

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

**Andréa Silva Adão Reis**

**Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado:** compreendendo a percepção  
da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio

Juiz de Fora

2020

**Andréa Silva Adão Reis**

**Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado:** compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio

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

Orientador: Prof. Dr. Marcus Bessa de Menezes

Juiz de Fora

2020

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

Reis, Andréa Silva Adão .

Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio / Andréa Silva Adão Reis. -- 2020.

174 p. : il.

Orientador: Marcus Bessa de Menezes

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Inclusão Escolar. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Professor de Apoio. 4. Educação Especial. 5. Educação Inclusiva. I. Menezes, Marcus Bessa de, orient. II. Título.

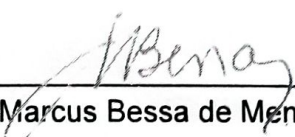
**Andréa Silva Adão Reis**

**Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio**

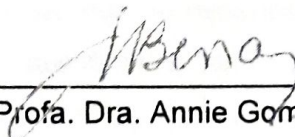
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 26 de junho de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcus Bessa de Menezes (orientador)  
Universidade Federal de Campina Grande

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Annie Gomes Redig  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a todos aqueles que me conduziram para o caminho sem volta do amor à educação: meus professores e meus alunos, de hoje e de ontem!

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento que faço questão de cultivar e expressar. Por isso, ao findar um trabalho de dois anos de intensa dedicação, alegro-me ao prestar os meus agradecimentos àqueles que estiveram comigo nessa caminhada, em busca de atualização profissional e realização pessoal. Foram muitas pessoas que escreveram comigo cada uma das linhas deste trabalho. E a todas, não cansarei de dizer meu “muito obrigada”!

Aos professores do PPGP, o meu reconhecimento pela competência e compromisso com que tratam esse programa, garantindo a excelência e a qualidade de um mestrado profissional que é exemplo no Brasil.

A toda equipe do CAED, sou grata pelo carinho e profissionalismo com que trata os mestrandos, procurando entender a diversidade existente em um grupo de estudantes vindo dos vários lugares do país.

Ao Professor Dr. Marcus Bessa de Menezes, pela gentileza em me direcionar durante o caminho da pesquisa e contribuir, de forma significativa, com o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Amanda Sangy Quiossa, Suporte de Orientação, que escreveu comigo um dos mais importantes capítulos de minha vida. Sou eternamente agradecida pelas palavras de incentivo, quando já me sentia exausta, e pelas reiteradas correções, responsáveis por promover o desenvolvimento de novas e importantes competências. Sou grata também pela paciência e por sempre acreditar que poderia ficar melhor.

Às Prof. Dra. Katuscia Cristina Vargas Antunes e Prof. Dra. Núbia Schapper, agradeço as intervenções realizadas por ocasião da Banca de Qualificação, que contribuíram, de forma significativa, para o desenvolvimento da pesquisa e para o aprimoramento do meu referencial teórico.

Às Professoras Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza e Dra. Annie Gomes Redig por aceitarem o convite de participarem da banca de defesa deste trabalho e doarem seu tempo para a melhoria do mesmo.

Meus agradecimentos ao Governo do Estado de Minas Gerais e em especial à Ex-Secretária de Estado de Educação, Macaé Evaristo, e ao Ex-Subsecretário de Gestão de Recursos Humanos, Prof. Antônio David de Sousa Júnior, que não mediram esforços para que o processo seletivo do PPGP 2018 fosse mantido nos termos do convênio existente,

proporcionando a gestores escolares e servidores das SRE a oportunidade de repensar a sua prática a partir das aprendizagens vividas em um programa de mestrado profissional.

Aos colegas servidores da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, agradeço por todo apoio e incentivo. E em especial, sou grata à equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e Serviço de Inspeção Escolar, fundamentais nesse estudo.

A todas as escolas estaduais da regional de Pouso Alegre, especialmente aos Professores de Apoio, Professores Regentes e Direção Escolar, que doaram seu tempo para voluntariamente participar desta pesquisa e contribuir com o debate sobre inclusão escolar.

Aos amigos que fiz nessa caminhada, meu mais sincero agradecimento pelo prazer de conviver com pessoas tão especiais, de aprender com culturas tão singulares e de saber que, para sempre, estaremos uns nas melhores memórias dos outros. Em especial, quero agradecer às duas irmãs que ganhei durante o mestrado: Suzeny e Simone. Mais do que dividir o quarto de hotel, nós dividimos nossas vidas, nossas famílias, nossos sonhos e nossos problemas. Vocês tornaram meus dias em Juiz de Fora muito mais leves!

E os agradecimentos finais são dedicados a quem sofreu comigo as angústias desse tempo de intenso estudo, quem se abdicou das férias comigo, quem sofreu com minha ausência nos janeiros e julho, quem me viu virar a noite estudando, quem perdeu os finais de semana por causa dos meus compromissos, quem brincou sozinha pra me deixar estudar, quem cuidou de minha casa durante as minhas viagens, quem mais rezou por mim, quem não me deixou de desistir. Não é coincidência que essas pessoas são também as que mais amo nessa vida!

Muito obrigada aos meus pais, João Adão, Maria Tereza da Silva Adão e ao meu irmão Elias da Silva Adão. Vocês são responsáveis por tudo de bom que acontece comigo. O que fazem por mim, só Deus pode pagar. Obrigada pelas orações, elas valem muito.

Ao meu esposo Tiago Fabiano dos Reis, agradeço pela paciência e por ter estado ao meu lado nas horas mais difíceis desse período. Obrigada por me incentivar a correr atrás dos meus sonhos.

À Sarah Helena dos Reis, minha doce filha, por sua existência em minha vida e por seu sorriso que foi meu descanso nesses tempos. Por você, quero ser sempre melhor!

Ao Ser Todo Poderoso, digno de toda honra e glória. Ao Pai que me concedeu a graça da vida, ao Filho que me acalenta com misericórdia, ao Espírito que me ilumina e me conduz ao conhecimento. Por sua graça, cheguei até aqui!

A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. (MANTOAN, 2005, s.p. ).



## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência e os processos adotados pela rede estadual de ensino de Minas Gerais para a alocação do Professor de Apoio nas escolas regulares da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre (SRE). O objetivo principal deste trabalho foi compreender a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio nos processos de inclusão e ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial. Este objetivo foi desdobrado nos objetivos específicos. São eles: (a) descrever o processo de implementação da política de educação especial, na perspectiva inclusiva, nas escolas estaduais da SRE Pouso Alegre; (b) analisar a atuação do Professor de Apoio e como este profissional é visto pela comunidade escolar; (c) e propor ações que possam ampliar a compreensão sobre o papel a ser desempenhado pelo mesmo, visando melhorar os processos de alocação desse profissional no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assumimos, como hipótese, que, apesar de a política pública estabelecer a forma de atuação do Professor de Apoio e em quais condições o estudante deverá ter esse atendimento, há entendimentos diversos entre corpo docente, gestores, pais e os próprios profissionais designados para a função quanto ao real papel do Professor de Apoio no processo ensino-aprendizagem e de inclusão educacional. Para a análise da hipótese apresentada, adotamos como metodologia de investigação o estudo qualitativo, através de Grupo Focal, Questionários e Entrevista. A comunidade escolar foi representada por Professores de Apoio, Professores Regentes e Direção de uma escola estadual da SRE Pouso Alegre. A partir dos resultados e dos problemas identificados, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com base na ferramenta de gestão 5W2H. Propõe-se a realização de três ações regionais concomitantes que visam o aprimoramento dos processos de alocação dos Professores de Apoio, a formação continuada e em serviço desses profissionais e docentes regentes de turmas/aulas e a atuação em rede dos gestores escolares, SRE e outros segmentos da sociedade, na busca de consolidação dos processos de inclusão escolar na rede estadual de ensino.

**Palavras-Chave:** Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Professor de Apoio.

## ABSTRACT

The present dissertation was conducted within the scope of the Professional Master's course in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Public Policies and Evaluation of Education Center at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This management case discusses the specialized educational attendance focused on students with special needs because of disability. The study also aims to understand the processes adopted by the state teaching network of Minas Gerais to allocate the Support Teacher on the regular schools of Pouso Alegre. The main objective of this research is to comprehend the school community's perception of the Support Teacher role during the processes of scholar inclusion and the teaching-learning process of special education students. As specific objectives, there are: (a) describing the special educational public policy implementation, through the inclusive perspective, at the schools from Pouso Alegre; (b) analyzing the performance of the Support Teacher and how the school's community deems this profession; (c) proposing actions that can help to magnify the comprehension about the role of this professional, in a way that the allocation and the attendance can be improved. We assume, as a hypothesis, that even with the public policy establishing the Support Teacher's roles and the conditions of these attendances, there are multiple views of the school's community regarding this function. This factor can harm this professional allocation. Sometimes, families and the school's team understand that a Support Teacher must attend all students with disabilities, and in other cases, it is understood that this professional is the only responsible for the teaching-learning process. Besides, there is the vision that this teacher should act as a learning reinforcement for those students. To analyze this hypothesis, it was adopted the methodology of a qualitative exploratory study. The data collection was made through Focus Group with teachers, questionnaires answered by support teachers, and interview with the school's manager. The research had as object the state school with the most significant number of professors in Pouso Alegre. Through the verified results and the identified problems, it was proposed an Educational Action Plan, developed using the 5W2H tool. It was suggested three actions to be performed simultaneously. The Educational Action Plan aims to improve the allocation processes of those Support Teachers through a better understanding of the roles performed by those professionals. So, it is suggested actions for reflection, discussion, dialogue, formation, information, and collaboration to solve the identified problems. To do so, it is necessary to change the beliefs and the conceptions related to those Support Teachers and the inclusion process of students with disabilities.

**Keywords:** Educational Inclusion. Specialized Educational Attendance. Support Teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais .....	45
Quadro 1 - Atendimento Educacional Especializado, conforme Resolução SEE nº 4.256/2020 .....	57
Figura 2 - Organograma das Superintendências Regionais de Ensino – SRE.....	67
Gráfico 1 - Deficiências apresentadas pelos estudantes que têm Professor de Apoio .....	104
Gráfico 2 - Materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos Professores de Apoio .....	106
Quadro 2 - Dados da pesquisa e ações propostas por eixo de análise .....	137
Quadro 3 - Implantação de Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva .....	140
Quadro 4 - Formação Continuada de Docentes para o Trabalho Colaborativo .....	144
Quadro 5 - Criação do Projeto Regional “Gestores para Inclusão” .....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Minas Gerais - Matrículas na rede estadual de ensino - 2018 .....	45
Tabela 2 - Minas Gerais - Matrícula na Educação Especial por rede de ensino – 2015 a 2018 .....	46
Tabela 3 - Matrículas por município – SRE Pouso Alegre - 2018 .....	64
Tabela 4 - Número de Profissionais de Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Comuns – Rede Estadual – SRE Pouso Alegre – 2019 .....	66
Tabela 5 - SRE Pouso Alegre – Matrículas nas Classes Comuns por tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação - 2018 .....	69
Tabela 6 - Número de AEE solicitados e autorizados pela SRE Pouso Alegre entre 2015 e 2018 .....	71
Tabela 7 - Número de solicitações de Professor de Apoio judicializadas 2015 – 2018 .....	75
Tabela 8 - Quadro de pessoal da escola .....	94
Tabela 9 - Caracterização dos participantes do Grupo Focal – Professores Regentes .....	96
Tabela 10 - Caracterização dos respondentes do questionário – Professores de Apoio e Sala de Recursos.....	97

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CA	Comunicação Alternativa
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual e Cegueira
CAS	Centro de Apoio à Pessoa com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLTA	Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Ministério Público
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAE	Plano de Ação Educacional.
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno.
PEB	Professor da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SIE	Serviço de Inspeção Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS .....</b>	<b>22</b>
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	22
2.1.1	<b>A Educação Especial Inclusiva no Brasil .....</b>	<b>23</b>
2.1.2	<b>Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado no Brasil: Aspectos Normativos.....</b>	<b>26</b>
2.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MINAS GERAIS E O DESAFIO DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS COMUNS.....	44
2.2.1	<b>A Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....</b>	<b>44</b>
2.2.2	<b>A Educação Especial e Inclusiva em Minas Gerais.....</b>	<b>47</b>
2.2.3	<b>A oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....</b>	<b>55</b>
2.3	GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POUSO ALEGRE.....	63
<b>3</b>	<b>O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>80</b>
3.1	COMPREENDENDO O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NAS DIFERENTES REDES DE ENSINO .....	80
3.2	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	87
3.3	METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO .....	89
3.3.1	<b>Caracterização da Escola Estadual pesquisada.....</b>	<b>93</b>
3.3.2	<b>Desenvolvimento da pesquisa de campo.....</b>	<b>95</b>
3.4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	99
3.4.1	<b>Concepções da comunidade escolar sobre o Professor de Apoio e o processo de inclusão escolar .....</b>	<b>100</b>
3.4.1.1	<i>O perfil do Professor de Apoio e sua atuação nas escolas da SRE Pouso Alegre ..</i>	<i>100</i>
3.4.1.2	<i>O Professor de Apoio, na visão da comunidade escolar .....</i>	<i>109</i>
3.4.2	<b>Bidocência e trabalho colaborativo entre Professor de Apoio e Professor Regente .....</b>	<b>120</b>



3.4.3	<b>Política de Educação Especial Inclusiva e alocação do Professor de Apoio na rede estadual de ensino .....</b>	<b>128</b>
3.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E SEUS RESULTADOS.....	134
4	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE AÇÕES REGIONAIS INTEGRADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>136</b>
4.1	A IMPLANTAÇÃO DE UM FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA SRE POUSO ALEGRE: ESTRATÉGIA DE DIÁLOGO ENTRE O ÓRGÃO REGIONAL, PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, PAIS E COMUNIDADE EM GERAL .....	139
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA O TRABALHO COLABORATIVO: ATUAÇÃO CONJUNTA DO PROFESSOR REGENTE E PROFESSOR DE APOIO .....	142
4.3	CRIAÇÃO DO PROJETO REGIONAL “GESTORES PARA INCLUSÃO” .....	146
4.4	REFLEXÕES SOBRE O PAE: AVALIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO .....	150
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE A - Modelo de questionário do professor de apoio .....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE B - Roteiro para o grupo focal com professores regentes de turmas e aulas .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com diretor escolar .....</b>	<b>172</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia de educação especial, pautada na perspectiva inclusiva, é tema que se faz presente nas mais diversas discussões sobre educação no Brasil. Diante dos muitos avanços que essa concepção teve ao longo das últimas décadas e também dos desafios que ainda se enfrentam para garantir o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, seja na escola ou em qualquer setor da sociedade, os estudos sobre o assunto se apresentam constantemente necessários.

Reconhecer o valor das diferenças e utilizá-las para ressignificar o papel da escola é um passo largo em direção à inclusão educacional que se almeja há muito tempo, mas que ainda é um sonho sendo construído. Vivenciamos, no ambiente escolar, ainda hoje, práticas decorrentes dos paradigmas de exclusão, de segregação e de integração da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Ademais, ainda convivemos com resquícios desses pensamentos traduzidos em ações, que impedem a abertura da escola a todos, bem como a garantia do direito à educação. A escola que rejeita a matrícula, que dificulta o acesso, que impossibilita a permanência e que se exime da qualidade do ensino nega os direitos humanos, os direitos constitucionais, a dignidade da pessoa e não cumpre seu papel social, inviabilizando a real inclusão. Como diz Mantoan (2015, p.15), “são as escolas que tem de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas.”.

Com essas inquietações, surge o meu interesse pelo tema deste estudo, que decorre da minha experiência profissional, atuando no órgão regional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tendo ocupado, ao longo de dezoito anos de serviço público estadual, as funções de Analista Educacional e Inspetora Escolar, além dos cargos de gestão de Diretora Educacional e Superintendente Regional de Ensino.

As experiências de gestão, junto à SRE Pouso Alegre, colocaram-me em contato direto com questões relativas à garantia do direito à educação das crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são o público alvo da Educação Especial. Dentre as questões encontradas, é possível citar: (i) dificuldade de acesso dos alunos, por falta de vagas nas escolas próximas das suas residências; (ii) falta de acessibilidade nos prédios públicos; (iii) falta de transporte adequado e regular; (iv) descumprimento da lei por parte de algumas escolas ou gestores, que insistem em negar matrícula para crianças e jovens com deficiência ou algum tipo de transtorno; e (v) a falta de profissionais habilitados ou capacitados para atuação no atendimento educacional

especializado das escolas regulares. O contato direto com professores, gestores, alunos e pais de alunos, ao longo desse tempo, também contribuiu para que eu conhecesse a realidade vivida por eles e os dilemas e dificuldades enfrentados no dia a dia das escolas públicas, na busca por um processo de efetiva inclusão, que atenda às necessidades dos educandos, contribua com sua formação integral e garanta o seu pleno desenvolvimento.

Essa experiência me trouxe inquietações sobre as necessidades ainda existentes para a construção de um sistema educacional inclusivo. Para tanto, é necessário ir além do aprimoramento das políticas existentes, exigindo mudanças nas práticas diárias das escolas. Nesse sentido, é necessário modificar a forma de acolhimento do estudante com deficiência e sua família, o planejamento pedagógico, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como entender os conceitos sobre o atendimento educacional especializado e a sua importância para o processo de inclusão escolar. Essa percepção vai ao encontro com o que é apontado por Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.348). Tais autores, ao refletirem sobre práticas pedagógicas inclusivas, concluem que: “[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, no dia-a-dia não atendem às especificidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”.

Os avanços que as políticas públicas de inclusão social tiveram ao longo do tempo, possibilitando a garantia de direitos sociais, participação e cidadania a uma grande parcela da população brasileira, revelam-se ainda insuficientes, diante dos desafios que são diariamente apresentados às pessoas com deficiência. No sistema educacional brasileiro, percebe-se mudanças e melhorias, como a garantia da matrícula, do financiamento público, da disponibilização de recursos de acessibilidade para as escolas comuns. Porém, tais evoluções não significam que problemas históricos, de direito à educação dos estudantes com deficiência, tenham sido resolvidos (MANTOAN, 2015).

De acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 6,7% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que representa um número aproximado de 12 milhões de pessoas (BRASIL, 2010). Destas, conforme os dados do Educacenso 2018, 1,2 milhão se encontra matriculada em instituições de ensino, na modalidade educação especial. Este número representa um aumento de 33,2%, em relação a 2014. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, idades da escolarização obrigatória, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos, incluídos em classe comum, também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1%, em 2014, para 92,1%, em 2018 (BRASIL, 2019a).

Os dados estatísticos confirmam que, no decorrer das últimas décadas, os alunos com algum tipo de necessidade educacional especial têm chegado às escolas comuns, seja por força das leis, que estabelecem a preferência da matrícula nesses estabelecimentos; ou pela ampliação do acesso às informações e do debate nacional e mundial sobre a inclusão escolar e seus benefícios para a pessoa com ou sem deficiência.

A visibilidade da educação inclusiva fez com que a legislação fosse modificada ao longo dos tempos, resignificando os termos, delimitando o público alvo e colocando em evidência as possibilidades da pessoa com necessidades educacionais especiais. Alguns marcos legais podem ser citados para a evolução de tal perspectiva: (a) a Constituição Federal de 1988; (b) Declaração de Salamanca, em 1994; (c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996; (d) Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. A partir de tais legislações, o direito à educação, para todos, e a garantia de serviços e atendimento educacional especializado na escola regular vêm sendo matéria de discussão, lutas e desafios permanentes. O cenário educacional brasileiro, na atualidade, diante das políticas de cortes e contingenciamentos financeiros da educação pública e indícios de retrocessos nas políticas de inclusão, indica que os objetivos traçados para essa modalidade não sairão do papel da forma e no tempo esperado, o que torna ainda mais necessária a reflexão e discussão sobre o tema.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como uma das garantias, para a efetivação do sistema educacional inclusivo, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de modo a eliminar qualquer barreira que possa impedir ou dificultar o acesso ou a plena participação do estudante às atividades escolares, considerando, ainda, as suas necessidades específicas. O AEE se torna imprescindível ao processo de inclusão escolar, sendo um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do estudante, desde os primeiros meses de vida, na Educação Infantil, até os níveis mais elevados de escolarização, devendo estar em consonância com o projeto pedagógico da escola comum e ser realizado por profissionais capacitados ou especializados, em permanente articulação com os demais professores (BRASIL, 2008).

No presente trabalho, deu-se enfoque ao atendimento educacional especializado, realizado por Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva, denominação utilizada na rede estadual de ensino de Minas Gerais ao professor que “tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)

matriculado na escola comum” (MINAS GERAIS, 2020, p.5). O mesmo é tratado neste texto por “Professor de Apoio”.

Sobre este profissional, percebeu-se que, no cotidiano das escolas, ainda há entendimentos diversos entre corpo docente, equipe gestora, pais e comunidade escolar quanto ao real papel desse atendimento no processo ensino-aprendizagem e de inclusão escolar, mesmo existindo o detalhamento de tais funções nas normas gerais da educação especial e nos documentos elaborados pela rede de ensino.

Para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o atendimento pelo Professor de Apoio é indicado nos casos em que o estudante apresente necessidade de suporte na comunicação alternativa ou aumentativa, e a sua condição requeira o uso de recursos de tecnologia assistiva (MINAS GERAIS, 2020). Até o ano de 2019, a SEE também autorizava o serviço para os casos em que se fazia necessário o Professor de Apoio para ambientação escolar de estudantes com quadros psiquiátricos que apresentam um maior nível de auto e/ou heteroagressividade<sup>1</sup> (MINAS GERAIS, 2014). Essa possibilidade foi alterada com a publicação, em 2020, da Resolução SEE nº 4256/2020.

Há que se considerar que o AEE não pode ser confundido com o reforço escolar (BRASIL, 2008), destinado à fixação de conteúdos curriculares, nem tampouco o Professor de Apoio pode ser tratado como professor particular, encarregado de propiciar, a um único estudante, a aprendizagem de conteúdos planejados por outro professor. Práticas dessa natureza dão à educação especial um caráter excludente, que não condiz com a perspectiva inclusiva almejada pelas políticas educacionais vigentes. A presença, em sala de aula e em outros espaços escolares, de mais um professor, no turno regular de escolarização, no acompanhamento de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, também não pode ser vista apenas como a possibilidade de aumento no quadro de profissionais para atuarem nas escolas regulares, não sendo, portanto, monitores ou auxiliares de classe. O trabalho do Professor de Apoio deve estar pautado na colaboração com o docente regular, visando à eliminação de barreiras que possam dificultar o acesso do aluno ao conhecimento.

Dessa forma, a alocação de um Professor de Apoio, para atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, na rede estadual de Minas Gerais, deve ser precedida de avaliação pedagógica de cada caso, pois não é autorizada pela SEE/MG para

---

<sup>1</sup> Conduta agressiva direcionada ao mundo externo, outras pessoas ou elementos, manifestando-se em diferentes graus, desde expressões verbais ou insultos, até gestos agressivos ou violência física. Em muitos casos, está diretamente relacionada a transtornos mentais. (<http://www.sinicesp.org.br/inclusao>).

todo e qualquer estudante com deficiência. A clareza desses aspectos, para todos os envolvidos no processo educacional, é de suma importância para não se criar situações que contradizem os princípios da educação inclusiva.

Pelas regras estabelecidas pela SEE/MG, nas escolas estaduais de Minas Gerais, o Professor de Apoio pode dar atendimento a até 3 (três) alunos em uma mesma sala de aula. Pode atuar nessa função o professor designado (contratado) especificamente para tal ou o professor efetivo que possua especialização de acordo com as normas de gestão de pessoal da rede.

A avaliação de cada solicitação de alocação de Professor de Apoio, visando atender aos critérios estabelecidos pela SEE/MG, é realizada por profissionais da SRE, a partir da verificação dos laudos clínicos do aluno, da avaliação pedagógica efetuada pelos profissionais da escola, de entrevistas realizadas com os familiares do estudante e de observação da rotina escolar do mesmo, antes de realizar a contratação do profissional.

As avaliações, realizadas pelas equipes da SRE, muitas vezes são contestadas pelas famílias e pelas escolas, resultando em grandes polêmicas quanto à disponibilização do serviço especializado pelo sistema educacional de Minas Gerais. Tais divergências, em situações extremas, acarretam em medidas judiciais ou acionamento dos órgãos de controle, como Ministério Público e Conselho Tutelar, que procuram garantir o direito do estudante supostamente prejudicado. Há uma constante exigência das famílias e das escolas para que o Professor de Apoio seja disponibilizado para todo estudante com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e até para aqueles que não se caracterizam como público alvo da educação especial, mas apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, como Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O Professor de Apoio passou a ser visto, por muitas pessoas do meio educacional, como a única forma de se concretizar a inclusão, e as famílias acreditam que esse profissional é a garantia de que o estudante com deficiência terá um atendimento adequado na escola regular, muitas vezes, menosprezando outros atendimentos, como a Sala de Recursos. As equipes da SRE ficam entre o cumprimento das normas do sistema, realizando as avaliações e deferindo somente os casos de comprovada necessidade e os apelos de famílias, professores e gestores escolares, que alegam ser muito difícil ou absolutamente impossível atender a esses estudantes sem mais um profissional em sala de aula.

Tal realidade nos levou à questão central desse problema, que é: “De que forma a SRE Pouso Alegre pode atuar para melhorar os processos de alocação do AEE - Professor de Apoio, nas escolas regulares da rede estadual de sua circunscrição?”.

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a percepção da comunidade escolar<sup>2</sup> sobre o papel do Professor de Apoio. Pretende-se, para isso, descrever o processo de implementação da política de educação especial, na perspectiva inclusiva, nas escolas estaduais da SRE Pouso Alegre; analisar a atuação do Professor de Apoio, e como este profissional é visto pela comunidade escolar; e propor ações que possam ampliar a compreensão sobre o papel a ser desempenhado pelo mesmo, visando melhorar os processos de alocação desse profissional no atendimento educacional especializado.

Para o alcance dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, em uma escola estadual da SRE Pouso Alegre, onde foram ouvidos o Diretor Escolar, Professores Regentes e Professores de Apoio.

Espera-se, com o presente estudo, contribuir para a reflexão, dentre outras questões, sobre: (i) a forma como a política de educação especial, na perspectiva inclusiva, vem sendo adotada nas escolas; (ii) a importância do atendimento educacional especializado para a inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino; (iii) a atuação esperada do Professor de Apoio e a relevância do seu papel para o processo de ensino-aprendizagem; e (iv) como as Equipes SAI e Serviço de Inspeção Escolar podem contribuir para a efetivação do direito à educação dos estudantes público alvo da educação especial.

O documento está organizado em cinco capítulos, sendo esta introdução o primeiro. O segundo capítulo tem como objetivo apresentar um breve histórico da educação inclusiva no Brasil e em Minas Gerais, a implementação de políticas públicas de Atendimento Educacional Especializado no Estado e a gestão regional destes na SRE Pouso Alegre. É apresentada a questão sobre o papel do Professor de Apoio e de como é realizada a sua alocação, com base nos documentos oficiais. O terceiro capítulo aborda, à luz das teorias, a atuação do Professor de Apoio e sua contribuição para o processo de inclusão escolar, realizando uma reflexão

---

<sup>2</sup> No presente estudo, a comunidade escolar foi representada por Professores de Apoio, Professores Regentes de Turmas/Aulas e Direção Escolar. Pais e estudantes não participaram da pesquisa, conforme descrito no Capítulo 3, seção 3.3.

teórica sobre bidocência<sup>3</sup>, trabalho colaborativo e a visão que se tem sobre o papel desse profissional. É apresentada a metodologia utilizada para investigação das hipóteses, os dados coletados na pesquisa de campo e a análise desses dados. No quarto capítulo, propõe-se um Plano de Ação Educacional, que visa contribuir com os processos de inclusão escolar, com a melhoria da gestão do Atendimento Educacional Especializado, bem como com a alocação do Professor de Apoio, no âmbito da SRE Pouso Alegre.

---

<sup>3</sup> Bidocência é uma prática de ensino adotada em escolas e classes com alunos que possuem deficiência, onde há a atuação de dois professores, sendo pelo menos um deles com formação especializada (BEYER, 2003).



## **2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS**

Os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência nas classes comuns brasileiras são frutos de uma extensa legislação e de políticas de atendimento à diversidade no contexto educacional, familiar e social, tendo origens nas lutas de vários grupos por direitos sociais e por cidadania.

Neste capítulo, que está subdividido em três seções, apresentamos um breve histórico sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e o atendimento educacional especializado no Brasil, através de uma reflexão teórica embasada na legislação pertinente e nas políticas públicas implementadas nos últimos anos.

Partimos, na primeira seção, do contexto histórico, que demonstra como a pessoa com deficiência é vista pela sociedade ao longo do tempo. Em seguida, identificamos os marcos legais internacionais e nacionais que dão embasamento à educação especial na perspectiva inclusiva. Glat e Fernandes (2005), Jannuzzi (2012), Mantoan (2015), Mazzotta (2011), Silva (1987), Solomon (1987), dentre outros autores subsidiam este estudo.

Passamos, em seguida, na segunda seção, pelas iniciativas adotadas pelo Estado de Minas Gerais, focando a organização administrativa da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG. São apresentados os principais projetos desenvolvidos pela rede estadual de ensino e marcos legais que visam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, com amparo no Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014), na Cartilha “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”(MINAS GERAIS, 2017) e na Resolução SEE nº 4256/2020 (MINAS GERAIS, 2020).

Destacamos, na última seção, o caso de gestão estudado, que tem como foco o atendimento educacional especializado realizado por Professor de Apoio, com a apresentação de evidências coletadas na Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre - SRE e nos sistemas utilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE.

### **2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Antes de discutirmos a educação inclusiva no Brasil, é importante entender como a pessoa, que por sua condição física ou intelectual apresenta diferenças em relação à maioria

da população, é percebida pela sociedade ao longo da história da humanidade. É necessário conhecer os paradigmas da educação especial que foram adotados historicamente para se observar os avanços que foram alcançados ao longo do tempo e também perceber os desafios que a educação inclusiva ainda tem a enfrentar.

No decorrer da história, a pessoa com deficiência foi vista de várias maneiras, conforme o momento, a cultura e as características da sociedade. Silva (1987) relata que, nas culturas primitivas e antigas, o extermínio da pessoa com deficiência, criança ou adulta, era prática comum. Segundo o autor, em vários momentos, a humanidade se desfez de pessoas com alguma deficiência, por meio do abandono, da morte cruel, pela sua associação com o pecado ou com o demônio e por muitas outras formas de discriminação e preconceito, alguns destes presentes, inclusive, nos dias atuais.

A falta de conhecimento sobre as diferenças entre as pessoas pode ser considerada um dos motivos para atitudes dessa natureza. Segundo Mazzotta (2011), situações desconhecidas geralmente causam temor. Ademais, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para a marginalização das pessoas com deficiência, justamente por serem diferentes, fazendo com que fossem inclusive ignoradas pela sociedade.

O tratamento hostil e as práticas hoje consideradas criminosas podem ser identificados no texto atribuído a Sêneca, filósofo romano, citado por Silva (1987, p.29):

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas, asfixiamos recém nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis, ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (SILVA, 1987, p. 29).

Mazzotta (2011) enfatiza que é consideravelmente recente, na sociedade, a defesa dos direitos da pessoa com deficiência e a preocupação com sua dignidade e cidadania.

### **2.1.1 A Educação Especial Inclusiva no Brasil**

No Brasil, os primeiros registros de movimentos favoráveis à educação das pessoas com deficiência surgem no final do século XIX com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) e com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, na mesma cidade, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tais iniciativas foram inspiradas em experiências

europeias e norte americanas. Ainda segundo Mazzotta (2011), a instalação desses institutos e o prestígio dado a eles, pelo governo central, abriu possibilidades para a discussão da educação dos surdos e cegos no Brasil.

As duas instituições representaram um marco para a educação especial no país, num período em que a educação popular e das minorias não era uma preocupação para a sociedade (JANNUZZI, 2012). Porém, seu atendimento ainda era precário, destinado a um número reduzido de cegos, no caso do IBC e de surdos, no caso do INES. Dados daquela época apontam que, em 1872, havia, no Brasil, uma população de 15.848 cegos, sendo que 35 destes estavam em atendimento no IBC. Na mesma lógica, havia 11.595 surdos no país, e apenas 17 deles eram atendidos pelo INES, no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011). Apesar do número pequeno de atendimento, foi o início da discussão da educação para as pessoas com deficiência no país.

Outra iniciativa registrada nesse período foi o atendimento a pessoas com deficiência intelectual<sup>4</sup>, realizado no Hospital Estadual de Salvador, atualmente, Hospital Juliano Moreira, em 1874. Segundo Mazzotta (2011), não há informações suficientes para caracterizá-lo como educacional, podendo se tratar de assistência médica ou médico-pedagógico. Jannuzzi (2012) considera que, nessa época, a população era predominantemente rural e analfabeta, com número escasso de escolas, e estas eram privilégio das camadas sociais média e alta, não sendo, então, a instituição responsável para a caracterização das deficiências. A autora afirma, ainda, que é provável que somente as crianças muito comprometidas despertavam a atenção e eram encaminhadas para uma instituição, enquanto outras nem eram identificadas com alguma deficiência, pois se encaixavam em atividades ou tarefas, típicas de sociedades pouco urbanizadas.

Ainda no final do século XIX, tem-se também o registro de atendimento a pessoas com deficiência intelectual, visual e física na Escola do México, no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2012) e na Unidade Educacional Euclides da Cunha, em Manaus. Para Miranda (2008, p.31), durante esse período:

[...] a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade às

---

<sup>4</sup> O termo “deficiência intelectual” passou a ser utilizado em substituição ao termo “deficiência mental”. De acordo com Sasaki (2005), uma das razões da mudança tem a ver com o fenômeno propriamente dito, pois é [...] mais apropriado o termo intelectual por se referir ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.”.

deficiências físicas. Podemos dizer que com relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto. (MIRANDA, 2008, p. 31).

Jannuzzi (2012) destaca que a Educação Especial, por muito tempo, pautou-se pelo atendimento médico-pedagógico e psicopedagógico à pessoa com deficiência, caracterizando, então, duas vertentes pedagógicas dessa modalidade de ensino. O atendimento médico-pedagógico, segundo a autora, surge no Brasil com a implantação de serviços de higiene e saúde em alguns estados, onde médicos, nas suas inspeções em escolas, passaram a se preocupar com a identificação e educação dos indivíduos considerados, na época, “anormais”. Januzzi (2012) ressalta a importância dos médicos para a educação especial, considerando que foram os primeiros a teorizarem sobre a importância da educação para as crianças com deficiência, não limitando o atendimento das mesmas aos tratamentos clínicos.

Já no atendimento psicopedagógico, crianças consideradas “anormais de inteligência”, termo utilizado para aqueles que apresentavam deficiência intelectual, recebiam atendimento em laboratórios de Psicologia, participando de testes e pesquisas que tinham como objetivo classificar esses indivíduos de acordo com suas deficiências (JANUZZI, 2012). De acordo com Miranda (2008):

A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. (MIRANDA, 2008, p. 31).

As vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica influenciam a Educação Especial ainda nos dias atuais, e são embasamento para muitos discursos pró e contra o processo de inclusão escolar, como a prevalência do diagnóstico médico ou de outros profissionais da saúde sobre a avaliação pedagógica realizada pelas equipes pedagógicas das escolas e SRE, o que descreveremos no decorrer deste trabalho.

No início do século XX e até sua metade, de acordo com Mazzotta (2011), existiam, no país, cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas, públicas e privadas, que se dedicavam ao atendimento de pessoas com deficiência. Dentre elas, pode-se destacar a Sociedade Pestalozzi; a Escola Estadual São Rafael de Belo Horizonte; O Instituto de Cegos da Bahia; o Instituto de Cegos de

Pernambuco; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), ambas em São Paulo.

A criação de entidades privadas sem fins lucrativos, como a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1934, e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), criada no Rio de Janeiro, em 1954, evidenciam que a educação especial no Brasil foi por um longo período financiada pelo poder público, mas desenvolvida pela sociedade civil, através de organizações como essas, priorizando o atendimento a pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais, principalmente com deficiência intelectual (MAZZOTA, 2011). Por muito tempo, essas organizações foram o principal local em que as pessoas com deficiência recebiam escolarização no Brasil, e várias delas perduram até os dias atuais, desenvolvendo a educação especial exclusiva, o atendimento educacional especializado e alguns casos a formação de professores e orientação às escolas comuns. Jannuzzi (2012) relata que

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas [...]. (JANNUZZI, 2012, p. 58).

Muitas dessas instituições filantrópicas ainda têm uma forte presença no meio educacional e terapêutico, algumas dando continuidade ao ensino segregado de pessoas com deficiência, nas chamadas Escolas Especiais, outras ofertando Atendimento Educacional Especializado e Assistência à Saúde dessas pessoas. Um grande quantitativo dessas entidades são conveniadas com o poder público, que financia, juntamente com outras ações assistenciais, a continuidade da Educação Especial fora da escola regular, inclusive com a cessão de servidores e repasses de subvenções, conforme previsto nas leis brasileiras.

### **2.1.2 Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado no Brasil: Aspectos Normativos**

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 1961, garantia o direito à educação em escolas regulares para as crianças com deficiência ou superdotadas e explicitava, dessa forma, uma preferência oficial do Estado Brasileiro pelo

ensino desse público na rede regular de ensino (JANUZZI, 2012). Segundo Mazzotta (2011, p. 72) a, primeira LDB brasileira, “[...] reafirmando o direito dos excepcionais<sup>5</sup> à educação, indica, em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.”.

No entanto, na década de 70, houve um retrocesso na caminhada da política inclusiva brasileira, com a Lei nº 5.692/71. A nova legislação defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais e reforçava a segregação desses alunos em salas especiais. Em seu artigo 9º, reforça a existência das escolas especiais, contrariando o artigo 88 da lei 4024/61 (JANUZZI, 2012). Mazzotta (2011, p.73) registra que “[...] a Lei 5692/71 assegura ‘tratamento especial’ aos ‘alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados’[...]. Observa-se que não há uma definição precisa na lei sobre quem é o público da educação especial, colocando, no mesmo patamar, os alunos com deficiência e aqueles com distorção idade-série, sem considerar que, naquele período, a maioria das crianças carentes não chegavam à escola no tempo certo e, quando chegavam, muitas vezes sofriam diversas reprovações, ficando por vários anos na mesma série escolar. A falta de clareza nesse aspecto contribui para a transformação de problemas sociais e educacionais em deficiências que cientificamente não existem e corrobora para o entendimento de que todos os problemas dos estudantes possam ser resolvidos com algum atendimento educacional especializado.

No período de vigência das duas primeiras LDB, a educação especial ainda foi prioridade das instituições sem fins lucrativos e organizações da sociedade civil, pois a inércia do Estado fazia com que aumentasse o número de instituições especializadas no atendimento a crianças e jovens considerados “especiais” mantidas pela iniciativa privada. Em seu estudo sobre a atuação do terceiro setor na educação especial, Romero (2006) enfatiza as contribuições da iniciativa privada para essa modalidade de ensino, e de como essas ações isentaram o poder público da responsabilidade com a educação da pessoa com deficiência por muito tempo.

---

<sup>5</sup> De acordo com Sasaki (2005), o termo “excepcional” foi utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoa com deficiência intelectual. A partir da década de 90, o termo passou a se referir tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (superdotadas ou com altas habilidades) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual).

[...] as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência. Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular. (ROMERO, 2006, p.21).

Esse cenário começou a mudar no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o país passou a ampliar a responsabilidade do poder público com a educação para todos, garantindo, em seu texto, como um dos objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). Nesse sentido, estabeleceu a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206) e o “atendimento educacional especializado” às pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 206). Além dos dispositivos relacionados à educação, a Constituição Federal buscou garantir direitos específicos à pessoa com deficiência quanto à saúde, assistência social, acessibilidade adequada em prédios públicos e transporte coletivo, dentre outros.

A partir da Carta Magna, os marcos legais e políticos da educação no Brasil começaram a romper, ainda que de forma um pouco tímida, com os paradigmas da exclusão e segregação, buscando garantir, ao público alvo da educação especial, o direito à matrícula nas classes comuns e o atendimento educacional especializado como forma de ampliar as suas potencialidades e promover a cidadania (BRASIL, 2010). Entretanto, o compromisso do Estado com as instituições privadas não foi finalizado com o advento da Constituição, que continuou a ter a prerrogativa de poder financiar com recursos públicos escolas mantidas pelo terceiro setor. Sobre essa prática, muito comum até os dias atuais, como já relatado na seção anterior, e diante da tendência de ampliação pelos governos federal, estaduais e municipais, mesmo sob forte crítica das instituições públicas, Mazzotta (2011) pondera que

Se em relação ao ensino comum esta alternativa pode significar entraves à melhoria da qualidade do ensino na escola pública, na educação especial suas consequências negativas tendem a se acentuar, haja vista que, historicamente os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial. (MAZZOTTA, 2011, p.84).

A crítica ao financiamento público de instituições particulares não está relacionada com a qualidade do trabalho realizado por tais entidades, nem tão pouco com a relevância que estas (citadas neste trabalho) e outras têm e tiveram para o desenvolvimento da educação no Brasil. O fato se refere tão somente à defesa do aprimoramento e melhoria dos serviços prestados pela escola pública, que não pode ser sucateada e desvalorizada com a divisão dos recursos destinados à educação, que infelizmente costumam ser escassos.

Nesse sentido, concordo com Mazzota (2011, p. 85) ao afirmar que as instituições especializadas particulares devem ter “[...] sua presença e participação na garantia do atendimento especializado incentivadas sem por em risco a sobrevivência, expansão e melhoria dos serviços públicos nessa área.”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), em conformidade com a Constituição Federal, estabelece, em seu Artigo 55, que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” e, em seu Artigo 54, que é dever do Estado assegurar, à criança e adolescente com deficiência, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse movimento de inclusão, que se percebe nas normativas brasileiras a partir da Constituição Federal, tem origem em ações internacionais de discussão do direito à educação para todos, resultando na elaboração de documentos que tiveram influência decisiva nos rumos da educação especial no Brasil.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien e a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, influenciaram, de modo significativo, a adoção de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 2010). O documento de 1994 traz, dentre as proclamações sobre educação especial na Conferência, que:

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-las 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 provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 2003, p.16).



O princípio do acolhimento, pelas escolas, de todos os sujeitos, independentemente das necessidades que apresentam, norteia todo o documento produzido em Salamanca e passa a subsidiar as discussões sobre inclusão educacional e atendimento à educação especial no mundo todo. O texto aponta os benefícios de um sistema educacional inclusivo para os estudantes com e sem deficiência, enfatizando o respeito às diferenças individuais e o atendimento às necessidades específicas de cada um, o que, segundo o documento, converge para uma sociedade mais justa e ainda aprimora a eficiência e eficácia do ensino. A Declaração de Salamanca chama o Estado a assumir sua responsabilidade com a educação de todos, ofertando esse serviço com qualidade não só aos que apresentam alguma deficiência, mas a todos que se caracterizam com alguma necessidade especial de atendimento.

[...] crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Mesmo com todo esse apelo da Declaração de Salamanca para a adoção de práticas mais acolhedoras, inclusivas e para todos, a Política Nacional de Educação Especial, publicada no Brasil em 1994, não provocou uma reformulação das práticas educacionais adotadas até então, sendo, inclusive, considerada um retrocesso, pois condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 2010, p.12). O paradigma integracionista da educação especial se mostrava presente nas concepções do documento brasileiro que vigorava a partir daquele ano. De acordo com Mantoan (2015), essa perspectiva de integração se dá quando a escola não muda para atender às especificidades do aluno, devendo ele adaptar-se às exigências escolares. A autora declara, ainda, que, “pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais” (MANTOAN, 2015, p.26). Para ela, o processo de integração resulta em uma “inserção parcial” do estudante no sistema escolar, pois prevê a segregação dos serviços educacionais, sendo feita uma “seleção prévia” dos que estão aptos ou não a frequentarem uma escola ou classe comum (MANTOAN, 2015, p.27).

Apresentando resquícios desse paradigma integracionista, mas trazendo novas possibilidades que buscam favorecer a inclusão da pessoa com deficiência e também aqueles

com superdotação, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996. Em seu artigo 59, preconizava-se que “os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Ademais, passou-se a assegurar a “terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências”, bem como a “aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar”. Também ficou definida, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

No Artigo 58, a lei definiu a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, para educandos com necessidades educacionais especiais. Ademais, estabeleceu, em seus incisos e parágrafos, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular” (BRASIL, 2018, p.39).

A nova LDB ficou conhecida pela flexibilidade dada aos sistemas de ensino para organização da educação em cada localidade e priorizou a educação especial nas escolas comuns. Entretanto, manteve a possibilidade de atendimento nas instituições ou classes exclusivamente especiais, confirmando o que Mantoan (2015) analisa sobre a relutância dos sistemas em mudar radicalmente a favor da inclusão. A crítica da autora indica que

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno que, ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2015, p.23).

Nessa mesma lógica, as normas subsequentes procuraram avançar nas propostas de inclusão, ampliando os direitos e procurando diminuir as barreiras impostas pela sociedade ao

longo dos tempos, o que se pode entender como positivo, pois o processo de inclusão, seja social ou educacional, é algo complexo. À medida que novas discussões sobre o tema surgem, e necessidades são apontadas, outros documentos precisam ser editados para atender aos pleitos e subsidiar as políticas.

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (sic)<sup>6</sup>. Ademais, definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica, foram publicadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001). De acordo com o documento, em seu Artigo 2º, os sistemas de ensino deveriam passar a matricular todos os alunos, indiscriminadamente, cabendo às escolas se organizarem para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. No artigo 7º, o texto enfatiza que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2010, p.13). No entanto, nos artigos 9º e 10, as diretrizes ainda possibilitam a existência de classes especiais e escolas especiais, ambas em caráter extraordinário.

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º. (BRASIL, 2010, p.13).

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado também em 2001, através da Lei nº 10172/2001, destaca como fator positivo a heterogeneidade e diversidade na educação e aponta que a construção de uma escola inclusiva seria o grande avanço da década. Em seus objetivos e metas, o PNE busca favorecer o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, matrícula nas classes comuns e acessibilidade (BRASIL, 2010).

---

<sup>6</sup> O termo “portador de deficiência”, de acordo com Sasaki (2003), foi popularizado no Brasil entre 1986 e 1996, sendo substituído oficialmente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, pelo termo “pessoa com deficiência”. No decorrer do trabalho, os termos “portador”, “portadora” ou “portadores” são utilizados nas citações diretas de obras que utilizam os respectivos termos ou em títulos das mesmas.

Também em 2001, foi promulgada, no Brasil, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras (sic) de Deficiência (Convenção de Guatemala, de 1999), através do Decreto nº 3956/2001. O documento preconiza a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade, definindo como discriminação “toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência” (BRASIL, 2010, p.14). De acordo com o Ministério da Educação:

Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2010, p.14).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, pela Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2002a), onde definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para o acolhimento e o trato com a diversidade. Ademais, delimitou a contemplação de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida em 2002, através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002b), como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar o seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. No ano seguinte, foram aprovadas, no Brasil, as Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional, através da Portaria 2678/2002, do Ministério da Educação.

De acordo com Neves, Rahme e Ferreira (2019), a partir deste período, o Brasil passou a adotar a perspectiva inclusiva na elaboração de suas políticas educacionais, dando prioridade às matrículas dos estudantes com deficiência no ensino regular das escolas públicas, com ou sem atendimento educacional especializado.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal divulgou a Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de

disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão escolar na rede regular de ensino e seus benefícios.

A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002b), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, foi regulamentada no ano de 2005 pelo Decreto nº 5626/2005, incluindo a Libras como disciplina curricular. Para tanto, ficou estabelecida a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, além da organização da educação bilíngue no ensino regular. Nesse mesmo ano, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação nos Estados e Distrito Federal e organizados centros para atendimento educacional especializado a esses estudantes (BRASIL, 2010).

O paradigma da inclusão começou a ficar mais evidente na edição das normas e também nos movimentos da própria sociedade, como aponta Mendes (2006):

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. (MENDES, 2006, p.9).

Nesse contexto, em 2006, foi lançado, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Dentre as suas ações voltadas para a educação com direito humano essencial, o documento busca fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2010).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Nesse mesmo ano, para implementar o PDE, o Decreto 6094 (BRASIL, 2007) foi publicado, estabelecendo, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular, além do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2010).

No ano de 2008, o movimento brasileiro de inclusão escolar foi consolidado a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Revogando o documento que vigorava desde 1994 e que se constituía de uma visão integracionista da educação, a nova política trouxe as diretrizes que fundamentam a inclusão escolar no sistema educacional do país.

A Política apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, [...] inaugura novo marco na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento. (NEVES; RAHMES; FERREIRA, 2019, p.4).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 14).

Ainda no ano de 2008, o Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado no país pelo Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008a), sendo revogado, em 2011, pelo Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011).

No ano de 2009, pela publicação do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), ficou promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece, em seu Artigo 24, que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Ela determina, além disso, que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do

sistema educacional geral, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório. Ademais, delimitou-se que elas devem ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2010).

Em 2009, também foi publicada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Pelo documento, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, no turno inverso da escolarização (BRASIL, 2009, p.1).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas pelo Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à independência e autonomia na escola e fora dela. (BRASIL, 2010, p. 22).

Em 2011, foi publicado o Decreto n.º 7612 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O dispositivo legal conceitua o Atendimento Educacional Especializado como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). Sua oferta se destina aos alunos com alguma deficiência ou transtorno, de forma complementar e para os que apresentam altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar. As estratégias de ensino, no Atendimento Educacional Especializado, devem ser planejadas para alcançar os objetivos elencados no artigo 3º do referido decreto, que são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições

para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, s.p.).

O ano de 2012 foi marcado pela publicação da Lei nº 12764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA, estabelecendo diversas diretrizes para a sua implementação e entregando a tais pessoas os mesmos direitos daquelas com deficiência. Conhecida como ‘Lei Berenice Piana’<sup>7</sup>, a norma trouxe grandes avanços para esse público, com destaque especial na educação, já que os autistas passaram a ter direito a acompanhante especializado. Sant’ana e Santos (2015, p.109) enfatizam que com a publicação da lei:

Os sistemas de ensino além de assegurar matrícula para pessoas com TEA nas classes regulares de ensino, devem oferecer o atendimento educacional especializado e o profissional de apoio, desde que comprovada a necessidade, visando o atendimento de cuidados especiais, como higiene, alimentação e locomoção, acarretando aos gestores penalidades caso esse direito não seja atendido. (SANT’ANA; SANTOS, 2015, p.109).

No ano seguinte, o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da referida lei. O texto orienta que:

Os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio. (BRASIL, 2013, p.4).

A Lei nº 13005 (BRASIL, 2014a), sancionada em 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. O documento trata da educação especial e seu público alvo na Meta 4, onde descreve que o país pretende:

---

<sup>7</sup>De acordo com a enciclopédia livre, Wikipedia, Berenice Piana é uma militante brasileira, coautora da lei nº 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Berenice é mãe de três filhos, sendo o caçula autista, o que lhe motivou a lutar em defesa das pessoas com esse transtorno. É idealizadora da primeira clínica Escola do Autista do Brasil, implantada em Itaboraí, no Rio de Janeiro, em abril de 2014, além de participar da criação de leis em defesa do autista em vários municípios e estados brasileiros.



Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2015, p.67).

Ainda na primeira metade de sua vigência, em 2016, o PNE teve a sua importância desconsiderada com a aprovação da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que limitou os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos. Sem investimento em Educação, as metas traçadas não saíram do papel e, muito pouco do que se traçou, efetivou-se como política. O que foi denominado como teto dos gastos públicos impossibilita a ampliação de recursos financeiros para os investimentos nessa área, o que é necessário para aumento de vagas, valorização do magistério e aumento nas matrículas da rede pública. Silva (2018, p.29) explica que, “sem 10% do PIB, conforme previsto no Plano Nacional de Educação, não há como concretizar o direito à educação com qualidade social”. A autora se refere à meta 20 do PNE, da qual dependem todas as outras, que preveem a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, 10% do PIB nacional até 2024.

Em 2015, foi publicada a Lei nº 13146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1). A Lei assegura, à pessoa com deficiência, a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Ademais, estabelece a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio, bem como proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços. (BRASIL, 2015).

Em 2018, após três anos de discussão pela sociedade, educadores, especialistas e instituições interessadas, em um contexto de grande instabilidade para o país e sob forte influência de organismos internacionais, instituições privadas de ensino e do próprio movimento neoconservador<sup>8</sup> que se instala no Brasil, foi homologada, pelo Ministério da Educação, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

---

<sup>8</sup> Neoconservadores, de acordo com Lima e Hypólito (2019, p.2), “são um dos grupos que compõem a Nova Direita, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que teve início por volta dos anos de 1960. A Nova Direita constitui uma

Prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, a elaboração desse documento contempla os direitos fundamentais de aprendizagem comuns a todos os estudantes brasileiros e tem como objetivo nortear a definição e implementação dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas em todo país.

No capítulo introdutório do documento, está expressa a necessidade de atendimento à diversidade cultural dos vários estados e municípios brasileiros, levando-se em conta as desigualdades regionais ainda existentes no país, mesmo diante de um norteamento comum nos currículos escolares. Há, no texto, a preocupação com a garantia de práticas escolares que visem a equidade e o atendimento às necessidades individuais dos estudantes. De acordo com o estabelecido na versão final do documento,

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. **Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).** (BRASIL, 2018a, p.15, grifo nosso).

Apesar da BNCC trazer, em todo o seu texto, o objetivo de contribuir para uma sociedade justa, democrática e inclusiva e a necessidade de formar um cidadão integral para o mundo contemporâneo e preparado para o futuro, o documento não trata explicitamente da Educação Especial.

Ainda no período de discussão, a BNCC foi severamente criticada por grupos, instituições e pessoas que representam a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A crítica se deve, em especial, ao texto citado acima, onde há a defesa da “diferenciação curricular” como prática pedagógica a ser adotada na escolarização do estudante com deficiência e a atribuição dessa recomendação à “Lei 13.146/2015”, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

---

aliança, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais, central para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo – período em que tal aliança efetivamente começou a se consolidar.[...] Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas *tradições culturais*.”

No manifesto publicado em 21/03/2018, pelo site “Inclusão Já”, os signatários afirmam que o termo diferenciação curricular “é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência”, e que isso leva a “diferenciar pessoas em razão de sua deficiência”, o que é considerado discriminação e, portanto, crime, de acordo com as leis brasileiras e documentos internacionais. Os manifestantes também defendem que o termo não consta da Lei nº 13.146/2015 e que, dessa forma, os redatores da BNCC deveriam reformular o parágrafo. Por último, há, no manifesto, o repúdio das pessoas e instituições envolvidas, quanto a supressão na versão final da BNCC de temas explicitamente relacionados à educação especial e à inclusão escolar. De acordo com o manifesto:

Nas duas primeiras versões da BNCC – em 2015(5) e 2016(6), havia um detalhado conteúdo que tratava dos seguintes temas subsidiários ao trabalho das escolas: Atendimento Educacional Especializado – AEE; estudo de caso; plano de AEE; ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; estratégias para autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA; estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; guia intérprete. (CAVALCANTE, 2019, s.p.).

Mesmo diante do manifesto, a redação da versão final da BNCC se manteve, e as orientações do Movimento pela Base<sup>9</sup>, quanto à elaboração dos currículos estaduais e municipais, de forma genérica, é de que “o acesso integral ao currículo deve ser universal e, por isso, todas as competências e habilidades devem ser abordadas de forma a considerar diferentes tipos de aprendizagem e a inclusão de todos os estudantes.” (CAVALCANTE, 2018, s.p.).

A BNCC começa, de fato, a ser implementada nas redes de ensino, em 2020, após processos de formação de professores e elaboração dos currículos estaduais. A implantação

---

<sup>9</sup> Movimento pela Base: De acordo com o site da organização, o “Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos.”

desse novo currículo, para todas as escolas brasileiras, com uma base comum e que atenda ao mesmo tempo a diversidade das questões educacionais do país e também a individualidade das minorias sociais, entre estas os estudantes público alvo da educação especial, precisa estar articulada com a mudança de paradigma da escola que se tem até o momento. Este último, por sua vez, ainda não conseguiu se transformar no modelo inclusivo pensado em 1994 e descrito na Declaração de Salamanca.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas,[...] independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um **currículo apropriado**, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. (BRASIL, 2003, p.5, grifo nosso).

A opção por fechar essa seção com a Declaração de Salamanca, que já fora citada no início do texto, objetiva trazer a reflexão sobre as disposições que há mais de duas décadas são a principal fonte para as normas e políticas de Educação Inclusiva e que ainda precisam se tornar realidade na maioria das escolas brasileiras.

Neste trabalho, a descrição dos principais normativos brasileiros sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado teve como objetivo apresentar, ao leitor, um panorama geral sobre o que foi discutido sobre o tema no decorrer de várias décadas.

As regras, para o atendimento da pessoa com deficiência e outras necessidades educacionais especiais no sistema educacional, foram se aprimorando ao longo do tempo, avançando em alguns aspectos, retrocedendo em outros, mas em um constante movimento, reflexo dos anseios da própria sociedade. Nos últimos anos, em especial a partir de 2016, com a situação política, econômica e social brasileira após a reeleição e, em seguida, do impeachment da Presidenta Dilma, as políticas voltadas à diversidade e às ações afirmativas se viram ameaçadas, com forte tendência ao retrocesso e, em alguns casos, à extinção.

Essas ameaças estão muito próximas da Educação Inclusiva, que teve o primeiro impacto com a dissolução, pelo Ministério da Educação em 2019, da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que tinha, até então, finalidade de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade para todos, implementando políticas públicas educacionais direcionadas para a inclusão social, nas áreas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com Capellini (2019), dentre os programas voltados para a Educação Especial, a SECADI ‘atuava em várias frentes’, desde “a adaptação de escolas à formação continuada de docentes”. O órgão tinha ações que destinavam recursos para construção de rampas e adequação de banheiros em escolas, oferta de transporte adaptado, implementação de salas de recursos multifuncionais. Ademais, fomentava o desenvolvimento de tecnologias assistivas, softwares e projetos voltados à eliminação de barreiras para as pessoas com deficiência, dentre outras. Em seu lugar, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. A Educação Especial estaria contemplada nesta última. Sobre a nova organização implantada pelo MEC e sua atuação, Capellini (2019) pontua que:

[...] se a nova secretaria garantir como princípio a inclusão, como princípio o respeito às diferenças, e como princípio que aluno com deficiência é responsabilidade pública e não da filantropia, que a porta de entrada é na escola comum, aí a gente pode avaliar daqui um tempo se o impacto foi positivo ou negativo ou se não teve impacto no sentido só da modificação do nome. A nossa preocupação maior é que seja preservado como princípio que a escola é laica, é inclusiva, que ela deve fornecer condições para que os professores desenvolvam o seu trabalho. Tanto com políticas de formação continuada, quanto de valorização da carreira. Que esses professores possam aprender cada vez mais a trabalhar com toda a heterogeneidade que tem dentro de uma sala de aula. (CAPELLINI, 2019, s.p.).

Contrariando as expectativas de Capellini (2019) citadas acima, a proposta de reformulação da Política Nacional de Educação Especial, encampada pelo MEC desde 2016, ainda no governo Temer (2016 - 2018), e anunciada à imprensa no final de 2019, traz de volta conceitos como ampliação de matrícula em classe especial, encaminhamento de estudantes das escolas comuns para escolas especiais e criação de centros especializados. Nídia Limeira Rocha de Sá, representante do Ministério da Educação, defende que a proposta pensada pelo governo brasileiro deve dar maior flexibilidade aos sistemas educacionais. Segundo ela:

[...] não entendemos que a educação para pessoas com deficiência ou TEA deva passar única e exclusivamente pelas escolas inclusivas comuns. Essa política oferece a flexibilidade no sentido de os sistemas se organizarem para poderem oferecer também, como alternativas, escolas especiais, classes especiais, escolas bilíngues [com aula em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras), classes bilíngues [...]] (DE SÁ, 2019,s.p.).

Após tanta luta a favor da inclusão, o que se esperava, de uma nova política educacional, seria a universalização da matrícula em escola comum, com a melhoria e ampliação do AEE e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Era de se esperar um grande “pacto nacional” a favor da escola inclusiva. Mas, ao contrário, o que se seguiu foi uma “volta ao passado”, que tem como justificativa as fragilidades que as escolas e a educação nacional ainda apresentam.

Segundo De Sá (2019, s.p.), “você pode conseguir melhores resultados para o público da educação especial em classes especiais ou escolas especiais. O foco dessa política estará na singularidade das pessoas e não no grupo como um todo”. Tal afirmativa vem acompanhada de relatos de experiências mal sucedidas de matrícula de estudantes com deficiência em escola comum. Entretanto, tal contexto não deveria ser utilizado, pelo órgão público, para justificar um retrocesso nas diretrizes da Educação Especial, mas sim para se efetivar as políticas que ainda não foram suficientes para a construção de um sistema educacional realmente inclusivo.

Como afirmam Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 9) sobre as mudanças ocasionadas pela legislação, estas “impulsionam transformações que atingem modos de se pensar e realizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente”. Portanto, o que se deseja é que as próximas legislações transformem, de maneira significativa, a educação inclusiva no Brasil, de modo que se deixe para trás a exclusão e o segregacionismo.

Para dar continuidade à reflexão sobre os marcos históricos e normativos da Educação Especial, abordamos, na próxima seção, o panorama de Minas Gerais, as políticas que visam a inclusão escolar na rede estadual de ensino e a oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público alvo da educação especial.

## 2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MINAS GERAIS E O DESAFIO DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS COMUNS

O discurso a favor da educação inclusiva no Brasil tem seus reflexos nos vários sistemas de ensino, exigindo que as redes e instituições se organizem para atender, nas escolas comuns, os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A presença maior desse público, nas escolas, vem acompanhada da necessidade de suportes específicos, que possam ampliar as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Tais suportes são disponibilizados em forma de materiais, serviços ou pessoas que procuram complementar a escolarização ou, ainda, suplementar o ensino regular, favorecendo o acesso ao currículo e a plena participação nas atividades e projetos da escola. Estes suportes são denominados de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

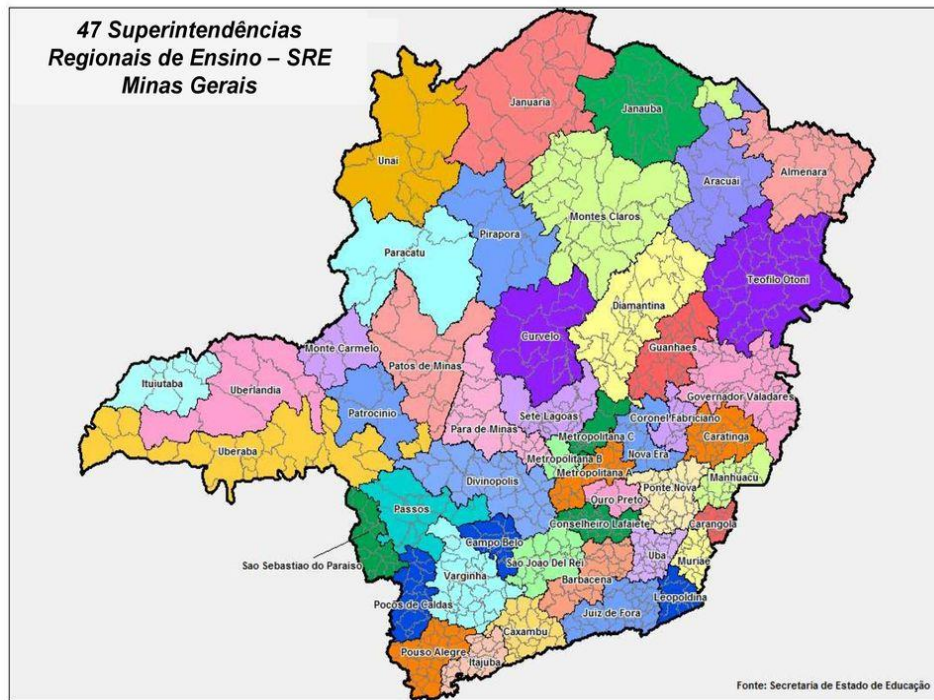
Em Minas Gerais, o AEE é realizado nas escolas estaduais e Centros Especializados, com oferta e organização definida pela Secretaria de Estado de Educação, como será demonstrado nas seções seguintes.

### 2.2.1 A Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE, responsável pela elaboração e implementação de políticas públicas para a rede estadual de ensino, tem por finalidade “planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações relativas à garantia e à promoção da educação no Estado” (MINAS GERAIS, 2019, s.p.).

Em sua estrutura básica, a SEE é representada em toda a extensão do território mineiro por 47 Superintendências Regionais de Ensino, que tem como finalidade, de acordo com o Decreto nº 47.758 (MINAS GERAIS, 2019a), “exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município”, dentre outras. A divisão das SRE pode ser vista na Figura 1.

Figura 1 - Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais (2020).

A rede estadual de ensino de Minas Gerais é composta por 3.612 escolas estaduais de educação básica, distribuídas em 853 municípios. A Tabela 1 demonstra o número de matrículas realizadas no ano de 2018 nas escolas da rede estadual de ensino, nos diversos níveis, etapas e modalidades, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2019b).

Tabela 1 - Minas Gerais - Matrículas na rede estadual de ensino - 2018

Níveis/Etapas/Modalidades	Matrículas
Creche	0
Pré-escola	561
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	370.780
Anos Finais do Ensino Fundamental	701.291
Ensino Médio	718.778
Educação de Jovens e Adultos	229.555
Educação Especial	55.365

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019b).

Os dados demonstram que, em 2018, as escolas estaduais atenderam a um total de 1.791.410 matrículas na educação básica. Destas, 55.365 são de estudantes público alvo da educação especial, o que representa pouco mais de 3% das matrículas da rede.



A presença desses estudantes, nas salas de aula das escolas regulares de Minas Gerais tem sido constante ao longo dos anos, seja na rede pública ou na rede privada. A Tabela 2 demonstra essa realidade, caracterizada no período de 2015 a 2018, conforme os dados do Censo Escolar.

Tabela 2 - Minas Gerais - Matrícula na Educação Especial por rede de ensino – 2015 a 2018

<b>Ano</b>	<b>Estadual</b>	<b>Federal</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
2018	55.365	443	49.835	30.383
2017	69.051	387	73.167	34.738
2016	3.109	0	1.221	28.119
2015	3.778	0	1.355	28.761

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar.

O maior número desses estudantes se encontra matriculado na rede estadual, o que requer, da SEE/MG, o desenvolvimento de políticas de atendimento, formação de profissionais e investimento em acessibilidade e adaptação dos estabelecimentos de ensino.

As ações, relativas à Educação Especial e Inclusiva, são coordenadas no Órgão Central da SEE pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Até o final do ano de 2019, havia, na estrutura da SEE, uma diretoria exclusiva para o desenvolvimento dessas políticas, denominada DESP – Diretoria de Educação Especial. Com a edição do Decreto nº 47758/2019. Em 19/11/2019, foi criada a Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais, responsável pela normatização e estabelecimento de “diretrizes político-pedagógicas para o planejamento e desenvolvimento das modalidades de ensino e das temáticas especiais” (MINAS GERAIS, 2019a). Dessa forma, a diretoria assumiu a coordenação de todas as políticas educacionais que tratem sobre Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Temas Transversais e Educação Especial. Assim, o Artigo 44, do referido decreto, traz, em seus incisos I e II, as competências da diretoria relacionadas à Educação Especial:

I – coordenar o desenvolvimento e o monitoramento do Atendimento Educacional Especializado – AEE ao aluno com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD; II – elaborar diretrizes pedagógicas relacionadas à educação especial, tanto nas escolas inclusivas, quanto nas escolas exclusivas, orientar o seu cumprimento;[...] (MINAS GERAIS, 2019<sup>a</sup>, s.p.).

Nos registros oficiais da SEE/MG, o órgão afirma que as políticas públicas de educação especial, sob a ótica da educação inclusiva, têm sido consideradas e desenvolvidas

no Estado, visando garantir acesso, percurso, permanência e conclusão do ensino por todos os estudantes, em consonância com as diretrizes nacionais e internacionais. Nesse sentido, foram elaborados pela SEE/MG, documentos orientadores para subsidiar os trabalhos das equipes das SRE e das escolas estaduais. Neles, onde enfatiza-se que os princípios e as diretrizes da educação inclusiva devem ser adotados para todos os estudantes, profissionais, famílias e instituições de ensino da rede. O reconhecimento da diversidade humana e a abertura às novas formas de ensino são incentivados como “pressupostos da pedagogia da diversidade” e “garantia do direito de todos a uma educação pública de qualidade” (MINAS GERAIS, 2018).

Cabe, então, destacar, nesse trabalho, iniciativas do Estado que versam sobre a Educação Especial e a inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas regulares de Minas Gerais, a partir da Carta Magna Estadual.

### **2.2.2A Educação Especial e Inclusiva em Minas Gerais**

A Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21/09/1989, traz, em seu artigo 198, a garantia, ao indivíduo com deficiência, dos direitos estabelecidos nos incisos III a V:

[...] III - atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; IV – apoio às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos, para o atendimento ao portador de deficiência; V – cessão de servidores especializados para atendimento às fundações públicas e entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias sem fins lucrativos, de assistência ao menor e ao excepcional, como dispuser a lei [...]. (MINAS GERAIS, 1989, s.p.).

Pelo texto acima, o Estado dá o direito à matrícula nas escolas comuns, garante o AEE e também a continuidade de existência das instituições exclusivamente especiais, bem como a permanência do apoio público, através da cessão de servidores àquelas entidades. Anualmente, a SEE disponibiliza servidores efetivos ou designados para atuação nas entidades vinculadas à Federação das APAES e outras Organizações da Sociedade Civil (OSC), que oferecem a modalidade Educação Especial ou AEE de forma exclusiva.

Em 1992, a SEE/MG publicou a Instrução nº 01/1992, que “orienta sobre o atendimento a alunos portadores (sic) de deficiência ou de necessidades educativas especiais” (MINAS GERAIS, 1992, p.50). O documento foi elaborado a partir do disposto nas

Constituições Federal e Estadual e na Resolução SEE nº 6.906 (MINAS GERAIS, 1992a), de 17 de janeiro de 1992, que era a norma que dispunha sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais. A Instrução 01/1992, que vigorou até 2005, ainda com diretrizes pautadas nos paradigmas integracionistas<sup>10</sup> da educação especial, orientava que os educandos com deficiência “poderiam” ser matriculados nas escolas regulares, caso estas tivessem condições de oferecer o atendimento especializado para possibilitar a integração dos mesmos. Tal atendimento deveria ser norteado pelo diagnóstico biopsicopedagógico<sup>11</sup> e social do aluno, ‘devendo todo processo de integração educacional, social e de trabalho com o mesmo permear as atividades desenvolvidas pela escola’. Os serviços educacionais deveriam também “ser complementados pelos serviços de saúde, clínicas e instituições especializadas” (MINAS GERAIS, 1992b, p.50).

Nesse período, então, o atendimento ao educando com deficiência era realizado de acordo com o estabelecido na instrução. Dessa forma, os serviços oferecidos eram as turmas regulares, com redução no número de estudantes atendidos, turmas especiais organizadas nas escolas regulares para atendimento exclusivo aos estudantes com NEE, ensino itinerante<sup>12</sup>, salas de recursos<sup>13</sup> em escolas especiais, oficinas pedagógicas<sup>14</sup>, núcleo de assistência psicopedagógica educacional – NAPE<sup>15</sup> e, concomitante, o atendimento exclusivo nas escolas de educação especial.

A partir de 2001, a SEE/MG passou a normatizar o funcionamento da Educação Especial, através da Resolução nº 151 (MINAS GERAIS, 2001), publicada em 18 de dezembro daquele ano, que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de

---

<sup>10</sup> Paradigma Integracionista: pautado no modelo da integração, é baseado na busca pela “normalização”, negando a questão da diferença, admitindo requisitos e condições para acesso e permanência do estudante com deficiência à escolarização (MENDES, 2006).

<sup>11</sup> Diagnóstico Biopsicopedagógico: diagnóstico realizado por equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da saúde e educação (MINAS GERAIS, 1992b).

<sup>12</sup> Ensino Itinerante: Modalidade de ensino, na qual o professor especializado ou equipe multidisciplinar se deslocam periodicamente para atendimento ao aluno com deficiência matriculado na escola comum ou para orientar os seus professores (MINAS GERAIS, 1992).

<sup>13</sup> Salas de Recurso: Ambiente que dispõe de recursos didáticos e professor especializado para complementar o trabalho com os estudantes com deficiência (MINAS GERAIS, 1992).

<sup>14</sup> Oficinas Pedagógicas: Espaço que se destina a profissionalização e semiprofissionalização do estudante com deficiência (MINAS GERAIS, 1992).

<sup>15</sup> NAPE: Núcleo de Assistência Psicopedagógica Educacional – conjunto de serviços de apoio pedagógico especializado, destinado a oferecer diagnóstico e atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, formado por Psicólogos, Fonoaudiólogos, Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional e Professores. O NAPE era implantado em uma escola de ensino regular polo de educação especial, para atendimento à demanda da região (MINAS GERAIS, 1992).

Minas Gerais e dá outras providências. A nova legislação trouxe poucas mudanças em relação à anterior, no que diz respeito aos paradigmas da educação especial, mantendo o processo de exclusão dos estudantes com deficiência em classes ou escolas especiais, ao mesmo tempo em que possibilita a matrícula destes nas escolas comuns.

Paiva Júnior (2018, p.43) conclui, em sua pesquisa, que a norma estadual, ao admitir a criação e continuidade desses serviços na rede de ensino, repetiu “o conteúdo discursivo da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 2/01, dando brechas ao segregacionismo e ao assistencialismo tão presentes no processo de exclusão da pessoa com deficiência”.

Mas a necessidade de se pensar em políticas públicas que favorecessem o processo de inclusão educacional, atendendo aos preceitos legais nacionais e internacionais fez com que a SEE/MG, no mesmo ano, lançasse, através da Diretoria de Educação Especial (DESP), o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), visando a construção de um sistema educacional para todos. De acordo com Guimarães (2002, p.56 apud FROIS, 2017, p. 36), o objetivo geral do PAED era “implantar e implementar a proposta de Educação Inclusiva nas escolas estaduais de Minas, visando à promoção de uma educação de qualidade capaz de adaptar-se à diversidade levando em conta as potencialidades individuais do ser humano”.

Para isso, o programa foi dividido em 04 subprogramas: Inovações, Currículo Sem Barreiras, Formação e Rede de Apoio. De acordo com a SEE/MG, o subprograma Inovações teve como objetivo orientar e avaliar o processo de inclusão nas escolas estaduais, através do Projeto Piloto denominado Projeto Escola Inclusiva (MINAS GERAIS, 2002). A partir de 2002, o Projeto Piloto foi implementado inicialmente em uma escola de cada SRE do interior do Estado e em três escolas de Belo Horizonte, totalizando 45 instituições participantes (MATTOS, 2005, p. 108), que recebiam da SEE/MG apoio pedagógico e financeiro para desenvolver mudanças curriculares que contemplassem a diversidade humana.

A prática de selecionar escolas para implantação de projetos piloto é recorrente na SEE/MG, o que vem acontecendo em diferentes gestões da educação estadual mineira. Entretanto, no caso da educação inclusiva, que vai além de um projeto a ser desenvolvido por algumas escolas, a implantação em escolas específicas fez com que tais estabelecimentos ficassem como referência ou única alternativa para as famílias dos estudantes com deficiência. Escolas comuns começaram a ser vistas como “uma nova modalidade de educação especial” e desobrigaram demais escolas a se organizarem para o atendimento à diversidade. Talvez, por isso, os projetos pensados pela SEE não tenham atingido seus objetivos.

De acordo com Mattos (2005, p. 102), durante o período de implementação do PAED, foi criado o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) nas SRE, vinculado à Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), visando “dar sustentação” ao projeto, “orientando as escolas na elaboração e implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de Educação Inclusiva”. O trabalho dessa equipe ainda permanece na SRE, como será exposto na seção seguinte.

Em sua pesquisa, Mattos (2005) aponta que o PAED foi uma proposta construída sem a participação das escolas e das SRE. Ademais, ressalta a falta de diálogo entre órgão central da SEE e as instituições escolares, realidade que vigorou durante a sua implementação. A autora afirma, ainda, que o programa não se traduziu em uma proposta de Educação Inclusiva. Segundo ela:

As instituições educacionais precisam ter autonomia e participação garantida para expressarem suas concepções de Educação Inclusiva, sobre o que esperam desta, sobre como a Diretoria de Educação Especial e as SRE podem favorecer ao desenvolvimento do processo. (MATTOS, 2005, p.216).

Entretanto, salienta também que tal crítica não descarta a possibilidade de que, em vários lugares do Estado de Minas Gerais, escolas estejam desenvolvendo práticas amparadas nos princípios inclusivos, até mesmo aquelas participantes do Projeto Piloto (MATTOS, 2005, p.216).

Durante a implementação do PAED, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE aprova, em 2003, o Parecer nº 424 (MINAS GERAIS, 2003a), que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e que dá origem à Resolução nº 451 (MINAS GERAIS, 2003b), que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Os documentos foram elaborados por uma comissão de Conselheiros, após consulta às associações representativas, o Conselho e a Coordenadoria Estadual das Pessoas Portadoras (sic) de Deficiência, o grupo Sociedade Inclusiva da PUC Minas, a Federação Estadual das APAEs e a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação para análise e sugestões dos textos (MINAS GERAIS, 2003). A participação desses atores na redação do documento tem influência direta nos dispositivos que foram aprovados, principalmente na continuidade de existência das instituições especializadas e investimento de recursos públicos para aquelas de iniciativa privada filantrópica.

No texto do Parecer CEE nº 424 (MINAS GERAIS, 2003a), cabe destacar os conceitos adotados pelos Conselheiros quanto à Educação Especial e o seu “*locus*”, bem como a garantia dessa modalidade para o exercício da cidadania.

A Educação Especial deixa de ser “o locus” para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade “de chegada”, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentados nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária. (MINAS GERAIS, 2003a, p.3).

Quantos aos serviços de AEE, o parecer dá continuidade às normas anteriores, com a manutenção de escolas e classes especiais, e princípios integradores de educação especial.

A Educação Especial deverá ocorrer, preferencialmente, em todas as instituições escolares regularmente constituídas, com base no princípio da escola inclusiva/integradora. Os serviços da Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares, em ambiente domiciliar, em instituições próprias, em serviços de apoio especializado, sempre que for caracterizada a sua necessidade, conforme as normas estabelecidas pelo órgão coordenador da Educação Especial, no sistema de ensino. (MINAS GERAIS, 2003a, p.5).

Assim a Resolução CEE nº 451/2003 traz pouca novidade e, como afirma Paiva Júnior (2017, p. 45), “a resolução, que deveria ser um marco na inclusão em Minas Gerais, acaba refutando os parcos avanços, propondo, no artigo 6º, a escolarização em escola especial”.

No ano seguinte, a SEE/MG publicou a Resolução nº 521 (MINAS GERAIS, 2004), de 02 de fevereiro de 2004, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais, bem como estabelece outras providências. O documento, que revoga a Resolução SEE nº 151 (MINAS GERAIS, 2001), traz, em seu Artigo 30, que a modalidade de ensino é destinada a estudantes que:

apresentam necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e é oferecida em escolas regulares, em instituições especializadas e por meio de serviços de apoio, complementares e suplementares. (MINAS GERAIS, 2004, s.p.).

Ademais, dispõe a obrigatoriedade de as escolas preverem, em seus regimentos escolares, estratégias de desenvolvimento curricular diferenciadas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. O texto, que trata o assunto de maneira mais geral, enfatiza que a educação especial será baseada na Resolução CEE nº 451 (MINAS GERAIS, 2001) e, no que couber, pelo próprio dispositivo.

Em 2005, a SEE lançou uma nova proposta de Educação Inclusiva para as escolas públicas. O “Projeto Incluir”, regulamentado pela Orientação SD nº 01/2005, de 08 de abril de 2005, tinha como objetivo preparar pelo menos uma escola estadual ou municipal em cada município para realizar a inclusão de estudantes com deficiência ou condutas típicas<sup>16</sup> nas escolas comuns (MINAS GERAIS, 2005).

Assim como o projeto anterior, PAED, o Projeto Incluir não se destinava a todas as escolas da rede estadual, mas somente àquelas indicadas para implementar a proposta em seu município.

A preparação de tais escolas, almejada pelo projeto, passava pela adequação arquitetônica dos prédios, revisão de concepções e práticas pedagógicas, capacitação de profissionais e adoção de recursos pedagógicos especiais. Para tanto, a SEE/MG recomendava, às instituições de ensino, que adotassem medidas administrativas e pedagógicas para realizar o atendimento, em classes comuns, aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ao fazer a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve adequar seus espaços físicos para torná-los livres de barreiras arquitetônicas, buscando oferecer, também, mobiliário e equipamento adequados às necessidades de seus alunos. É necessária, ainda, a organização flexível dos trabalhos escolares e da enturmação, pois a distribuição adequada dos alunos possibilita a todos se beneficiarem com as diferenças e ampliarem positivamente as suas experiências. Para superar as práticas **integracionistas** ainda existentes na educação, impõem-se a constituição de uma ampla rede de apoio interinstitucional para a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, divulgação e sistematização dos sucessos alcançados, além de articulação com os serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho, esportes e lazer, de forma a incrementar as ações educacionais. (MINAS GERAIS, 2005, p.7).

---

<sup>16</sup> O termo Condutas Típicas foi substituído, no Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 555 de 07/01/08), por Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

A SEE pretendia, com a implementação do Projeto Incluir, que as escolas da rede estadual e também da rede municipal dessem início a um novo tempo na forma de acolhimento aos alunos, nas diversas etapas e níveis de ensino, para garantir o desenvolvimento de suas potencialidades (MINAS GERAIS, 2005). Ainda adotando a sistemática de concentrar os esforços em uma escola específica, a SEE/MG conseguiu maior visibilidade para a política de inclusão escolar, investindo na adaptação dos estabelecimentos de ensino para a recepção dos estudantes público alvo da educação especial.

Santos (2013) elenca alguns objetivos específicos que foram traçados para o projeto, como realização de capacitação especializada para professores, formação de rede de apoio intersetorial, adaptações nas edificações, mobiliários e equipamentos e organização do atendimento educacional especializado/AEE. A busca por esses objetivos fez com que a SEE, no período de 2005 a 2010, através da DESP, priorizasse ações, como: reuniões técnicas anuais para avaliação e acompanhamento do projeto, elaboração de cadernos, revistas e artigos voltados aos profissionais das escolas e SRE, como apontado por Santos (2013).

O Projeto Incluir trouxe, como seu pressuposto, revisão do papel das escolas especiais e a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas comuns para que Minas Gerais trilhasse o caminho da inclusão escolar, que já estava posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Para essa revisão de papéis, a SEE enfatizou a necessidade de um processo democrático, com a participação de outros atores, além das próprias escolas.

Para que as escolas especiais redefinam o seu papel, é indispensável que haja uma reavaliação das diretrizes educacionais, considerando que a responsabilidade sobre a questão não se deve somente às escolas, mas ao sistema educacional como um todo e às políticas sociais desenvolvidas no âmbito de cada município. (MINAS GERAIS, 2006, p. 41).

Para a organização do AEE na rede pública de ensino, o Projeto Incluir estabeleceu duas formas para realização do mesmo, podendo ser de Apoio, com atendimento ao estudante dentro e fora da sala de aula, no mesmo turno de escolarização, visando contribuir com a eliminação de barreiras ao aluno com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação. Como Apoio, poderiam ser disponibilizados, aos estudantes que necessitassem, os serviços de Itinerância, Interpretação de Libras, Instrução de Libras, Instrução de Códigos Aplicáveis, Orientação e Mobilidade, Guia Intérprete e Professor de Apoio. O AEE Complementação, oferecido no contraturno, consistia nos serviços de Salas de Recursos e Oficinas Pedagógicas (MINAS GERAIS, 2005).



De acordo com Santos (2013), entre os anos de 2005 e 2010, a Secretaria de Estado de Educação investiu recursos financeiros e humanos para a implementação do Projeto Incluir, buscando capacitar profissionais, organizar o AEE, rever o papel das escolas especiais, fomentar a criação de redes de apoio intersetorial, adequar as dependências, mobiliários e equipamentos das escolas. Segundo a autora, “houve um investimento de 477 milhões em obras, ampliações e construções de prédios escolares”, com a observância da Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência (SANTOS, 2013, p.24). O Projeto Incluir marcou a história da educação especial em Minas Gerais, com a ampliação do número de estudantes com deficiência no ensino regular e a conseqüente popularização do AEE, dentre eles, o Professor de Apoio.

Em 2012, a SEE/MG publicou outra norma, que também trata da Educação Especial em âmbito estadual. A Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), ainda em vigor, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e revoga a Resolução SEE nº 521 (MINAS GERAIS, 2004). O documento traz, em seu Artigo 44, que a Educação Especial é uma “modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino”, integrando a “educação regular”, destinada aos estudantes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, devendo estar “prevista no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar” de todas as unidades de ensino (MINAS GERAIS, 2012, p.7). Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a resolução estabelece que o serviço deve “identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (MINAS GERAIS, 2012, p.7).

A Resolução do Conselho Estadual de Educação, nº 460 (MINAS GERAIS, 2013), de 12 de dezembro de 2013, consolidou as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O documento trata a Educação Especial como “transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino” e “parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar.”. Garante a matrícula na rede pública de ensino, mas enfatiza que a decisão entre a escola regular ou especial é da família. Portanto, em Minas Gerais, ainda permanece o funcionamento de escolas estaduais exclusivamente de educação especial. A norma também considera o Atendimento Educacional Especializado como “o conjunto de atividades, de

recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos matriculados no ensino regular” (MINAS GERAIS, 2013a, p.1). O dispositivo revogou a Resolução CEE nº 451 (MINAS GERAIS, 2003b).

A partir de 2012, as diretrizes da SEE, para a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, foram consolidadas no documento intitulado “Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Minas Gerais”. O documento passou por várias revisões após a sua publicação, sendo a última versão elaborada em maio de 2014, vigorando até o início do corrente ano. O documento, que doravante será tratado neste trabalho como Guia da Educação Especial, foi editado com o objetivo de orientar o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. Através do estudo desse documento, as escolas da rede estadual, de um modo geral, passaram a identificar os estudantes público alvo da educação especial e a pleitear o AEE para os mesmos. Na próxima seção, serão abordados os pontos principais desse documento, juntamente com as alterações apresentadas pela SEE/MG, através da Resolução SEE nº 4256, que “Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2020).

### **2.2.3 A oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

De acordo com o Guia da Educação Especial, a SEE, através da Subsecretaria de Educação Básica, baseia-se nos termos da Convenção da ONU, de 13 de dezembro de 2006; no Decreto Federal nº 196, de 09 de julho de 2008; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; no Decreto Federal n.º 7611/2011; na Resolução CNE 04/09; na Resolução CEE nº 460/13, de 12 de dezembro de 2013; e na Res. SEE 2197, de 26 de outubro de 2012, para orientar a educação especial no âmbito de sua rede de ensino (MINAS GERAIS, 2014).

Em seus termos, o Guia da Educação Especial pontua a necessidade de desenvolvimento, pelas escolas, de ações pedagógicas inovadoras, baseadas em um conceito amplo de educação. De acordo com o documento, a política educacional, proposta para a rede pública estadual de ensino, é inclusiva e orientada pelo reconhecimento do direito ao acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação, respeito à individualidade e valorização da diversidade (Minas Gerais, 2014). Nessa lógica, a Secretaria de Estado de

Educação enfatiza as ações que devem ser priorizadas para as escolas públicas mineiras, como a “oferta do AEE, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial.” (MINAS GERAIS, 2014, p.5).

Tais ações devem ser traduzidas na destinação aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, de recursos pedagógicos como notebook, livros acessíveis, kits contendo equipamentos e materiais de acordo com as necessidades educacionais do estudante, material esportivo adaptado, equipamentos de tecnologia assistiva e mobiliários escolares adaptados (MINAS GERAIS, 2014).

A oferta do AEE é descrita no documento como serviços e recursos disponibilizados aos estudantes e escolas visando a eliminação de barreiras para a plena participação social e o desenvolvimento das potencialidades do sujeito público alvo da educação especial.

Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos) (MINAS GERAIS, 2014, p.12).

A implementação desses serviços, em cada estabelecimento de ensino, depende de solicitação realizada pela própria escola no SIMADE, avaliação realizada pelas equipes das SRE e autorização oficial da SEE/MG para a contratação/disponibilização dos profissionais especializados. De acordo com as informações constantes no site oficial do Governo de Minas Gerais, foram alocados, nas escolas estaduais mineiras, durante o ano de 2019, 1.700 atendimentos educacionais especializados, para suporte aos estudantes incluídos nas escolas comuns, entre Salas de Recursos, Oficinas Pedagógicas, Professores de Apoio, Tradutor/Intérprete de Libras, Instrutor de Libras e Professor Guia-Intérprete. Dentre os atendimentos citados, as Oficinas Pedagógicas são ofertadas nas escolas de educação especial, para profissionalização e semiprofissionalização de estudantes maiores de 14 anos. Já o Instrutor de Libras é o profissional designado para realizar cursos de Língua Brasileira de Sinais para estudantes surdos e capacitar profissionais das escolas.

O Quadro 1, organizado a partir da Resolução SEE nº 4256 (MINAS GERAIS, 2020), apresenta as principais características dos AEE ofertados nas escolas comuns da rede estadual.

Quadro 1 - Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução SEE nº 4256/2020

(continua)

AEE	FINALIDADES	CARACTERÍSTICAS	A QUEM SE DESTINA	FUNÇÕES DO PROFESSOR
<b>SALA DE RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Promover o desenvolvimento da cognição e metacognição;</li> <li>* Realizar atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização;</li> <li>* Promover ajudas técnicas e tecnologias assistivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Complementação do atendimento educacional comum;</li> <li>*Funciona no contraturno de escolarização do estudante;</li> <li>*Ofertada prioritariamente na própria escola ou em outra escola comum;</li> <li>*Organização com 8 a 20 estudantes por turma;</li> <li>*Atendimento individual ou em pequenos grupos;</li> <li>*Duração mínima do atendimento é de 50 minutos;</li> <li>*Frequência determinada pelo professor de sala de recurso, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante;</li> <li>*Vedada aos estudantes que não são público da educação especial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Alunos com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação;</li> <li>*Matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento.</li> </ul>
<b>PROFESSOR DE APOIO (ACLTA)<sup>17</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*1 (um) Professor de Apoio para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma;</li> <li>* Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor de Apoio poderá atender mais de três estudantes;</li> <li>*Vedada a coexistência de mais de um Professor de Apoio em uma mesma turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na escola comum, que necessitam de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Suporte pedagógico na comunicação alternativa, aumentativa, e tecnologia assistiva;</li> </ul>

<sup>17</sup> Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas.

Quadro 1 – Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução SEE nº 4256/2020

(conclusão)

AEE	FINALIDADES	CARACTERÍSTICAS	A QUEM SE DESTINA	FUNÇÕES DO PROFESSOR
<b>TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILS)</b>	*Assegurar o acesso dos surdos à educação.	*1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma; *Populações indígenas que possuem Língua de Sinais própria. Será autorizada a atuação de profissional apto a estabelecer a mediação comunicativa do estudante indígena surdo	*Estudantes surdos matriculados nas escolas comuns.	*Mediação na comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo e/ou interpretando as aulas; *Trabalho em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do Português como segunda língua na modalidade escrita.
<b>GUIA-INTÉRPRETE (GI)</b>	*Assegurar o acesso do surdocego à educação.	*1 (um) Guia-Intérprete para cada estudante surdocego.	*Estudante surdocego.	*Mediação na comunicação do estudante surdocego, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução SEE nº 4256/2020 (MINAS GERAIS, 2020).

A disponibilização dos serviços e profissionais descritos no Quadro 1 é precedida de solicitação formal da escola à Superintendência Regional de Ensino, que realiza avaliação de cada caso antes de sua autorização. As escolas não têm autonomia para a contratação direta desses profissionais, conforme estabelecido na legislação de pessoal da SEE/MG. Os trâmites necessários para essa autorização serão descritos no decorrer deste trabalho.

Com a ênfase da matrícula na rede regular de ensino, as escolas exclusivamente de educação especial vêm apresentando uma redução contínua em seu atendimento, tanto no número de estudantes matriculados, como na quantidade de estabelecimentos em funcionamento. Atualmente, a rede estadual conta com 24 estabelecimentos, sendo 07 situados em Belo Horizonte e os demais no interior do Estado. A SEE/MG (MINAS GERAIS, 2014) estabelece que essas instituições devem funcionar como apoio às escolas regulares, proporcionando capacitação de professores e suporte aos estudantes incluídos nas escolas comuns.

A escola especial, frente ao processo de inclusão, deve transformar-se, romper com o papel assistencialista, cujas prioridades eram o cuidado pessoal, a clínica e a socialização dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, organizando-se para o oferecimento de apoio às escolas comuns, através de capacitações dos professores, suporte de recursos didáticos e tecnológicos específicos e oferecimento de complementação curricular aos alunos público da Educação Especial que estão matriculados nas escolas de ensino comum. (MINAS GERAIS, 2014, p. 25).

Para proporcionar formação inicial e continuada especializada aos profissionais da rede de ensino e apoiar o processo de inclusão, a SEE/MG também conta com os Centros de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). De acordo com SEE (MINAS GERAIS, 2017), os CAS têm por objetivo trabalhar propostas para a educação de surdos. Eles trabalham no aspecto da formação continuada dos professores, oferecendo cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Neles, também são produzidos materiais didáticos acessíveis ao estudante surdo, como vídeos didáticos em Libras, além da capacitação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A rede estadual de ensino conta com o atendimento do CAS nos municípios de Belo Horizonte, Montes Claros, Varginha, Uberaba e Diamantina e Núcleos de Capacitação em

Governador Valadares e Januária. A estrutura administrativa desses centros é definida pela Resolução SEE nº 2903, de 24 de fevereiro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016).

Para garantir a inclusão de estudantes cegos, deficientes visuais e com surdocegueira nas escolas de ensino regular, a SEE aderiu ao projeto do Ministério da Educação para implantação dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), que oferece serviços especializados nos municípios de Uberaba, Montes Claros, Patos de Minas, Três Corações, Belo Horizonte e Núcleos de Capacitação nas cidades de Januária e Governador Valadares (MINAS GERAIS, 2017). São objetivos dos CAP e Núcleos de Capacitação, de acordo com a SEE:

Orientar e apoiar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência visual e surdocegueira matriculados na Rede Pública de Ensino; garantir às pessoas com baixa visão, cegas e surdocegas o acesso ao conteúdo programático desenvolvido nas escolas públicas; capacitar profissionais da educação para o ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual e surdocegueira e para o atendimento educacional especializado; produzir materiais pedagógicos acessíveis aos estudantes com deficiência visual e surdocegueira da Rede Pública de Ensino; estimular e orientar pessoas com deficiência visual e surdocegueira para a utilização de tecnologia assistiva, visando a sua autonomia e independência na vida diária, desenvolvendo ações voltadas à minimização e/ou anulação dos efeitos resultantes das disfunções sensoriais, motoras e neuropsicológicas; promover parcerias para atender de forma adequada os estudantes com deficiência visual e surdocegueira. (MINAS GERAIS, 2017, p.8).

Os projetos e ações, realizados pela SEE/MG, para a oferta de recursos e profissionais de AEE para todas as escolas estaduais, assim como a promoção de formação especializada para professores e gestores escolares, a elaboração, disponibilização de materiais e equipamentos específicos para estudantes com NEE têm como uma de suas consequências o aumento da matrícula inicial desses estudantes diretamente nas escolas regulares. Através do cadastro escolar<sup>18</sup>, o pai ou responsável pela criança em idade para ingresso no Ensino Fundamental pode manifestar o seu interesse em uma vaga na escola pública mais próxima de sua residência. Os dados do Censo Escolar 2018 indicam que, em Minas Gerais, das 136.026 matrículas na educação especial, 107.474 foram realizadas em classes comuns, representando

---

<sup>18</sup> O Cadastro Escolar objetiva proceder à inscrição dos candidatos a vagas no Ensino Fundamental na rede pública de ensino, para o ano letivo seguinte. A inscrição para o Cadastro Escolar é para todos os candidatos, incluídos aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que possuem 6 anos completos ou a completar até 31/03 do ano em que se der a matrícula.

79% de preferência das famílias pelas escolas inclusivas (BRASIL, 2019b). Diferente do PAED e do Projeto Incluir, a SEE/MG vem trabalhando nos últimos anos para que todas as escolas estaduais recebam os estudantes público alvo da educação especial e ofereçam o Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a necessidade de cada um, capacitando os profissionais e fornecendo os recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Mas a elaboração de um Guia, que traz, de forma didática, todas as orientações para que os estudantes sejam devidamente acolhidos, matriculados e tenham um percurso escolar com qualidade, não é por si só garantia de que, na prática, tudo transcorrerá como descrito no documento. Com a edição em 2020 de novas diretrizes para a educação especial na rede estadual de ensino, a SEE procurou abordar, de forma explícita, na Resolução SEE nº 4256 (MINAS GERAIS, 2020), assuntos que não estavam tão claros no Guia da Educação Especial. Além disso, reiterou dispositivos de outras normas que ainda não são devidamente cumpridos pelas escolas estaduais. Pode-se destacar as seguintes normas, que estão previstas na referida resolução:

Nos Artigos 2º e 3º, o documento traz o público alvo da educação especial, com direito ao Atendimento Educacional Especializado, substituindo o termo “Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD” por “Transtorno do Espectro Autista - TEA”.

Sobre os direitos de acesso à educação e permanência na escola, a resolução enfatiza, em seu Artigo 7º, que “a matrícula do estudante público da educação especial é compulsória, sendo vedada a possibilidade de negativa de vaga, conforme legislação vigente.” (MINAS GERAIS, 2020, p.2). As tentativas de descumprimento dessa norma, por parte de gestores escolares, são comumente relatadas pelas famílias, principalmente quando o estudante é acometido por deficiência grave e requer cuidados muito específicos, que as escolas alegam não estarem preparadas para realizar o atendimento. A reiteração da proibição de negar matrícula, em função da deficiência ou por qualquer outra forma de discriminação, é importante e necessária.

No Artigo 8º, a resolução traz, de forma explícita, o que não ocorreu nas edições do Guia da Educação Especial, o papel a ser desempenhado pelos Professores Regentes na inclusão escolar, enfatizando a responsabilidade que estes têm com o processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial. Destaca, ainda, que a sua atuação deve ser em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (MINAS GERAIS, 2020). Essa normatização visa conscientizar os Professores Regentes a



promover mudanças em suas práticas pedagógicas, de modo que os estudantes com deficiência ou TEA não sejam excluídos do planejamento desses professores, quando são assistidos pelos Professores do AEE, assim como reiterar a necessidade do trabalho colaborativo entre os docentes.

No Artigo 10, a SEE/MG normatiza e reitera as orientações de que o estudante público da educação especial deve participar de todos os projetos e programas que forem desenvolvidos pela escola (MINAS GERAIS, 2020). Esse é um princípio da escola inclusiva, onde seu Projeto Pedagógico garanta a participação de todos os estudantes em todas as ações previstas, realizando as devidas adaptações e eliminação de barreiras para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

O Artigo 11 traz uma novidade nas normativas estaduais sobre Educação Especial e Inclusiva, garantindo, ao estudante com deficiência, todas as adaptações razoáveis necessárias para seu acesso ao currículo. Nesse sentido, considera como **razoáveis** (grifo nosso): “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido” aos cofres públicos (MINAS GERAIS, 2020, p.3). Não há no documento explicação quanto ao que se pode considerar como ônus desproporcional, mas entende-se que há uma limitação quanto ao que se pode ser requerido do Estado para garantir a acessibilidade do estudante com deficiência.

Quanto à oferta do AEE, a resolução traz, no Capítulo V, algumas modificações em sua organização, que enfatizam que o público alvo desses atendimentos são exclusivamente os estudantes com Deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, vedando explicitamente a sua oferta a outros estudantes. O registro de tal vedação na norma é necessária, tendo em vista que há reiteradas solicitações de AEE para estudantes com Dislexia, Discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou, ainda, com problemas comportamentais e de indisciplina escolar.

Outra mudança na política de AEE é o número de estudantes para autorização de Salas de Recursos, que passa de “15 a 30” para “8 a 20”, possibilitando que escolas com número menor de alunos para o atendimento tenham o serviço autorizado. Também foi dada a possibilidade de que o Professor de Apoio atenda mais de 3 alunos em uma mesma turma, quando a escola tiver apenas uma turma do mesmo ano de escolaridade. Isto evita a necessidade de divisão de turmas quando o número de estudante for insuficiente para isso.

Ainda sobre o Professor de Apoio, a resolução reiterou a vedação de atuação de mais de um profissional na mesma turma, o que muitas vezes é solicitado pelas escolas e pelas

famílias, alegando que, devido ao comprometimento maior de algum estudante com deficiência, a presença de apenas um profissional é insuficiente.

Nas considerações finais do documento, a SEE/MG determina que os gestores escolares realizem reunião semestral com os responsáveis pelos estudantes público da educação especial e que tenham para arquivo, em até 90 dias a partir da matrícula, os documentos dos profissionais da área da saúde que atestam a deficiência dos estudantes (MINAS GERAIS, 2020).

Para os casos em que os estudantes que necessitam de apoio para desenvolver atividades da vida diária, como locomoção, higiene pessoal e alimentação, a SEE/MG autoriza que seja disponibilizado um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB), conforme quantitativo previsto em legislação do quadro de pessoal, além do esperado para as outras atividades da escola (MINAS GERAIS, 2020).

Com a publicação da resolução, ficaram revogados o Guia da Educação Especial e a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A justificativa era a de que a SEE/MG pretendia publicar novas orientações sobre organização, desenvolvimento e funcionamento das atividades relacionadas à Educação Especial (MINAS GERAIS, 2020), o que não ocorreu até a conclusão do presente estudo.

Como órgão executivo das políticas educacionais da Secretaria de Estado de Educação, a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – SRE, lócus dessa pesquisa, atua na gestão do Atendimento Educacional Especializado, organizando a sua oferta nas escolas comuns da rede estadual dos municípios de sua circunscrição. Trataremos, na seção seguinte, sobre essa gestão regional e abordaremos os entraves encontrados, pelas equipes da SRE, que deram origem ao caso de gestão, objeto deste estudo.

### 2.3 GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POUSO ALEGRE

A Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – SRE é um órgão descentralizado da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, responsável, em nível regional, pela implementação das políticas públicas educacionais nas escolas estaduais da região. É composta por 70 escolas estaduais, localizadas em 30 municípios do sul do Estado, que atendem o Ensino Fundamental e /ou Médio.

No ano de 2018, a SRE contou com 114.398 matrículas na Educação Básica, sendo 3910 de estudantes público alvo da educação especial. Destes, 2587 foram matriculados nas escolas comuns e 1323, em instituições especializadas da rede pública e privada. Isto indica que, naquele ano, 66% dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação frequentaram uma escola de ensino regular. Os outros 34% tiveram escolarização nas instituições criadas exclusivamente para a oferta da Educação Especial. Na SRE, a maioria dessas instituições são filantrópicas e vinculadas à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Na cidade sede da regional, há, ainda, uma escola da rede municipal para essa finalidade.

A Tabela 3 apresenta as informações de matrícula da modalidade Educação Especial, em cada município que compõe a regional, tendo por base os dados do Censo Escolar 2018.

Tabela 3 – Matrículas por município – SRE Pouso Alegre – 2018

(continua)

Municípios	Educação Básica	Estudantes público alvo da Educação Especial	Matrícula em Escola comum de estudantes público alvo da Educação Especial	Matrícula em Escola especializada
1. Albertina	566	07	07	00
2. Bom Repouso	2259	75	57	18
3. Borda da Mata	3111	163	125	38
4. Bueno Brandão	1724	93	34	59
5. Cachoeira de Minas	2252	133	72	06
5. Camanducaia	5966	107	74	33
7. Cambuí	5544	139	73	66
8. Careaçu	1266	60	42	18
9. Congonhal	1955	44	44	00
10. Córrego do Bom Jesus	743	13	13	00
11. Espírito Santo do Dourado	1187	18	18	00
12. Estiva	1972	77	48	29
13. Extrema	10382	342	336	06
14. Heliódora	1217	16	16	00
15. Inconfidentes	1571	45	45	00
16. Ipuiuna	1816	115	30	85
17. Itapeva	2156	26	26	00
18. Jacutinga	5270	74	31	43
19. Monte Sião	5065	155	123	32
20. Munhoz	1339	24	24	00
21. Ouro Fino	6984	245	137	108
22. Pouso Alegre	34008	1426	899	527
23. Santa Rita do Sapucaí	9280	345	145	200

Tabela 3 - Matrículas por município – SRE Pouso Alegre – 2018

(conclusão)

Municípios	Educação Básica	Estudantes público alvo da Educação Especial	Matrícula em Escola comum de estudantes público alvo da Educação Especial	Matrícula em Escola especializada
24. São João da Mata	445	11	11	00
25. São Sebastião da Bela Vista	1302	38	38	00
26. Senador Amaral	1653	23	23	00
27. Senador José Bento	282	02	02	00
28. Silvianópolis	1033	38	38	00
29. Tocos do Moji	641	18	18	00
30. Toledo	1409	38	38	00

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar 2018 (BRASIL, 2019).

Os números da Tabela 3 confirmam a maior oferta de matrículas nas escolas comuns, chegando, em alguns municípios, a ser totalidade. Mas cabe aqui registrar que todos os municípios que não apresentam estudantes matriculados em escolas especializadas possuem convênio com instituições dessa natureza, localizadas em cidades vizinhas, realizando diariamente o transporte intermunicipal desses estudantes.

Na sede da regional, no município de Pouso Alegre, por 30 anos a rede estadual de ensino ofertou exclusivamente a Educação Especial na Escola Estadual de Educação Especial Prefeito Dr. Custódio Ribeiro de Miranda, tendo suas atividades paralisadas neste ano de 2020. No ano de 2019, foram matriculados, nessa escola, 49 alunos, sendo 21 no 5º ano do Ensino Fundamental e 28 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental Anos Finais, em um total de 5 turmas.

A instituição oferecia, além da escolarização, o AEE Sala de Recursos, destinada a estudantes matriculados em outras escolas de ensino regular. Outros recursos que podem ser citados são: Oficina Pedagógica de Formação e Capacitação Profissional, destinada aos alunos da própria escola maiores de 14 anos; Equipe Multidisciplinar formada por Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional e Assistente Social. Com a paralisação das atividades, alguns alunos foram transferidos para uma escola municipal de educação especial, dando continuidade à escolarização em escola especializada, por opção das famílias e outros encaminhados para o ensino regular. O encerramento da escolarização exclusiva na SRE pode ser atribuído ao movimento de fortalecimento da educação inclusiva e da ampliação da oferta de AEE nas escolas, como será demonstrado adiante. Entendemos ser relevante a informação

sobre o estabelecimento, pois o mesmo é mencionado por participantes da pesquisa de campo, registrada no Capítulo 3.

Em relação ao quadro de pessoal das demais escolas que compõem a regional, 234 professores especializados atuaram nas classes comuns, no ano de 2019, conforme descrito na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de Profissionais de Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Comuns – Rede Estadual – SRE Pouso Alegre – 2019

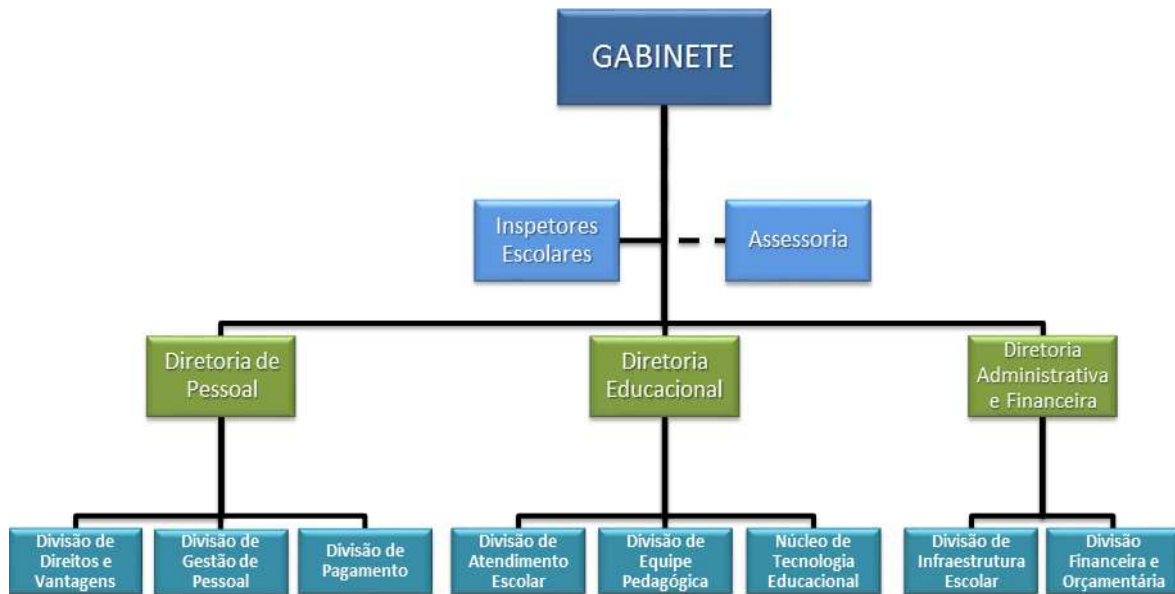
Professor de Sala de Recursos	Professor Tradutor/Intérprete de Libras	Professor Instrutor de Libras	Professor de Apoio	Total
31	23	01	179	234

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados do Quadro de Pessoal das escolas estaduais da SRE Pouso Alegre.

Analisando os números apresentados na Tabela 4, percebe-se que a maior atuação de profissionais especializados se concentra no AEE Professor de Apoio, como já relatado anteriormente. Esses profissionais representam 76% do atendimento educacional especializado da regional. Se levarmos em conta o número de estabelecimentos de ensino da rede e o número de profissionais de AEE, a regional tem 2,55 Professores de Apoio por escola e menos de 1 Sala de Recursos e Intérprete de Libras em cada estabelecimento. Os dados vão de encontro aos tipos de deficiência apresentados pelos estudantes, sendo que um grande número são pessoas com Transtorno do Espectro Autista e/ou Deficiência Intelectual, que necessitam de suportes, como: Sala de Recursos e Professor de Apoio, o que poderá ser visto na Tabela 5.

Para o acompanhamento da implementação das políticas educacionais da SEE, a SRE conta 90 servidores, entre Analistas Educacionais, Inspectores Escolares, Técnicos da Educação, Professores e Especialistas (Pedagogos), organizados administrativamente conforme a Figura 2:

Figura 2 – Organograma das Superintendências Regionais de Ensino – SRE



Fonte: Minas Gerais (2019c).

O acompanhamento das ações da Educação Especial está diretamente ligado à Diretoria Educacional (DIRE), através da Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP). A DIRE tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, sob supervisão técnica do Órgão Central da SEE (MINAS GERAIS, 2019a). A Diretoria possui 16 servidores, estando 10 deles exercendo as suas atribuições na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP). Nesse setor, encontra-se organizado o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI).

O SAI é composto por 03 Analistas Educacionais, que atuam sob a coordenação da Diretora Educacional e em parceria com o Serviço de Inspeção Escolar (SIE). São atribuições do SAI, dentre outras, o monitoramento das ações de Educação Especial nas escolas estaduais, através de “visitas *in loco*, reuniões, sistemas e bancos de dados (SIMADE, Educacenso, outros), além da análise de relatórios pedagógicos das escolas.” (MINAS GERAIS, 2014, p.30). O pequeno número de integrantes dessa equipe dificulta o atendimento às solicitações das escolas, tendo em vista que os Analistas não atuam exclusivamente nas ações do SAI, mas fazem parte também de outros projetos e programas da SEE/MG. Fato semelhante foi apontado por Santos (2013, p.26), em sua pesquisa na SRE Carangola, que constatou o negligenciamento de atividades importantes do SAI, diante da sobrecarga de funções desempenhadas pelos Analistas da área pedagógica, devido ao volume de trabalho proveniente do acompanhamento de outros projetos educacionais.

Para a organização do AEE nas escolas, o SAI conta com o apoio do Serviço de Inspeção Escolar, que realiza a aprovação de designação dos profissionais necessários, analisa os documentos comprobatórios de formação e especialização para o exercício da função, bem como acompanha o atendimento às normas legais de todo o funcionamento do AEE.

O SIE é composto por 18 Analistas Educacionais/Inspetores Escolares, vinculados ao Gabinete da SRE, que tem atuação em setores de inspeção escolar. Ademais, um destes exerce a função de Coordenador da equipe. Cada setor é formado por um conjunto de escolas estaduais, Secretarias Municipais de Educação (SME) e escolas da rede privada, organizadas de acordo com o município de localização, complexidade e níveis de ensino. Cada Inspetor Escolar é responsável por um setor de inspeção, com uma média de 4 escolas estaduais, 2 SME e 9 escolas privadas.

Em casos considerados mais complexos, as visitas in loco do SAI, para monitoramento das ações da Educação Especial ou para avaliação de solicitações de AEE, são realizadas em conjunto com o Inspetor Escolar responsável pela escola. Essa parceria está prevista no Guia da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014, p.30), que enfatiza o trabalho integrado das várias equipes das SRE, entre elas: o SAI e o SIE, além das outras equipes que atuam com SIMADE e projetos pedagógicos, para a formação de redes de apoio às escolas e monitoramento da Educação Especial na rede estadual de ensino. A Resolução SEE nº 4256/2020, recém publicada, manteve a necessidade de trabalho conjunto entre as equipes da SRE, principalmente o SAI e o SIE.

No município de Pouso Alegre, a rede estadual conta com 14 (quatorze) estabelecimentos de ensino, sendo 12 (doze) escolas de ensino regular, um Conservatório Estadual de Música e um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC). De acordo com dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)<sup>19</sup>, todas as escolas estaduais de ensino regular do município de Pouso Alegre possuem matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Para esses alunos, 7 (sete) escolas ofertam o AEE Sala de Recursos no próprio estabelecimento. Já o AEE Professor de Apoio está presente em 10 (dez) escolas estaduais (SIMADE, 2019).

---

<sup>19</sup> SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar, de acordo com o site do CAEd, é uma ferramenta de gestão utilizada pelas escolas estaduais, desenvolvida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. É um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que proporciona a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais (CAEd).

O número de matrículas de estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD<sup>20</sup> e/ou Altas Habilidades/Superdotação, na SRE Pouso Alegre, é demonstrado na Tabela 5, com destaque para aqueles que possuem TGD e/ou Deficiência Intelectual, que representam o maior número.

Tabela 5 – SRE Pouso Alegre – Matrículas nas Classes Comuns por tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação - 2018

SRE Pouso Alegre - Número de Matrículas da Educação Especial - Classes Comuns - 2018													
Total	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação												
	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância - TDI	Altas Habilidades/Superdotação
2.587	10	135	41	104	0	233	<b>1.405</b>	141	<b>903</b>	<b>32</b>	<b>3</b>	<b>95</b>	9

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados do Censo Escolar 2018 (BRASIL, 2019).

Nos últimos anos, houve um aumento na demanda de solicitações vindas das escolas estaduais regulares para a disponibilização de Professor de Apoio para os alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, a maioria indicada para crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista. A tabela 5 indica que, dentre as matrículas em classes comuns, de estudantes público alvo da Educação Especial, 54% são pessoas com Deficiência Intelectual e quase 40% são de pessoas que apresentam algum tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>21</sup>, subdivididos em

<sup>20</sup> Nomenclatura utilizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

<sup>21</sup> Desde 2013, o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSM-5 (sigla em inglês para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) reuniu todos os transtornos que estavam incluídos no espectro do autismo em um mesmo diagnóstico: o TEA - Transtorno do Espectro Autista. O Glossário da Educação Especial (BRASIL, 2019b, p. 6) traz, nas suas orientações para preenchimento do Censo Escolar 2019, a utilização da nomenclatura TEA para denominar “pessoas que apresentam quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo.”. Na publicação da Resolução SEE nº 4256/2020, de 10/01/2020, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais substituiu o termo adotado nas últimas normas estaduais, TGD



Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância – TDI<sup>22</sup>. Um dos fatos que podem ser apontados como responsáveis por esse crescimento é o próprio aumento das matrículas de estudantes público da educação especial nas escolas regulares. Dados do Censo Escolar 2018 (BRASIL, 2019) indicam que, no Brasil, o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares passou de 87,1%, em 2014, para 92,1%, em 2018. O mesmo ocorre na rede estadual de Minas Gerais, onde a SEE/MG demonstra que, em 2018, mais de 43 mil matrículas foram realizadas na Educação Especial, sendo 95% delas em classes comuns do ensino regular (Minas Gerais, 2018).

Outro fator que precisa ser considerado para explicar a demanda por Professor de Apoio é a publicação da Lei nº 12764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista - TEA. A lei estabelece, em seus dispositivos, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e traz, dentre os direitos educacionais, que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

A regulamentação da referida lei, pelo Decreto nº 8.368, de 02/12/2014, trouxe o esclarecimento de que, havendo necessidade de apoio nas atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, o estudante com TEA deverá ser assistido por acompanhante especializado, no contexto escolar, disponibilizado pela instituição onde o estudante estiver matriculado, seja pública ou privada (BRASIL, 2014). Como, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, as atribuições de acompanhamento e apoio à comunicação e interação social são realizadas em sala de aula pelos Professores de Apoio, justifica-se, também, a sua maior requisição nos últimos anos pelos responsáveis por alunos com TEA.

Na SRE Pouso Alegre, entre 2008 e 2017, o número de matrículas na educação inclusiva vem crescendo anualmente, passando de 200 para 881 estudantes em dez anos, conforme dados da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2018). Nesse mesmo período, a regional apresentou um crescimento no número de turmas regulares com pelo menos um estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, passando de 8,7% para 37,1% do total de turmas atendidas.

---

Transtorno Global do Desenvolvimento, por TEA – Transtorno do Espectro Autista, ao identificar os sujeitos que são público alvo da Educação Especial.

<sup>22</sup> De acordo com o INEP (BRASIL, 2019) incluem-se no grupo de TEA alunos com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

O aumento no número de matrículas da educação especial nas classes regulares de ensino pode ser visto como uma consequência do movimento mundial pela educação inclusiva, que defende o direito à educação para todos. Garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a continuidade dos estudos até os níveis mais elevados, de acordo com a capacidade de cada aluno, é um dos objetivos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, para sua concretização, é necessário que a escola regular ofereça, ao estudante, o atendimento educacional especializado - AEE adequado às suas necessidades e que vai ampliar as possibilidades cognitivas, diminuindo as barreiras para o seu pleno desenvolvimento.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a política pública de atendimento e inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é descrita no documento Guia da Educação Especial, como já relatada anteriormente. Ademais, as diretrizes para esse atendimento constam da Resolução SEE nº 4256 (MINAS GERAIS, 2020), já tratada na seção anterior. Pelos documentos, os alunos com deficiência, matriculados no ensino regular, conforme suas necessidades e mediante avaliação pedagógica, têm direito aos recursos de acessibilidade e ao AEE Complementação e/ou Apoio.

Como atendimento educacional especializado complementar, a rede conta com as Salas de Recursos, que ampliam o processo pedagógico do aluno no turno inverso da escolarização. Já os atendimentos educacionais de apoio são realizados por profissionais especializados, no turno regular, em colaboração com o professor regente da turma ou disciplina. São considerados AEE de apoio o Professor Intérprete de Libras, o Professor Guia-Intérprete e o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas.

Com o crescimento das matrículas, percebe-se também, nos dados da SRE Pouso Alegre, o aumento do número de solicitações e autorizações para os AEE de complementação e apoio, entre 2015 e 2018, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Número de AEE solicitados e autorizados pela SRE Pouso Alegre entre 2015 e 2018

(continua)

Atendimento/Ano	2015		2016		2017		2018	
	S	A	S	A	S	A	S	A
Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA)	89	84	115	98	121	105	153	140
Professor Tradutor e Intérprete de Libras – TILS	22	22	16	16	15	15	18	18

Tabela 6 - Número de AEE solicitados e autorizados pela SRE Pouso Alegre entre 2015 e 2018

Atendimento/Ano	(conclusão)							
	2015		2016		2017		2018	
Professor Guia Intérprete	0	0	0	0	0	0	0	0
Sala de Recursos	23	23	28	28	28	28	32	32
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>129</b>	<b>159</b>	<b>132</b>	<b>164</b>	<b>148</b>	<b>203</b>	<b>190</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos dos registros da SRE Pouso Alegre.

Pode-se observar que, nos últimos quatro anos, a regional ampliou em 47,2% o número de atendimento educacional especializado para os alunos público da educação especial matriculados nas classes regulares. O AEE Professor de Apoio – ACLTA foi o atendimento mais demandado no período, com uma ampliação de 66,6% de autorizações em quatro anos. É possível observar também que houve atendimento, no período indicado na Tabela 6, da totalidade de solicitações de Sala de Recursos e Professor Intérprete de Libras. Quanto às solicitações de Professor de Apoio, a SRE autorizou 89% dos pleitos, após avaliação pela equipe SAI. Os 11% de solicitações indeferidas, de acordo com os relatórios de avaliação da equipe SAI, são casos de estudantes que não apresentam as condições estabelecidas no Guia da Educação Especial e Resolução SEE 4256/2020 para o atendimento por Professor de Apoio ou, ainda, a indicação de que a Sala de Recursos é o AEE necessário para o aluno.

Sobre o atendimento por Professor de Apoio, que é o foco desta pesquisa, a SEE (MINAS GERAIS, 2020, p. 5) define que o profissional tem a função de “apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum” e ressalta que a autorização para esse atendimento se justifica quando esse estudante “apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas.” (MINAS GERAIS, 2020, p.6).

Apesar de a política pública estabelecer a forma de atuação desse profissional e em quais condições o estudante deverá ter esse atendimento, percebe-se que, no cotidiano das escolas estaduais da SRE Pouso Alegre, ainda há entendimentos diversos entre corpo docente, equipe gestora, pais e comunidade escolar quanto ao real papel do Professor de Apoio no processo ensino-aprendizagem e de inclusão educacional. Através de conversas e reuniões com as famílias e equipes das escolas para discutir situações relacionadas ao AEE Professor de Apoio, percebemos, muitas vezes, que há um entendimento por parte dessas pessoas de que “todo aluno com deficiência deve ser atendido por um Professor de Apoio”. Em outros casos,

acredita-se que “o profissional é o responsável único pela aprendizagem do estudante com deficiência” e, ainda, que o mesmo deve ser “um professor de reforço escolar ou professor particular”.

O Professor de Apoio, de acordo com o Guia da Educação Especial, é o profissional com formação especializada que desenvolve, ou deveria desenvolver, um trabalho integrado com o (s) professor (es) regente(s) durante todo o turno de escolarização e em todas as atividades desenvolvidas pela escola, para favorecer o acesso do aluno à comunicação e ao currículo, utilizando-se, para isso, de materiais didático-pedagógicos específicos e valendo-se de estratégias e recursos tecnológicos (MINAS GERAIS, 2014).

Faz-se necessário, neste trabalho, o esclarecimento quanto aos termos “Professor de Apoio” e “Profissional de Apoio”, tendo em vista que comumente são usados como termos sinônimos. Porém, os papéis desempenhados por cada um deles, no processo de inclusão escolar, são distintos.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no inciso XIV, do artigo 3º, considera como profissional de apoio escolar

[...] a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015, s.p.).

O Ministério da Educação, através da Nota Técnica MEC/SECADI nº 24, de 21/03/2013, que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, esclareceu que o assistente especializado, citado na referida lei, é um serviço de profissional de apoio que deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, tais atividades de apoio à locomoção, higiene pessoal e alimentação devem ser desenvolvidas por um Auxiliar de Educação Básica (ASB), que não precisa ter formação específica para tal.

Já o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva - ACLTA<sup>23</sup>, de acordo com as normas da SEE/MG, é o profissional, com formação para a docência, acrescida de graduação ou pós-graduação em Educação Especial ou pós-graduação em Educação Inclusiva, Psicopedagogia ou no mínimo 160 horas de cursos de aperfeiçoamento ou atualização nestas áreas. Por tratar-se de um “professor”, este profissional desenvolve atividades pedagógicas, em sala de aula, de forma colaborativa com outro docente.

Este profissional pode atender, via de regra, até 03 estudantes em uma mesma turma e deve buscar promover a autonomia dos mesmos, conforme disposto nas normas Federais e Estaduais sobre o assunto, não sendo, portanto, um atendimento definitivo, que supostamente deva acompanhar o aluno em toda sua trajetória escolar.

Para a correta oferta desse serviço educacional, o Ministério da Educação orienta, aos sistemas de ensino, que o mesmo

Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. (BRASIL, 2013, p.4).

Além disso, a rede estadual de ensino de Minas Gerais orienta que a disponibilização de Professor de Apoio deve ser precedida de avaliação pedagógica do estudante, realizada pela escola, bem como verificação in loco pela equipe SAI da SRE. A autorização para contratação do profissional só acontece após parecer favorável dessa equipe. Nem todas as solicitações realizadas pelas escolas são deferidas pela SRE, como já demonstrado na Tabela 6. Os motivos que levam a essa negativa são a falta dos requisitos necessários que justificam o atendimento por Professor de Apoio, como estudante que não é público alvo da educação especial; casos em que os recursos disponibilizados aos demais estudantes são suficientes para acesso ao currículo; estudantes que não apresentam dificuldades na comunicação e/ou interação social, ou que não necessitam de utilização de comunicação alternativa ou tecnologia assistiva. Também é motivo para o indeferimento das solicitações de Professor de

---

<sup>23</sup> Denominação oficial adotada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais. Neste estudo, optou-se por trata-lo apenas por “Professor de Apoio”.

Apoio quando na turma do estudante já possui um outro Professor de Apoio, haja vista que é vedado pela legislação mineira a atuação de dois profissionais em uma mesma turma.

Na presente pesquisa, partimos do pressuposto de que divergências de entendimento sobre a real necessidade desse atendimento têm contribuído para a judicialização de pedidos de Professor de Apoio que são indeferidos administrativamente pela SRE Pouso Alegre, quando a equipe regional do SAI, após avaliação pedagógica, entende que o estudante não apresenta as necessidades específicas para o AEE Apoio ou que, para o mesmo, a frequência à Sala de Recursos como atendimento educacional especializado seja suficiente. Além dos casos que vão para decisão judicial, existem também as solicitações feitas por órgãos de controle como Conselho Tutelar e Ministério Público, todos pautados em laudos médicos que atestam a deficiência do estudante.

De acordo com os registros da SRE Pouso Alegre, nos últimos quatro anos, vem crescendo o número de casos de solicitação de Professor de Apoio que são decididas pela justiça. O período utilizado para análise dos casos, entre 2015 e 2018, justifica-se por ser o período em que os dados passaram a ter registro específico no órgão regional.

Tabela 7 - Número de solicitações de Professor de Apoio judicializadas 2015 – 2018

<b>Ano</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>Número</b>	02	04	09	12

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados extraídos dos registros da SRE Pouso Alegre.

Pode-se observar que em quatro anos a judicialização dos pedidos de Professor de Apoio aumentou em 500%, passando de 2 casos em 2015 para 12 casos em 2018. Todos os casos judicializados, citados na Tabela 7, tiveram como ponto de partida o indeferimento do AEE pela equipe do SAI da SRE Pouso Alegre, que considerou, em seu relatório, não ser necessária a disponibilização de Professor de Apoio para os estudantes, a partir das observações feitas em sala de aula durante as visitas *in loco*, análise de entrevista com pais, professores, equipe gestora e avaliação pedagógica elaborada pela escola, conforme as diretrizes contidas no Guia da Educação Especial. A busca do judiciário para garantia do direito ao AEE que a família e/ou escola entendem ser necessário para a inclusão escolar do estudante com necessidades educacionais especiais é uma consequência do processo democrático que deve vigorar sempre no país. A Constituição Federal estabelece, entre vários direitos educacionais, a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência. E as normas posteriores à Carta Magna também trazem essa prerrogativa. Para Cury e Ferreira

(2009), a indicação da educação como direito social e a necessidade de atendimento pelo Estado das especificidades do alunado que chega às escolas, com a ampliação da escolaridade obrigatória e do direito de todos à educação, faz com que em determinados casos seja necessário a arbitragem pelo judiciário e outras instâncias não educacionais para que tais direitos sejam efetivamente garantidos. No caso em questão, há entendimento diverso entre equipes da SRE, equipes das escolas e famílias quanto à necessidade do estudante em ter o atendimento realizado por Professor de Apoio, o que leva à resolução do caso pelo poder judiciário. Esse mecanismo de judicialização pode ser visto como consequência de um processo democrático do qual não se pode abrir mão, onde as pessoas podem questionar as decisões do poder público, seja pelo diálogo, seja pela via administrativa ou, ainda, pela via judicial.

Para a alocação de profissionais de AEE, após a efetivação da matrícula em uma escola estadual, a família do estudante deve apresentar o diagnóstico clínico do mesmo, que comprove a deficiência, para que a escola possa cadastrá-lo no SIMADE e Educacenso<sup>24</sup>. Os professores regentes devem realizar a avaliação pedagógica do estudante para identificação das necessidades educacionais do mesmo. Havendo necessidade de apoio ou complementação com os serviços de AEE, estes devem ser solicitados pela equipe gestora da escola no SIMADE. A SRE recebe a solicitação, analisa com base nas orientações do “Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”, realiza a visita *in loco*, registra em relatório os apontamentos verificados, apresenta as orientações necessárias e emite parecer. Havendo parecer favorável, são indicados os procedimentos administrativos para a contratação do profissional. Nos casos de indeferimento, são apresentadas também as justificativas e as orientações pedagógicas para o correto atendimento do estudante.

O laudo médico solicitado tem como objetivo subsidiar os registros administrativos, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), a avaliação biopsicossocial e a avaliação pedagógica. O documento não é obrigatório para a garantia do direito à educação e ao AEE. Segundo o MEC (BRASIL, 2019), o planejamento das ações

---

<sup>24</sup> Educacenso, de acordo com o site do Ministério da Educação, é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais), quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros (MEC).

educacionais, para as pessoas com deficiência, deve estar pautado em princípios pedagógicos e não clínicos. O próprio Guia da Educação Especial ressalta que é competência da escola avaliar a necessidade de AEE para os estudantes com NEE, “com base no seu processo educacional, considerando suas capacidades e deficiências, habilidades e competências, aspectos já desenvolvidos e necessidade de recursos de acessibilidade” (MINAS GERAIS, 2014, p.23). Porém, o que vem ocorrendo, em muitas das solicitações de Professor de Apoio, é a prevalência dos aspectos clínicos relatados nos laudos, muitas vezes com indicação do AEE pelo médico, juntamente com as indicações de medicamentos e terapias.

Escolas e SRE têm muita dificuldade em convencer as famílias de que o aluno deve frequentar regularmente a Sala de Recursos e de que esse serviço é o adequado e suficiente para as necessidades pedagógicas apresentadas pelo mesmo. Essa dificuldade aumenta quando a família tem em mãos um laudo médico indicando que o estudante precisa ser acompanhado por Professor de Apoio. As indicações feitas pela autoridade clínica se sobressaem em relação às indicações pedagógicas e, em muitos casos, geram controvérsias entre família, escola, SRE e profissionais da saúde.

Outro fato bastante corriqueiro constatado nas reuniões com as famílias é a falta de conhecimento sobre o AEE Sala de Recursos e sua importância. Discursos como “é apenas uma sala de jogos”, “não trabalha o conteúdo que meu filho precisa aprender”, “não ajuda nas tarefas de casa”, dentre outros, são comuns nas situações em que as famílias contestam a indicação da escola ou das equipes da SRE para a frequência a este tipo de AEE.

A Sala de Recursos é o principal serviço especializado oferecido pela SEE/MG. De acordo com o Guia da Educação Especial, é um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum. Deve acontecer no contraturno de escolarização e se destina a alunos com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino (MINAS GERAIS, 2014).

O documento faz um alerta quanto à necessidade de não se confundir esse atendimento com uma extensão de práticas escolares comuns nas salas de aula e nem com atendimento clínico.

As atividades da sala de recursos não podem ser confundidas com uma mera aula de reforço, com o atendimento clínico, tampouco, com um espaço de socialização. As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. A finalidade do atendimento educacional



especializado é 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).

Na Sala de Recursos, o Professor atende de 08 a 20 estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, organizados de acordo com as NEE semelhantes. O atendimento pode variar de 01 a 02 horas aula por dia, ou de acordo com o previsto no Plano de Atendimento Individual elaborado pelo professor do AEE em conjunto com os Professores Regentes do estudante. A duração de cada módulo aula é de no mínimo 50 minutos. Podem ser atendidos alunos da própria escola e também de outra escola da localidade, de acordo com a indicação feita pela SRE na autorização do AEE (MINAS GERAIS, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), traz, em seu texto, que esse atendimento é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Portanto, o serviço é realizado por profissionais da área educacional com formação ou especialização para o atendimento, de acordo com as NEE apresentadas pelos estudantes.

Os objetivos da oferta de AEE Professor de Apoio e Salas de Recurso são os mesmos, ou seja, identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação do estudante no processo educacional. Porém, a atuação dos profissionais e a forma de oferecimento dos atendimentos são distintas.

De acordo com a Resolução SEE nº 4256 (MINAS GERAIS, 2020), a Sala de Recursos é:

[...] um atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum [...]. A finalidade do AEE em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial. (MINAS GERAIS, 2020, p.5).

Já o Professor de Apoio tem a função de suporte pedagógico, que deve

[...] apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. [...] - A autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas. (MINAS GERAIS, 2020, p. 5)

Diferente do “Profissional de Apoio”, o “Professor de Apoio” deve exercer as suas funções diretamente no fazer pedagógico da sala de aula, através de sua formação docente e especializada. Porém, o seu papel ainda é muito questionado e, muitas vezes, não exercido. Em pesquisa realizada no Estado do Paraná, Pereira Neto (2009, p.39) relata que o grupo pesquisado afirmava não compreender toda a extensão do lugar pedagógico do professor de apoio na escola. O autor comenta, ainda, que mesmo com o registro de tais funções em instrução normativa, o grupo que respondera às perguntas da pesquisa entendia que a comunidade por vezes via o professor de apoio como um “enfermeiro ou babá”.

Nesse sentido, propõe-se a presente pesquisa, visando compreender as percepções que cada integrante da comunidade escolar tem sobre a atuação do Professor de Apoio, tomando como referência uma escola da rede estadual de ensino da SRE Pouso Alegre. A comunidade escolar foi representada por Professores de Apoio, Professores Regentes de Turmas/Aulas e Direção Escolar. Pais e estudantes não participaram do estudo, pelos motivos expostos na seção 2.3 do capítulo seguinte.

Neste primeiro capítulo, procuramos compreender o processo de inclusão no Brasil, partindo das iniciativas internacionais que influenciaram as mudanças no cenário brasileiro e a realidade da educação especial inclusiva em Minas Gerais e na SRE Pouso Alegre. Apresentamos os objetivos do Atendimento Educacional Especializado na política educacional vigente e iniciamos uma reflexão sobre a atuação do Professor de Apoio, que é o foco desse trabalho e que será aprofundada na seção seguinte.

O próximo capítulo tem por objetivo compreender a percepção que a comunidade escolar tem sobre a atuação do Professor de Apoio e sua importância como agente de inclusão escolar, recorrendo às teorias estudadas. Também será apresentada a metodologia utilizada para a pesquisa e os dados obtidos através da mesma.

### **3 O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Neste capítulo, são apresentados o referencial teórico e metodológico, que possibilitam compreender a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. Pretendemos abordar, à luz das teorias estudadas, as diferentes concepções sobre o papel do Professor de Apoio e sua atuação no processo de inclusão escolar. Na primeira seção, descrevemos a visão sobre o papel que esse profissional tem em diferentes redes de ensino do Brasil e também no exterior. Adotamos, como referencial, os trabalhos de Niza (2000), Mantoan (2004, 2015), Sanches e Teodoro (2007), Tartuci (2011) e Souza *et al.* (2015). Na segunda seção, abordamos as funções do Professor de Apoio no processo de inclusão escolar, assim como o trabalho colaborativo entre este e os demais professores, visando entender as responsabilidades de cada um no processo ensino aprendizagem e de inclusão. As ideias de Beyer (2003), Mantoan (2004), Glat (2011; 2018) e as pesquisas de Honeff (2015) e Paiva Júnior (2018) auxiliam nas discussões sobre o tema proposto. Por último, apresentamos a metodologia utilizada para a pesquisa, os dados coletados e a análise dos mesmos, com base nas teorias de Gil (1999), Duarte (2004), Gatti (2005), Borges e Santos (2005) e Pommer e Pommer (2014).

#### **3.1 COMPREENDENDO O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NAS DIFERENTES REDES DE ENSINO**

Partindo da premissa defendida por Mantoan (2004, p.1) de que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência”, torna-se importante, neste trabalho, discutir sobre a cultura escolar, face ao processo de inclusão. É necessário também abordar o Atendimento Educacional Especializado como uma das condições para que esse processo aconteça, proporcionando, ao estudante com deficiência, acesso e percurso escolar com qualidade e dignidade. Nesse contexto, trazemos a figura do Professor de Apoio para que, a partir da discussão sobre o papel do mesmo como integrante da equipe pedagógica e também dos serviços especializados, possamos compreender como a presença desse profissional pode contribuir no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e proporcionar seu pleno desenvolvimento.

A construção de uma escola para todos, onde toda pessoa tenha direito a acesso, permanência, desenvolvimento de suas potencialidades e progressão aos níveis mais elevados, de acordo com seus interesses, não é um movimento simples e nem rápido. É um processo longo, que requer mudanças internas no projeto pedagógico das instituições e sistemas escolares e também nas concepções de educação, ensino e aprendizagem dos professores, pais e sociedade. Mantoan (2004, p.28) afirma que incluir todas as crianças na escola requer considerações que vão além da inovação educacional. Segundo a autora, é necessário o reconhecimento de que “o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é *inventada* e a valorização das diferenças impulsionam o progresso educacional.”.

A aceitação das diferenças no ambiente escolar, o que requer uma educação voltada para a diversidade, é um dos desafios que os sistemas de ensino precisam enfrentar para que a inclusão escolar ocorra de fato. A própria organização das práticas pedagógicas, dos currículos escolares e dos conceitos de avaliação adotados são agentes dificultadores desse processo, que visa atender a todos os educandos considerando suas especificidades. Nesse sentido, Niza (2000, p.3) aponta que, sem a participação ativa dos professores nessa ruptura, a velha cultura escolar não responderá às necessidades da vida e do mundo. Ainda falando na cultura tradicional da escola e nas práticas de seus atores, que impedem ou dificultam a mudança necessária para a inclusão, Mantoan (2004, p. 29) afirma que

As escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças. Elas não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos e têm uma estrutura rígida e seletiva, no que diz respeito à aceitação e permanência de alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instrução e na reprodução de conteúdos curriculares. (MANTOAN, 2004, p.29).

Assim como as escolas não foram concebidas para o trabalho educacional para a diversidade, os professores que recebem, em suas classes comuns, os estudantes público alvo da educação especial, continuam a justificar que não estão preparados para o trabalho pedagógico com essa demanda. Glat (2003) pontua que esse tipo de discurso está diretamente ligado à formação clássica do professor, que privilegia uma visão estática do processo ensino-aprendizagem e supõe a existência de uma “metodologia de ensino universal” para todos os sujeitos, em todas as sociedades e em todos os tempos (GLAT, 2003, p.135). Essa concepção, que embasa muitas ações no ambiente escolar que podem ser consideradas discriminatórias, tem como consequência a classificação dos alunos em “normais” e “especiais”, partindo do

pressuposto de que todos que não se encaixam naquele modelo considerado o correto e normal estão “fora da norma” e são “anormais” (GLAT, 2003, p.135). Assim, permanece uma cultura escolar que não condiz com a realidade de sua clientela, onde os profissionais perpetuam práticas que não fazem mais sentidos para esse grupo de estudantes que não estão dentro das “formas” esperadas pelos professores.

Nesse cenário, o advento das políticas públicas pautadas na perspectiva da educação inclusiva, para o atendimento das pessoas com deficiência, vem mais uma vez colocar em xeque essa escola tradicional. Não é o bastante para uma educação integral, inclusiva, que atenda a todos em sua diversidade, a mera publicação de normas para regulamentar sua prática. Os direitos das pessoas com deficiência estão garantidos nas leis e documentos, mas a luta dessas pessoas para terem as suas necessidades educacionais especiais devidamente atendidas nessa escola, que ainda é conservadora no seu fazer pedagógico, é diária. Niza (2000) conceitua como “gigantesca” a missão de “revolucionar a alma das escolas” para mudar suas práticas, que, de acordo com Perrenoud (2001), são pautadas na homogeneidade, onde os profissionais ensinam a muitos, como se todos fossem iguais.

Mantoan (2004, p.30) defende que, para a reversão desse processo educacional adotado nas escolas, que, segundo a autora, é excludente, não basta apenas uma mudança na legislação. É fundamental que o papel da escola seja revisto, “de modo que a instituição passe a se dedicar essencialmente à formação de sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos, autônomos.”. Para isso, a autora sugere que sejam transpostas as barreiras da “inadequação de métodos e técnicas do ensino tradicional baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem.” (MANTOAN, 2004, p.30).

Com grandes desafios a serem superados, o paradigma da inclusão ainda não é uma realidade posta em muitas escolas brasileiras, onde ainda não se rompeu com os modelos clássicos que excluem todos aqueles que não se ‘encaixam nas formas’. De acordo com Glat (2011):

[...] a escola brasileira continua sendo uma instituição onde a cultura predominante, ou o currículo oculto, por assim dizer, ainda privilegia a seriação (mesmo quando relativamente flexibilizada em sistemas de ciclos), a avaliação “conteudista”, com base no conhecimento de conteúdos e a ordenação e pré-estabelecimento desses conteúdos em tempos em que os mesmos devem ser absorvidos pelos alunos para uma eventual certificação. (GLAT, 2011, p.3).

A implantação do AEE, nas escolas de ensino regular, é uma política que procura favorecer as condições de acesso e permanência do estudante com deficiência nas escolas comuns, eliminando as barreiras que possam impedir ou dificultar o acesso ao conhecimento e o pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva, dentre os recursos que fazem parte do AEE, surge a figura do Professor de Apoio.

Considerado um serviço especializado, muitas controvérsias surgem em torno desse atendimento, mesmo com pouca bibliografia sobre o assunto e por ser uma atividade consideravelmente recente nas escolas regulares. Mantoan (2004) faz uma breve crítica sobre a escolha de alguns sistemas de ensino na adoção desse profissional para o acompanhamento individual de alunos com deficiência em sala de aula. De acordo com a autora:

[...] essa alternativa constitui mais uma barreira à inclusão, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor responsável pela turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado. (MANTOAN, 2004, p.35).

Sanches e Teodoro (2007, p.142), em sua pesquisa realizada em Portugal, concluíram que a modalidade de “apoio direto e individual a alunos em sala de aula” é a forma menos inclusiva de atendimento aos estudantes com NEE, pois, segundo os autores, diminui as oportunidades de socialização do aluno com seus pares, não favorecendo as práticas de educação inclusiva. Afirmam, também, que o profissional atuando dessa forma diminui a parceria com o professor da classe e com outros atores do processo educativo.

No Brasil, como já citado anteriormente neste trabalho, o Atendimento Educacional Especializado deve se dar preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Porém, a legislação prevê a oferta de AEE de apoio ao estudante, que acontece no próprio turno de escolarização, na sala de aula e durante toda a carga horária escolar, conforme a necessidade de cada aluno e é realizado por profissional especializado. São exemplos desses atendimentos o Professor Intérprete de Libras, para os estudantes com surdez, o Professor Guia-Intérprete para os estudantes com surdo-cegueira e o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva<sup>25</sup>, que é o foco dessa pesquisa e que é tratado nesse contexto por “Professor de Apoio”.

---

<sup>25</sup> Denominação encontrada no Guia da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014).

O Professor de Apoio é destinado, de acordo com o Guia da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014, p.20), a estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento. No documento, é enfatizado que tal apoio deve ocorrer de forma integrada com o(s) professor(es) regente(s), “visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.”

Em outros documentos oficiais do Ministério da Educação e também de outros Estados brasileiros, podemos encontrar nomenclaturas diferentes para esse profissional que visa dar atendimento especializado, em sala de aula, aos estudantes, público da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), traz, em seu texto, a necessidade dos sistemas se organizarem para oferecer “monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar”. Não há, no documento, referência expressa ao Professor de Apoio.

A Lei nº 12.764/2012, de 27/12/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dispõe que a pessoa com TEA matriculada na escola regular, em caso de comprovada necessidade, “terá direito a acompanhante especializado”. Para orientar os sistemas de ensino nesse sentido, o Ministério da Educação publicou, em 2013, a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 24, de 21 de março de 2013, que esclarece o direito desses estudantes ao atendimento educacional especializado complementar e o “profissional de apoio” (BRASIL, 2013, p.4). Segundo o texto:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2013, p.4).

Visando esclarecer e orientar para que a atuação desse profissional aconteça com o objetivo de eliminar barreiras para o acesso da pessoa com TEA ao ensino, e que esse atendimento favoreça o desenvolvimento individual e promova a autonomia do estudante, a Nota Técnica esclarece, aos sistemas de ensino, que o serviço especializado do profissional de apoio

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando o seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. (BRASIL, 2013, p.4).

No Estado do Paraná, de acordo com pesquisa de Souza *et al.* (2015, p.2), as normas do Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado de Educação trazem, desde 2003, o estabelecimento dos serviços de atendimento especializado realizado por “Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula”. Segundo os autores, as deliberações oficiais daquele Estado especificam:

Professor de apoio permanente em sala de aula: professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem (Paraná, 2003, p. 20 *apud* SOUZA *et al.*, 2015, p. 2).

O Estado de Goiás, segundo Tartuci (2011, p.1780), também adota a nomenclatura “Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula” para os serviços destinados a alunos com NEE, matriculados nas escolas de ensino regular, que necessitam de acompanhamento individualizado em sala de aula. Segundo a autora, as diretrizes daquele Estado estabelecem que

- O professor de apoio das escolas em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo alunos com necessidades especiais que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares;
- O professor de apoio das escolas inclusivas deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula à qual está lotado, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas séries de sua atuação. (Goiás, 2006 *apud* TARTUCI, 2011, p.1781).



Outro Estado que também contempla a presença de mais um profissional em sala de aula, além do professor regente, é o Estado de Santa Catarina. A pesquisa realizada por Cunha e Siebert (2009, p. 2153) demonstra que o Conselho Estadual de Educação estabelece que

O Poder Público e as escolas de iniciativa privada devem disponibilizar na rede regular de ensino, quando necessário: professor intérprete, professor bilíngue, instrutor da língua brasileira de sinais, **segundo professor em turma**, acompanhante terapêutico, técnico na área da saúde, serviço de atendimento educacional (SAEDE), serviço de atendimento especializado (SAESP) e assessoramento sistemático especializado. (Santa Catarina, 2006 *apud* CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2153, grifo nosso).

Em Minas Gerais, a presença do Professor de Apoio, nas salas de aulas regulares, realizando o acompanhamento individual ou a pequenos grupos de estudantes da educação especial, toma proporção e ganha visibilidade a partir de 2012, quando a Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG regulamenta a designação desses profissionais e orienta as SRE para o devido acompanhamento, avaliação e autorização dessas contratações. A partir disso, os números crescem anualmente, como já demonstrado no capítulo anterior.

Para a atuação desse profissional na rede estadual de ensino, de acordo com a Resolução SEE nº 4230 (MINAS GERAIS, 2019b), de 13 de novembro de 2019, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), exige-se que o candidato deva possuir formação para atuação docente, acrescida de uma das opções abaixo:

- Licenciatura plena em Educação Especial;
- Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva;
- Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento, cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial ou;
- 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

Esses requisitos são observados também para os professores efetivos da rede que desejam atuar na função de Professor de Apoio.

### 3.2 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

As normas estabelecidas pelo MEC, assim como as estaduais, que tratam sobre o Professor de Apoio, têm em comum a orientação para o trabalho conjunto entre esses profissionais e os demais agentes envolvidos com o processo de escolarização dos alunos com NEE. A *bidocência* ou *docência colaborativa* pode ser, assim, tratada como inerente à função do Professor de Apoio. Paiva Júnior (2018, p.54) chega a essa conclusão após a análise das atribuições do Professor de Apoio pelo Guia da Educação Especial. Segundo o autor:

Ao fazer uma análise sobre as atribuições do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, verificamos, logo no início, o princípio da “*bidocência*” quando fica definido que esse profissional deverá trabalhar de forma colaborativa com os professores da classe comum, e do “*ensino colaborativo*”, que é o professor ensinando com outro professor na mesma sala de aula. (PAIVA JÚNIOR, 2018, p. 54).

De acordo com Honeff (2015, p.2), o ensino colaborativo é uma proposta pedagógica utilizada na Educação Especial. Nessa modalidade, o professor especializado e professores da classe comum atuam em parceria no “planejamento das aulas, no desenvolvimento destas e na avaliação dos alunos, principalmente daqueles com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais”. Beyer (2003), com base nos estudos de Wocken (2003) sobre o processo de inclusão escolar na Alemanha, defende a *bidocência* como essencial ao processo de inclusão escolar, ao afirmar que essa metodologia de trabalho é “imprescindível para garantir condições básicas de bom atendimento pedagógico aos alunos com necessidades especiais”. Wocken (2003 *apud* BEYER, 2003, p.173) afirma que “uma classe inclusiva necessita de dois professores (e eventualmente um terceiro), devendo ser na maioria dos casos um com formação em educação especial.”.

O trabalho de parceria entre os docentes, com planejamento, desenvolvimento e avaliação conjunta das atividades diárias da sala de aula é fundamental para o sucesso da escola, na busca do desenvolvimento de todos os estudantes. O questionamento que se faz é: será que realmente essa prática é adotada no dia-dia das escolas? Levantamos, anteriormente, a possibilidade de que Professor de Apoio e Professores das Salas de Recursos sequer são

conhecedores das suas reais atribuições no processo de inclusão escolar. E questionamos, agora, se esse trabalho colaborativo, que deve acontecer nas situações de bidocência, vem ocorrendo nas escolas regulares. Mais uma vez, a falta de conhecimento sobre as características de sua atuação profissional pode ser um fator que ajuda a propagar, na comunidade escolar, inverdades sobre o papel desempenhado pelos Professores de Apoio e criar expectativas que podem dificultar a inclusão dos estudantes com NEE.

A não ocorrência, na prática, das atividades colaborativas entre os professores especializados e os professores regentes pode corroborar para o que Mantoan (2004) critica, que é a acomodação dos professores das classes, diante da presença de um professor especializado na turma. A autora aponta que isso faz com as responsabilidades quanto à aprendizagem do aluno com deficiência passe a ser exclusiva desse profissional de apoio e não de todos os integrantes do processo educacional.

Tartuci (2011, p. 1785) relata, em sua pesquisa, que, através da observação em sala de aula da atuação desses profissionais, constatou que:

A presença do professor de apoio, muitas vezes, desobriga o professor regente da docência em relação ao estudante com necessidades educacionais especiais e o professor de apoio, por sua vez, deixa de ser apoio e passa a ser o “professor particular” deste estudante, substituindo o professor regente. Além disso, é comum neste ambiente o estudante ficar isolado dos demais colegas de turma, separado tanto fisicamente no lugar físico que ocupa, quanto socialmente no lugar social que ocupa como estudante, pois não se trata de “estudante”, mas do aluno “incluso”, como comumente tem sido nomeado pelos professores. (TARTUCI, 2011, p. 1785).

Nesse sentido, a escola, dita inclusiva, acaba criando situações de exclusão, ao procurar o conforto do atendimento individualizado, que faz com os demais profissionais continuem sua atuação e atenção voltados aos alunos sem deficiência, deixando para o professor especializado os cuidados e a responsabilidade do desenvolvimento do aluno com deficiência. Esse conforto acaba sendo visto pelos pais e comunidade escolar como o “melhor” atendimento para esses estudantes, que, em sua visão, têm um atendimento diferenciado e exclusivo.

Com isso, pais, equipes pedagógicas e gestora das escolas regulares vêm exigindo cada vez mais a presença do Professor de Apoio, junto aos alunos com NEE, sem questionamentos quanto à necessidade destes ou não. Mesmo as normas estabelecendo que haja critérios e comprovada necessidade para a alocação desse profissional nas escolas

regulares, assim como pontua Tartuci (2011), a sua presença nas classes em que há alunos com NEE é sempre solicitada.

A atuação permanente do professor de apoio em sala de aula não está prevista para todos os casos, mas quando a “deficiência exigir”. Embora esta seja uma condição prevista na resolução, constatamos nas escolas da Rede Estadual de Goiás que, geralmente, em todas as turmas que tem estudantes com necessidades educacionais especiais existe a presença do professor de apoio. (TARTUCI, 2011, p.1783).

Esse fato somente não acontece nas escolas estaduais da SRE Pouso Alegre, pelo fato da equipe SAI realizar avaliação prévia da real necessidade do atendimento solicitado pelas escolas. Mesmo assim, muitos casos indeferidos pela equipe são levados ao judiciário, que, pautado nas normas gerais do direito ao AEE pelas pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, determina esse atendimento.

Diante dessas controvérsias, julgamos ser importante compreender o que pensa a comunidade escolar, representada neste estudo pelos próprios Professores de Apoio, Professores Regentes e Direção Escolar, sobre o papel que deve ser desempenhado por esse profissional na construção de uma escola realmente inclusiva. Na seção seguinte, abordamos a metodologia que foi utilizada para ouvirmos esses sujeitos e entendermos o que pensam sobre as práticas adotadas em suas escolas, visando o atendimento educacional especializado aos estudantes público alvo da Educação Especial.

### 3.3 METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesse estudo, que pretende compreender a concepção que a comunidade escolar tem sobre o papel do Professor de Apoio, partimos da hipótese de que pais, profissionais das escolas e o próprio Professor de Apoio têm concepções diferentes quanto ao papel desse profissional nos processos de inclusão escolar e de ensino-aprendizagem. Para a análise desse pressuposto, entendemos ser necessário ouvir essas pessoas para confirmar ou não a hipótese levantada.

Os sujeitos escolhidos para participarem da pesquisa são professores regentes de turma e de aula, professores de apoio e diretor de uma escola estadual da regional Pouso Alegre. A escola escolhida para lócus desse estudo foi a escola estadual, que possui o maior número de Professores de Apoio no ano de 2020 em seu quadro de pessoal. Ela está localizada no município sede da regional, que oferta concomitantemente o Ensino Fundamental (Anos

Iniciais e Finais) e o Ensino Médio. A escolha se justificou pela facilidade de acesso para a realização da pesquisa

Diante das especificidades do estudo científico em educação e pelo significativo número de pessoas a serem ouvidas, optamos, nesse trabalho acadêmico, pela pesquisa qualitativa. Como instrumentos, foram utilizados: o grupo focal para estudo com os Professores Regentes; o questionário para estudo com os Professores de Apoio; e entrevista individual com o Diretor da escola. Inicialmente, estava prevista a entrevista individual com um grupo de pais dos estudantes que são atendidos por Professor de Apoio. Pelos motivos expostos mais adiante, neste capítulo, não foi possível ouvir esse segmento da comunidade escolar.

A palavra “pesquisa”, de acordo com o site Significados<sup>26</sup>, deriva da palavra latina *pequirere*, que significa “procurar com perseverança”. Essa procura se dá a partir de um problema para o qual se pretende identificar as causas e apontar possíveis soluções, produzindo, assim, conhecimentos novos sobre o assunto.

Ao investigar sobre os problemas identificados na área educacional e suas possíveis causas, é necessário que a escolha dos métodos esteja de acordo com as características dessa área. Gatti (2005, p.1), ao se referir aos métodos utilizados nas pesquisas em educação, conceitua que “um método, na investigação científica na área das ciências humanas, não é uma receita modelante, mas uma construção que se faz em situação, na confluência da teoria, do problema a ser investigado, dos objetivos e dos procedimentos acionados.”. A autora afirma, ainda, que:

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 2005, p. 4).

Para pesquisar a compreensão de concepções que uma determinada comunidade tem sobre um assunto específico, é necessário escolher métodos de investigação que atendam às especificidades dessa comunidade e que possam atender ao caráter científico do trabalho. Nesse sentido, optamos, nesse trabalho, primeiramente pela realização de Grupo Focal, uma das técnicas do método qualitativo.

---

<sup>26</sup> Disponível em: [www.significados.com.br](http://www.significados.com.br). Acesso em: 05 maio 2019.

O Grupo Focal, utilizado comumente em pesquisas das áreas de educação e saúde, é uma modalidade de entrevista em grupo. Segundo Morgan (1998 *apud* BORGES; SANTOS, 2005), tal técnica foi utilizada primeiramente na década de 20 para pesquisas de opinião pública. Depois, entre a Segunda Guerra e a década de 70, foi útil para pesquisas na área de marketing. A partir da década de 80, até os dias atuais, foi empregada em pesquisas em saúde, educação em saúde e implementação e avaliação de programas. O autor conceitua a técnica como “uma maneira de ouvir pessoas e aprender com elas” (Morgan, 1997, p.9 *apud* POMMER; POMMER, 2014, p.10).

Sobre a técnica do Grupo Focal, Gatti (2005, p.14) argumenta que a mesma é muito útil quando se pretende compreender diferenças existentes entre perspectivas, ideias, valores de grupos diferentes de pessoas, possibilitando a compreensão de sentimentos, representações e fatores que possam influenciar ou motivar as opções e os porquês de determinados posicionamentos.

Quando se pretende verificar concepções e percepções, a entrevista em grupo se mostra mais eficaz que a entrevista individual, como defendido por Borges e Santos (2005), que afirmam:

[...] a vantagem dos grupos focais sobre a entrevista individual é que eles permitem aos pesquisadores observar os processos de interação ocorrendo entre os participantes. Acrescenta-se a essa questão o fato de que a interação entre os participantes do grupo geralmente diminui o montante de interação entre o facilitador e os membros do grupo, podendo assim minimizar a influência do pesquisador sobre o processo de entrevista. (BORGES E SANTOS, 2005, p.5).

Sobre a utilização dessa técnica, Pommer e Pommer (2014) relatam que esse tipo de entrevista é realizado com uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos, fomentando “interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes” (POMMER; POMMER, 2014, p.10). Segundo os autores, o grupo deve ser constituído pelos sujeitos da pesquisa e um moderador. Esse moderador tem o papel de manter o foco do grupo no tema proposto, evitando posições tendenciosas dos participantes (MORGAN, 1988 *apud* POMMER E POMMER, 2014, p.11).

No desenvolvimento deste estudo, iniciou-se a pesquisa com a realização de um Grupo Focal, destinado a ouvir os Professores Regentes de Turmas e Aulas que, no ano de 2020, lecionam em no mínimo uma turma em que haja atendimento por Professor de Apoio. O

roteiro utilizado para a realização das perguntas e direcionamento das discussões do Grupo Focal estão no Apêndice B deste trabalho.

Outro instrumento utilizado, neste estudo, foi o questionário, aplicado aos Professores de Apoio e Professor de Sala de Recursos da escola. De acordo com Gil (1999), a utilização do questionário, na pesquisa, tem como objetivo obter informações dos respondentes sobre crenças, conhecimentos, sentimentos, valores, comportamentos, etc. Dessa forma, procurou-se, através da presente pesquisa, utilizar o questionário para coletar dados sobre a formação e experiência dos Professores de Apoio, suas concepções sobre a função desse profissional no cotidiano escolar, sua visão sobre a relação Professor de Apoio e Professor Regente e suas percepções sobre a implementação da política estadual de inclusão escolar dos estudantes com deficiência ou TEA.

O uso de questionários, nesse estudo, objetivou coletar informações específicas dos Professores de Apoio e Professor da Sala de Recursos da instituição que não foram contemplados no Grupo Focal. Os formulários foram impressos e entregues aos profissionais no mesmo dia em que se realizou o Grupo Focal com os Regentes, e os mesmos tiveram o prazo de oito dias para a devolução. Dos 10 (dez) formulários entregues, foi feita a devolução de 08 (oito). Assim, dois participantes optaram por não responder às questões. No apêndice A do trabalho, consta o modelo do questionário aplicado aos Professores de Apoio.

Visando ampliar o conhecimento sobre as percepções de outros membros da comunidade escolar acerca do papel do Professor de Apoio e a implementação da política de educação inclusiva na escola, foi realizada uma entrevista com o Diretor do estabelecimento de ensino, cujo roteiro utilizado se encontra no apêndice C deste documento.

A opção pela entrevista individual com esse participante procurou não agregá-lo ao grupo focal realizado primeiramente, para que não houvesse interferência pela posição hierárquica ocupada pelo Diretor e nem a inibição das falas dos professores pela presença da chefia imediata ou vice-versa. Assim, buscou-se uma constituição mais homogênea para o grupo e a escuta individual para outros sujeitos da pesquisa.

A literatura sobre o uso das entrevistas individuais indica que tais instrumentos se apresentam enquanto “fundamentais, quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p.215). Para isso, optou-se pela entrevista semiestruturada ou entrevista por pauta. Nesse caso, o entrevistador é guiado por uma relação de pontos de interesse,

explorados ao longo da entrevista (GIL, 1999). Nesse sentido, as pautas ou relação de perguntas devem ser ordenadas e guardar relação entre si, de modo que o entrevistador procure deixar o entrevistado mais à vontade, de maneira a preservar a espontaneidade do processo, porém, sem se afastar do tema proposto para a investigação (GIL, 1999).

Tendo em vista que parte desta pesquisa foi realizada no período da pandemia causada pela COVID-19<sup>27</sup>, com recomendação pela Organização Mundial de Saúde - OMS de distanciamento social, o que gerou a suspensão por tempo indeterminado do funcionamento presencial dos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada do estado de Minas Gerais e outros estados do país, a entrevista com o Diretor da escola foi realizada por videoconferência, com a gravação de áudio, conforme autorização do mesmo.

A situação de pandemia também impossibilitou que fossem ouvidos os pais dos estudantes que possuem Professor de Apoio. A falta de contato presencial, a não familiaridade com os recursos tecnológicos de videoconferência e a própria situação vivenciada pelas famílias nesse período, em que os filhos estavam em casa durante todo dia, requerendo atenção total da família, dificultou o aceite dos pais convidados a participar da pesquisa.

Assim, a comunidade escolar estudada foi representada por 7 (sete) Professores Regentes, 7 (sete) Professores de Apoio, 1 (um) Professor de Sala de Recursos e o Diretor Escolar.

### **3.3.1 Caracterização da Escola Estadual pesquisada**

A escola estadual pesquisada está localizada na zona urbana do município de Pouso Alegre, em região periférica, em um dos maiores bairros da cidade. Além desta, o bairro é atendido por uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, duas creches municipais e duas creches filantrópicas. A instituição possui 479 (quatrocentos e setenta e

---

<sup>27</sup> De acordo com o Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, conforme informações contidas no site da organização (<https://www.paho.org/>). A partir de 15/03/2020, o governo de Minas Gerais deliberou pela suspensão das atividades presenciais das escolas da rede estadual, enquanto durar a situação de calamidade pública, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19 ([www.mg.gov.br](http://www.mg.gov.br)).



nove) alunos, matriculados nos turnos matutino e vespertino, atendidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O quadro de pessoal da escola é composto de acordo com as normas estabelecidas por resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e se encontra descrito na Tabela 8.

Tabela 8 – Quadro de pessoal da escola

<b>Profissionais</b>	<b>Quantitativo</b>
Diretor	01
Vice-Diretor	01
Secretário	01
Auxiliar de Educação Básica – ATB	05
Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB	09
ASB para Apoio A Estudantes Com NEE	02
Especialista de Educação Básica - EEB	02
Professor para Ensino do Uso da Biblioteca – PEUB	01
Professor Regente de Turma	10
Professor Eventual	01
Professor Regente de Aulas	25
Professor de Apoio (ACLTA)	09
Professor de Sala de Recursos	01
Professor Intérprete de Libras	01
Total	66

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados disponíveis no Sistema Quadro de Pessoal da SEE/MG.

Analisando o número de profissionais da escola, há uma proporção de 7 profissionais para cada estudante matriculado na instituição. Dentre os 479 alunos atendidos pela instituição no ano de 2020, 31 (trinta e um) apresentam algum tipo de deficiência ou TEA, de acordo com dados do SIMADE, caracterizando pouco mais de 6%. De acordo com a Tabela 8, esses estudantes possuem AEE em 01 Sala de Recursos e contam com o acompanhamento de 01 Intérprete de Libras e 09 Professores de Apoio, conforme as necessidades de cada um, evidenciadas no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) elaborado pela escola.

05 Professores de Apoio atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e outros 04, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todos são designados (contratados) para atuação específica em determinada turma, conforme autorização da SRE para o referido atendimento.

O corpo docente da escola é composto por 67% de profissionais designados e 33% efetivos, incluindo os Professores de AEE (Sala de Recursos, Apoio e Intérprete de Libras). Essa realidade é comum nas escolas periféricas da regional, que têm seus quadros de

profissionais constituídos, em sua grande maioria, por profissionais designados anualmente, seja para substituição ou para cargos vagos que ainda não foram preenchidos por concursados. Os designados têm seus contratos encerrados no máximo até 31 de dezembro do ano corrente, podendo se candidatar novamente para concorrer às vagas que surgirem no município no ano letivo seguinte, sem garantia de continuidade na mesma escola do ano anterior.

Os Professores de AEE da escola são todos profissionais designados. Tendo em vista o caráter inicialmente transitório das funções de Professor de Apoio, Guia-Intérprete e Intérprete de Libras, vinculados diretamente à matrícula de determinados estudantes nas escolas, a SEE/MG nunca realizou concurso público para preenchimento de tais vagas. Para Professor de Sala de Recursos, houve apenas um concurso público realizado em 2014, cujo número de professores nomeados é insuficiente para atender a todas as escolas que possuem o serviço especializado.

Conforme demonstrado na Tabela 8, a equipe gestora da escola pesquisada é composta por um Diretor e um Vice-diretor, sendo o primeiro, ocupante do cargo de Professor, cujo vínculo é de designação em outro estabelecimento de ensino. O segundo, também Professor, possui vínculo efetivo em outra escola. Na prática, o fato de o Diretor e Vice-diretor estarem lotados em outras escolas implica que, ao findar os respectivos mandatos ou em caso de exoneração das funções de gestão, os mesmos devem retornar para as suas instituições de origem.

Essa caracterização da escola se faz necessária para melhor compreensão do “lugar” de onde falam os participantes do grupo focal e das entrevistas, principalmente as suas relações com a escola e sua comunidade, como também as suas experiências em outras instituições. Como a maioria é designada, podem atuar, a cada ano, em uma escola diferente.

### **3.3.2 Desenvolvimento da pesquisa de campo**

O Grupo Focal com os Professores Regentes foi realizado na própria escola, no dia da reunião de Módulo II<sup>28</sup>. Contou com a participação de 7 (sete) professores regentes, sendo 3 (três) professores regentes de turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, 1 (um) regente de aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1 (um) regente de aulas de Ciências e 1 (um) regente de aulas de Matemática, ambos dos anos Finais do Ensino

---

<sup>28</sup> Módulo II: nome dado às reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente nas escolas estaduais, cuja carga horária está inclusa no total de horas de trabalho do professor.

Fundamental e 1 (um) regente de aulas de Geografia dos anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram convidados todos os 19 professores que atuam na escola em turmas que possuem estudantes com Deficiência ou TEA que são acompanhados por Professor de Apoio, não podendo ultrapassar o limite de 10 participantes. O convite foi aceito por 7 (sete) professores, dentre os que estavam presentes naquela data e horário na escola.

No início, foi feita a apresentação da pesquisa quanto aos objetivos e seus instrumentos de coleta de dados. Foi necessário também esclarecer, aos participantes, o papel assumido nesse momento pela pesquisadora, devido ao fato de a mesma ser conhecida entre os presentes por sua atuação profissional na SRE. Foi explicado, para todos, que, no grupo focal, o papel desta era de coordenar as discussões em torno do tema pesquisado, sem possibilidade de emissão de orientações ou opiniões sobre as falas dos participantes. Foi ressaltada a importância de que todos se sentissem a vontade para se expressar, tendo em vista que não se tratava de uma avaliação do trabalho dos mesmos e nem dos demais servidores da escola, mas da aplicação de um instrumento de pesquisa que visa coletar dados e informações especificamente para trabalhos acadêmicos.

Para o desenvolvimento do Grupo Focal, foram lançadas perguntas sobre o tema, e todos os presentes puderam falar. As falas foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular, com a devida autorização dos participantes, para facilitar a posterior análise e transcrição das informações coletadas. O roteiro com as perguntas se encontra anexo nos apêndices.

A Tabela 9 apresenta a caracterização dos participantes do Grupo Focal, cuja identificação será adotada doravante neste trabalho, sendo PR - Professor Regente.

Tabela 9 - Caracterização dos participantes do Grupo Focal – Professores Regentes

<b>Participante/Identificação</b>	<b>Cargo/Função</b>	<b>Formação/Grau de Instrução</b>	<b>Situação Funcional</b>
PR 1	PEB Matemática	Pós-Graduação Especialização	Designado
PR 2	PEB Ciências/Biologia	Pós-Graduação Especialização	Designado
PR 3	PEB Regente de turma	Pós-Graduação Especialização	Designado
PR 4	PEB Regente de turma	Pós-Graduação Especialização	Designado
PR 5	PEB Regente de turma	Pós-Graduação Especialização	Designado
PR 6	PEB Geografia	Pós-Graduação Especialização	Designado
PR 7	PEB Educação Física	Pós-Graduação Especialização	Efetivo

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados coletados no Quadro de Pessoal da instituição.

Pela Tabela 9 é possível verificar que todos os Professores Regentes possuem formação compatível com o nível de ensino em que atuam e atendem às normas do sistema estadual. 85% deles são designados, ou seja, são contratados anualmente pela rede.

O segundo passo da pesquisa foi a aplicação dos questionários. 09 Professores de Apoio, que representam a totalidade destes profissionais na escola, e 01 Professor de Sala de Recursos foram convidados a responder o questionário. Destes, 08 Professores de Apoio fizeram a devolutiva do mesmo, portanto, 80%.

Utilizou-se, para a pesquisa junto aos Professores de Apoio, um questionário com 13 perguntas fechadas, de múltipla escolha, que visavam identificar a formação desses profissionais, a experiência na função e características da prática adotada pelos mesmos. Havia 6 perguntas abertas sobre as concepções apresentadas pela comunidade escolar, na visão dos próprios Professores de Apoio, sobre o papel desse profissional no processo de inclusão escolar e de ensino-aprendizagem. Por fim, também existiam 11 assertivas, que buscaram identificar as percepções do profissional sobre a política de educação inclusiva adotada em Minas Gerais e as formas de alocação do Professor de Apoio na rede estadual de ensino, de modo a contribuir com a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), que será abordado no capítulo 4.

Os questionários foram entregues aos participantes pela própria pesquisadora, em formato impresso, após os devidos esclarecimentos quanto ao conteúdo da pesquisa e do termo de livre consentimento.

O Questionário foi integralmente respondido por 05 participantes; 01 respondeu todas as questões fechadas e todas as assertivas, deixando de responder às questões abertas; 01 respondeu apenas as questões fechadas, abstendo-se das questões abertas e das assertivas; e 01 respondeu a todas as questões fechadas e abertas, deixando em branco as assertivas.

Os respondentes do questionário serão identificados no decorrer deste estudo, conforme a descrição contida na Tabela 10, ou seja: PA – Professor de Apoio e PSR – Professor Sala de Recursos.

Tabela 10 - Caracterização dos respondentes do questionário – Professores de Apoio e Sala de Recursos

(continua)

<b>Participante/ Identificação</b>	<b>Cargo/Função</b>	<b>Formação/Grau de Instrução</b>	<b>Situação Funcional</b>
PA 1	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PA 2	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado

Tabela 10 - Caracterização dos respondentes do questionário – Professores de Apoio e Sala de Recursos

(continua)

<b>Participante/Identificação</b>	<b>Cargo/Função</b>	<b>Formação/Grau de Instrução</b>	<b>Situação Funcional</b>
PA 3	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PA 4	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PA 5	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PA 6	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PA 7	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PA 8	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PA 9	PEB Professor de Apoio	Pós-Graduação Especialização	Designado
PSR 10	PEB Professor Sala de Recursos	Pós-Graduação Especialização	Designado

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados no Quadro de Pessoal da instituição.

Todos os profissionais são designados para a função de AEE, contratados anualmente pela rede estadual de acordo com as normas de pessoal. Possuem como maior nível de instrução a Pós-graduação Lato Sensu, conforme descrito na tabela 10.

A pesquisa de campo foi encerrada com a entrevista individual do Diretor Escolar, que, conforme já relatado anteriormente, foi realizada por videoconferência e gravada por aparelho celular.

Assim como foi feito no Grupo Focal, a pesquisadora deu início ao processo, esclarecendo os termos e objetivos da pesquisa e a importância da mesma para o estudo acadêmico, procurando deixar o entrevistado à vontade para responder aos questionamentos.

As perguntas versaram sobre o papel do Professor de Apoio e as funções desempenhadas pelo mesmo na escola, as relações entre Professor de Apoio e Professor Regente, aspectos do cotidiano da escola para a inclusão dos estudantes público alvo da educação especial e as percepções sobre a implementação da política educacional do estado de Minas Gerais.

Após a aplicação de cada instrumento, foi realizada, pela própria pesquisadora, a transcrição das falas do Grupo Focal e da entrevista, assim como a tabulação dos dados do questionário. Na transcrição das falas gravadas, optou-se pela adequação das mesmas às normas da Língua Portuguesa escrita, sem, contudo, alterar palavras que revelam como as pessoas entrevistadas concebem ou percebem o assunto tratado. De acordo com Duarte (2004):

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante,

porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições. (DUARTE, 2004, p.221).

Os participantes tiveram as suas identidades preservadas, sendo identificados por siglas alfanuméricas, como já especificado nas Tabelas 9 e 10 desta seção. O diretor escolar foi identificado pela sigla DE.

Na próxima seção, serão apresentados os dados obtidos através da pesquisa de campo.

### 3.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

No decorrer deste capítulo, procurou-se entender sobre os vários aspectos que levam uma comunidade escolar a pleitear de várias formas a presença de um Professor de Apoio no acompanhamento dos estudantes público alvo da educação especial matriculados e frequentes nas escolas comuns, denominadas, neste estudo, também como escolas regulares. Objetivando compreender que papel esse profissional desempenha no cotidiano das escolas, como ele executa as suas funções, como se dá a atuação colaborativa com os Professores Regentes e, ainda, como se dá a efetivação da política de educação inclusiva nas escolas, utilizou-se a pesquisa de campo, descrita na seção anterior, para ouvir os profissionais envolvidos nesse processo.

As informações coletadas, através de grupo focal, questionários e entrevista foram primeiramente categorizadas em eixos de análise, visando obter coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos da mesma e a sistematização dos dados obtidos. Segundo Duarte (2004), essa categorização pode ser feita pelo pesquisador antes da aplicação dos instrumentos, a partir do referencial teórico escolhido ou, ainda, pode surgir no momento da análise, pela identificação de assuntos recorrentes nas falas dos entrevistados.

Para este trabalho, organizou-se os dados da pesquisa em três eixos de análise, sendo:

1. Concepções da comunidade escolar sobre o Professor de Apoio e o processo de inclusão escolar;
2. Bidocência e trabalho colaborativo entre Professor de Apoio e Professor Regente;
3. Política de Educação Especial Inclusiva de MG e alocação do Professor de Apoio.

Assim, as seções seguintes trazem a análise realizada em cada eixo, procurando responder à questão central do presente estudo, que é “De que forma a SRE Pouso Alegre pode atuar para melhorar os processos de alocação do AEE - Professor de Apoio nas escolas

regulares da rede estadual de sua circunscrição?”, visando à elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE).

### **3.4.1 Concepções da comunidade escolar sobre o Professor de Apoio e o processo de inclusão escolar**

Para o entendimento sobre as concepções que a comunidade escolar tem sobre o papel e funções do Professor de Apoio, foram realizadas perguntas sobre o tema no Grupo Focal, nos questionários e entrevista. Neste caso, a comunidade escolar foi representada pelos segmentos de Professores Regentes, Professores de Apoio e Direção Escolar. A partir dos dados, procurou-se traçar primeiramente um perfil do Professor de Apoio e das funções e papéis exercidos pelo mesmo na regional de Pouso Alegre. Em seguida, buscou-se identificar a visão que a comunidade escolar tem sobre esse profissional.

#### *3.4.1.1 O perfil do Professor de Apoio e sua atuação nas escolas da SRE Pouso Alegre*

O Professor de Apoio é o profissional docente disponibilizado pela rede estadual de ensino de Minas Gerais para apoiar os processos pedagógicos de escolarização em instituições de ensino regular, dos estudantes com deficiência neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) (MINAS GERAIS, 2020). De acordo com as normas estaduais, a função deve ser exercida por profissional com formação docente em nível superior, acrescida de formação especializada na área de Educação Especial.

Pela análise dos instrumentos respondidos por oito Professores de Apoio, foi possível verificar que os mesmos possuem formação inicial condizente com as normas estabelecidas no Estado de Minas Gerais. Todos possuem curso superior, sendo 07 licenciados em Pedagogia ou Normal Superior e 01 Professor licenciado em Matemática e Biologia. 01 destes Professores possui também uma segunda licenciatura em Educação Especial. Todos possuem também Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização), sendo esta a titulação máxima destes profissionais.

Para exercerem a função de Professor de Apoio na rede estadual de ensino, os participantes da pesquisa afirmaram possuir formação especializada (uma ou mais), tendo a maioria Especialização em Educação Especial (05) ou em Educação Inclusiva (05). Os demais possuem outra especialização, como Psicopedagogia (01), ou, ainda, cursos livres em

Comunicação Alternativa (02), Tecnologia Assistiva (02), Deficiência Física/Múltiplas/Intelectual (02) ou Graduação em Educação Especial (02).

A exigência apresentada pela SEE/MG de que o Professor de Apoio tenha uma formação inicial para a docência, acrescida de formação especializada, como é apresentado pelos profissionais participantes desta pesquisa, demonstra a preocupação com a atuação pedagógica desse profissional. O Professor de Apoio necessita de conhecimentos não só sobre as deficiências ou necessidades decorrentes das mesmas, mas também sobre o processo educacional. Isto nos remete ao que diz Bueno (1999, p. 23) sobre a necessidade dessa formação completa do professor especialista, que deve não só atuar nos mais diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, mas também possuir uma “formação teórica sólida, referente aos processos e procedimentos pedagógicos que envolvam o “saber” e o “saber fazer””, contribuindo para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização. O mesmo autor também considera que esse professor com formação especializada, para ser considerado um agente formador, deve ter “competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade.” (BUENO, 1999, p.13).

Sobre o tempo de experiência dos profissionais pesquisados, três deles afirmam possuir mais de 10 anos de atuação na educação, quatro têm entre 05 e 10 anos e um possui entre 01 e 02 anos de experiência. Na função específica de Professor de Apoio, três deles têm menos de 01 ano de experiência; um, entre 02 e 03 anos; um possui entre 03 e 05 anos; um, entre 05 e 10 anos; e um possui mais de 10 anos. Nota-se que todos os profissionais tiveram alguma experiência em educação antes de assumirem a função de Professor de Apoio. Porém, isto não é pré-requisito para concorrerem ao cargo.

A pesquisa demonstra que a formação continuada dos Professores de Apoio é realizada exclusivamente pela própria escola, nos momentos de atividades extraclasse<sup>29</sup>. Dos oito profissionais que responderam ao questionário, apenas 01 afirmou ter participado de cursos ou eventos de formação continuada proporcionados pela SEE ou SRE, o que demonstra a carência dessas iniciativas por parte dos órgãos regionais e central. A direção escolar (DE) e também os professores se referiram unicamente aos horários de Módulo como

---

<sup>29</sup> De acordo com o Decreto 46215, de 04/01/2013, um terço da carga horária semanal do professor deve ser destinada a atividades extraclasse, que compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores (MINAS GERAIS, 2013b).



o momento em que a escola utiliza para a troca de informações e planejamento entre Professores de Apoio e Professores Regentes. Tartuci (2011), ao abordar a formação continuada dos educadores, conclui:

A proposta inclusiva passa necessariamente pela formação continuada dos educadores e dos outros profissionais da escola e deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construídos. (TARTUCI, 2011, p.1787).

Portanto, torna-se perceptível que o sistema educacional não deve deixar a atribuição de promover a formação continuada somente sob a responsabilidade do estabelecimento de ensino, devendo oferecer formas de discussão e reflexão da prática pedagógica e inclusiva que contribuam com o processo de inclusão escolar e desenvolvimento profissional. Sobre isso, Bueno (1999) aponta a necessidade de que sejam pensadas e realizadas ações de formação em serviço, onde o professor possa ampliar a sua visão sobre o processo pedagógico. Segundo o autor:

É necessário que se ofereça aos professores, orientação e assistência na perspectiva da qualificação para o trabalho pedagógico, o que demanda ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educacionais especiais. (BUENO, 1999, p. 18).

Sobre os aspectos da prática do Professor de Apoio e suas condições de trabalho, os dados coletados demonstraram que a maioria (62,5%) dos profissionais atende de 01 a 03 estudantes com deficiência ou TEA por turma, conforme as diretrizes da SEE. No entanto, três Professores de Apoio (37,5%) afirmaram atender a 04 ou mais estudantes. Além disso, um destes mencionou que atende 06 estudantes. Um outro participante fez questão de registrar que oficialmente atende a 01 estudante, mas que, na realidade, a sala possui outros 03 alunos com NEE que não possuem laudo, mas que são igualmente atendidos por ele. Portanto, esse Professor de Apoio atende a 04 alunos. Nos termos da Resolução SEE 4256/2020, pode ser autorizado 1 (um) Professor de Apoio para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma, podendo ultrapassar esse número somente nos casos em que houver, na escola, apenas uma turma para o ano de escolaridade. A norma também estabelece a vedação de coexistência de mais de um Professor de Apoio na mesma turma (MINAS GERAIS, 2020).

Analisando a situação apontada pelos dados do questionário, cabe enfatizar que o trabalho do Professor de Apoio, com mais de três estudantes por turma, tem previsão legal nas situações em que haja, na escola, apenas uma turma do ano de escolaridade em que tais alunos estejam matriculados, sendo, assim, considerada uma exceção. A escola pesquisada possui no mínimo duas turmas de cada ano de escolaridade em todo o ensino fundamental e nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio. Apenas o 3º ano do Ensino Médio possui turma única e, na mesma, não há nenhum estudante com acompanhamento de Professor de Apoio, de acordo com o SIMADE. Assim, não justificaria três professores realizarem o atendimento de 4 ou mais estudantes em uma mesma turma, chegando, inclusive, a 6, que é o dobro do ideal permitido legalmente.

Essa situação pode ser entendida através da forma de organização adotada pela escola, que foi relatada pela direção escolar, que realiza a enturmação dos estudantes com alguma deficiência ou TEA somente nas classes em que há Professor de Apoio autorizado. De acordo com a direção do estabelecimento, mesmo os estudantes que não têm autorização da SEE/SRE para receberem o AEE Professor de Apoio, ao serem enturmados em uma classe em que haja esse profissional para atender outros alunos, recebe o atendimento por parte do mesmo. “Então, todas as salas que têm os alunos com alguma dificuldade, mesmo que não haja liberação pra que ele tenha Professor de Apoio, ele sempre recebe uma atenção especial do professor (de apoio) que está ali dentro.” (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

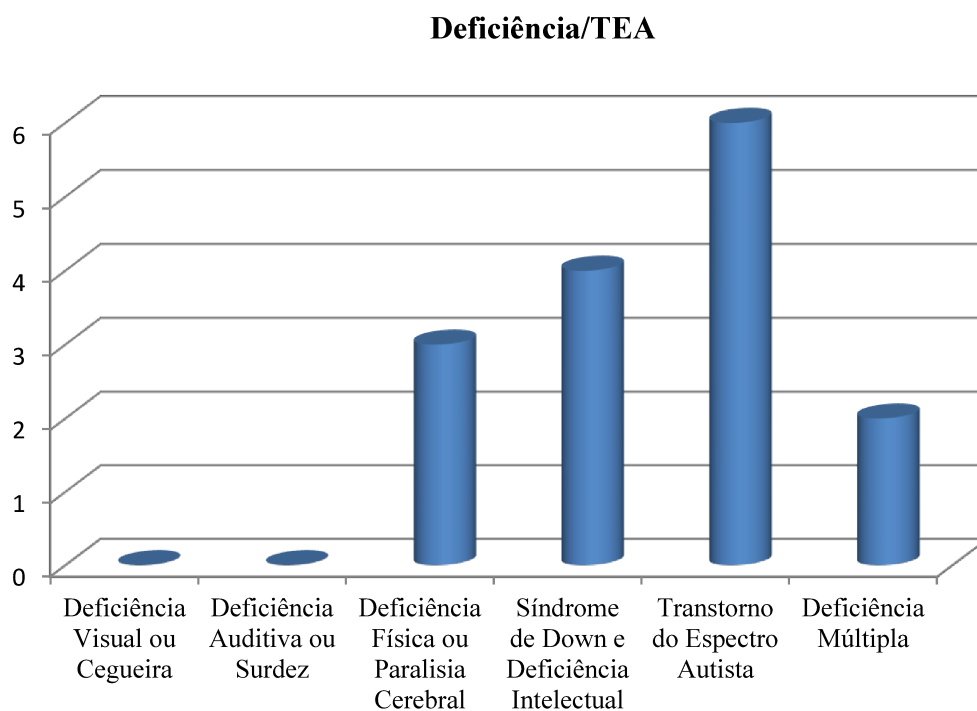
Práticas desse tipo demonstram que a escola concebe o processo de inclusão dos sujeitos com algum tipo de deficiência diretamente ligado ao atendimento dos mesmos por um profissional especializado. Ainda que o estudante não tenha necessidade, de acordo com as avaliações do sistema educacional, de um acompanhamento por Professor de Apoio, ele é direcionado para esse atendimento, sendo enturmado apenas em classes que possuem o profissional destinado a outro(s) aluno(s). Como já dito em outras seções deste trabalho, essa é uma situação que pode ser considerada confortável para a direção da escola, professores regentes e famílias, pois fica evidente que, no estabelecimento, o estudante público alvo da educação especial é atendido de forma individual pelos Professores de Apoio.

Assim, a pesquisa aponta também para o que foi percebido por Tartuci (2011), em pesquisa no estado de Goiás. No estudo, ficou evidente que há professores de apoio na maioria das salas onde frequentam estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mesmo quando a regulamentação do sistema de ensino afirma que o profissional será disponibilizado somente nos casos em que a deficiência assim exigir.

Dessa forma, o argumento utilizado por nós, no Capítulo 2 deste trabalho, de que esse tipo de prática era evitada na rede estadual de Minas Gerais pelo fato de se realizar avaliação prévia e externa à instituição de ensino, para a autorização de contratação de Professores de Apoio, não se sustenta mediante os dados levantados, pois a enturmação, que é de autonomia da equipe pedagógica da escola, possibilita que mesmo naqueles casos em que a autorização de contratação é negada, o aluno seja direcionado para uma turma do mesmo ano de escolaridade que já possua o profissional, mesmo que, nesse caso, o atendimento ultrapasse o número de atendimentos previstos. Isso só não será possível se a escola possuir apenas uma turma de cada ano de escolaridade.

Sobre os sujeitos que são atendidos pelo Professor de Apoio, a pesquisa indica que os mesmos são, na maioria, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (40%), realidade condizente com a apresentada em toda a regional e já identificada no Capítulo 2 deste trabalho. Outros 27% apresentam Síndrome de Down ou Deficiência Intelectual, 20% Deficiência Física ou Paralisia Cerebral e 13% Deficiência Múltipla, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Deficiências apresentadas pelos estudantes que têm Professor de Apoio



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Os dados apontam que nem todos os estudantes atendidos pelos Professores de Apoio pesquisados estão contemplados na descrição da Resolução SEE nº 4256/2020, que dispõe, em seu artigo 27, que o Professor de Apoio “tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante **com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, [...]**” (MINAS GERAIS, 2020, grifo nosso). Essa constatação nos remete ao que já foi explicitado anteriormente, de que a escola atribui ao Professor de Apoio também o acompanhamento dos estudantes que não têm oficialmente autorização para esse tipo de atendimento individualizado.

Os Professores de Apoio acompanham os estudantes durante toda a carga horária diária, seja em sala de aula ou em outro espaço do recinto escolar, assim como nas atividades pedagógicas externas. A pesquisa demonstra que, na maioria das vezes, o atendimento ao aluno é realizado na carteira do mesmo (58%); outras vezes, fora da sala de aula (33%); e, ainda, em outros locais variados do recinto escolar (9%). Os dados demonstram coerência entre as respostas dos Professores de Apoio e as falas dos Professores Regentes, que afirmam que há casos em que os estudantes precisam ser atendidos de forma individual, fora da sala de aula, inclusive por solicitação desses próprios alunos, seja devido ao barulho provocado por outros estudantes ou por necessidade do tipo de atendimento. Como relatado pelo (a) Professor Regente 02:

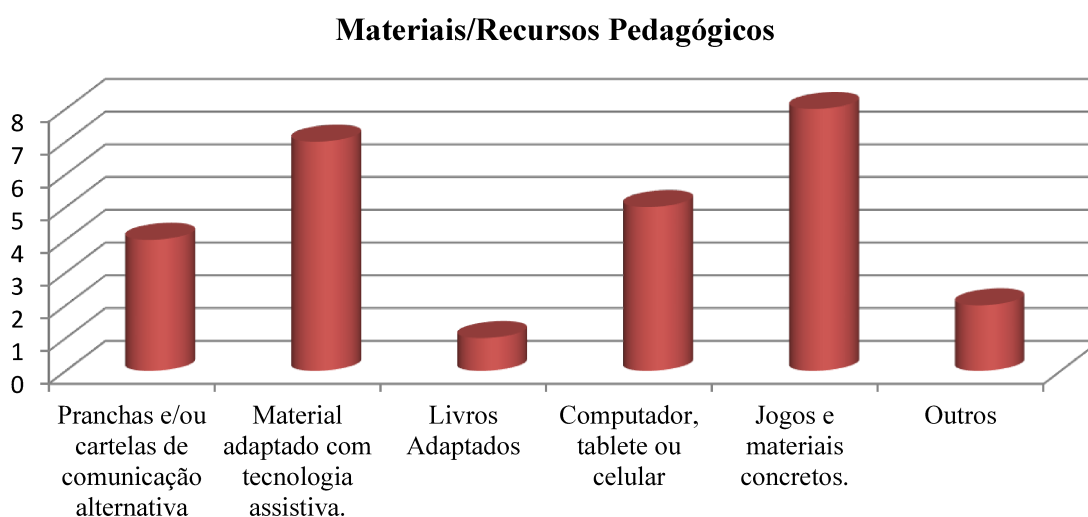
PR 02 - No nosso caso, eu acho que, devido à quantidade de alunos do período da tarde, às vezes, acontece de dias da sala estar mais agitada, a gente ter mais barulho. Principalmente os alunos que são autistas, eles pedem pra sair. Porque eles não estão se sentindo bem. É o momento em que as professoras (de apoio) saem. Não por vontade delas, pegá-los e sair, na maioria das vezes é porque eles pedem.

Esse tipo de atuação do Professor de Apoio, descrita na fala acima, representa uma prática que pode ser vista como “inclusiva”, se for considerada a necessidade desse estudante de um atendimento individualizado e em ambiente específico, como também pode ser considerada uma “prática excludente”, que retira do ambiente comum o estudante com TEA, tendo em vista que os demais alunos e professores não organizaram o espaço da sala de aula para atendimento a todos. O “barulho” feito pelos estudantes sem deficiência prejudica a aprendizagem e permanência em sala de aula dos estudantes com TEA, e a prática adotada pela escola é a de “sair” do ambiente com o estudante, que é prejudicado com esse barulho.

Dessa forma, não são criados mecanismos de conscientização da turma quanto à necessidade de organização do ambiente escolar para a efetiva aprendizagem e respeito às necessidades individuais de todos ou, ainda, de se explorar formas variadas e locais diversos para a realização das aulas. Práticas assim são analisadas por Glat, Pletsch e Fontes (2007), que afirma que, embora as escolas propaguem o discurso da inclusão escolar dos alunos com algum tipo de deficiência, no dia-a-dia, essas instituições não atendem às questões específicas do processo ensino-aprendizagem desses alunos, direcionando-os à responsabilidade dos serviços de apoio especializado, que, nesse caso específico, é o Professor de Apoio. A cultura tradicional da escola, enraizada nos processos pedagógicos adotados, também faz com que o diferente tenha que se adaptar a ela, com carteiras enfileiradas, provas, reprovação e a retirada de sala daqueles que não se encaixam nos costumes.

No cotidiano das ações pedagógicas desenvolvidas por esse profissional, a pesquisa aponta, também, os materiais e/ou recursos que ele utiliza em sala de aula com o estudante ou grupo de estudantes. O Gráfico 2 demonstra que os jogos e materiais concretos são os materiais mais utilizados pelos Professores de Apoio (8), seguido por material adaptado com tecnologia assistiva (7), computador, tablet ou celular (5), pranchas ou cartelas de comunicação alternativa (4), outros materiais/recursos não identificados pelos respondentes da pesquisa (2) e livros adaptados (1).

Gráfico 2 – Materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos Professores de Apoio



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa de campo.

A observação de que jogos e materiais concretos são utilizados pela totalidade dos Professores de Apoio que participaram da pesquisa, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, nos remeteu aos estudos de Tartuci (2011, p.1788), que afirma que há uma crença, entre os profissionais que atuam na Educação Especial, de que “[...] as pessoas com deficiência, especialmente aquelas com limitações cognitivas, aprendem melhor com os materiais concretos, como se eles guardassem em si o conhecimento.”. Glat (2018) também destaca uma certa tendência de infantilização do currículo e das práticas pelos professores especialistas, principalmente quando se trata de alunos com comprometimentos mais graves, decorrentes da deficiência ou, ainda, daqueles que possuem deficiência intelectual. A direção da escola apontou algo semelhante, ao afirmar que os Professores de Apoio “cantam musiquinha” ou “dão um material concreto pra desenvolver a coordenação motora” (DE) dos educandos que apresentam grave comprometimento.

Ao serem questionados sobre as funções que regularmente desempenham no ambiente escolar, junto aos estudantes com NEE, todos os Professores de Apoio afirmaram realizar orientação das atividades a serem executadas pelos estudantes. 85% responderam que realizam atendimento individualizado aos estudantes, auxílio na utilização de tecnologias assistivas, leitura e aplicação de provas e outras atividades avaliativas. 63% disseram realizar o atendimento individualizado fora da sala de aula, assim como a correção de atividades executadas pelos estudantes. Metade dos participantes afirmou auxiliar na comunicação do estudante com as demais pessoas da classe e/ou da escola (50%). Uma menor porcentagem de Professores de Apoio executa também auxílio na locomoção, higiene e alimentação dos alunos (37,5%), bem como auxílio ao professor regente na condução das aulas (25%). Nenhum Professor de Apoio afirmou realizar substituição do professor regente em caso de necessidade da escola.

O trabalho de suporte na comunicação alternativa ou aumentativa e no uso de recursos de tecnologias assistivas está explícito na legislação estadual sobre as funções do Professor de Apoio (MINAS GERAIS, 2020), sendo, então, a sua principal responsabilidade para a garantia de eliminação de barreiras no processo ensino-aprendizagem. As demais funções declaradas pelos participantes devem ser exercidas de forma colaborativa com os Professores Regentes ou outros profissionais da escola. As atividades de cuidado, como locomoção, higiene e alimentação, de acordo com as normas do sistema de ensino, devem ser realizadas pelo Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB), para que o Professor de Apoio seja direcionado às questões pedagógicas. Essa delimitação de funções é necessária e importante

para que não seja atribuída ao Professor de Apoio toda a responsabilidade sobre os estudantes com NEE e, assim, fique claro que esse educando pertence à escola, e que toda a equipe deve ter compromisso com seu desenvolvimento, aprendizagem, segurança e bem-estar.

Isto evita, o que comumente acontece e já foi retratado em outras pesquisas, quando o estudante com NEE é tratado como o “aluno do Professor de Apoio” e não o aluno da turma ou da escola.

O que se percebe, a partir das respostas dos profissionais, é que os mesmos desempenham também outras funções inerentes ao processo pedagógico, algumas, inclusive, responsáveis pela aprendizagem dos estudantes. Tal contexto nos leva a afirmar que a presença do Professor de Apoio, em sala de aula e durante as demais atividades realizadas pelos estudantes com deficiência ou TEA, tem se tornado a solução para que esses estudantes não fiquem no ambiente escolar apenas por obrigação do sistema em aceitar as matrículas dos mesmos.

Glat (2011) afirma que, em muitos casos, tais estudantes não chegam a ter um desenvolvimento efetivo ao serem matriculados nas escolas regulares, porque, segundo a autora, “na maioria dos casos, esses alunos são “deixados de lado”. Também são realizadas atividades pouco significativas no contexto da aula, sem participação efetiva na programação do grupo e, conseqüentemente, não há acesso real à aprendizagem (GLAT, 2011, p. 9). Coadunando com as ideias da autora, a fala da direção da escola traz esses elementos sobre a dificuldade dos professores em geral, de adaptarem as suas práticas tradicionais para uma real inclusão desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Pra eles isso é uma coisa que a gente pede, tá na lei, mas é uma coisa horrórosa, porque quando a gente pede o máximo que eles fazem é trazer uma prova ampliada, com letra ampliada, ou ele dá uma atividade com dez questões pra turma e reduz pra quatro questões pra esse outro aluno. E não é esse o ideal. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

Embora não sejam previstas, nas normas estabelecidas pela SEE, o Professor de Apoio executa, em seu cotidiano, funções que seriam de responsabilidade dos demais professores e outros agentes do processo educacional. Essas constatações decorrem não somente dos papéis que o Professor de Apoio desempenha em seu dia-dia, mas também das concepções que a escola apresenta sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência ou TEA. Percebe-se a existência de barreiras do ensino tradicional, pautado na transmissão de conhecimentos e individualização de tarefas (MANTOAN, 2004), que continuam a dificultar ou impedir que

esses alunos se desenvolvam além da socialização, caso não tenham ao seu lado um Professor específico para trabalhar com suas necessidades educacionais especiais e transformar a linguagem e metodologia utilizada para a turma toda em um processo individualizado.

#### *3.4.1.2 O Professor de Apoio, na visão da comunidade escolar*

Na visão do Professor de Apoio, as suas funções, no processo educativo, se dão “através do planejamento” e desenvolvimento de “estratégias diferentes para o aprendizado do aluno com necessidades” (PA1); mediação “entre o aluno e a aprendizagem” (PA2); realização de “acompanhamento e adaptação de estratégias de ensino” (PA3); desenvolvimento de “estratégias diferentes, através do planejamento para o aprendizado do aluno” (PA4); análise “como mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno”; estímulo à “autonomia e a capacidade de desenvolvimento” (PA5); e auxílio para “o aluno se desenvolver em todos os aspectos pedagógicos, pessoal e social” (PA8).

Para o Professor de Apoio, a sua contribuição para o processo de inclusão educacional dos estudantes com deficiência ou TEA se dá por meio da atuação de “mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de garantir igualdade, oportunidades e uma educação de qualidade para todos” (PA1) ou, ainda, como “intermediador/facilitador em todo o processo de inclusão do aluno, seja orientando, ensinando, motivando, ouvindo e socializando” (PA3). O profissional também entende o seu papel nesse processo de inclusão, “garantindo a igualdade e a oportunidade dos alunos especiais, um agente mediador” (PA4) e “no desenvolvimento e aprendizado do aluno, procurando diminuir as barreiras que existem no processo de ensino-aprendizagem” (PA5). Assim, de acordo com o PA8:

O professor de apoio contribui com a inclusão educacional quando assume com responsabilidades o seu papel, proporcionando e incluindo o aluno nas atividades diárias com os demais alunos da turma. Além disso, o professor deve criar oportunidades para que o aluno possa se desenvolver através das atividades adaptadas como brincadeiras, materiais lúdicos, jogos entre outros. É fundamental também uma parceria entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (PA8. Entrevista realizada em março de 2020).

Para os professores regentes, o Professor de Apoio é de fundamental importância, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência ou TEA, para que estes possam ter uma atenção adequada, justificando que dificilmente essa atenção individualizada



seria dada pelo professor regente, devido ao número de alunos em sala de aula. Assim, afirma o PR 6, ao ser questionado sobre o papel do Professor de Apoio e suas funções, que:

[...]Professor de Apoio, ele serve como uma ponte pra informar aos professores regentes das limitações do aluno, quais são, como a gente deve trabalhar, porque muitas vezes pode ser alguma deficiência que eu mesmo possa não conhecer, então a gente vai poder entrar em contato, conhecer essas limitações, e o modo que eu posso trabalhar. O Professor de Apoio, além disso, ajudar como se fosse (não sei se é essa a palavra correta) no reforço, pra incentivar mais, e dar mais intensidade nisso. Porque nas turmas com mais de 40 alunos pode ficar complicado gerenciar tudo isso ao mesmo tempo. E aí o Professor de Apoio dá esse auxílio. (PR6. Entrevista realizada em março de 2020).

Nota-se, também, pela fala do Professor Regente, citado acima, que o Professor de Apoio também é visto como um agente capacitador dos demais professores, incumbindo a ele “informar” e orientar o corpo docente sobre as características das deficiências apresentadas pelos estudantes e suas necessidades educacionais especiais. Isto é confirmado nas colocações feitas pela direção da escola, que entende que o Professor de Apoio é o profissional com capacitação na área especializada. Portanto, na visão dos Professores Regentes, quem tem conhecimento sobre as deficiências e necessidades educacionais especiais é o Professor de Apoio.

Eles (Professores Regentes) não conseguem diferenciar o que o laudo de um traz, o laudo do outro traz, como que eu trabalho essas especificidades do aluno. Então, por isso, é muito difícil para o Professor Regente dar conta disso sozinho. Já o Professor de Apoio, ele tem uma noção muito grande disso, ele sabe como trabalhar, como desenvolver com cada tipo de situação, com cada tipo de criança que apresenta um laudo diferente do outro. Isso para o professor (Regente) é um fator que pesa muito. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

Outro Professor Regente faz uma colocação análoga, ao enfatizar que

[...] até porque, cada deficiência, se a gente fosse estudar cada deficiência que tem ali, por ter o Professor de Apoio, nós não daríamos conta de identificar todas elas. Então, o próprio Professor de Apoio nos dá um auxílio pra poder: “olha, esse caso você vai mais pra direita, nesse mais pra esquerda”, deixando a gente com um norte, pra levar uma matéria que possa ser acessível àquele aluno. (PR 1. Entrevista realizada em março de 2020).

Os profissionais da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, além de apoio direto aos estudantes, quando isso se fizer necessário, têm o papel fundamental de dar

suporte aos professores da escola comum, para que estes atuem adequadamente na escolarização dos alunos com NEE (GLAT, 2018). Assim, as considerações realizadas pelos Professores Regentes, durante o Grupo Focal, quanto ao papel de “mediador” e também “capacitador” desempenhado pelos Professores de Apoio, estão em consonância com os pressupostos apresentados por Glat (2011, 2018), pois é necessário que os profissionais especializados atuem na mediação entre professor e aluno e também na formação continuada do corpo docente da escola, contribuindo com o processo de inclusão escolar.

O Professor de Apoio também é visto como um “auxiliar”. Nesse caso, o processo educativo é dirigido pelo Professor Regente. Como apontado pelo PR3, “eu acho que o Professor de Apoio, ele é auxiliar, mas dentro do que nós passamos. Aí ele vai deslanchar o assunto.” (PR3. Entrevista realizada em março de 2020).

Também foi possível verificar que há Professores Regentes que conceituam o Professor de Apoio como o responsável pelo reforço curricular ou pelo ensino do conteúdo ao aluno, justificando, inclusive, que devido ao grande número de estudantes por sala, fica difícil para o Professor Regente dar o devido suporte àqueles que apresentam algum tipo de NEE.

O Professor de Apoio, além disso, ajuda como se fosse, não sei se é essa a palavra correta, no reforço, pra incentivar mais, e dar mais intensidade nisso. Porque, nas turmas com mais de 40 alunos, pode ficar complicado gerenciar tudo isso ao mesmo tempo. E aí, o Professor de Apoio dá esse auxílio. (PR 6. Entrevista realizada em março de 2020).

Similar ao apresentado pelo PR6, o PR 4 ressalta a importância da presença do Professor de Apoio no atendimento especializado em sala de aula para que o estudante com NEE possa ter uma atenção adequada, justificando que dificilmente essa atenção individualizada seria dada pelo professor regente, devido ao número de alunos em sala de aula.

[...] Então eu acho que, no meu caso, o Professor de Apoio é muito importante. Ele é o mediador, como chegar, alcançar aquele aluno, porque numa sala lotada, ele (aluno) precisa de alguém do lado dele pra que a aprendizagem dele aconteça. Apesar dele (aluno) ser inteligente, mas precisa de alguém do lado dele pra que a aprendizagem avance. Então, é importante. (PR 4. Entrevista realizada em março de 2020).

Garantir a socialização dos alunos é outro papel que, na concepção dos Professores Regentes, deve ser atribuído ao Professor de Apoio. O PR 2 enfatiza isso em sua colocação.

[...] às vezes, a gente acha que o Professor de Apoio, a gente foca mais que o Professor de Apoio é pra ajudar na parte de conteúdo e a gente esquece da parte de socialização também, da criança. Porque eles precisam também socializar, eles precisam aprender conviver, com os outros colegas, na escola, com a gente. Isso também eles (Professores de Apoio) auxiliam bastante. (PR 2. Entrevista realizada em março de 2020).

Para a direção da escola, o Professor de Apoio é um suporte na aprendizagem dos estudantes com NEE, cujas deficiências não comprometam, de forma significativa, as funções cognitivas dos mesmos. O Diretor afirma, ao ser questionado sobre o papel do Professor de Apoio no processo de inclusão educacional, que

Eu vejo como muito necessário o Professor de Apoio, dependendo do que é que o aluno tem, o que que ele apresenta. Dependendo do grau de desenvolvimento cognitivo que ele possa apresentar, eu acho muito interessante. Já alguns alunos, que a gente sabe que tem algum; é completamente limitado, né. Nós temos alunos que são cadeirantes, PC e mais um monte de coisas juntas. Esses alunos, eles não vão se desenvolver, nem aproximar dos outros alunos em questão de aprendizagem. Eles vão ter uma socialização, eles vão se alimentar melhor, mas isso eu acho que não precisaria ser feito por um Professor de Apoio. Eu acho que o Professor de Apoio deveria ser direcionado àqueles casos que os alunos podem realmente atender esse lado do cognitivo deles, mais fácil, de aprendizagem mesmo. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

As falas dos profissionais pesquisados demonstram que há um entendimento generalizado nas escolas de que um professor especializado é necessário para estar ao lado do estudante que tenha alguma dificuldade de aprendizagem, decorrente de deficiência ou transtorno, realizando a mediação entre o conteúdo trazido pelo regente e esse estudante. Acredita-se que não é possível ou que seja extremamente difícil que haja aprendizagem sem essa mediação realizada por outro professor. Assim, estes estudantes se tornam de inteira responsabilidade do professor especializado, enquanto o regente se ocupa dos demais alunos, enfatizando, inclusive que as turmas são numerosas, onde seria difícil dar a devida atenção às peculiaridades desses alunos que têm alguma necessidade especial no processo de escolarização.

Vinhal e Tartuci (2017) trazem esse entendimento muitas vezes presentes nas escolas. Segundo as autoras, isso demonstra um olhar enviesado sobre a educação especial, de que os estudantes com deficiência não são parte da escola ou da turma, mas são tratados como estudantes dos Professores de Apoio.

Além de sua própria concepção sobre o papel do Professor de Apoio, Professores Regentes e Direção Escolar foram perguntados sobre o que pensam os pais dos estudantes a respeito desse profissional. Assim, a pesquisa demonstrou, através das respostas dos participantes, que muitos dos familiares dos alunos atendidos por Professor de Apoio ou que, segundo a escola, têm necessidade desse atendimento, veem o mesmo como “babá”, como “cuidador” responsável pelos cuidados pessoais e segurança do aluno na escola. Podemos confirmar isso pelas seguintes falas dos profissionais:

[...] muitas vezes, pai e mãe colocam os alunos na escola e não incentiva, não se preocupa, e a escola acaba sendo uma creche pra criança grande. Então, muitas vezes, eu acho que pai, mãe, tia, tio acham realmente que é só um cuidador e, em alguns casos, eu já vi dizer, sei lá, “que o aluno é retardado e este professor é só pra ajudar o aluno comer, trocar bolsinha”, mas existe esse preconceito (PR 6. Entrevista realizada em março de 2020).

Não são todos que são bem esclarecidos. Ainda precisa ter um esclarecimento nessa parte. Alguns acham que o Professor de Apoio são como babás, não como um professor. Eles acham que eles estão ali como cuidadores, não um professor, não ali pra fazer a parte pedagógica, só pra cuidar do aluno, pra deixar o aluno nesse momento aqui na escola e eles terem um tempo. Ter uma pessoa pra cuidar, específico pra cuidar do filho deles. Não são todos, mas a maioria ainda enxerga assim (PR 4. Entrevista realizada em março de 2020).

Muitos deles, os pais geralmente mais esclarecidos, eles compreendem qual o papel do Professor de Apoio, eles se interessam mais pelo desenvolvimento do filho, eles participam melhor, entendem melhor. Mas muito deles não compreendem. Acha que o menino está indo pra escola pra ele ter uma babá mesmo. Mandam o menino sujo, porque o Professor de Apoio está lá esperando. Ele entende que o Professor de Apoio tem que dar alimento, tem que dar o banho. E, por conta disso, é uma situação que a gente até preocupa, porque chega final de semana, chegam férias ou uma situação como essa de agora, como que esse menino está? Porque todas as vezes que tem feriado prolongado, que tem recesso, que tem férias, esses alunos, eles voltam magros, eles voltam sujos, eles voltam com piolho. Porque que faz esses cuidados é o Professor de Apoio (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

As respostas da pesquisa também apontam que, na visão dos profissionais, em alguns casos, o Professor de Apoio é visto pelas famílias como um profissional que pode colocar em evidência as limitações ou dificuldades decorrentes das deficiências apresentadas pelo aluno, o que faz com que alguns pais não aceitem que os filhos sejam acompanhados por esse profissional ou não percebam a sua importância, principalmente quando não há uma aceitação ou conhecimento sobre a deficiência apresentada pelo estudante.

No ano passado mesmo, aqui foi muito complicado mesmo, porque alguns (alunos) que precisavam de Professor de Apoio, a mãe tem muita dificuldade de aceitar. Assim, eu acho que ela acha que está colocando o seu filho está expondo o seu filho. Só que aí cobra do Professor, mas ela não faz a parte dela (PR 4. Entrevista realizada em março de 2020).

Talvez, se a família aceitasse mais, em diversos casos, vários casos, não é um aluno ou dois, a gente tem diversos casos aqui na escola de alunos com deficiência, que a gente sabe que, principalmente as professoras do fundamental 1, que tem mais experiência nisso, que tem algum tipo de deficiência, eles tinham direito a um professor de apoio, se tivessem um laudo, alguma coisa, só que a família não aceita. Várias vezes, a escola já informou, já conversou, às vezes os professores ou até mesmo o supervisor, a direção é maltratada assim pela família de informar, tentando ajudar, dizendo que o filho precisa de um professor de apoio. Talvez, se eles entendessem melhor qual que é a função do Professor de Apoio e que isso vai ser melhor para os filhos deles, isso seria muito mais fácil. (PR 2. Entrevista realizada em março de 2020).

A fala do PR 1 confirma o que os demais colocaram a respeito das concepções das famílias sobre o Professor de Apoio e pontua que falta esclarecimentos a elas sobre esse profissional e sua atuação no processo de inclusão escolar. Ademais, o posicionamento evidencia que a própria denominação da função pode corroborar para que não haja aceitação por parte de alguns pais.

Então, de repente, o nome que é colocado ali pode ser o nome colocado para função diz “ah é apoio”. De repente, pra família, que tem pouco esclarecimento, ela pensa “é apoio”, que ele vai tá ali só pra fazer o que foi falado, companhia, leva pra lá, vem pra cá. Então, de repente, o próprio nome em si, pode ser pelo que a gente observa, quanto menos as pessoas buscam conhecimento, mais elas ficam distante da verdade, da realidade daquele momento. Então, a comunidade escolar entende isso muito bem, mas a comunidade familiar, ainda falta muito conhecimento pra eles poderem aceitar que não é um apoio de levar e trazer, mas sim de proporcionar um conhecimento maior para eles. (PR 1. Entrevista realizada em março de 2020).

Os questionamentos sobre as percepções das famílias, na visão dos profissionais da escola, trouxeram à tona alguns entraves apontados pelos Professores Regentes. Na visão deles, tais aspectos têm dificultado o processo de inclusão dos estudantes com NEE. Ficou evidente, nas respostas dos professores, que a não aceitação, por parte dos familiares, de que o aluno apresenta dificuldades no ambiente escolar ou tenha indícios de alguma deficiência, contribui para que o mesmo não tenha um atendimento adequado na escola. Outra afirmação é de que a exigência, por parte do sistema estadual, de laudos médicos que comprovem a

deficiência, dificulta ou impede que o estudante seja de fato incluído. Isto é percebido no diálogo entre os professores PR3, PR2, PR6 e PR 4.

A gente que tá na sala de aula, a gente percebe quando aquele aluno tem um tipo de deficiência, não sei se intelectual, mas tem. A gente percebe pelo aluno e, muitas vezes, a gente não tem o apoio da família. E chama, “olha, precisa levar pra fazer... sei lá, e a gente não tem muito respaldo. Esse aluno tá ficando na sala, a gente não tá conseguindo atingir esse aluno, esse aluno não tem laudo, tá além da capacidade da gente ensinar, de chegar até o aluno. E a família, a gente chama e “ah, vou levar lá tal data” e tá faltando interesse por parte da família, de se conscientizar realmente, ter esse olhar pro filho, a gente conhece o filho da gente, “nossa, ele não tá aprendendo porquê?”, perceber que tem alguma coisa, que precisa buscar ajuda. Eu tenho um caso desse na sala, que foi aluno dela, que é bem preocupante, eu não tô conseguindo atingir essa criança, isso me preocupa, me entristece, porque é minha parte profissional também. Você chama a mãe e vê que a mãe não tem esse esclarecimento, tá assim desde o primeiro ano, que tá correndo atrás, mas nunca acontece nada. (PR 3. Entrevista realizada em março de 2020).

No ensino médio, tem um caso desses, dois casos, da mesma forma. Nós professores até no ano passado começamos a elaborar PDI desses dois alunos, mesmo não conseguindo laudo, não conseguindo nenhum acompanhamento, pra ver se incentiva, criamos um relatório de cada professor mostrando pra família se deslança em procurar algum tipo de acompanhamento a mais. É muito nítida a situação desses dois alunos em sala de aula e, pelo visto, agora, nesse ano, vai ser assim também. (PR 6. Entrevista realizada em março de 2020).

E a resposta que se tem [...] é que “ah, lá em casa, todo mundo é assim, lá em casa, tem outro irmão assim também.” Mas a criança tem potencial, mas a família que é o responsável né... (PR 3. Entrevista realizada em março de 2020).

Por isso, é importante ter o Professor de Apoio. Às vezes, a gente não sabe mesmo como lidar, ou, às vezes, a gente não consegue, pelo número de alunos que tem por sala, a gente dar uma atenção individualmente a cada um, e se as famílias aceitassem, o primeiro passo é aceitação de que o filho precisa de ajuda, precisa do professor de apoio, tudo seria bem mais fácil. (PR 2. Entrevista realizada em março de 2020).

Mas tem a questão de que o Professor de Apoio precisa de laudo. Sem o laudo, é negado. (PR 3. Entrevista realizada em março de 2020).

É. Muitas famílias, acho que tem dificuldade também não de aceitação, mas financeira. A gente sabe que não é fácil o laudo, conseguir um médico, um neuro, conseguir o laudo. A gente sabe que o SUS não é tão fácil quanto parece. Quando tinha o “Dr. Miranda”, era mais fácil, alguns casos eram mandados pra lá. A Professora de Apoio daqui [...], ela fez vários pedidos

pra avaliar e levou lá pra Dr. Miranda, mas agora não tem. Só que agora vai dificultar mais ainda. (PR 2. Entrevista realizada em março de 2020).

Nessa reunião que foi feita ano passado, só da minha sala tinham sido chamados sete pais, e só compareceram dois pais. Os outros alunos que os pais não vieram têm casos gravíssimos, até hoje, não comparece. Você manda chamar, você avisa, você manda recado e, simplesmente, não dá nem resposta. (PR 4. Entrevista realizada em março de 2020).

Estudos diversos apontam para a necessidade e importância de envolvimento dos pais e familiares nos processos escolares de seus filhos e, principalmente, quando estes apresentam NEE. Christovam e Cia (2013, p.565) utilizam o termo “envolvimento parental” para se referir à “relação estabelecida entre a família e a escola, entendida como uma parceria efetiva com potencial para impactar positivamente na escolaridade de seus filhos.”. As colocações feitas pelos professores e também pela direção da escola enfatizam essa necessidade de maior envolvimento das famílias nas ações de inclusão dos alunos com NEE. Ao mesmo tempo, os profissionais justificam que nem tudo depende só da vontade ou aceitação da família, como nos casos em que, segundo eles, há uma identificação de necessidade de atendimento educacional especializado para o estudante, mas a família não tem meios para conseguir o laudo médico, conforme determinado pelo sistema estadual.

A relação família-escola, muitas vezes, é permeada por expectativas de atuação dos pais nos processos pedagógicos e comportamentais dos filhos, para os quais essa família não possui as devidas condições para atendimento do que a escola espera. Isso não é prerrogativa apenas das relações com os pais e familiares dos alunos com NEE, mas de todos das escolas em geral.

Chama atenção a questão colocada quanto à falta de conhecimento por parte da família das necessidades dos alunos e também das funções dos atendimentos educacionais especializados. Isso foi evidenciado no Capítulo 2 deste trabalho, quanto a uma possível falta de informação sobre as funções da Sala de Recursos e do Professor de Apoio, e como estes serviços se colocam para a melhoria e/ou efetivação da aprendizagem e desenvolvimento dos educandos que possuem NEE.

Além das concepções sobre o Professor de Apoio, a pesquisa revela também o posicionamento dos vários segmentos da escola sobre o processo de inclusão escolar e ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Glat (2007), ao citar Ainscow (2004), afirma que a inclusão pressupõe três elementos básicos:

- a) presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) a participação, que depende no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno possa realmente interagir plenamente nas atividades escolares;
- c) construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores. (Ainscow, 2004 *apud* GLAT, 2007, p.33).

Os dados da pesquisa nos levam a crer que a escola tem garantido a presença dos estudantes com deficiência em seus espaços, por meio do acesso à matrícula e frequência. Porém, os outros dois requisitos apontados por Glat, Pletsch e Fontes (2007), como a participação e a construção de conhecimentos, estão diretamente atrelados à figura do Professor de Apoio.

Identificamos, pela fala da direção escolar (DE), ao se referir a estudantes com deficiência, considerados de maior gravidade, com comprometimentos na comunicação, locomoção e cognição, que tais alunos estão presentes na escola para atividades de “socialização” e que, portanto, não deveriam ser atendidos por Professor de Apoio, bastando aos mesmos a presença de um ASB para as atividades de locomoção, higiene e alimentação. No entendimento da direção escolar, esses sujeitos não são providos de capacidade cognitiva para ter acesso ao conhecimento acadêmico ministrado pela escola.

No entanto, cabe lembrar que a Resolução SEE nº 4256/2020 (MINAS GERAIS, 2020), assim como o Guia da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014) estabelecem que estudantes com “disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla” têm direito de assistência em seu processo pedagógico de escolarização por um Professor de Apoio. As citadas normativas trazem também que o profissional será autorizado nos casos em que o “estudante apresentar necessidades de suporte na **comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas**” (MINAS GERAIS, 2020, grifo nosso), o que é muito comum nos exemplos citados pela direção escolar.

Rocha e Deliberato (2012, p. 76) apontam, em sua pesquisa com estudantes com paralisia cerebral, que os “recursos de tecnologia assistivas podem ser fundamentais”, não só para as “questões de aprendizagem escolar”, mas também para o “desenvolvimento global” desses indivíduos. Além disso, enfatizam que autores dedicados ao estudo da comunicação alternativa, para crianças com esse tipo de deficiência, afirmam que a introdução de tais recursos pode ser facilitadora no “processo da aprendizagem significativa, além de propiciar caminhos para a aquisição da leitura e escrita.” (ROCHA; DELIBERATO, 2012, p. 76).



Assim, é necessário entender que os dispositivos legais determinam, como direito da criança que necessita do uso de tecnologias assistivas e/ou comunicação alternativa, que ela seja apoiada por um Professor de Apoio nesses processos, que vão lhe proporcionar o acesso ao currículo escolar e à consequente aprendizagem.

Alguns alunos a gente sabe que são completamente limitados. Nós temos alunos que são cadeirantes, PC (paralisia cerebral) e mais um monte de coisas juntas. Esses alunos não vão se desenvolver, nem aproximar dos outros alunos em questão de aprendizagem. Eles vão ter uma socialização, eles vão se alimentar melhor, mas isso eu acho que não precisaria ser feito por um Professor de Apoio. Eu acho que o Professor de Apoio deveria ser direcionado àqueles casos em que os alunos podem realmente atender esse lado do cognitivo deles, mais fácil, de aprendizagem mesmo. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

Esses apontamentos nos fazem perceber que, na atuação com os estudantes que apresentam tais características, o profissional tem sido direcionado a limitar o seu trabalho às funções de cuidado ou a adotar práticas da educação infantil, ainda que seja para estudantes de outros níveis de ensino, por entender que os mesmos não têm condições para algum sucesso na aprendizagem. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

[...] porque esses dois alunos, eles, que são muito comprometidos, os professores (de Apoio) andam com eles, conversam, cantam musiquinha, dá um material para desenvolver um pouco da coordenação motora, mas que não vai ser..., a gente sabe da limitação ali é muito grande. Não vai ter uma progressão, a gente não fica aguardando uma progressão, porque não vai vir dali. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

O discurso acima é finalizado com a justificativa de que a escola “quer a inclusão”, mas que todos sabem a “realidade da inclusão” (DE), o que deixa transparecer que a instituição cumpre os preceitos legais de garantia de acesso e permanência de todos na escola, mas não garante que todos tenham um processo educacional com qualidade, configurando no paradigma da integração, ainda muito presente quando se trata de estudantes público da Educação Especial. Isto nos remete ao apontamento feito por Pletsch (2014) sobre o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele, enfatizando que esse olhar e essas expectativas geram grande impacto nas práticas que dirigimos para eles e, consequentemente, influenciam no seu desenvolvimento.

As concepções que os vários profissionais da escola pesquisada apresentam sobre o papel do Professor de Apoio estão intimamente ligadas à visão que os mesmos possuem sobre o processo de inclusão escolar. A escola se propõe a receber a todos, mas, durante a maioria das falas, nota-se que a preocupação com a aprendizagem dos estudantes público alvo da

educação especial é tratada como de responsabilidade exclusiva do Professor de Apoio. A escola se apega à presença de um profissional especializado, vendo nele a única possibilidade daquele estudante com NEE ser realmente incluído no processo pedagógico.

Na maioria das falas dos Professores Regentes, fica explícita a dificuldade dos mesmos em lidar com o fato do aluno ter uma deficiência, ou de na turma haver vários estudantes com deficiências diversas. Mais uma vez, isto nos leva à reflexão sobre a formação inicial dos professores generalistas (BUENO, 1999), que passam anos nas universidades sendo “supostamente” capacitados para a docência a alunos ditos “normais” e, depois, deparam-se com a realidade das escolas, onde a diversidade de situações e pessoas não é a mesma para a qual esse profissional entende que se preparou. Com isso, as objeções à inclusão escolar diminuem à medida em que a figura do Professor de Apoio se faz presente nas escolas, pois a ele fica a incumbência de lidar com os representantes da diversidade.

Tal situação nos remete ao pensamento de Mantoan (2015, p.46), ao alegar que, em muitos casos, os serviços especializados que estão presentes na escola regular, para apoiar o processo de inclusão escolar, dificultam que o professor assuma a sua responsabilidade de ensinar a todos, “tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas.”.

Diante do exposto acima, conclui-se que os integrantes da comunidade escolar têm concepções variadas sobre o papel do Professor de Apoio no processo de inclusão escolar e de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Os próprios profissionais são conhecedores de suas funções e atribuições legais, mas desempenham o que lhes é determinado pela gestão escolar, assumindo a responsabilidade do processo educacional de grande parte dos estudantes público-alvo da educação especial.

Professores Regentes e Direção Escolar veem, na figura do Professor de Apoio, a única alternativa para a inclusão desses estudantes, considerando-o de fundamental importância para que tais alunos tenham um atendimento adequado na escola.

Pais e familiares dos alunos com deficiência ainda não conhecem a fundo o papel que esse profissional deve desempenhar, atribuindo ao mesmo somente as responsabilidades de cuidado com os estudantes.

### 3.4.2 Bidocência e trabalho colaborativo entre Professor de Apoio e Professor Regente

Tomando por base o que Glat (2011) diz sobre o sucesso dos processos de inclusão escolar, ao afirmar que este se deve ao trabalho colaborativo ou cooperativo “entre o professor da turma comum e o professor especializado”, a presente pesquisa buscou entender se tais processos acontecem de fato nas escolas estaduais da regional e como acontecem.

A pesquisa procurou também entender como se dá o trabalho colaborativo entre esses dois profissionais, que atuam de forma simultânea em sala de aula e nas demais atividades educativas promovidas pela escola. Denominada de bidocência, que é a atividade pedagógica exercida por dois professores em uma mesma turma, o tema foi tratado no Grupo Focal. Durante o momento, os Professores Regentes foram questionados e incentivados a falar sobre a relação existente entre eles e os Professores de Apoio, como elaboram o planejamento para essa atuação conjunta e como se dá o desenvolvimento das atividades dos dois profissionais no dia a dia da escola.

Pelas colocações dos profissionais, foi possível observar que a forma adotada para desenvolvimento desse trabalho conjunto é a elaboração do planejamento das aulas pelo Professor Regente, que “informa”, “passa” esse planejamento para o Professor de Apoio, que toma conhecimento do mesmo e tem a responsabilidade de “adaptar” para o estudante com NEE. Isto é o que afirmam os professores PR5, PR 4, PR 7:

Então, eu, com a minha professora, a gente conversa, no começo, às vezes na segunda ou na sexta-feira, sobre o plano que vai ser trabalhado, aí ela vai adaptar dentro com as possibilidades da minha aluna, aí tem as atividades diferenciadas, e a gente entra num consenso, como vai ser trabalhado durante a semana, então, a gente trabalha, passa o conteúdo por semana, pra ser desenvolvido. (PR5. Entrevista realizada em março de 2020).

[...] ela, a minha Professora de Apoio, também é assim, eu passo atividade com antecedência pra ela e tem atividade que ele (aluno) não vai conseguir fazer, ela, “olha esse aqui ele não vai conseguir fazer”. Trabalhar essa mesma atividade de maneira mais simples, mas diferente, trabalho em grupo quando é material concreto, a gente agrupa todos eles, trabalha junto pra ter também a socialização, mas é tranquilo. (PR4. Entrevista realizada em março de 2020).

Eu chego com a minha aula, e a gente vai conversando, durante a aula, tentando colocar a criança pra fazer, até o limite dela. Se ela não consegue, não dá conta de fazer, por alguma limitação, aí ela (Professora de Apoio) prepara alguma coisa junto, a gente fica meio que fazendo uma coisa

diferenciada, que ela (criança) possa se movimentar dentro a aula, mas dentro da limitação dela. (PR7. Entrevista realizada em março de 2020).

Essa prática de adaptar o planejamento do Professor Regente para o estudante com NEE é criticada pelo PR2, que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde o número de professores é maior, o que exigiria do Professor de Apoio um esforço também maior para adaptar cada aula. O professor ainda ressalta que é necessário que o Professor Regente faça as considerações específicas de sua disciplina para esses alunos. Segundo o PR 2:

Então, dentro dos apoio que a gente tem aqui, eu procuro não deixar sobrecarregar, não deixar tudo pra ela. Porque eu penso, ainda mais de manhã, que são vários professores, e ela ia ter que adaptar várias coisas, ia ter que estudar várias coisas. Quanto mais a gente também estudar, ver qual que é a dificuldade do aluno, qual que é a deficiência dele, a gente tentar ajudar. Eu, pelo menos, penso dessa forma, eu procuro conversar com elas, qual que é a dificuldade deles, quais são as limitações, e eu mesmo adapto a minha disciplina, o que eu tô explicando, vejo se ela concorda, e aí ela auxilia ele na disciplina que está sendo desenvolvida. Eu penso dessa forma. (PR2. Entrevista realizada em março de 2020).

O mesmo professor complementa em outra fala que os Professores de Apoio ficam “até felizes” quando percebem que o Professor Regente “prepara” algo específico para os alunos com NEE ou se preocupam em saber antecipadamente se a atividade que ele preparou está adequada para as necessidades que esse aluno apresenta, o que nos permite inferir que isso é algo incomum na prática da maioria dos professores.

[...] E a gente vê que eles (Professores de Apoio) se preocupam mesmo com os alunos. E preocupam da gente estar elaborando alguma coisa diferenciada pra eles (alunos). Eles (Professores de Apoio) ficam até felizes e animados quando a gente demonstra interesse de querer mudar e fazer alguma coisa diferente. (PR2. Entrevista realizada em março de 2020).

Para a direção da escola, esta é a prática recomendada pela instituição nas turmas que possuem dois professores atuando. O Professor de Apoio deve ser o responsável por adaptar as aulas e conteúdos planejados pelo Professor Regente. Ao ser questionada sobre como acontece o planejamento entre esses profissionais no processo de inclusão dos estudantes com NEE, a mesma afirmou:

Então lá, nessa escola [...], eu sei que eu peso um pouco para os Professores de Apoio, mas eu cobro que eles que façam as adaptações. Porque ele sim tem formação especializada, eles têm condições de fazer isso. Então, eles

pegam o material do professor, o plano do professor, anual ou bimestral e fazem as adaptações. [...] Professor de Apoio é quem tem que fazer as adaptações necessárias do conteúdo do Professor Regente. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

De acordo com suas afirmações, a Direção Escolar entende que, pelas normas estaduais, essa responsabilidade deveria ser compartilhada entre Professor Regente e Professor de Apoio, mas enfatiza que, apesar de todos os esforços da escola, isto não acontece por parte dos regentes, o que prejudicaria a aprendizagem dos alunos se o Professor de Apoio, então, não assumisse isso sozinho.

O aluno tá ali e o aluno precisa de um auxílio pra fazer as atividades, ele precisa de uma atenção diferenciada. Os professores, que deveriam fazer as atividades adaptadas, não fazem. Isso é uma coisa muito difícil, não fazem. Porque, para o professor, isso é uma coisa muito difícil. Professor Regente de Turma, Regente de Aulas. Pra eles, isso é uma coisa que a gente pede, tá na lei, mas é uma coisa horrorosa, porque quando a gente pede, o máximo que eles fazem é trazer uma prova ampliada, com letra ampliada, ou ele dá uma atividade com dez questões pra turma e reduz pra quatro questões pra esse outro aluno. E não é esse o ideal. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

A direção escolar afirma que os Professores Regentes têm conhecimento de quais seriam as funções do Professor de Apoio e quais seriam as suas próprias funções no processo de inclusão e ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE. Porém, não conseguem trabalhar isso na prática, porque, de acordo com a diretora, os Professores Regentes não sabem trabalhar com as especificidades de cada aluno com deficiência. Isso é evidenciado quando se questiona se os professores regentes sabem as suas atribuições nesse processo de bidocência.

Sabem, mas existe uma dificuldade por não ter uma capacitação, um treinamento específico. Eles não conseguem diferenciar o que o laudo de um traz, o laudo do outro traz, como que eu trabalho essas especificidades do aluno. Então, por isso, é muito difícil para o Professor Regente dar conta disso sozinho. Já o Professor de Apoio, ele tem uma noção muito grande disso, ele sabe como trabalhar, como desenvolver com cada tipo de situação, com cada tipo de criança que apresenta um laudo diferente do outro. Isso, para o professor (Regente), é um fator que pesa muito. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

A pesquisa demonstra também que os Professores de Apoio conhecem as suas atribuições legais e como deveriam trabalhar em conjunto com o Professor Regente, porém,

conforme as alegações da direção escolar, na prática, precisam ser orientados sobre o que realmente farão, de acordo com as normas da escola, que ela afirma ser diferente do que está na lei, pois atribui, ao mesmo, a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com NEE. De acordo com ela:

Em todos esses anos que eu estou na gestão, eu observo que os professores que vêm, que chegam pra nossa escola, eles não sabem. Não sabem trabalhar com o aluno. Talvez seja porque o meu jeito de cobrar deles seja diferente do que realmente está na lei, que é jogar para o Professor Regente toda a responsabilidade. E chega lá no [...], eu não jogo só para o Regente, eu cobro muito mais do Professor de Apoio. Então, quando chegam lá, as meninas que já estão há muito mais tempo comigo, elas já desenvolvem maravilhosamente bem o trabalho, já estão lá há mais tempo. Agora, todas as vezes que chega pessoal novo, aí a gente tem que dar uma chamada, um apanhado pra situar, porque não vem dentro do que a gente espera. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

Apesar de os Professores Regentes afirmarem que essa relação de trabalho entre dois professores nas salas de aula ser “tranquila”, a direção da escola confirma, mas conceitua que o único entrave é justamente a discussão sobre quem é o responsável pela aprendizagem do aluno. Sobre este aspecto, a direção afirma:

E com relação aos professores, também entre eles não existe grandes problemas. O atrito é sempre só esse mesmo de querer jogar um pro outro. Ah, mas ele é seu aluno, eu aqui sou só apoio [...]. O professor, na hora da prova, tem sempre aquele professor (de Apoio) que não faz adaptação do jeito que tem que ser feito e depois quer saber, “mas porque que meu aluno tirou essa nota? Ele tem laudo, ele não pode tirar essa nota?” Não, ele pode tirar essa nota, você deveria ter sentado junto com o professor (Regente) e elaborado melhor as questões. A gente não pode deixar o professor (Regente) sozinho pra elaborar uma coisa que quem conhece a realidade do aluno é você. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

Sobre a relação entre Professor de Apoio e Professor Regente, os primeiros afirmam que essa relação deve ser de “entrosamento” (PA1), de “parceiros, um apoiando o outro” (PA2); de “planejamento conjunto, comunicação em tudo que se refere ao aluno” (PA3); de “entrosamento para melhor aprendizado” (PA4); “deve ser trabalhado em conjunto, mantendo suas funções específicas e para que possa ajudar o outro quando necessário” (PA5); e “uma relação baseada na cooperação, troca de ideias e parceria.” (PA8). Essas afirmações indicam que os Professores de Apoio têm ciência de como se estabelece uma relação de trabalho

colaborativo, através da parceria, planejamento e trabalho conjunto, cooperação e troca de ideias.

Analisando os relatos feitos durante o grupo focal e que foram confirmados pela direção escolar, quanto à atuação colaborativa entre os Professores Regentes e Professores de Apoio, verifica-se que, na maioria das falas, a relação entre esses profissionais é “tranquila”. Porém, não é realizado um planejamento conjunto das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com os estudantes, pois afirmam que o Professor Regente realiza o seu planejamento e dá conhecimento do mesmo ao Professor de Apoio, para que este possa “planejar” o seu trabalho com as adaptações necessárias.

Fica evidente que o Professor Regente, mesmo em uma proposta de inclusão escolar e docência colaborativa, planeja o seu trabalho para a turma, sem levar em consideração a diversidade nela existente. Assim, resta ao Professor de Apoio conhecer o que se pretende para todos os alunos e proceder às chamadas “adaptações curriculares”, de forma a garantir oportunidade de aprendizagem aos que apresentam NEE.

Fatos dessa natureza foram relatados por Pletsch e Glat (2012), que concluíram, em sua pesquisa, que as “práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos”, o que leva o Professor de Apoio a ser a única alternativa para esses estudantes. Glat (2018, p.12) considera que situações assim são entraves para a efetivação da Educação Inclusiva, pois os professores da escola comum não se sentem aptos para lidar com a diversidade dos educandos. Com isso, os professores especialistas acabam assumindo a “responsabilidade sobre a aprendizagem e a inclusão do aluno, reproduzindo a dinâmica do atendimento especializado tradicional no contexto da escola inclusiva”.

A tentativa de se realizar um processo de inclusão escolar de educandos com deficiência ou algum tipo de transtorno, que, em decorrência disso, apresentam necessidades educacionais especiais, mantendo o formato tradicional de ensino e organização pedagógica, é muito comum nos sistemas de ensino. A ampliação, nos últimos anos, dos serviços especializados, como a Sala de Recursos, a presença em sala de aula de Intérpretes de Libras e Professores de Apoio, deve servir à efetivação desse processo de inclusão, por meio da atuação colaborativa, docência ou co-ensino, proporcionando um trabalho conjunto entre professores regentes e professores especializados.

Dessa forma, é possível levar as necessidades de cada estudante em conta no planejamento e desenvolvimento de todas as práticas educativas. Cabe lembrar aqui a colocação feita por um dos professores regentes participantes do grupo focal, que, ao ser provocado a falar sobre sua atuação junto com o Professor de Apoio nas aulas de Educação Física, afirmou que “chega com a sua aula” e, durante esse período, vai “conversando” com o Professor de Apoio para que a criança com NEE possa realizar as atividades propostas. Ao perceber que ela não consegue fazer o que foi proposto pelo Professor de Educação Física, o Professor de Apoio é solicitado a fazer “alguma coisa diferenciada” para essa criança. Entendemos, aqui, que a falta de um planejamento conjunto leva a improvisações e à ou exclusão da participação dos educandos em todas as atividades escolares.

Apesar do discurso de alguns Professores Regentes quanto ao planejamento conjunto, os mesmos se contradizem em suas falas, quando reiteram que dão “conhecimento”, “ciência” ao Professor de Apoio sobre o conteúdo a ser ministrado ou atividade a ser realizada. A direção da escola também afirma que há um momento, nos Módulos, em que os professores “passam” o planejamento aos Professores de Apoio, e que estes, então, criam “o seu planejamento, em cima da matéria” pensada pelo Regente. Mas, percebe-se, também, a tentativa de outros professores em discutir previamente com o Professor de Apoio o que será trabalhado, e a melhor maneira de abordar os temas, levando-se em conta as características daqueles alunos que são acompanhados pelo professor especializado.

A atuação conjunta, entre Professores Regentes e Professores do AEE, está institucionalizada pelos dispositivos da Resolução SEE nº 4256/2020 (MINAS GERAIS, 2020), que traz, em seus termos, a incumbência de trabalho em parceria e colaboração entre esses profissionais. A norma também se refere ao que discutimos no parágrafo anterior, determinando que regentes de turma e de aulas devem disponibilizar antecipadamente “o plano de aula” para “planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes” pelos Professores do AEE (MINAS GERAIS, 2020, inciso IV, art. 8º).

Outro ponto importante a se destacar, na regulamentação da Educação Especial Inclusiva de Minas Gerais, é a necessidade de enfatizar, no texto da resolução, que a responsabilidade quanto ao processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação é do professor regente de turmas e regente de aulas, cabendo ao Professor do AEE a colaboração nesse processo (MINAS GERAIS, 2020). No entanto, os dados da presente pesquisa nos indicam que, na prática, essa responsabilidade ainda recai sobre o Professor de Apoio e que, em sua ausência, os estudantes com deficiência



ou TEA não recebem as adaptações que lhes são necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, exceto por “pequenos ajustes” (GLAT, 2018) na metodologia ou no material, como “redução no número de questões da prova” ou “ampliação das letras da prova”, enfatizado pela direção escolar.

Os dados apontam que, na concepção da comunidade escolar, todas as turmas onde há estudantes com deficiência ou TEA, que em função disso apresentam NEE, deveriam ter um Professor de Apoio. Tal constatação se deve ao fato de que as considerações feitas pela direção escolar demonstram que a instituição adota a prática de enturmar esses estudantes, principalmente nas salas em que há um profissional autorizado. Outro fator é a afirmação, por 100% dos Professores de Apoio que participaram da pesquisa, de que “concordam” que “todo estudante com NEE deve ser assistido por Professor de Apoio. Essa concepção faz com que a escola se sinta “dependente” (GLAT, 2018) da alocação de Professores de Apoio, mesmo nas situações em que as normas do sistema de ensino não indicam ou permitem a sua contratação.

Além disso, deve ser considerada aqui a insistência ou pressão das instituições de ensino, junto aos pais e familiares, para a apresentação de laudos médicos que confirmem a deficiência ou TEA dos alunos, visando a alocação do profissional em questão. É perceptível, pelas falas dos professores regentes, a insatisfação dos mesmos com a burocracia e dificuldades do sistema de saúde ou, ainda, com as condições econômicas ou sociais dos pais, para que os laudos sejam providenciados, havendo a consequente demora na autorização de um possível Professor de Apoio, que de acordo com o PR2:

[...] a gente tem diversos casos aqui na escola de alunos com deficiência, que a gente sabe que, principalmente as professoras do fundamental 1, que têm mais experiência nisso, que têm algum tipo de deficiência, eles teriam direito a um Professor de Apoio, se tivessem um laudo, alguma coisa, só que a família não aceita. Várias vezes a escola já informou, já conversou, às vezes os professores ou até mesmo o supervisor, a direção é maltratada assim pela família de informar, tentando ajudar dizendo que o filho precisa de um professor de apoio. Talvez se eles entendessem melhor qual que é a função do Professor de Apoio e que isso vai ser melhor para os filhos deles, isso seria muito mais fácil. (PR2. Entrevista realizada em março de 2020).

Muito provavelmente, essa discussão sobre laudo não existiria se o documento não fosse obrigatório, e a escola tivesse autonomia para contratar o profissional requerido a partir de sua própria identificação de necessidade.

Outra concepção presente no interior da escola pesquisada e demonstrada pelos dados é de que a aprendizagem do educando com NEE só acontece de forma adequada com a

mediação do Professor de Apoio. Segundo a direção da escola, “se for jogar só para o Professor Regente não tem resultado nenhum” e que com o trabalho do Professor de Apoio “essa aprendizagem é real, é efetiva”, “a gente vê a evolução, vê que realmente o trabalho, quando ele é bem feito, existe um resultado muito bom, positivo” (DE). A justificativa, novamente, recai sobre a formação do Professor Regente e sua dificuldade em trabalhar com as “especificidades” do aluno (DE), o que já discutimos anteriormente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 assegura, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, professores com especialização adequada ao atendimento especializado e também professores do ensino regular capacitados, visando a integração desses estudantes nas classes comuns (BRASIL, 1996). Portanto, a atuação de mais de um profissional na docência, para a garantia do melhor atendimento aos estudantes que apresentam NEE, é referenciada na lei como pressuposto do processo de inclusão escolar. Esse trabalho docente, realizado por dois professores com a mesma turma, na mesma sala de aula, em escolas regulares, é referenciado por autores diversos como uma forma eficaz de promoção da aprendizagem desses estudantes e de consolidação do processo de inclusão escolar dos mesmos.

Vinhal e Tartuci (2017, p.169) definem essa experiência por “Coensino ou “Consultoria Colaborativa”, onde há, segundo os autores, uma “relação igualitária entre os profissionais”, possibilitando a tomada de decisões e o desenvolvimento de atividades pedagógicas conjuntamente pelos dois professores. Capellini (2008, p.10) trata o ensino colaborativo como um modelo pedagógico em que os professores se juntam de forma “coativa e coordenada” em um “trabalho sistematizado, com funções previamente definidas” e compartilhando a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

No entanto, cabe afirmar que a pesquisa nos demonstra que o coensino não é adotado no projeto pedagógico da escola, não está institucionalizado, sendo realizado somente em algumas situações. A prática existente na escola é a presença de dois profissionais docentes em sala de aula. Porém, cada um desempenha aquilo que é proposto pela gestão escolar, sem compromisso com a articulação do trabalho, do planejamento e decisões conjuntas e prévias.

Como afirma Paiva Júnior (2018, p.124), “a existência de um segundo professor na sala de aula não é sinônimo da presença do ensino colaborativo.”. É possível dizer que as situações expostas pela pesquisa remetem a um processo de criação de uma turma especial dentro da turma regular, onde os alunos sem deficiência são trabalhados pelos Professores

Regentes, e os alunos com deficiência, pelo Professor de Apoio. Dessa forma, há um retrocesso ao que era comum no passado: a existência de classes especiais dentro de uma escola regular. Percebe-se nas colocações descritas neste trabalho, que o procedimento mudou apenas de local, mas continua a existir, agora com grupos menores dentro de uma sala de aula, confirmando que o paradigma da integração permanece arraigado nas escolas.

### **3.4.3 Política de Educação Especial Inclusiva e alocação do Professor de Apoio na rede estadual de ensino**

Durante a pesquisa, procurou-se também entender como a política de educação inclusiva, adotada pelo Estado de Minas Gerais, e as formas de alocação do Professor de Apoio são vistas pela comunidade escolar. Assim, Professores Regentes e Direção Escolar foram questionados sobre isso. As falas indicam uma discordância, por parte desses profissionais, quanto ao número de estudantes por turma quando há, na mesma, estudante com NEE, a exigência de laudo médico para a solicitação de Professor de Apoio e, ainda, a necessidade de avaliação prévia pela equipe da SRE para ser liberado esse profissional.

O PR 2 ressalta a questão do laudo como um ponto burocrático e dificultador:

[...] às vezes, é muito burocrático, ainda mais pela dificuldade médica, na parte de laudo, às vezes é uma comunidade com mais dificuldade, uma comunidade carente e, às vezes, são situações que vai ter que fazer de procurar um neuro, fazer um laudo, e a família desiste ali. “Nossa, mas eu não tenho dinheiro, não tenho condição, eu não vou conseguir.” E, às vezes, acaba desistindo nessa parte. (PR2. Entrevista realizada em março de 2020).

Outros professores também citaram que, em função de tal exigência, às vezes, os pais buscam por um laudo e, depois da avaliação da equipe da SRE, o pedido de Professor de Apoio mesmo assim não é autorizado. Como afirma PR 3: “Porque dependendo da deficiência tem o AEE, mas até seis meses pra um laudo e esperar e depois, ’ah não vou autorizar’ é muito complicado.” (PR3. Entrevista realizada em março de 2020).

Sobre a quantidade de alunos por turma, os professores apontam que o número é muito superior ao previsto na legislação.

Eu falo assim, que numa sala que tem aluno com laudo teria que restringir o número de alunos. Mas, na verdade, isso fala-se, mas, na verdade, não acontece. Isso aí é utopia, não acontece. Porque a sala é cheia. (PR4. Entrevista realizada em março de 2020).

Eu acho que o ponto principal é esse. Que eu penso da legislação é essa da quantidade de alunos por turma. Não só apenas parte conteudista, de conteúdo que a gente trabalha que também acaba sendo prejudicada, às vezes, pela quantidade de alunos ou até mesmo dependendo do tipo de dificuldade, de deficiência, mas a parte social também, a socialização. (PR2. Entrevista realizada em março de 2020).

[...]. No segundo ano, no ano passado acabou terminando com 46. 46 alunos na sala é inviável. (PR6. Entrevista realizada em março de 2020).

Apesar das alegações dos professores quanto ao número de alunos por turma, a direção escolar não considera esse um fator preocupante. Ao ser questionada sobre possíveis problemas na escola quanto a isso, a mesma afirmou que sempre consegue manter uma quantidade adequada de estudantes em cada sala, condizente com a realidade da rede estadual (DE).

A discussão sobre o número de alunos por turma é algo recorrente no meio educacional, pois a realidade das escolas mostra que há muitas situações que levam à superlotação das salas. No Estado de Minas Gerais, de acordo com a Lei Estadual nº 16.056, de 24 de abril de 2006, a quantidade máxima de estudantes por turma é de 25 alunos nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 35 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 40 alunos no Ensino Médio. Porém, na prática, esses números podem chegar a mais 10 em cada turma, respeitando o tamanho das salas, para atendimento imediato da demanda. O processo para desmembramento de uma turma, quando o número ultrapassa o máximo permitido, costuma ser demorado e burocrático, o que faz com que os professores tenham que trabalhar com mais alunos por algum período durante o ano.

Nas turmas em que há estudantes com deficiência ou TEA, que não tenha direito ou autorização para serem assistidos por Professor de Apoio, é permitido, pela legislação estadual que haja redução do número máximo de alunos, na proporção de menos 3 alunos a cada um estudante público alvo da educação especial. Mas é necessário ressaltar que essa redução, quando resulta em abertura de nova turma do mesmo ano de escolaridade, depende de confirmação pelo Serviço de Inspeção Escolar e autorização da Superintendência de Ensino, o que não ocorre de imediato.

Assim, ter uma enturmação adequada ao tamanho do espaço físico e em menor número, faz-se tão importante para o respeito às necessidades de atenção, acompanhamento individualizado, recursos e materiais específicos para os estudantes com NEE quanto a presença de profissionais especializados.

Corroborando com as falas dos professores, a direção da escola destaca que a política de educação inclusiva adotada em Minas Gerais não atende às necessidades da escola e dos estudantes. Ela cita, como entraves, a demora na avaliação e aprovação das solicitações de Professor de Apoio por parte da SRE e também a forma de avaliação adotada pela equipe.

[...] a gente tenta fazer com que a intenção do Estado de fato ocorra. Mas é uma situação muito difícil, porque não depende de um fator só, são vários [...], desde a contratação de professor, é muito difícil, porque o aluno é matriculado, vamos supor que seja no início do ano [...]. Normalmente chega em fevereiro, o aluno está matriculado e não tem um Professor de Apoio ainda, porque ele está chegando na escola agora. E esse procedimento que é feito antes, pra fazer o reconhecimento da necessidade do Professor de Apoio é burocrático, é demorado, e a meu ver [...], acho que poderia ser diferente. (DE. Entrevista realizada em março de 2020).

A situação relatada pela direção escolar diz respeito à forma adotada pela SEE, de que cada nova solicitação de atendimento por Professor de Apoio seja analisada in loco pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), das SRE, conforme já especificado no Capítulo 2 deste trabalho. Assim, os estudantes novatos precisam aguardar essa avaliação para ter ou não o serviço autorizado.

A direção escolar cita exemplos de situações que, na opinião dela, tornam a avaliação feita pela equipe da SRE pouco efetiva para a comprovação da necessidade ou não do aluno ser atendido por um Professor de Apoio.

[...] vem alguém da Superintendência, agenda, depois de muito tempo que o aluno está lá, porque são várias escolas, a gente entende, tem várias situações, mas depois de muito tempo, daqui um mês ou dois, que o aluno está matriculado chega o pessoal da Superintendência pra fazer avaliação presencial com esse menino. Esse menino chega na hora, ele conversa até, ele fala, às vezes alguns autistas que não falam nada, nesse dia resolvem falar. Nesse momento, o menino é educado, responde tudo o que você quer. Virou as costas acabou. Então, acho que, assim, tem que ter uma situação padronizada para o tipo de laudo, para o tipo de CID, porque tem alunos que ficam inibidos na presença de uma pessoa diferente, e tem alunos que se revelam outra pessoa, ao contrário, ficam mais à vontade talvez. Então, a contratação, eu acho difícil [...]. Dificuldade na contratação pela demora na avaliação presencial, que eu acho que ela deveria ser ou pelo CID ou pelo relatório dos professores que estão analisando esse menino ali. E uma eficácia, uma rapidez maior para a liberação. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

O fato é que as equipes da SRE não atendem às solicitações no tempo esperado pela escola, o que pode ser explicado pela constatação feita por Soares (2017) em sua pesquisa. De

acordo com o estudo, a sobrecarga de atribuições e número reduzido de profissionais no SAI dificulta o atendimento necessário às escolas, assim como a realização de avaliações mais efetivas. Concordamos com a direção escolar de que a situação encontrada no dia da avaliação pode não corresponder ao que acontece no dia-dia da escola, e que a criança pode ter reações diversas com a presença de pessoas estranhas ao seu convívio. Isso sugere que a avaliação seja realizada por instrumentos diversos, o que fará com que a equipe SAI obtenha o máximo de informações, além da visita in loco.

Outro ponto, apresentado pela direção escolar e de acordo com a mesma considerado dificultador do processo de alocação do Professor de Apoio, foi a determinação legal de que um Professor de Apoio possa atender a mais de três estudantes por turma em situações excepcionais.

E depois, ainda, essa situação de poder ficar com até quatro, cinco alunos, dependendo do caso, dentro de uma sala, isso também é muito penoso. Nós estamos com um caso lá, de segundo aninho, que tem quatro alunos. Dois são autistas, e tem outros dois com dificuldades diferentes. Tem um que tem uma hiperatividade assombrosa, então, não dá pra conciliar uma situação como a dele. Não dá pra essa professora ficar com quatro. (DE. Entrevista realizada em abril de 2020).

Como já exposto anteriormente, o fato de a escola organizar os estudantes com NEE preferencialmente nas turmas em que há um Professor de Apoio autorizado faz com que, em alguns casos, o número indicado pelas normas estaduais, de atendimento até três alunos, seja ultrapassado.

As falas dos profissionais participantes da pesquisa nos levam a refletir sobre alguns pontos considerados pela literatura como fundamentais para a efetiva implementação de políticas públicas de inclusão educacional. Durante a realização dos grupos focais e das entrevistas, assim como pelas respostas aos questionários, é possível identificar alguns problemas que ocorrem no dia-dia das escolas, na busca pela efetivação desse processo. Assim, é importante fazer algumas considerações, levando-se em conta os dados da pesquisa, que contribuem para o encadeamento das ideias presentes e para a elaboração de ações futuras, que possam contribuir para o trabalho regional de orientação e acompanhamento da inclusão escolar.

Um desses pontos é a formação inicial e continuada dos profissionais das escolas para o atendimento a toda diversidade de alunos, que não se restringe à capacitação dos Professores Regentes, que constituem o grupo que mais afirma não estar preparado para a

inclusão. De acordo com Bueno (1999), essa preocupação deve se estender também aos professores especialistas, que hoje se fazem presentes nas escolas regulares do sistema estadual de Minas Gerais na figura do Professor de Apoio, Professor de Sala de Recursos, Intérpretes de Libras e Guia-Intérprete. Segundo o autor:

[...] a escola inclusiva requer dois tipos de formação profissional do seu corpo docente, sendo uma de professores generalistas com conhecimento e prática pedagógica para um alunado diversificado e outra de professores especialistas nas diferentes necessidades educacionais especiais, destinados a apoiar o trabalho dos professores regentes das classes comuns e se necessário, prestar atendimento direto e complementar a esse alunado. (BUENO, 1999, p.14).

Os gestores escolares precisam também ampliar essa formação para os demais profissionais da escola, incluindo porteiros, cozinheiros, recepcionistas, secretários e todos que, de alguma forma, têm contato com esses estudantes, ampliando as concepções sobre inclusão, deficiência, direitos, entre outros temas. A inclusão escolar mexe com as crenças de todas as pessoas, sendo necessário que esse tema seja constantemente abordado e institucionalmente discutido com toda comunidade escolar, inclusive pais e alunos. Assim entendemos que a falta de uma proposta de formação continuada para os profissionais das escolas se apresenta como uma das fragilidades da política educacional do Estado.

Outra questão apontada sobre a política educacional se refere à exigência de laudo médico para a autorização do AEE Professor de Apoio. Professores e Direção Escolar fizeram menção à dificuldade encontrada pelas famílias para o diagnóstico formal de deficiência ou TEA, a partir da identificação, pela equipe pedagógica da escola, de questões relacionadas à aprendizagem ou ao comportamento do estudante que sugerem que o mesmo possa apresentar algum comprometimento clínico. Sobre este tema, é importante analisar alguns pontos.

Para o Censo Escolar, a identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial é feita a partir de informações contidas em um dos seguintes documentos: plano de AEE, avaliação biopsicossocial da deficiência, avaliação psicopedagógica do aluno ou laudo médico. De acordo com o INEP (BRASIL, 2019), o laudo médico é um documento que vai subsidiar a elaboração do Plano de AEE, definido como:

Documento que reúne informações sobre os estudantes públicos da educação especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, o professor do AEE

poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, nesse caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE. (BRASIL, 2019, p.8).

O laudo médico também não é considerado pelo INEP (BRASIL, 2019, p.8) como um documento obrigatório para “acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos”.

No entanto, pelos dispositivos da Resolução SEE nº 4256/2020 e também por orientações anteriores da Secretaria de Educação de Minas Gerais, o gestor escolar deve solicitar à família os documentos emitidos por profissionais da área de saúde que atestam a deficiência do estudante, em até noventa dias após a matrícula (MINAS GERAIS, 2020).

Dessa forma, os gestores da rede estadual têm a incumbência de exigir dos pais e familiares a apresentação do laudo que comprove a possível deficiência, ainda que a avaliação pedagógica realizada pela escola identifique as necessidades educacionais especiais do aluno. Da mesma forma, com base nas orientações da SEE, a equipe do SAI exige que a escola esteja de posse do referido documento para que seja avaliada a solicitação do AEE Professor de Apoio. Tal situação, relatada pelos Professores Regentes, dificulta o acesso ao AEE daqueles estudantes cujas famílias não conseguem o documento ou que não concordam com a escola quanto à possibilidade de o estudante possuir algum tipo de deficiência ou TEA. Sobre isso, diante de várias divergências provocadas pela exigência do laudo por escolas e redes de ensino, o MEC, através da Nota Técnica 04/2014, afirma:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014, s.p.).

Assim, bastaria a avaliação pedagógica da equipe escolar, através do PAEE, para comprovar a necessidade do AEE, seja o Professor de Apoio ou outro, de maneira a eliminar possíveis barreiras de aprendizagem.



### 3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Ao adentrar pelas práticas adotadas pelas escolas da rede estadual com o olhar de pesquisador, algo diferente e novo, em minha trajetória profissional, pude ouvir as vozes daqueles que tornam a política algo real e a reconstroem de acordo com suas possibilidades, crenças e interesses.

O momento de escuta da comunidade escolar possibilitou uma aproximação maior com o problema identificado no Capítulo 1. A partir da análise das falas e apontamentos feitos pelos participantes da pesquisa, juntamente com a reflexão à luz das teorias que embasam este trabalho, foi possível colher evidências sobre o processo de inclusão escolar e como ele realmente vem acontecendo na circunscrição da SRE Pouso Alegre.

Alguns pontos verificados pela pesquisa são de fundamental importância para o trabalho de implementação e acompanhamento da política educacional no âmbito regional, que é uma das funções da SRE.

Percebe-se que o paradigma integracionista da Educação Especial tem ainda uma força muito grande junto aos profissionais das escolas, o que contribui para que o AEE, seja ele Professor de Apoio ou Sala de Recursos, não cumpra totalmente com seu papel de proporcionar a inclusão total do aluno com deficiência e eliminar as possíveis barreiras para sua aprendizagem e inserção social.

A investigação também demonstrou que a existência de mais profissionais especializados na escola não garante, por si só, a mudança de concepções e práticas pedagógicas pelos professores. Para a adoção de um trabalho efetivamente colaborativo, que vise o atendimento a todos os estudantes, ainda é necessário um investimento maior em formação, conscientização e reflexão sobre formas mais eficazes da atuação conjunta entre Professores de Apoio e Professores Regentes.

Sobre a atuação do Professor de Apoio e seu papel no processo de inclusão e ensino-aprendizagem, o estudo demonstrou que esse profissional é essencial para o melhor atendimento do estudante com deficiência na escola comum, contribuindo para que o direito a acesso e permanência com qualidade realmente aconteçam. Mas a presença do mesmo trouxe uma acomodação dos demais profissionais quanto à necessidade de se fazerem também responsáveis por esse processo.

Uma outra contribuição desta pesquisa, para o trabalho da regional, diz respeito à forma com que a política educacional de Minas Gerais é efetivada nas escolas e como é vista

pela comunidade escolar. Foram identificados pontos importantes quanto ao que acontece durante as visitas da equipe SAI para avaliação preliminar aos pedidos de autorização para Professor de Apoio e também sobre as formas encontradas pelas equipes gestoras para driblar a morosidade nos atendimentos ou, ainda, para as situações de indeferimento das solicitações. São situações que merecem uma reflexão, pois modificam a política pública, fazendo com que o planejado nem sempre seja o executado.

Assim, podemos concluir que a Educação Especial, na perspectiva da Inclusão Escolar, continua em processo nas escolas da rede estadual de ensino da SRE Pouso Alegre, que garantem o acesso aos estudantes com deficiência e/ou TEA, valorizando a presença do AEE Professor de Apoio como essencial para o atendimento com qualidade a esses alunos. As concepções integracionistas estão presentes nas práticas pedagógicas e de gestão desses estabelecimentos, fazendo com que a política educacional de inclusão escolar não seja colocada em prática da forma com que foi estabelecida nas normas estaduais.

Diante do exposto, no próximo capítulo, é apresentada uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE), visando contribuir para o saneamento dos problemas identificados pela pesquisa.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE AÇÕES REGIONAIS INTEGRADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

O Plano de Ação Educacional (PAE), proposto no presente trabalho, tem por objetivo apresentar ações que possam ser desenvolvidas no âmbito da SRE Pouso Alegre, visando o aprimoramento dos processos de alocação dos Professores de Apoio, através da ampliação e compreensão sobre o papel desempenhado pelos mesmos, contribuindo, assim, para a efetiva inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede estadual de ensino.

Durante meses, foi feito o estudo dos referenciais teóricos para conhecer e compreender o que a literatura tem discutido sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, assim como o seu percurso histórico e normativo. Culminamos nosso trabalho com a escuta direta dos sujeitos que colocam em prática as políticas educacionais, tendo como foco compreender que percepções esses sujeitos apresentam sobre aquele que vem se tornando o profissional mais requisitado pelas escolas: o Professor de Apoio.

No decorrer do segundo capítulo, pudemos falar sobre esse profissional, a partir das vozes presentes nos diversos textos e documentos analisados, do corpo docente, da gestão escolar e dos próprios profissionais. As falas pesquisadas e analisadas nos indicaram problemas e entraves, que nos dão elementos para a proposição de um plano de ação regional. Tais proposições foram organizadas de acordo com os três eixos utilizados para análise da pesquisa, ou seja:

1. Concepções da comunidade escolar sobre o Professor de Apoio e o processo de inclusão escolar;
2. Bidocência e trabalho colaborativo entre Professor de Apoio e Professor Regente;
3. Política de Educação Especial Inclusiva de MG e alocação do Professor de Apoio.

O Quadro 2 demonstra a identificação dos problemas ou entraves encontrados em cada eixo, sua relação com os dados da pesquisa e as ações propostas no plano de ação.

Quadro 2 – Dados da pesquisa e ações propostas por eixo de análise

Nº	Eixo de Pesquisa	Dados da Pesquisa	Ação Proposta
01	Concepções da comunidade escolar sobre o Professor de Apoio e o processo de inclusão escolar;	01 Professores de Apoio são vistos como os responsáveis únicos pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência; 02 – Professores Regentes afirmam não conseguir dar atendimento adequado aos estudantes por não conhecerem todas as deficiências que eles possuem; 03 – Na visão dos profissionais, pais e familiares concebem o Professor de Apoio como babá ou cuidador dos alunos com deficiência; 04 – Gestão escolar concebe o Professor de Apoio como o professor de todos os alunos com NEE da escola; 05 – Visão integradora da educação especial permeia o discurso da comunidade escolar; 06 – Falta de iniciativas de formação continuada dos docentes pela SRE.	Formação continuada e em serviço de docentes para o trabalho colaborativo, voltada para Professores do AEE e Professores Regentes.  Projeto Regional “Gestores para Inclusão.”
02	Bidocência e trabalho colaborativo entre Professor de Apoio e Professor Regente;	01 – Apesar da presença de dois professores nas salas de aula, os mesmos não trabalham de forma colaborativa.	Formação continuada e em serviço de docentes para o trabalho colaborativo, voltada para Professores do AEE e Professores Regentes.
03	Política de Educação Especial Inclusiva de MG e alocação do Professor de Apoio.	01 - Dificuldade da escola em implementar a política educacional de inclusão escolar, da forma como descrita nos documentos oficiais, acarretando em medidas de iniciativa própria da equipe escolar, quando não conseguem ou há demora na liberação de Professor de Apoio para os estudantes indicados pela escola. 02 – Dificuldade das famílias em obter o diagnóstico formal da possível deficiência apresentada pelo estudante. 03 – Morosidade da SRE na análise dos processos de solicitação de Professor de Apoio; 04 – Forma de Avaliação feita pela equipe da SRE nas visitas in loco.	Projeto Regional “Gestores para Inclusão.”  Implantação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva na SRE Pouso Alegre para a promoção do debate sobre o tema e criação de um espaço de diálogo entre o órgão regional, profissionais da educação, pais e comunidade em geral.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir dos dados da pesquisa, foi possível entender que o Professor de Apoio tem se tornado, nos últimos anos, o AEE mais requisitado pelas escolas e famílias, devido à sua atuação de atendimento particular e exclusivo aos estudantes com deficiência, no recinto da sala de aula comum e nos demais espaços em que ocorrem atividades pedagógicas. Verificou-se, também, que apesar da presença de dois docentes, o Professor Regente e o Professor de Apoio, em sala de aula, os mesmos não atuam na maioria das vezes, de forma colaborativa. O Professor Regente trabalha com os estudantes sem deficiência, e a responsabilidade dos estudantes com deficiência fica exclusivamente a cargo do Professor de Apoio. Quanto à política de educação inclusiva adotada pelo sistema estadual de ensino, os dados apontam insatisfação da escola com a mesma, principalmente nas formas de alocação do Professor de Apoio. Ficou evidente, ainda, a dificuldade de implementar tal política conforme as determinações legais, sendo utilizados, assim, subterfúgios para organizar a escola de acordo com concepções próprias sobre educação especial inclusiva.

Com base nessas conclusões então, propõe-se um PAE, que visa, principalmente, ações para reflexão, discussão, diálogo, formação, informação e atuação em rede para o enfrentamento dos problemas identificados a partir da mudança de crença e concepções sobre o processo de inclusão escolar. As três ações propostas estão interligadas, e a sua realização concomitante trará o resultado esperado com o saneamento dos problemas encontrados. Tais ações são:

- 1 – Implantação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva na SRE Pouso Alegre;
- 2 – Realização de formação continuada de docentes para o trabalho colaborativo, voltada para Professores do AEE e Professores Regentes;
- 3 - Desenvolvimento do Projeto Regional “Gestores para Inclusão”.

Para a formulação do PAE, foi utilizada a ferramenta gerencial “5W2H”, muito conhecida por se tratar de um instrumento de planejamento estratégico de fácil utilização. Ela propõe respostas a sete perguntas: *What* – O que será feito?; *Why* – Por que será feito?; *Where* – Onde será feito?; *When* – Quando será feito?; *Who* – Por quem será feito?; *How* – Como será feito?; *How Much* – Quanto custa? Com tal ferramenta, pretende-se identificar ações que possam minimizar ou eliminar os problemas detectados.

De acordo com Seleme e Stadler (2012), a utilização dessa ferramenta possibilita a identificação do problema e facilita o seu entendimento, buscando possíveis ações que possam reduzi-los, mencionando responsabilidades, prazos e recursos.

Assim, cada uma das ações propostas, indicadas no Quadro 2, serão apresentadas nas próximas seções, com o planejamento elaborado a partir da ferramenta 5W2H.

#### 4.1 A IMPLANTAÇÃO DE UM FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA SRE POUSO ALEGRE: ESTRATÉGIA DE DIÁLOGO ENTRE O ÓRGÃO REGIONAL, PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, PAIS E COMUNIDADE EM GERAL

Tendo em vista as crenças e práticas identificadas pela pesquisa de campo, através da qual foi possível entender que os profissionais da educação e familiares dos alunos têm concepções diversas sobre o profissional foco deste trabalho e também sobre o processo de inclusão escolar, propõe-se que o assunto seja discutido a nível regional, de forma sistemática, possibilitando o diálogo entre o órgão regional, escolas e comunidade.

O Fórum se apresenta como um espaço democrático de reflexão, que contribui para o fortalecimento das instituições de ensino, ao fomentar a discussão sobre as dificuldades encontradas em seu dia-dia, a produção de conhecimentos que auxiliarão nas práticas escolares e o compartilhamento de ideias e experiências com outros órgãos e pessoas da comunidade.

A participação de representantes das escolas dos 30 municípios, que compõem a circunscrição da SRE Pouso Alegre no fórum, é necessária para proporcionar a disseminação das práticas e reflexões em toda regional.

Assim, um espaço que contemple os vários sujeitos das comunidades escolares contribuirá para que os princípios da gestão democrática, elencados no Art. 14 da LDB nº 9.394/96, sejam discutidos e colocados em prática por professores, especialistas, gestores, familiares e equipes da SRE.

O Quadro 3 contém o registro das ações propostas para a implantação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva no âmbito da SRE Pouso Alegre.

Quadro 3 – Implantação de Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva

(continua)

5W2H	Ações Propostas
What – O que será feito?	Implantação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva no âmbito da SRE Pouso Alegre
Why – Por que será feito?	Tendo em vista as crenças e práticas sobre a Educação Especial Inclusiva e também sobre o AEE apresentadas pela comunidade escolar, em especial o Professor de Apoio, propõe-se que o assunto seja discutido a nível regional, de forma sistemática, possibilitando o diálogo entre o órgão regional, escolas e comunidade. As dificuldades encontradas pela gestão escolar para implementar a política educacional também poderão ser discutidas com outras instituições, visando a reflexão sobre a mesma e a elaboração de propostas regionais que possam minimizar essas dificuldades.
Where – Onde será feito?	Na sede da SRE Pouso Alegre
When – Quando será feito?	De setembro de 2020 a março de 2021 para as ações de implementação e posteriormente, conforme Regimento Interno do Fórum.
Who – Por quem será feito?	Direção da SRE e equipes (coordenação para implementação);Membros do Fórum (conforme Regimento Interno)
How – Como será feito?	<p>1 – Identificação, nos municípios que compõe a regional, de movimentos, organizações e instituições que estejam de alguma forma ligados aos direitos da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, apresentando aos mesmos a proposta de criação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva e discutindo os procedimentos necessários para isso;</p> <p>2 - Por se tratar de instância de caráter permanente, responsável pela coordenação de processos de discussão, reflexão e acompanhamento de ações relacionadas à Educação Especial Inclusiva em âmbito regional, é necessária a publicação de uma Portaria pela Direção da SRE Pouso Alegre, no Diário Oficial de Minas Gerais, para instalação formal do Fórum. Nesse documento, também constará a convocação de uma audiência pública para constituição do Fórum que coordenará o processo participativo.</p> <p>3 - Realização de uma audiência pública, com a participação de representantes de todas as escolas estaduais da região e outros interessados, para a composição do Fórum. A divulgação do evento deverá ser realizada pela SRE, direção das escolas estaduais, secretarias municipais de educação e demais instituições participantes, por meio da imprensa local em cada município, redes sociais e convites enviados por e-mail e impressos.</p> <p>4 - O Fórum Permanente de Educação Inclusiva deve ser composto por vários segmentos sociais, que estão direta ou indiretamente relacionados com a Educação Inclusiva das pessoas público alvo da Educação Especial, tais como: a) Poder Público, b) Sindicatos, c) Movimentos Sociais e Redes da Sociedade Civil, d) Familiares e cidadãos interessados na temática, e) Estudantes e Juventude, f) Universidades, entre outros. Nesta composição, deve-se garantir a representação da SRE Pouso Alegre, Conselhos Municipais de Educação e Escolas Estaduais.</p>

Quadro 3 – Implantação de Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva

(conclusão)

5W2H	Ações Propostas
<i>How</i> – Como será feito?	<p>5 – Após a audiência, será formalizada a composição do Fórum, através de Portaria da SRE publicada no Diário Oficial de Minas Gerais.</p> <p>6 – Os membros eleitos para a coordenação do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva se reunirão para elaborar e aprovar o Regimento Interno do mesmo, podendo utilizar ferramentas de videoconferência para as reuniões.</p> <p>7 – Periodicamente e de acordo com o Regimento Interno, os membros do Fórum se reunirão, podendo ter a participação do público em geral, para debates, discussões, palestras, formações e propostas para a implementação da política de Educação Especial Inclusiva na região, divulgando as suas ações e proposições. Para maior abrangência, poderão ser utilizadas ferramentas de EAD e videoconferências.</p> <p>8 – O Fórum poderá se utilizar das dependências da SRE e escolas estaduais para as reuniões e outras atividades, respeitando as normas da SEE para esse fim.</p>
<i>How Much</i> – Quanto custa?	<p>Despesas com pagamento de diárias e transportes para os servidores da rede estadual participarem das ações realizadas fora de sua sede: R\$ 9.000,00 (anual)</p> <p>Material para divulgação, cópias, impressões, publicações no Diário Oficial: R\$ 1.000,00 (anual)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no passo a passo para criação dos Fóruns Municipais de Educação (UNDIME, 2014).



O Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva irá facilitar a atuação, em rede, das escolas com entidades governamentais e não governamentais e movimentos da sociedade civil e pessoas que estão engajadas em ações que visam a construção de uma educação inclusiva na região. Isso possibilitará que os gestores, docentes e famílias não se sintam sozinhos nessa luta.

Nesse espaço, também deverão ser abordadas as questões relacionadas à alocação de Professor de Apoio e outros AEE. Dessa forma, poderão ser discutidas as necessidades das escolas e dos estudantes como também as normativas e literaturas sobre o tema, fomentando a ampliação das percepções dos profissionais e famílias sobre a atuação desse profissional especializado.

#### 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA O TRABALHO

##### COLABORATIVO: ATUAÇÃO CONJUNTA DO PROFESSOR REGENTE E PROFESSOR DE APOIO

A pesquisa de campo evidenciou a necessidade de ações regionais que visem a formação continuada de Professores do AEE e também dos Professores Regentes, com foco no processo de inclusão escolar e ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial.

Os dados também indicaram que esses profissionais realizam uma atuação simultânea em sala de aula, que caracteriza a bidocência, porém, sem um trabalho colaborativo ou coensino.

Dessa forma, a implantação de um processo sistemático de formação continuada, com a participação conjunta do Professor de Apoio e do Professor Regente é uma ação que visa fortalecer os conceitos e benefícios dessa prática.

Tendo em vista que geralmente a SRE/SEE promove capacitações destinadas aos Professores do AEE, o diferencial que se propõe, neste PAE, é o estudo conjunto dos dois profissionais que realizam a bidocência. Assim, os professores entrarão em contato com as questões gerais do ensino-aprendizagem, do atendimento à diversidade na prática pedagógica, das questões específicas da Educação Especial Inclusiva e das práticas que caracterizam o ensino colaborativo.

Pretende-se que a formação seja coordenada pela equipe SAI da SRE Pouso Alegre, com a participação de outros servidores da instituição e de Instituições de

Ensino Superior parceiras. Com metodologia que envolva a Educação à Distância (EAD) e as tecnologias de ensino remoto, a participação da equipe do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) é de fundamental importância.

Os momentos destinados a atividades extraclasse e Módulo II deverão ser utilizados para a participação nas ações de formação, tendo em vista que são remunerados e destinados a esse tipo de atividade.

O Quadro 4 descreve as ações propostas para a implementação de formação continuada de docentes para o trabalho colaborativo.

Quadro 4 – Formação Continuada de Docentes para o Trabalho Colaborativo

(continua)

<b>5W2H</b>	<b>Ações Propostas</b>
What – O que será feito?	Curso semipresencial sobre Trabalho Colaborativo na Educação Especial Inclusiva
Why – Por que será feito?	Devido à necessidade de ações regionais que visem a formação continuada de Professores do AEE e também dos Professores Regentes, com foco no processo de inclusão escolar e ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial, contemplando o trabalho colaborativo entre esses profissionais como essencial para a garantia da permanência com qualidade dos estudantes nas escolas comuns.
Where – Onde será feito?	Nas escolas estaduais da SRE Pouso Alegre.
When – Quando será feito?	De setembro/2020 a dezembro/2020: elaboração dos materiais e gravação das vídeoaulas pelas equipes da SRE e parceiros; De abril a novembro de 2021: realização do curso pelos participantes e acompanhamento das ações pelas equipes da SRE.
Who – Por quem será feito?	Coordenado pelas equipes SAI e NTE. Participantes: Professores Regentes, Professores de Apoio, Intérpretes de Libras e Especialistas.
How – Como será feito?	<p>1 – As equipes SAI e NTE produzirão vídeoaulas, encontros ao vivo por videoconferência, material de estudo e atividades teóricas e práticas com os seguintes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórico da Educação Especial;</li> <li>• Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;</li> <li>• Panorama da Educação Especial no Brasil e Minas Gerais: aspectos legais</li> <li>• Público Alvo da Educação Especial</li> <li>• AEE – Atendimento Educacional Especializado</li> <li>• Trabalho Colaborativo na Educação Especial Inclusiva</li> <li>• Plano de Ação para o Trabalho Colaborativo na Escola</li> <li>• Implementação do Trabalho Colaborativo na Escola</li> </ul> <p>Para o desenvolvimento das vídeoaulas e videoconferências, poderão participar profissionais das escolas, das instituições de ensino superior parceiras da SRE, outras equipes da SRE e da SEE.</p> <p>2 – Outros temas poderão ser abordados de acordo com as necessidades identificadas pelas equipes.</p> <p>3 – A SRE fará a convocação para a participação dos profissionais das escolas estaduais.</p>

Quadro 4 – Formação Continuada de Docentes para o Trabalho Colaborativo

(conclusão)

5W2H	Ações Propostas
<i>How</i> – Como será feito?	<p>4 – A apresentação do curso será feita aos gestores escolares no 1º Encontro do Projeto “Gestores para Inclusão”, para que estes esclareçam os profissionais da escola quanto à participação e funcionamento do curso.</p> <p>5 – O Especialista – EEB será o coordenador local do curso, visando o alinhamento das ações em cada escola.</p> <p>6 – Os momentos de módulo II e atividades extraclasse serão utilizados para a participação no curso. Durante eles, o grupo de profissionais assistirá às vídeoaulas, participará das videoconferências, realizará as leituras solicitadas e fará as atividades propostas.</p> <p>7 – A maioria das atividades contemplará a realização de alguma prática de sala de aula, que será acompanhada pelos EEB da escola.</p> <p>8 – O curso terá 8 módulos, que culminarão com o “Seminário Regional de Educação Especial Inclusiva: fortalecendo o trabalho colaborativo na escola regular”. Nesse seminário, serão apresentadas práticas exitosas implementadas pelas escolas durante o curso, que fortaleceram ou deram início ao trabalho colaborativo entre profissionais do AEE e professores regentes. A avaliação do curso também será realizada nesse evento, visando a reestruturação ou manutenção do mesmo para os próximos anos.</p> <p>9 – A carga horária do curso será de 120 horas, incluindo os momentos presenciais das reuniões de módulo e aplicação prática em sala de aula.</p>
<i>How Much</i> – Quanto custa?	<p>Produção de vídeoaulas e material de estudo: Aproximadamente R\$2.000,00</p> <p>Realização de Seminário: pagamento de diárias e transporte para a participação na sede da SRE: aproximadamente R\$ 9.000,00</p> <p>Realização de atividades nas escolas (material, cópias, livros): aproximadamente R\$ 300,00 por escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta apresentada no Quadro 04 procura romper com a regra geral de capacitar os principais sujeitos do processo educacional e de inclusão, de forma individual e separada. A partir deste estudo, percebemos que as ações realizadas pela SEE/SRE são, em sua maioria, destinadas ao professor especialista, com foco nas diversas deficiências que possam ser apresentadas pelos alunos com NEE. Pensando, então, que para o trabalho colaborativo, Professor de Apoio e Professor Regente devem definir juntos as melhores práticas a serem adotadas com toda turma, faz-se necessária também a formação conjunta dos dois e também dos demais profissionais de AEE das escolas. Pois como dito por Mantoan (2015),

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2015, p.67).

Assim, pretende-se que a ação proposta seja uma formação que possibilitará maior segurança aos docentes e que, assim, passem a responsabilizar-se conjuntamente pelos processos cognitivos de todos os estudantes.

#### 4.3 CRIAÇÃO DO PROJETO REGIONAL “GESTORES PARA INCLUSÃO”

A dificuldade na implementação da política educacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, adotada pela rede estadual de Minas Gerais, descrita no Guia da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014) e posteriormente revisada pela Resolução SEE nº 4256/2020 (MINAS GERAIS, 2020), ficou evidenciada na pesquisa de campo, a partir dos relatos feitos pela comunidade escolar.

Foram descritas situações que levam a gestão escolar a tomar atitudes que não condizem com o descrito nas normas e orientações. Além disso, foram apresentados entraves relacionados à atuação da SRE no monitoramento da implementação dessas políticas, principalmente quanto à alocação de Professores de Apoio para atendimento às demandas da escola.

Percebe-se que algumas situações estão diretamente ligadas às concepções e crenças que a comunidade escolar apresenta sobre o processo de inclusão escolar e também sobre o papel do Professor de Apoio.

O posicionamento da Direção Escolar, diante das situações encontradas no dia-dia da escola, para atendimento aos preceitos legais e garantia dos direitos da pessoa com deficiência, apresenta-se como grande influenciador na forma de atuação dos demais profissionais da instituição.

Dessa forma, é proposto que a SRE coordene um conjunto de ações que visem a formação teórica e prática de Diretores Escolares da rede estadual de ensino de sua circunscrição, de modo que estes passem a direcionar as demais equipes das escolas na reflexão e avaliação de seu projeto pedagógico.

Nessas ações, a equipe SAI e o Serviço de Inspeção Escolar terão papel fundamental na orientação e elaboração de material informativo, que auxiliarão os gestores no trabalho junto aos profissionais das escolas, familiares e comunidade em geral.

Outra atividade necessária no projeto é a escuta desses gestores, pela SRE, através de rodas de conversa e reuniões individuais, visando encontrar alternativas, em conjunto, para as dificuldades encontradas na implementação da política educacional.

Para agilizar processos de solicitação de AEE, em especial o Professor de Apoio, a SRE adotará medidas de maiores esclarecimentos à comunidade escolar em geral, através de boletins informativos nos sites e redes sociais das escolas e SRE, da participação em reuniões nas escolas e pela utilização das tecnologias audiovisuais e de informática para a análise dos pedidos, adotando videoconferências para as reuniões e verificações que não forem possíveis de serem realizadas in loco.

As ações previstas estão descritas no Quadro 5.

## Quadro 5 – Criação do Projeto Regional “Gestores para Inclusão”

(continua)

<b>5W2H</b>	<b>Ações Propostas</b>
<i>What</i> – O que será feito?	Projeto Regional “Gestores para Inclusão”
<i>Why</i> – Por que será feito?	Considerando que a direção escolar manifestou encontrar dificuldades para colocar em prática as ações previstas na política de Educação Especial Inclusiva e também pelos entraves relacionados à atuação da SRE no monitoramento da implementação dessas políticas, principalmente quanto à alocação de Professores de Apoio para atendimento às demandas da escola, percebe-se a necessidade de ações que visem a formação teórica e prática de Diretores Escolares, assim como a realização de um trabalho, pelas equipes da SRE, que propicie a escuta desses profissionais e a ação conjunta para encontrar alternativas que possam sanar as dificuldades encontradas na implementação da política educacional. As concepções da comunidade escolar sobre o processo de inclusão escolar também sofrem grande influência das crenças e práticas adotadas pelas equipes gestoras das escolas. Assim, cabe a essas pessoas, a partir de um processo de revisão de seus próprios saberes sobre o assunto, informar e capacitar os demais sujeitos da escola.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Na sede da SRE e nas escolas estaduais da região de Pouso Alegre.
<i>When</i> – Quando será feito?	De março a dezembro, com encontros presenciais bimestrais e ações à distância durante os outros períodos.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Equipe SAI, Serviço de Inspeção Escolar, NTE, Direção da SRE.
<i>How</i> – Como será feito	<p>1 – No mês de fevereiro, a Equipe SAI fará um diagnóstico sobre o funcionamento dos AEE e o atendimento aos estudantes com NEE em todas as escolas da regional, através de um questionário no Google Forms, que contemple situações de: falta de laudos, enturmação, realização de PDI, revisão de PDI, atuação dos professores de AEE, atuação dos ASB, aquisição de material necessário para os estudantes com NEE, dentre outros.</p> <p>2 – Os dados serão tabulados e apresentados à Direção da SRE e Serviço de Inspeção Escolar, de maneira a identificar as necessidades de cada escola, assim como tomar decisões sobre as ações que precisam ser realizadas em cada uma.</p> <p>3 – No mês de março, será realizado um encontro gerencial na sede da SRE, coordenado pela equipe SAI, com a participação do Serviço de Inspeção Escolar, destinado aos diretores escolares, denominado “Gestores para Inclusão”, onde serão apresentados os principais dados do diagnóstico e orientações que podem sanar os principais problemas encontrados.</p> <p>4 – O encontro terá a abertura feita pela Direção da SRE e uma palestra sobre inclusão escolar, proferida por um Professor de Instituição de Ensino Superior, parceira da SRE.</p> <p>5 - O Serviço de Inspeção Escolar fará as orientações necessárias, com base na legislação vigente.</p>

Quadro 5 – Criação do Projeto Regional “Gestores para Inclusão”

(conclusão)

5W2H	Ações Propostas
<i>How</i> – Como será feito?	<p>6 - Durante o encontro, serão realizadas atividades em grupo, com rodas de conversa entre gestores, coordenadas por Analistas da Equipe SAI e Inspetores Escolares, visando a apresentação de práticas favoráveis à inclusão realizadas pelos diretores. Tais práticas, após a análise da SRE, poderão ser disseminadas para todas as escolas.</p> <p>7 - A partir desse primeiro encontro, os gestores serão convocados bimestralmente para atividades presenciais na SRE sobre inclusão ou videoconferências destinadas exclusivamente ao estudo do tema.</p> <p>8 - Durante o ano, os gestores serão acompanhados por uma dupla formada por Analista e Inspetor, que bimestralmente farão visitas in loco para monitoramento e orientação das ações de inclusão ou ser reunirão por videoconferência.</p> <p>9 – A equipe SAI, Serviço de Inspeção Escolar e NTE farão também material informativo, que será veiculado nas páginas oficiais da SRE e das escolas sobre: “Direito da Pessoa com Deficiência”, “O que é AEE”, “Funções do Professor de Apoio”, “Diferença entre Sala de Recursos e Professor de Apoio”, “Funções do Professor de Apoio e Professor Regente”, “Como Solicitar AEE”, “Como Elaborar o PDI”, “Parceria Família-Escola no Processo de Inclusão Escolar”, “Professor de Apoio Não é Babá”, e outros temas. O tema do material informativo deverá ser trabalhado pelo Diretor Escolar nas reuniões de Módulo II, reuniões administrativas e reuniões de pais e mestres, visando a formação e informação de toda comunidade escolar.</p> <p>10 – As equipes da SRE poderão também participar dessas reuniões, seja presencialmente ou através de vídeos informativos e/ou instrucionais e videoconferências.</p> <p>11 – Também fará parte do projeto “Gestores para Inclusão” o atendimento individual pela equipe SAI, dos diretores e especialistas, para análise das solicitações de AEE, podendo ser in loco ou na SRE, e também por videoconferência. A utilização da videoconferência poderá agilizar os pedidos de avaliação pela equipe SAI, podendo, inclusive, adotar a exibição de vídeo com gravação de várias situações que possam elucidar os pontos apresentados na avaliação pedagógica da escola. Tal situação deverá estar amparada por autorização prévia dos pais ou responsáveis pelo estudante, da DESP/SEE e com todas as medidas legais devidamente tomadas.</p>
<i>How Much</i> – Quanto custa?	<p>Serão necessários</p> <p>1 - recursos da SRE para diárias e transporte dos participantes de eventos na sede da SRE e também para as visitas in loco das equipes da SRE nas escolas: aproximadamente R\$ 6.000,00 (anual)</p> <p>2 – recursos das escolas para a realização das reuniões com comunidade escolar: aproximadamente 300,00 (por escola)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.



A proposta de implementação do Projeto “Gestores para Inclusão” vem complementar as ações do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva, descrito no quadro 03. O projeto engloba ações para os diretores das escolas estaduais e também para as equipes da SRE.

Pretende-se que, a partir dessa atuação mais próxima e sistemática dos gestores, para tratar especificamente de inclusão escolar, a SRE também consiga aprimorar seus processos de gestão das políticas públicas, através da escuta daqueles que encabeçam as ações nas escolas.

#### 4.4 REFLEXÕES SOBRE O PAE: AVALIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO

A elaboração de um Plano de Ação Educacional, sem a participação dos sujeitos que são indicados para a sua implementação, pode ser vista como uma atividade não democrática e se torna complexa para quem assume tal tarefa. Os problemas identificados neste trabalho ainda não foram socializados com a instituição participante da pesquisa e nem com os gestores e equipes da SRE. Isto nos leva à reflexão sobre como as instituições e pessoas citadas no texto receberão as propostas aqui registradas. Há, então, que se considerar como essencial que o PAE apresentado esteja sujeito e aberto à contribuição daqueles que estarão diretamente ligados à sua execução.

Para isso, pretende-se que a apresentação deste trabalho para a Direção da SRE seja o primeiro passo, uma vez que se trata de uma pesquisa que envolve diretamente a gestão regional. Em seguida, o mesmo será feito para os profissionais da escola pesquisada e para outras equipes da SRE.

As ações previstas nos quadros 03, 04 e 05 serão avaliadas pelos gestores responsáveis, sendo passíveis de alteração ou complementação, de modo que tenham condições de serem efetivamente colocadas em prática.

Ao serem implementadas, as ações precisam de um processo de monitoramento, que poderá ser feito em reuniões periódicas com as equipes, para verificação dos impactos causados sobre os problemas identificados, a necessidade de revisão de processos e as informações coletadas para futuras tomadas de decisão dos gestores envolvidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas, o direito dos sujeitos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação foram ampliados, em consequência de lutas, debates, discussões e ações dos movimentos sociais, das famílias e outros segmentos da sociedade, sendo materializados em políticas públicas e legislações específicas. Assim, tais grupos passaram a ter acesso aos diversos serviços sociais, entre eles, a educação, em instituição de ensino regular, dando início ao movimento de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ainda que possa parecer redundante, a concepção de educação que deu origem à Educação Inclusiva tem como objetivo enfrentar o desafio da exclusão escolar, parte da vida de muitos alunos por vários anos, no Brasil e no mundo.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é um dos mais importantes documentos dos quais o Brasil é signatário, pois ampliou, no contexto nacional, o debate sobre a “criança com necessidades educacionais especiais” e o processo inclusivo da mesma nas escolas consideradas “comuns”. As práticas pedagógicas e as políticas educacionais direcionadas ao público da Educação Especial passam a ter maior evidência, trazendo a esperança da construção de um sistema inclusivo, que atenda a todos em suas necessidades e especificidades, assumindo que a convivência entre os diferentes, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço, traz grandes benefícios para a sociedade em geral.

Permeado por controvérsias, avanços e retrocessos, interesses institucionais e políticos, o tema tomou lugar nas diversas diretrizes educacionais do país, desde a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (2001), Planos Nacionais de Educação (2001, 2014), entre outras normas, culminando, em 2008, na edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, vigente até o presente momento, que passa, inclusive, por processo de rediscussão e possível reformulação, o que foi registrado no Capítulo 2 deste trabalho. O avanço da legislação não trouxe por si só a efetivação de seus pressupostos na prática cotidiana das escolas, mas mudou consideravelmente o cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, a inserção social da pessoa com deficiência.

A presença do público alvo da Educação Especial, nas escolas comuns, trouxe consigo a necessidade do debate sobre aspectos da educação brasileira, como

concepções de currículo, avaliação e práticas pedagógicas e também sobre a realidade do sistema educacional quanto à formação inicial e continuada de professores, organização administrativa, pedagógica e financeira das escolas, estrutura física dos prédios escolares, entre outros. A inclusão traz o desafio e a necessidade de uma escola aberta a todos, com práticas justas, que atendam ao seu papel de promover a aprendizagem e garantir a cidadania aos mais diversos estudantes, sejam estes sujeitos com alguma deficiência ou não.

Nesse sentido, ganha força o AEE como requisito indispensável para o fortalecimento do processo de inclusão escolar, sendo garantido por lei em todas as escolas, porém, realizado somente em algumas. Dentre os vários tipos de AEE descritos nas normas, ganha destaque o Professor de Apoio, que logo após as primeiras contratações pelas escolas, torna-se o profissional especializado mais requisitado para o trabalho com os estudantes com deficiência e/ou TEA nas escolas comuns. Isto nos trouxe uma enorme inquietação, que veio a se configurar como o caso de gestão a ser pesquisado.

Nos dispusemos, então, a refletir sobre o papel do Professor de Apoio e a entender que concepções têm a comunidade escolar sobre esse profissional, haja vista que, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, aumentaram consideravelmente as solicitações das escolas e famílias para a alocação do mesmo, inclusive pela via judicial.

Através da escuta de alguns segmentos da comunidade escolar de uma escola estadual da região, procurou-se, então, compreender que concepções essas pessoas apresentam sobre o processo de inclusão escolar e sobre as funções do Professor de Apoio, como se dão as práticas de trabalho colaborativo entre os Professores Regentes e Professores de Apoio e como se efetiva a política de Educação Especial Inclusiva na escola. A pesquisa de campo realizada foi descrita e seus dados analisados no Capítulo 3.

Os resultados apresentados indicaram que a comunidade escolar, representada por Professores Regentes, Professores de Apoio, Professor da Sala de Recursos e Direção Escolar, têm ainda uma concepção baseada no paradigma integracionista da Educação Especial. Nesse sentido, o estudante com deficiência tem acesso à escolarização na escola comum, mas sua permanência com qualidade e efetiva aprendizagem é vista como responsabilidade exclusiva dos profissionais especializados.

Tal contexto contribui para que o AEE não cumpra totalmente com seus papéis, pois a ele, em especial o Professor de Apoio, é destinada a responsabilidade pelos estudantes com necessidades educacionais especiais – AEE. Outro aspecto diz respeito à visão que familiares apresentam sobre o Professor de Apoio, na concepção dos profissionais da escola, encarando o profissional como uma babá ou cuidador, fazendo com que, em determinados casos, os estudantes sejam privados desse acompanhamento, quando a família entende que isso trará uma exposição desnecessária das condições do aluno. Em outras situações, são destinadas, ao Professor de Apoio, funções de cuidado, higiene, locomoção e alimentação dos estudantes, principalmente nos casos de maior comprometimento cognitivo pela deficiência apresentada, sem preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem.

A pesquisa também indicou que a presença de profissionais especializados na escola não significa, a priori, mudança de concepções e práticas pedagógicas adotadas pela instituição. A verificação da existência de trabalho colaborativo entre Professores Regentes e Professores de Apoio demonstrou que tal prática ainda não foi consolidada pelas escolas. Há dois docentes nas salas de aula, mas o planejamento e atuação conjunta não é uma ação sistematizada pelas instituições escolares e pelo sistema educacional. Ficou evidente que ainda é necessário um investimento maior em formação inicial e continuada, conscientização e reflexão sobre formas mais eficazes da atuação conjunta e adoção de práticas colaborativas de ensino.

Sobre a atuação do Professor de Apoio e seu papel no processo de inclusão e ensino-aprendizagem, o estudo demonstrou que esse profissional é essencial para o melhor atendimento do estudante com deficiência na escola comum, contribuindo para que o direito a acesso e permanência com qualidade realmente aconteçam. Mas a presença do mesmo trouxe uma acomodação dos demais profissionais quanto à necessidade de se fazerem também responsáveis por esse processo e procurar alternativas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes presentes na escola.

Outra contribuição da pesquisa diz respeito à forma com que a política educacional de Minas Gerais é colocada em prática nas escolas e como é vista pela comunidade escolar. Foram identificadas fragilidades nos trâmites adotados pela SEE/SRE na avaliação e monitoramento das ações de inclusão escolar e também nas situações de alocação de Professores de Apoio, possibilitando que gestores escolares adotem formas diferenciadas para garantir que os estudantes com NEE tenham o AEE.

No início deste trabalho, tomamos como suposição de que, mesmo com o estabelecimento de normas quanto à forma de atuação do Professor de Apoio e em quais condições o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deveria ter esse atendimento, no cotidiano das escolas, havia entendimentos diversos entre corpo docente, equipe gestora, pais e comunidade escolar e os próprios profissionais designados para a função quanto ao real papel do Professor de Apoio no processo ensino-aprendizagem e de inclusão educacional, o que poderia ser um dificultador na alocação do profissional pelas equipes da SRE.

À medida que fomos aplicando os instrumentos de pesquisa e realizando as análises, essas hipóteses foram se confirmando, mas trazendo consigo novas informações que ampliaram o entendimento sobre o que ocorre com estudantes e professores na tentativa de colocar em prática a inclusão escolar.

Essas informações evidenciaram o que denominamos no texto de “grupos especiais” dentro das salas de aulas regulares. São grupos de estudantes, chegando ao número de 6 (seis), conforme dados da pesquisa, todos com alguma deficiência ou NEE, cuja escolarização está a cargo de um Professor de Apoio, enquanto o Professor Regente se ocupa dos processos pedagógicos dos estudantes que não possuem deficiência. No quantitativo desses alunos, constam também aqueles cuja avaliação realizada pelo sistema de ensino não indica o referido AEE e também aqueles que não possuem uma confirmação formal da deficiência.

A partir dos dados evidenciados, pudemos concluir que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, está em processo de implementação, não sendo ainda uma realidade nas escolas da rede estadual de ensino da SRE Pouso Alegre. As instituições garantem o acesso aos estudantes com deficiência e/ou TEA e valorizam a presença do AEE Professor de Apoio como essencial para o atendimento com qualidade a esses alunos. Mas as concepções integracionistas, que atribuem à Educação Especial a responsabilização pelos estudantes com deficiência, estão presentes nas práticas pedagógicas e de gestão desses estabelecimentos, fazendo com que a política educacional de inclusão escolar não seja colocada em prática da forma com que foi estabelecida nas normas estaduais.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada mostra as dificuldades que as escolas e o próprio sistema educacional brasileiro possuem para cumprirem seu papel de atendimento a todos e com qualidade.

Essas constatações possibilitaram a elaboração de um PAE, para desenvolvimento em nível regional, com ações simultâneas de formação em serviço de professores, gestores e outros integrantes da comunidade escolar, visando a reflexão sobre o processo de inclusão escolar e ensino-aprendizagem, assim como a sua discussão permanente pelas escolas estaduais. Esperamos que o PAE possa efetivamente ser implementado pela SRE Pouso Alegre, pois as situações encontradas na escola pesquisada podem indicar que fatos semelhantes ocorram em outros estabelecimentos da rede. As ações propostas, que visam sanar ou minimizar os problemas identificados pela investigação, pretendem contribuir para o debate, para a resolução conjunta dos problemas, para o trabalho em rede e colaborativo e para que a inclusão ocorra de fato.

Diante de todas as considerações aqui expostas, só podemos esperar que o presente estudo contribua para a realização de outras pesquisas sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, sobre o Professor de Apoio e outros Atendimentos Educacionais Especiais, sobre as carências da formação inicial de professores no contexto do atendimento à diversidade pelas instituições de ensino superior e sobre a importância do trabalho colaborativo entre os professores de AEE e professores regentes para inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. A Proposta da Educação Inclusiva: Contribuições da Abordagem Vygotskiana e da Experiência Alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Jul.-Dez. 2003, v.9, n.2, p.163-180.
- BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, Jan.-Jun. 2005, v. 6, n. 1, p. 74-80.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 21 nov. 2018.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, Brasília, 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo



Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Educação é a base. Versão Final. 2018a. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas. Brasília – DF: 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/centso\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2019. **Sinopses Estatísticas do Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.3>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Glossário da Educação Especial**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, set., 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia. **Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI**. [Entrevista concedida a] Julia Daher. 2019. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CAVALCANTE, M. **Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/bncc/> Acesso em: 20 nov. 2019.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, Out.-Dez., 2013.

CUNHA, S. M.; SIEBERT, E. C.. Bidocência: Inclusão ou Exclusão dos Alunos com Necessidades Especiais? **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE**.

Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2540\\_1267.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2540_1267.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L.A.M.. A Judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Judicializacao\\_Educacao.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Judicializacao_Educacao.php). Acesso em: 13 jul. 2020.

DE SÁ, N. R. L. **Governo deve publicar nova Política de Educação Especial**. [Entrevista concedida a] Letycia Bond. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 28 fev. 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. Curitiba, **Educar**, n. 24, p 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 17 abr. 2020.

FROIS, M. T. A. F. M. **Sistema Educacional Inclusivo: Uma Garantia de acesso para alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Médio em Barbacena**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2017.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Especiais: Processos Educacionais e Diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação Inclusiva e Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 28 dez. 2019.

HONEFF, C.. Trabalho Docente Articulado: A Relação Entre A Educação Especial E O Ensino Comum. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis: 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil – Dos Primórdios ao Início do Século XXI**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190901.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão promove a justiça**. [Entrevista concedida a] Meire Cavalcante. Revista Nova Escola. Maio/2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 19 mai. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourifio (org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 271 p.

MATTOS, G. F. F.. **A Proposta de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: O PAED em Questão**. 2005. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora.

MAZZOTTA, M.J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado**. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Con&num=1989&ano=1989>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 6.906/92, de 17 de janeiro de 1992**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Unidades Estaduais de Ensino. Minas Gerais. Belo Horizonte, 18 jan. 1992a, Caderno do Executivo, p.41.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução nº 01/92, de 17 de janeiro de 1992**. Orienta sobre o atendimento a alunos portadores de deficiência ou necessidades educativas especiais. In: Informativo MAI de Ensino. Editora Lancer. Belo Horizonte: Jan/1992b. P. 50-54

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 151/2001, de 18 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências Minas Gerais. Belo Horizonte, 19 dez. 2001, Caderno do Executivo, p.2.

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

MINAS GERAIS. Conselho estadual de educação de Minas Gerais. **Parecer nº 424/03 aprovado em 27.5.03**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2003a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. 2003b. Disponível em [http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B32234894-E7EB-4F8C-9F36-FFC2306A3C8A%7D\\_resolucao\\_451\\_educacao\\_especial.pdf](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B32234894-E7EB-4F8C-9F36-FFC2306A3C8A%7D_resolucao_451_educacao_especial.pdf). Acesso em 28/11/2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 521/04, de 2 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais. Belo Horizonte, 3 fev. 2004, Caderno do Executivo, p.4-5.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Orientação SD nº 01, de 08 de abril de 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Minas Gerais. Belo Horizonte: Publicada no Diário Oficial de MG em 09 de Abril de 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

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

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Minas Gerais. Belo Horizonte: Diário do Executivo, em 11 de fevereiro de 2013a, p. 20-21.

MINAS GERAIS. **Decreto 46.125, de 04 de janeiro de 2013**. Regulamenta Dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de Agosto de 2004. Belo Horizonte: Diário Do Executivo.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Atualizada em Junho de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2903, de 24 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Publicada em 25 de fevereiro de 2016.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2017. Disponível em: [http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1701&Itemid=100097](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097)>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Série Histórica da Educação Minas Gerais 2008/2017**. Belo Horizonte: PRODEMGE, 2018.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. 2019a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=47758&comp=&ano=2019&texto=original>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4230, de 13 de novembro de 2019**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). 2019b.

MINAS GERAIS. Site SRE Nova Era. **Organograma das Superintendências Regionais de Ensino**. 2019c. Disponível em: <http://srenovaera.educacao.mg.gov.br/home/institucional/organograma>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 23.304/2019, de 30 de maio de 2019**. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4256/2020, de 07 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação** – n. 7 – jan./dez. 2008. P. 29-44.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J.. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

NIZA, Sérgio. A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. **Scola Moderna**, nº 9, 5ª série. 2000. Disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_09/2000\\_em\\_09\\_sniza\\_cooperacao\\_educativa\\_diftrabaprend\\_pg39.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em_09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf). Acesso em 23/11/2019

PAIVA JÚNIOR, O. M.. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: Reflexões Sobre A Gestão De Práticas Na Escola Pública**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2018.

PEREIRA NETO, E. A.. **A ambivalência do papel do professor de apoio permanente em salas regulares do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2009.

PERRENOUD, P.. Na escola dar mais a quem tem menos. [Entrevista concedida a] Rodrigo Ratier. **Revista Nova Escola**. Março de 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/261/philippe-perrenoud-na-escola-dar-mais-a-quem-tem-menos>. Acesso em: 24 mar. 2019.

PLETSCH, M. D.. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/31204/16802>. Acesso em: 26 out. 2019.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R.. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, vol. 18, núm. 35, enero-abril, 2012, pp. 193-208.

POMMER, C. P. C. R.; POMMER, W. M.. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis** – UFG, Vol. 10, Nº 2, julho-dezembro, 2014.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D.. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 71-92, Jan.-Mar., 2012, 2011.

ROMERO, A. P. H.. **Análise da Política Pública Brasileira para a Educação Especial na Década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 2006.

SANCHES, I. TEODORO, A.. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, v.20, n. 2, pp. 105-149.

SANT'ANA, W.; SANTOS, C.. Educação e Transtorno do Espectro Autista. **Revista Temporis**, v.15, n.2, jul./dez. 2015. | p.99-114.

SANTOS, M. V.. **A Implantação do Projeto Incluir e o seu Gerenciamento na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2017.

SASSAKI, R. K.. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p.9-10, mar./abr. 2005,. Disponível em: [http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo\\_\\_Deficiencia\\_mental\\_ou\\_intelectual.pdf](http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo__Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf). Acesso em: 13 jul. 2020.

SELEME, R.. STADLER, H.. **Controle de Qualidade: as ferramentas essenciais**. [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2012.

SILVA, A.. Cadê o PNE que estava aqui? a EC/95 comeu. **Revista Brasileira de Educação Básica**, vol.3, n.9, 2018.

SILVA, O. M.. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 01/04/2019.

SOARES, L. B. M.. **A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2017.

SOLOMON, A.. **Longe da Árvore: Pais, filhos e a busca da identidade**. Companhia da Letras. São Paulo: 1987. Disponível em: [https://www.academia.edu/36721492/Longe\\_da\\_arvore\\_-\\_Andrew\\_Solomon](https://www.academia.edu/36721492/Longe_da_arvore_-_Andrew_Solomon). Acesso em: 22 ago. 2019.

SOUZA, F. F. ; VALENTE, P. M.; PANNUTI, M.. O Papel do Professor de Apoio na Inclusão Escolar. In: **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: 2015.

TARTUCI, D.. Professor de Apoio: seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades Educacionais Especiais em Goiás. In: **VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. Londrina: 2011. P. 1780-1793.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Passo a passo: como criar um Fórum Municipal de Educação**. 2014. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/passo-a-passo-como-criar-um-forum-municipal-de-educacao>. Acesso em: 18 mai. 2020.

VINHAL, J. M.; TARTUCI, D.. Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência. **Educação e formação de professores: concepções, políticas e práticas**. São Paulo: Blucher, 2017.



## APÊNDICE A - Modelo de questionário do professor de apoio

Prezado (a) Professor (a) de Apoio,

O presente questionário tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trata-se de uma pesquisa que busca identificar a concepção que a comunidade escolar tem sobre o papel do Professor de Apoio nos processos de inclusão educacional e ensino-aprendizagem, propondo, ao final, um plano de ação. Agradeço a participação e colaboração e informo que as respostas são muito importantes para a compreensão de como a política estadual de educação inclusiva é implementada nas escolas. Para esclarecimento, os dados coletados neste questionário não identificado serão utilizados apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, seja o mais sincero (a) possível.

Desde já, agradeço a sua participação.

### I – Identificação da formação e experiência na função:

<p><b>1. Qual a sua formação inicial?</b>            a.( ) Licenciatura em Pedagogia            b.( ) Normal Superior            c.( ) Outra Licenciatura. Qual?                d.( ) Normal em Nível Médio            e.( ) Outra habilitação. Qual?</p>	<p><b>4. Há quanto tempo atua na educação?</b>            a.( ) Menos de 01 ano            b.( ) Entre 01 e 02 anos            c.( ) Entre 02 e 03 anos            d.( ) Entre 03 e 05 anos            e.( ) Entre 05 e 10 anos            f.( ) Mais de 10 anos</p>
<p><b>2. Possui pós-graduação?</b>            a.( ) Especialização            b.( ) Mestrado            c.( ) Doutorado            d.( ) Outra. Qual?            e.( ) Não possui pós-graduação</p>	<p><b>5. Há quanto tempo atua como Professor de Apoio?</b>            a.( ) Menos de 01 ano            b.( ) Entre 01 e 02 anos            c.( ) Entre 02 e 03 anos            d.( ) Entre 03 e 05 anos            e.( ) Entre 05 e 10 anos            f.( ) Mais de 10 anos</p>
<p><b>3. Que formação você tem para atuação como Professor de Apoio?</b>            a.( ) Especialização em Educação Especial            b.( ) Especialização em Educação Inclusiva            c.( ) Outra Especialização. Qual?            d.( ) Cursos livres em Comunicação Alternativa            e.( ) Cursos livres em Tecnologia Assistiva            f.( ) Cursos livres em outras áreas. Quais?            g.( ) Outra formação. Qual?</p>	<p><b>6. Você já participou de cursos ou eventos de formação continuada destinados a Professores de Apoio oferecidos pela SEE/SRE?</b>            a.( ) Sim. Há quanto tempo? ( ) Menos de 01 ano ( ) Entre 01 e 02 anos ( ) Entre 02 e 03 anos ( ) Entre 03 e 05 anos ( ) Entre 05 e 10 anos ( ) Mais de 10 anos            b.( ) Não.</p>
	<p><b>7. A escola que você atua proporciona momentos de formação continuada ao Professores de Apoio?</b>            a.( ) Sim? Como: .            b.( ) Não</p>

## II – Identificação de aspectos da prática do Professor de Apoio

<p><b>8. Quantos estudantes com NEE você atende em uma mesma turma?</b></p> <p>a.( ) 01  b.( ) 02  c.( ) 03  d.( ) 04 ou mais. Quantos?</p>	<p><b>11. Em que local da sala de aula você realiza o seu atendimento?</b></p> <p>a.( ) na carteira do aluno, ao centro da sala.  b.( ) na carteira do aluno, à frente da sala.  c.( ) na carteira do aluno, ao fundo da sala.  d.( ) ao lado do professor regente.  e.( ) em locais variados da sala de aula.  Como?  f.( ) fora da sala de aula. Onde?</p>
<p><b>9. Quais são as deficiências e/ou transtornos apresentados pelos estudantes atendidos por você?</b></p> <p>a.( ) Deficiência visual ou cegueira  b.( ) Deficiência auditiva ou surdez  c.( ) Deficiência física ou Paralisia Cerebral  d.( ) Síndrome de Down e Deficiência Intelectual  f.( ) Transtorno do Espectro Autista  g.( ) Deficiência múltipla. Quais?  h.( ) Outras. Quais? _____</p>	<p><b>12. Que materiais pedagógicos são regularmente utilizados por você em sala de aula?</b></p> <p>a.( ) pranchas e/ou cartelas de comunicação alternativa.  b.( ) material adaptado com tecnologia assistiva.  c.( ) livros adaptados.  d.( ) computador, tablete ou celular.  e.( ) jogos e materiais concretos.  f.( ) Outros. Quais? _____</p>
<p><b>10. O seu planejamento pedagógico para os estudantes com NEE são realizados por você juntamente com quais profissionais da escola?</b></p> <p>a.( ) Professor da Sala de Recursos  b.( ) Professor Regente  c.( ) Intérprete de Libras  d.( ) Guia-Intérprete  e.( ) Professores das outras turmas ou outras disciplinas  f.( ) Outros profissionais da escola. Quais?  g.( ) Não realizo planejamento conjunto.</p>	<p><b>13. Que funções são desempenhadas regularmente por você junto aos estudantes com NEE?</b></p> <p>a.( ) auxílio na locomoção, higiene e alimentação.  b.( ) auxílio na comunicação do estudante com as demais pessoas da classe e/ou da escola.  c.( ) auxílio na utilização de tecnologias assistivas.  d.( ) auxílio ao professor regente na condução das aulas.  e.( ) substituição do professor regente em caso de necessidade da escola.  f.( ) atendimento individualizado aos estudantes.  g.( ) orientação das atividades a serem executadas pelos estudantes.  h.( ) correção das atividades executadas pelos estudantes.  i.( ) leitura e aplicação de provas e outras atividades avaliativas aos estudantes.  j.( ) atendimento individualizado aos estudantes em local fora da sala de aula.  k.( ) Outras: _____</p>

**III – Identificação das concepções da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio, na visão do próprio profissional.**

14. Que atividades você realiza no dia-dia da escola?
15. Em sua concepção, quais são as funções do Professor de Apoio?
16. Para você, como deve ser a relação do Professor de Apoio com o (s) Professor (es) Regente (s) da turma?
17. Como você é visto pela equipe gestora e demais profissionais da escola?
18. Como você é visto pelas famílias e pelos alunos?
19. Como o Professor de Apoio pode contribuir para o processo de inclusão educacional?

**III – Identificar as concepções do profissional sobre a política de educação inclusiva e a alocação do Professor de Apoio.**

Assertivas	Grau de concordância			
	a. Concordo	b. Concordo Parcialmente	c. Discordo Parcialmente	d. Discordo
20. Todo estudante com NEE tem direito a um Professor de Apoio;				
21. O laudo médico deve indicar a necessidade de Professor de Apoio;				
22. O Professor de Apoio é o profissional responsável por ensinar os conteúdos curriculares aos alunos que atende;				
23. O aluno que tem Professor de Apoio não precisa frequentar a Sala de Recursos;				
24. O planejamento do Professor de Apoio deve ser realizado juntamente com o Professor Regente;				
25. A avaliação que as equipes da SRE realiza para autorização de designação de Professor de Apoio atende às necessidades da escola e dos alunos;				
26. Considero necessária a alocação de pelo menos um Professor de Apoio em cada sala de aula que tenha aluno com NEE.				
27. A presença do Professor de Apoio em sala de aula contribui para a exclusão o estudante com NEE.				
28. O atendimento pelo Professor de Apoio dá mais resultado ao processo de inclusão do que o atendimento em Sala de Recursos.				
29. O Professor de Apoio deve dar reforço escolar aos alunos com NEE.				
30. O atendimento pelo Professor de Apoio deve ser individual e exclusivo.				

**APÊNDICE B - Roteiro para o grupo focal com professores regentes de turmas e aulas**

<b>Perguntas</b>	<b>Objetivo</b>
Entrevistado - caracterização:	Identificar os profissionais que estão sendo entrevistados.
Todos vocês atuam com algum aluno que tenha alguma deficiência, que seja público da Educação Especial?	Confirmar a experiência dos entrevistados com o tema proposto.
Todos (eles) tem então acompanhamento pelo Professor de Apoio?	
Nas turmas que você atua, há pelo menos uma que tem Professor de Apoio?	
Vocês são conhecedores da política de educação inclusiva do Estado de Minas?	
Na concepção de vocês, na forma que os Professores de Apoio atuam hoje, pra você qual que é a função do Professor de Apoio? Qual a concepção que você tem sobre o que seria a função do Professor de Apoio nesse processo de inclusão escolar?	Identificar as concepções que os Professores Regentes tem sobre o papel do Professor de Apoio no processo de inclusão escolar. Identificar as funções desempenhadas pelo Professor de Apoio na escola.
Vocês todos tem pelo menos um professor de apoio nas turmas que lecionam, falem pra mim um pouquinho, de como é a relação de vocês, professores regentes da disciplina ou da turma, com esse professor de apoio? Como é a convivência, o planejamento, como vocês conseguem fazer um trabalho juntos?	Identificar se há planejamento coletivo entre Professor de Apoio e Professores Regentes e como esse planejamento acontece na prática.  Identificar práticas de trabalho colaborativo.
Os regentes de aulas dos anos finais e do ensino médio, essa questão de planejar em conjunto com o Professor de Apoio, como que é isso pra vocês que transitam em várias salas, que é uma dinâmica diferente dos anos iniciais. Isso existe ou não existe? Como vocês conseguem organizar isso?	Identificar a organização do planejamento conjunto entre Professor de Apoio e Professores Regentes de Aulas que atuam especificamente nos anos finais e médio e/ou somente na regência de aulas.  Identificar se há diferença no trabalho conjunto entre o Professor de Apoio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos Anos Finais e Ensino Médio.

<b>Perguntas</b>	<b>Objetivo</b>
Como que é a atuação do Professor de apoio nas aulas de Educação Física? Como é o planejamento entre vocês? O estudante participa de todas as atividades da educação física?	Identificar como se dá a atuação do Professor de Apoio nas aulas de Educação Física e a forma de planejamento e trabalho colaborativo entre o professor da disciplina e o Professor de Apoio.
A atuação do Professor de Apoio é o turno inteiro com vocês dentro da sala ou tem algum momento que eles saem (com os alunos)?	Identificar como se dá a organização do trabalho do Professor de Apoio em sala de aula.
Pessoal como que vocês, conhecedores de todo o trabalho do Professor de Apoio, como que vocês acham que as pessoas que estão fora do processo pedagógico, como que essas pessoas vêem o Professor de apoio, como que a família vê, como que a equipe gestora da escola vê o Professor de Apoio, os outros servidores da escola, vocês entendem que eles sabem o que Professor de Apoio faz? O que vocês pensam que eles acham sobre o Professor de Apoio?	Identificar a concepção que a comunidade escolar tem sobre o papel do Professor de Apoio, na visão dos Professores Regentes.
E tem algum caso também que é o contrário, que tem laudo, que tem as indicações de vocês que entendem que precisam de Professor de Apoio e que não foi autorizado pelo Estado?	Identificar a avaliação que os Professores Regentes fazem sobre a política estadual de educação inclusiva e alocação de Professor de Apoio.
Vocês tem conhecimento geral sobre como é a política de educação inclusiva pela rede estadual de Minas, vocês falaram que estudaram até a resolução. Eu gostaria que vocês fizessem uma avaliação. Como que é na visão de vocês a implementação dessa política aqui na prática da escola. Como que ela realmente acontece? E de que forma que vocês avaliam essa política de educação inclusiva?	Identificar a avaliação que os Professores Regentes fazem sobre a política estadual de educação inclusiva e alocação de Professor de Apoio.
Vocês sabem como que funcionam os trâmites até, o pedido da escola até a designação desse profissional, vocês sabem como funciona? Que a superintendência vem, analisa, avalia. Vocês conhecem? Quem conhece tem alguma avaliação nesse sentido? Esse trâmite é adequado ou é inadequado? Que percepção vocês tem disso? Já que vocês estão colocando algumas possibilidades de como a política está sendo implementada ou não implementada?	Identificar se há conhecimento sobre os trâmites adotados para alocação de Professor de Apoio pela SRE e identificar a avaliação que se faz desse processo pelos Professores Regentes.

<b>Perguntas</b>	<b>Objetivo</b>
<p>Pra gente finalizar então, vocês entendem e a partir da sua experiência, como você colocou da sua aluna, que esses alunos que receberam então o acompanhamento de um Professor de Apoio que eles tiveram um desenvolvimento na questão cognitiva, na aprendizagem?</p> <p>Não só na socialização, mas nas competências cognitivas, o que ele deveria saber e ainda não tinha aprendido, que com o acompanhamento do professor de apoio ele conseguiu?</p> <p>Então vocês entendem que na situação que eles estão hoje, sem o acompanhamento do Professor de Apoio isso não seria possível?</p>	<p>Identificar se na concepção dos Professores Regentes o Professor de Apoio tem contribuído com o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos público alvo da educação especial.</p>
	Finalização, agradecimentos.

## APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com diretor escolar

### Perguntas para identificação:

1. Nome?
2. Qual a sua formação?
3. Há quanto tempo atua na educação?
4. Há quanto tempo atua nessa escola?

Eixos de análise	Perguntas
<b>Eixo 1 Concepções sobre o Papel do Professor de</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para você qual o papel que o Professor de Apoio desempenha hoje no processo de inclusão escolar?</li> <li>2. Que funções os Professores de Apoio desempenham na escola?</li> <li>3. Em sua concepção, os Professores de Apoio conhecem as suas próprias funções?</li> <li>4. E os demais professores, conhecem as funções do Professor de Apoio? Em sua concepção, para os Professores Regentes, quais são as funções do Professor de Apoio?</li> <li>5. Você entende que os pais sabem o papel do Professor de Apoio? Conhecem as funções que esse profissional deve executar?</li> <li>6. Atividades como alimentação, higiene, locomoção, os Professores de Apoio também exercem?</li> <li>7. Você entende que o trabalho do Professor de Apoio é essencial para a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou TEA?</li> </ol>
<b>Eixo 2 – Bidocência e Trabalho colaborativo entre Professor de Apoio e Professor Regente.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Como acontece o trabalho de Professor Regente e Professor de Apoio em sala de aula?</li> <li>9. Há planejamento conjunto entre esses dois profissionais? (como acontece?)</li> <li>10. Você percebe alguma diferença na atuação do Professor de Apoio nas turmas de anos iniciais do EF e nos anos finais/Ensino Médio?</li> <li>11. Quem é o responsável pela aprendizagem do aluno?</li> </ol>
<b>Eixo 3 Política de Educação Inclusiva de MG e alocação do Professor de Apoio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Quais os entraves que você percebe na implementação da política de educação inclusiva do Estado de Minas Gerais?</li> <li>13. Como você avalia os processos de análise e deferimento dos pedidos de alocação de Professor de Apoio na rede estadual?</li> <li>14. E quando não se tem o Professor de Apoio. Como que vocês trabalham com os alunos com deficiência que não tem direito a Professor de Apoio?</li> <li>15. Tem algum aspecto do processo de inclusão escolar ou da política de inclusão da rede estadual, ou ainda sobre o papel do Professor de Apoio, que não foi abordada nesta entrevista, que você gostaria de registrar?</li> </ol>