficiência?
8. Qual é a sua visão sobre o profissional de apoio, ele contribui com o dia a dia do aluno em todos os aspectos (vida diária, planejamento, aplicação de atividades, interação com o professor e família)?
9. Para você, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela escola para que a inclusão realmente aconteça?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com os professores

Prezados(as) Professores,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre os desafios que a gestão encontra no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual _____.

Sua adesão à pesquisa é muito importante, ressalta-se que a sua identidade será preservada.

1. Qual é a formação acadêmica?
2. Há quanto tempo vocês trabalham nesta escola? Há quanto tempo vocês trabalham com alunos com deficiência?
3. Possuem cursos relacionados à Educação Inclusiva? Quais?
4. Vocês enxergam diferença entre a Educação Especial e Educação Inclusiva?
5. Vocês acreditam que os serviços oferecidos pela Educação Especial são suficientes para garantir um atendimento de qualidade ao aluno com deficiência?
6. A Gestão da escola se envolve com o trabalho pedagógico realizado com aluno com deficiência? É desempenhado alguma ação para contribuir com o desenvolvimento desse aluno?
7. Como é realizado a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)? A equipe gestora contribui para a elaboração desse plano? Esse plano é utilizado pelos professores para a confecção dos planos de aula?
8. Qual é a visão sobre o profissional de apoio, ele contribui com o dia a dia do aluno em todos os aspectos (vida diária, planejamento, aplicação de atividades, interação com o professor e família)?
9. Como são realizadas as reuniões de módulo II? São tratados de assuntos relacionados aos alunos com deficiência?
10. Para vocês, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela escola para que a inclusão realmente aconteça?