Unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

LÉA APARECIDA DE CARVALHO RIBEIRO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR:
estudo de proposições de "Uma Escola para Todos" em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021)

FRANCA – SP
2023

LÉA APARECIDA DE CARVALHO RIBEIRO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR:

estudo de proposições de "Uma Escola para Todos" em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Política Pública. Área de concentração: Planejamento e Análise de Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profª. Drª. Vânia de Fátima Martino

FRANCA – SP

2023

R484p

Ribeiro, Léa Aparecida de Carvalho

Políticas Públicas para a Inclusão Escolar : estudo de proposições de "Uma Escola para Todos" em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021) / Léa Aparecida de Carvalho Ribeiro. -- Franca, 2023

112 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientadora: Profª. Drª. Vânia de Fátima Martino

1. políticas públicas. 2. inclusão escolar. 3. deficiência. 4. diferença. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LÉA APARECIDA DE CARVALHO RIBEIRO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR:
estudo de proposições de "Uma Escola para Todos" em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Política Pública. Área de concentração: Planejamento e Análise de Políticas Públicas Educacionais.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:_____

Profª. Drª. Vânia de Fátima Martino

1º Examinador: _____

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti (UFMS/Três Lagoas)

2º Examinador:_____

Prof. Dr. Alexandre Marques Mendes (UNESP/FCHS/Franca)

Franca, 31 de março de 2023.

Impacto potencial desta pesquisa

Alinhado ao objetivo da construção “de uma escola para todos”, a pesquisa possibilita um potencial inovador educacional, permitindo que os educadores reflitam sobre a PNEEPEI (BRASIL, 2008), bem como possam planejar ações inclusivas, garantindo que todos os estudantes, sem distinção, tenham o direito de acessar a escola, permanecer nela e participar dela.

Potential impact of this research

Aligned with the objective of building “a school for all”, the research enables an innovative educational potential, allowing educators to reflect on the PNEEPEI (BRASIL, 2008), as well as being able to plan inclusive actions, ensuring that all students, without distinction , have the right to access the school, remain and participate in it.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a meus pais, Luiz e Ana, que, em suas existências, ensinaram-me o que é o amor, cuidando sempre para que eu fosse saudável física, mental e espiritualmente, como também a todos os meus irmãos, que torcem por mim!

Agradeço ao meu companheiro Fernando Antônio Ribeiro, que me acompanhou nesta jornada, colocando-se sempre do meu lado, abrindo mão do seu tempo, para estar no meu tempo.

Gratidão à minha filha Laís, que estava sempre ao meu lado, mas com quem já me sinto na obrigação de me desculpar pelas ausências nos momentos de brincar e pelas justificativas que lhe foram dadas, quando me solicitava em suas brincadeiras, e, eu, ansiosa, precisava terminar a leitura do dia.

Agradeço a todos os professores e funcionários da Unesp, Câmpus Franca, pela oportunidade de realizar meu sonho, promovendo aulas que já levo em minhas memórias afetivas.

Agradeço aos professores Genaro Alvarenga e Tatiana Noronha, por me aprovarem na banca de seleção de pós-graduação, ofertando-me a oportunidade que tanto esperava.

Agradeço de maneira carinhosa à minha querida professora e orientadora Vânia Martino, por me aceitar como sua orientanda e pela forma como conduziu nosso aprendizado, fazendo-me lembrar das atitudes do professor Joseph Jacotot, personagem de Jaques Rancière, que me possibilitou emancipar meu conhecimento, encorajando-me para construir meu modo próprio de aprender.

Agradeço aos professores José Eduardo Lanuti (UFMS) e Alexandre Martins (UNESP), por terem aceitado fazer parte da banca examinadora da minha qualificação e defesa de mestrado, sugerindo-me caminhos e leituras que foram fundamentais para minha pesquisa, sem contar, a amizade e admiração que tenho por vocês!

Agradeço aos colegas pesquisadores dos grupos de pesquisar do Laboratório de Análise de Política (LAP -UNESP) e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (NEPI-UFMS), pelas trocas e possibilidade de aprender sempre.

Agradeço às amigas e parceiras de trabalho, equipe Educação em Movimento da Rede Municipal, Juleide Miranda, Letícia Gonçalves, Mariana de Oliveira, Ana Cristina Domingos e Poliana Pedroso, pela parceria de sempre, por lerem o que eu produzia, por refletirem junto comigo e me sugerirem propostas que me acrescentaram como profissional e como pesquisadora.

Agradeço ao amigo Paulo Giovane, por ler cuidadosamente o que eu escrevia e pelos muitos domingos dispensados para estudo.

Agradeço à minha amiga e Diretora Oneide, por me apoiar quando eu tentava o processo de seleção deste mestrado. Gratidão eterna pelas palavras de incentivo.

Agradeço a cada aluno e aluna que passou por mim nas escolas, ensinando-me o ofício da docência e me motivando para aprender cada dia mais, na crença de ensinar cada vez mais.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião do Paraíso e ao setor de Assessoria de Educação Inclusiva por fornecerem e acolherem a pesquisa, por meio dos documentos disponibilizados.

Agradeço imensamente ao Secretário Municipal de Educação e Cultura, Lucas Cândido, pelo incentivo, pois, sem seu apoio, não seria possível participar do programa de pós-graduação.

E, por fim, agradeço a "Deus", razão de tudo, pelo dom da vida, pela saúde, pela oportunidade que julgo ser o propósito "Dele" neste momento em minha vida.

RIBEIRO, Léa Aparecida de Carvalho. **Políticas públicas para a inclusão escolar:** estudo de proposições de "Uma Escola para Todos" em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021). 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Política Pública) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2023.

RESUMO

Este estudo pretendeu responder a algumas inquietações, possibilidades e avanços a partir de situações práticas e reflexivas, vividas durante minha atuação como professora de Educação Especial em Salas de Recursos Multifuncionais. Tomando como referência a legislação vigente de 2008, que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), tivemos como cenário a rede municipal de educação de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. Parte do problema de pesquisa levou em conta o Decreto Federal 10.502/2020 e a possibilidade real de desmonte da PNEEPEI de 2008. Passamos a questionar as contradições entre diferentes visões e ações no âmbito da inclusão educacional. Esses aspectos nos levaram a questionamentos fundamentais desta pesquisa, como: Quais seriam as proposições de uma "escola para todos" já existentes no município? Quais os norteadores que instituíram as diretrizes e ações no sentido da inclusão? Há compatibilidade entre as diretrizes legais e as ações realizadas na última década? Entendendo que a Secretaria Municipal de Educação é o setor responsável por articular e organizar o fazer pedagógico, delineava-se, assim, um amplo estudo e análise a respeito da realidade educacional em questão, levando à construção dos objetivos deste trabalho mediante os questionamentos acima citados. A metodologia utilizada iniciou-se com o estudo de obras, teses, dissertações, que tratassem da temática, bem como do estudo de fontes, tais como: registros pedagógicos do município, documentos oficiais (leis, diretrizes, entre outros), com vistas a compreender de que modo a rede municipal tem se movimentado para (re)organizar o trabalho pedagógico em consonância com os avanços legais inclusivos. Tivemos como resultados desta pesquisa que o conhecimento em torno da escola inclusiva se restringe a uma pequena parcela de professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que a PNEEPEI (2008) sugere que a formação deveria alcançar todos os profissionais da escola. Observou-se que existe uma realidade contraditória (legislações) que orienta a implementação da escola inclusiva, que entender a "diferença em si" é uma questão central para a construção de uma escola para todos. Torna-se, pois, essencial que as escolas resgatem a PNEEPEI (2008), como estudo e contínuo debate, em consonância com a realidade estudada, compreendendo que a acessibilidade é fundamental para que todos participem da escola. Como produto final, será ofertada uma formação continuada para os professores da rede municipal, tendo como foco a PNEEPEI (2008), alinhada à abordagem social, e a filosofia da diferença como possibilidade de ressignificar práticas escolares.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão escolar; deficiência; diferença.

RIBEIRO, Léa Aparecida de Carvalho. **Políticas públicas para a inclusão escolar:** estudo de proposições de "Uma Escola para Todos" em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021). 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Política Pública) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2023.

ABSTRACT

This study intended to respond to some concerns, possibilities and advances based on practical and reflective situations, experienced during my work as a Special Education Teacher in Multifunctional Resource Rooms. Taking as a reference the current legislation of 2008, which deals with the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective, we had as a scenario the municipal education network of São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. Part of the research problem took into account the Federal Decree 10.502/2020 and the real possibility of dismantling the 2008 PNEEPEI. We began to question the contradictions between different visions and actions within the scope of educational inclusion. These aspects led us to fundamental questions of this research, such as: What would be the propositions of a "school for all" that already exist in the city? What are the guiding principles that instituted the guidelines and actions towards inclusion? Is there compatibility between the legal directives and the actions carried out in the last decade? Understanding that the Municipal Department of Education is the sector responsible for articulating and organizing the pedagogical work, a broad study and analysis of the educational reality in question was outlined, leading to the construction of the objectives of this work through the questions mentioned above. . The methodology used began with the study of works, theses, dissertations, which dealt with the theme, as well as the study of sources, such as: pedagogical records of the municipality, official documents (laws, guidelines, among others), with a view to understand how the municipal network has moved to (re)organize the pedagogical work in line with inclusive legal advances. As a result of this research, knowledge about inclusive school is restricted to a small number of teachers who work in Multifunctional Resource Rooms, since PNEEPEI (2008) suggests that training should reach all school professionals. It was observed that there is a contradictory reality (legislation) that guides the implementation of the inclusive school, that understanding the "difference in itself" is a central issue for the construction of a school for all. It is, therefore, essential that schools rescue the PNEEPEI (2008), as a study and continuous debate, in line with the studied reality, understanding that accessibility is essential for everyone to participate in the school. As a final product, continuing education will be offered to teachers in the municipal network, focusing on the PNEEPEI (2008), aligned with the social approach, and the philosophy of difference as a possibility of re-signifying school practices.

Keywords: public policies; school inclusion; deficiency; difference.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento das matrículas em escolas comuns - 1998-2006..... 29

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Árvore e Rizoma 39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas 50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações realizadas em favor da inclusão 59
Quadro 2 - Documentação encontrada na SME e SME 60
Quadro 3 - Cronograma de Encontros e Temas Trabalhados- 2º Semestre /2023 78

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAP	Laboratório de Análise de Política
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
MG	Minas Gerais
NEPI	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFA	Programa de Formadores de Professores Alfabetizadores
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACC	*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNC	Universidade da Carolina do Norte
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15

1 INTRODUÇÃO 16

2 OS MOMENTOS HISTÓRICOS E OS TRÊS MODELOS DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA 19

2.1 A "deficiência" ao longo do tempo 19

2.2 Três momentos históricos e os modelos de interpretação da deficiência 26

2.3 Marcos Político-Legais da Educação Especial: MEC/2010 27

2.4 Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua organização 30

3 GILLES DELEUZE, GUATTARI E A PEDAGOGIA DA DIFERENÇA 33

3.1 Gilles Deleuze, como o conheci? 33

3.2 Quem foi Gilles Deleuze? 34

3.3 Os conceitos deleuzeanos e a educação 35

3.4 O que são deslocamentos deleuzeanos? 36

3.5 A identidade e a diferença: no início pensava diferença como um atributo 40

3.6 A pedagogia da diferença 42

3.7 A emancipação do conhecimento 43

3.8 A escola como espaço público 44

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MINAS GERAIS 46

4.1 O cenário de estudo 46

4.2 Ações que impactaram nas estruturas escolares 48

4.3 A Implementação: acesso à matrícula 50
4.4 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) 51
4.5 Fazendo um contraponto: o que acontece aqui também aconteceu em outros lugares 53
4.6 O tempo não para, mas nos distância 54
4.7 Do professor integrador para o professor inclusivo/um processo 56
4.8 As ações propostas e serviços efetivados na rede municipal após a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 58
4.9 Os Profissionais do AEE 61
4.10 Documentação Pedagógica: PNEEPEI e Resolução da SEE 4.256/2020 e Regimento Escolar 62
4.11 Documentação Pedagógica: PDI e Plano de AEE 68

5 O QUE JÁ FAZEMOS E O QUE ESTÁ POR FAZER! 71
5.1 Relato sobre as ações do município 72
5.2 Uma proposta de formação para a Secretaria Municipal de Educação 76
5.3 Plano de Formação Continuada - "Inclusão Escolar, um avanço a considerar" 77

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 80

REFERÊNCIAS 85

ANEXOS
ANEXO A - Plano de Desenvolvimento Individual - PDI - 2021 91
ANEXO B - Plano de Desenvolvimento Individual - PDI - 2021 95
ANEXO C - Plano de AEE - 2022 99
ANEXO D - Regimento Escolar – Escola Municipal Morro Vermelho - 2020 101
ANEXO E - Projeto Político -Pedagógico - Escola Municipal Campos de Amaral - 2020 106
ANEXO F - Lei Municipal 4.885/2022 111
ANEXO G - Lei Municipal 3.753/2011 112

APRESENTAÇÃO

A pretensão deste trabalho foi compreender as ações existentes no município em se tratando de políticas públicas para Educação Inclusiva

Optamos por usar a narratividade como estilo de escrita, para contar o que foi sendo descoberto ao longo da pesquisa. Enquanto eu pesquisava a realidade do município estudado, fui contrapondo-a com as leituras que fazia e com as experiências que vivi durante uma década de trabalho realizado em uma sala de recursos multifuncionais. Preocupei-me em ser mais objetiva possível e costurar as descobertas feitas com as leituras, observando e analisando a documentação pedagógica que me foi disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Os meus primeiros ensaios de escrita e pesquisa para a obtenção deste título de "Mestre" foram desafiadores. Passamos (eu e as pessoas que amo) por inquietações, mudanças, ausências e até mesmo por momentos de solidão, porém chego hoje, aqui, e sou lembrada de que já é hora de parar e entregar o trabalho. O ato de revisar, modificar, refazer ideias parece não ter fim e concluo que tenho de finalizar, pois demandas vão surgindo, e é assim o conhecimento: um eterno movimento de fazer e refazer, sendo o movimento de ir e vir sempre atualizado, buscando a última e melhor versão de um trabalho que nunca será perfeito, mas que, por ora, terá seu término.

Para dar sentido às perguntas feitas, apresento-me como uma pessoa que se constitui de uma multiplicidade de possibilidades. Sou professora da Educação Básica da rede municipal de São Sebastião do Paraíso. Na educação experimentei muitos lugares e desafios. Fui estagiária, professora, coordenadora pedagógica, diretora de educação infantil, professora de AEE, assessora pedagógica e me descubro também pesquisadora. No contexto pessoal, outras identidades me compõem, como: ser a 11ª filha de uma família de 12 irmãos, ser mulher, casada, mãe, irmã e tantas nomeações de que eu sou capaz e outras tantas de que não sou capaz de nomear. Só sei que acumulo, dentro das minhas múltiplas experiências de vida, uma singularidade que é só minha. Nesta caminhada, gratidão é a palavra que não poderia faltar, visto que sou uma pessoa em construção, que se constitui por muitos afetos, o resultado de encontros maravilhosos!

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de minhas inquietações como professora de Educação Especial, função na qual atuei por quase uma década, trabalhando em uma Sala de Recursos Multifuncionais, na escola regular da rede municipal da cidade de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais, onde sou professora efetiva desde 2000, quando nos deparamos com algumas mudanças significativas no contexto nacional de educação, pois, nesse período, questionávamos os modelos tradicionais educativos e sonhávamos com ambientes mais emancipadores e construtivos para nossos alunos. As formações falavam muito sobre novas atuações pedagógicas, que sugestionaram algumas mudanças estruturais no fazer pedagógico dos professores.

As mudanças decorrentes da escola inclusiva ocorreram um pouco mais tarde, mais ou menos 12 anos depois, quando efetivamos os primeiros passos. Podemos considerar que tais mudanças tiveram início em meados de setembro de 2010, quando foi oferecida, mediante um convênio entre as secretárias do município e do estado, uma formação aos professores sobre o tema da deficiência intelectual (DI), introdução ao ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e inclusão escolar para as professoras que atuavam no Ensino Fundamental I.

Tal formação veio repleta de novidades. Aprendemos conceitos e termos, até aquele momento desconhecidos para nós, professoras do ensino comum. Tais novidades serviram para nos inquietar, sendo essa formação um primeiro contato com as questões relacionadas à Educação Especial, já que éramos professoras do ensino comum e, nessa época, não tínhamos nenhum contato com as pessoas público-alvo da Educação Especial. Até 2012, nossas escolas eram blindadas, os alunos que possuíam alguma possibilidade de "não aprendizagem" eram desviados da escola comum para a escola especial.

Voltando para as primeiras experiências de formação concernente à Educação Especial e à escola inclusiva, esse momento serviu para nos apontar o quanto desconhecíamos sobre escola inclusiva, a qual atenderia a todos sem distinção. Concluímos que, por agora, conseguimos refazer com mais coerência nossa caminhada à luz de leituras que se alinham com a filosofia da diferença, refletindo constantemente. Podemos entender como atualizamos nossos saberes. Isso só foi possível com o início da proposta revolucionária contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008).

Estudar a PNEEPEI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) e compreendê-la se faz necessário para a possibilidade da construção de um novo movimento da educação, ou melhor,

para um rompimento grandioso com o que (re)conhecemos como práticas escolares. Pensar em uma Educação Inclusiva deverá romper com toda essa tradição que nos formou enquanto estudantes e a qual ainda usamos como modelo para ensinar e propor a formação das futuras gerações. A escola reconhecida como a escola para todos e todas, denominada "escola inclusiva", já é uma realidade, mas que demanda muito além de nossas posturas pedagógicas.

Foi no período de pandemia (Covid-19), em decorrência do distanciamento social, que reinventamos novas possibilidades de interagir. Pelas redes sociais, nós nos deparamos com um movimento ativo de pesquisadores, pais e pessoas que se manifestaram em defesa da PNEEPEI (2008), que estava sendo ameaçada pela efetivação do Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020). Foi quando conhecemos as pesquisas de Maria Teresa Mantoan, José Eduardo Lanuti, Eliane Ramos, Rosangela Machado, Meire Cavalcante, Isabel Baptista Dias e outros autores até então desconhecidos por nós, mas que, naquele momento, trouxeram-nos a possibilidade de conhecer novas formas de refletir sobre a escola, sobre o trabalho como professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, mais além, entender a escola pela perspectiva da diferença, e não mais pela diferença, como sempre nos fora passado.

Para compreender os conceitos inovadores, orientamo-nos pelas leituras de Tomaz Tadeu e Silva, Jacques Rancière, Jorge Larrosa e, principalmente, pela filosofia de Gilles Deleuze. Essas leituras foram um chamamento, um despertar importante para ressignificar nossas práticas e, assim, contribuir para o debate da nossa rede municipal. Dessa maneira, surgiu o interesse em pesquisar: quais proposições de uma escola para todos já são uma realidade no município? O recorte temporal compreende de 2012 a 2021, uma década de implementação da legislação.

Para realização deste projeto e na tentativa de contribuir para a reflexão dessas e outras questões, o trabalho será desenvolvido em Seções.

Seção 2 - Os momentos históricos e os três modelos de interpretação da deficiência. Nessa seção, apresentamos a PNEEPEI (2008), sua formulação, olhando para os processos históricos e os modelos de interpretação da deficiência, entendimento fundamental, a fim de que a política vigente avance para sua efetividade como garantia de direitos.

Seção 3 - Gilles Deleuze, Guattari e a pedagogia da diferença. Nessa Seção, será apresentada, como pano de fundo da escola para todos, a filosofia da diferença, entendida por Gilles Deleuze, o que nos permite repensar a estrutura da escola existente, possibilitando brechas para uma educação mais inclusiva, mais emancipadora para nós, professores e alunos.

Seção 4 - Educação Inclusiva em um município do interior de Minas Gerais. Apresentamos o cenário educacional do município pesquisado, relatando as formações e como se desenvolveram os serviços destinados ao público-alvo da Educação Especial na escola inclusiva, com base em análise dos documentos e registros pedagógicos encontrados na Secretaria Municipal de Educação.

Seção 5 - O que já fazemos e o que está por fazer! Nessa Seção, apresentamos sobre algumas ações existente no município, que vão de encontro com os preceitos da escola inclusiva, assim como também apresentamos uma proposta de formação continuada para os professores.

Seção 6 - Considerações Finais. Exporemos as conclusões alcançadas com a pesquisa, respondendo ao problema observado — como a rede municipal organizou o trabalho pedagógico a partir das legislações inclusivas, localizando através dos documentos normativos dispensados às escolas. Para apresentar o resultado desta pesquisa, optamos, como produto final, contribuir com a rede municipal de educação, propondo uma formação continuada de 40 horas para os professores da rede municipal, tendo como foco a PNEEPEI (2008), alinhada à abordagem social e à filosofia da diferença como possibilidade de construção de uma escola para todos.

2 OS MOMENTOS HISTÓRICOS E OS TRÊS MODELOS DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

A PNEEPEI foi promulgada em 2008. Teve como primeiro objetivo o reconhecimento da escola como um espaço central para debates sobre as mais variadas possibilidades de acessibilidade, acrescentando a isso o combate às práticas discriminatórias por meio de ações que modificam a sociedade. Essa política nasce de um contexto social relevante em meio às pessoas consideradas deficientes, mas que lutavam contra as posturas excludentes da sociedade.

2.1 A "deficiência" ao longo do tempo

O Brasil possui uma dívida humanitária com as populações hoje consideradas com deficiência. Basta consultarmos as fontes históricas para compreendermos quão cruel essas pessoas foram tratadas ao longo da história. Os períodos foram de hostilidade, passando por momentos de extermínio, de marginalização e de assistencialismo. É importante atualizar as terminologias ao nos referirmos às pessoas público-alvo da Educação Especial.

Atualmente, Ramos (2018) e Lanuti (2019) usam o termo "pessoas consideradas com deficiência" ao se referirem às pessoas com deficiência, como nomeia a própria PNEEPEI (2008). Assim como eles, eu também usarei a expressão "pessoa considerada com deficiência" ao longo deste trabalho, pois entendemos que essa denominação esteja mais alinhada com a perspectiva social da deficiência, que desloca a deficiência para o meio e/ou situação, e não mais fixada na pessoa.

Pensando nas palavras e em sua intencionalidade, é importante ressaltar que, no contexto social e escolar, ainda são bastante usados os termos, como: típico, atípico, normal e anormal, que revelam que a deficiência continua a seguir classificações que são construções socialmente construídas ao longo dos tempos. Nas referências utilizadas para compreender o contexto inclusivo, deparamo-nos com conceito de "aluno-padrão", o que me fez lembrar de um conto grego — O Leito de Procusto — , o qual serve para ilustrar a ideia de "padrão, modelo ideal" e como essas nomeações são excludentes, porque ainda conservamos ações socialmente identitárias, que buscam, a todo o momento, homogeneizar pessoas e situações e, assim como "Procusto o gigante", enquadrar as situações e pessoas. Quando isso acontece, buscamos modos de ajustar as situações, fazendo uso de meios inadequados. A lenda diz que:

> [...] Procusto era um gigante que trabalhava em uma estalagem nas altas colinas de Ática, onde oferecia hospedagem para os viajantes. No entanto, sob os tetos simpáticos que convidam ao descanso e ao conforto, se escondia um segredo terrível.
> Procusto tinha uma cama de ferro, na qual convidava seus hóspedes a se deitarem, à noite, enquanto dormiam, ele aproveitava para amordaçar e amarrar suas vítimas. Se a pessoa fosse mais alta e seus pés, mãos ou cabeças não coubessem exatamente nas dimensões da cama, Procusto os cortava. No contrário, se a pessoa fosse menor, ele quebrava seus ossos para ajustar as medidas.
> Nunca nenhum viajante se adaptava à cama, porque, secretamente, Procusto possuía duas versões de tamanhos diferentes e armava para que seu hóspede nunca coubesse no leito. O gigante manteve esse terror por muito tempo até ser capturado por Teseu, que o condenou ao mesmo terror que ele desferiu aos seus convidados – prendeu-o à sua própria cama e cortou-lhe a cabeça e os pés. (FONSECA, 2019).

Esse conto ilustra a existência da perversidade na ideia de "padrão", ou seja, qualquer indivíduo que não corresponda ao "ideal", será legitimamente penalizado. A ideia de padronizar tudo valoriza a perfeição dos corpos em um tempo em que os homens eram motivados para as guerras. Atualmente o conceito "padrão" tem sido desconstruído a partir da ideia da diferença, como encontramos nas pesquisas de Rosangela Machado (2009), que, ao estudar a implementação da perspectiva inclusiva na cidade de Florianópolis, SC, relata a desconstrução do conceito de "aluno-padrão". Ela argumenta também que desconstruir inicialmente a ideia de "padrão" em nossas escolas poderia ser uma peça considerável, tal como em um jogo de xadrez, após a equipe de professores de Florianópolis terem compreendido que a ideia de padrão e homogeneização é algo inexistente e improvável. Por esse caminho, emergiu a possibilidade de avançar com a proposta da Educação Inclusiva, juntamente com todos da escola e, posteriormente, com a comunidade escolar e com a gestão democrática. Essa realidade em Florianópolis alcançou o entendimento que resultou na percepção da deficiência não pela via das características padronizadas, mas pela perspectiva da diferença.

> Porque a discussão trouxe outros pontos de reflexão que correspondiam ao novo olhar e às necessidades das escolas que implicam essa reorganização e a estrutura de nossa rede de ensino. O fato de não existir uma forma de atuação *padronizada* levou-nos a analisar o cotidiano no qual estávamos inseridos e a atuar a partir dele. (MACHADO, 2009, p. 61, grifo nosso).

A ideia que temos de "padrão" é exatamente o que não combina quando compreendemos que somos todos diferentes, singulares. Porém, quando observamos as práticas escolares, constatamos que a ideia de padronizar ainda se faz presente, porque se padronizam currículo, avaliações, comportamentos socialmente esperados, saberes socialmente validados e tantas outras ações que não dialogam com a perspectiva inclusiva, pois, se já compreendemos que somos todos diferentes, entenderemos que nem sempre as pessoas conseguem se encaixar nos modelos e padrões preconcebidos.

Ainda constatamos a deficiência vista como algo divino e, em outros momentos, como maligno. Nas sociedades primitivas, a legitimidade da morte de pessoas consideradas com deficiência era aceita para promoção da seleção natural, ou seja, crianças nascidas com alguma anomalia poderiam ser sacrificadas, ou mesmo abandonadas, por conta da vida nômade daquele período (BIANCHETTI, 1998).

Na Idade Média, em reconhecimento entre a dicotomia corpo/alma, Rodrigues (2017), ao tratar sobre os diferentes processos históricos, explica-nos que, nesse período, mesmo que a pessoa não fosse considerada dentro de um padrão de normalidade, passava a ter o direito à vida, devido ao moralismo cristão/católico, no entanto convivia com o estigma do pecado para explicar a deficiências. A literatura traz algumas histórias que ilustram o abandono de crianças em asilos e orfanatos nessa época. Um exemplo é o romance "O Corcunda de Notre Dame", vivido pelos personagens: Quasímodo e a Cigana Esmeralda, escrito pelo francês Victor Hugo e publicado em 1831. Volobuef (2003) relata acerca do "grotesco" na obra de Victor Hugo, apresentando justamente as contradições e identidade que o autor nomeia como "diferente", "grotesco", referenciado nesse período histórico por meio de suas personagens.

> Suas trajetórias (Quasímodo e Esmeralda) andaram juntas, guiadas pela mesma estrela do infortúnio: ambos despertaram o interesse de Frollo e acabaram sendo destruídos por ele; ambos eram inocentes quando foram presos e maltratados; ambos foram estigmatizados e excluídos por serem diferentes dos demais. (VOLOBUEF, 2003, p. 29).

As crenças e histórias povoam o imaginário coletivo até chegarem ao nosso tempo. A mentalidade ainda conserva a ideia de buscar terapias, remédios e outros artifícios na tentativa cotidiana de "normalizar" a deficiência. Mesmo nos dias atuais, diversas pessoas lidam com a crença "curativa" das situações de deficiência, tornando grande a procura das famílias para os serviços de saúde, pedindo consultas, tratamentos, terapias, medicações, uso de aparelho auditivo ou procedimento cirúrgico, como o implante coclear. [1]

Os elementos históricos auxiliam-nos a analisar o percurso e, assim, verificar como se constituíram os diferentes entendimentos sobre a Educação Especial no Brasil, compreendendo-a como fomentadora de práticas que influenciaram e continuam a influenciar as tomadas de decisões políticas até chegar aos nossos dias.

---

[1] O implante coclear, popularmente conhecido como ouvido biônico, é um dispositivo implantável de alta complexidade tecnológica, que é utilizado para restaurar a função da audição nos pacientes com deficiência auditiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, [2013]).

A história nos possibilita entender como se desenvolveram os processos de evolução relativamente à concepção inclusiva.

Os espaços escolares historicamente se constituíram como lugares que privilegiam alguns em detrimento de outros, sendo legitimados nas políticas e práticas reprodutoras da ordem social, em que temos como construção um modelo idealizado de aluno, que corresponde ao sistema educativo tradicional.

A partir do processo de democratização da escola e da abertura para compreender a criança/sujeito como um ser que pensa, que constrói seu conhecimento, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando o acesso à escola é universal, segundo as legislações, entretanto, no cotidiano da escola, continuam-se excluindo sujeitos ou grupos considerados fora do modelo estabelecido pela escola. Com características distintas, a exclusão se tem apresentado nos processos de segregação e integração, naturalizando ou normatizando o fracasso no "sujeito", argumento que, na concepção inclusiva, já não se sustenta. Nesse sentido, Machado (2009) denominou como "crise" ou "mudança de paradigma", explicando que isso acontece quando um pensamento ou entendimento entra em crise. Ela nos explica que crise ou mudança acontecem quando um paradigma não consegue mais explicar o fenômeno da realidade, com o que concordamos, pois será mesmo o fracasso da escola fruto somente dos sujeitos que para lá se dirigem para aprender? Ao discorrer acerca da crise de paradigma, Machado (2009) sugere a emergência de novos olhares, de deslocamentos conceituais para explicar o mundo. Por isso, o caráter revolucionário da escola inclusiva.

Uma vez apresentadas todas as contradições e após tantas caminhadas, somos desafiados a agir de modo diferente. Já não conseguimos nos equilibrar com as velhas estruturas, buscamos sentido para o que não faz sentido, ou o que não nos sustenta mais. É preciso movimentar nossos saberes com coragem para pensar fora do convencional. As formas distintas de interpretar os movimentos em torno da situação de deficiência existente no contexto escolar nos levam à reflexão sobre as mudanças efetivas que já conquistamos e as que ainda estamos por alcançar. Fazer esta proposta de pesquisa é também uma oportunidade de reflexão de nossas práticas educativas, também de compreender como está sendo estruturada nossa prática escolar, sempre na tentativa de atualizar e rever as barreiras atitudinais e sociais que impedem as mudanças.

O fato de ter iniciado esta pesquisa e ter passado a fazer parte do grupo de pesquisadores que se ocupavam em discutir a inclusão, participando, desde o início do ano de 2021, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (NEPI/UFMS), coordenado pelo professor José Eduardo

Lanuti, onde estudamos semanalmente e discutimos sobre os textos que tratam da escola e da inclusão, ofertou a mim e a todos os pesquisadores a oportunidade de experimentar encontros mobilizadores. Esses encontros de ideias e ideais são possíveis apenas quando vivenciamos acontecimentos que nos tocam ao ponto de torná-los criativos, atualizando e produzindo novos entendimentos e conceitos, verdadeiros desvios deleuzeanos.

E foi em um desses encontros que apresentamos o trabalho a partir do texto intitulado: "A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar", no qual nosso grupo de estudo, coordenado pela professora Eliane Ramos, possibilitou-nos o questionamento: Onde estaria localizada a deficiência, observando os modelos de interpretação da deficiência nos modelos: médico, biopsicossocial e social?

No exercício reflexivo de grande envolvimento entre aprender com a professora Eliane e, depois, apresentar para o grupo de pesquisa do NEPI, buscamos responder a nossas questões, construídas nesse registro de aprendizagem, que aproveito para compartilhar neste trabalho. No movimento de relacionar nosso objeto de estudo, e assim questionar os três modelos de interpretação existentes, construímos as seguintes perguntas: Onde está a deficiência em cada modelo de deficiência? Como nos referimos aos alunos em cada modelo de deficiência? Quais práticas são legitimadas nas escolas em cada modelo de deficiência?[2]

Na tentativa de refletir sobre os modelos à luz das leituras e de nossas experiências trazidas do nosso contato com a escola, respondemos que, dentro do espaço escolar ou social, localizamos a deficiência, a representação de aluno e as práticas legitimadas tanto no modelo médico como no modelo biopsicossocial muito afins, ou seja, ficou difícil dissociar ambos os modelos, pois eles possuem o mesmo alinhamento de interpretação. Por exemplo: a deficiência, no modelo médico, está localizada no sujeito (criança/pessoa), sendo a pessoa com deficiência a responsável por adaptar-se ao social ou à escola. Um exemplo disso é esperar que o aluno considerado surdo, quando estivesse em condições de ser oralizado (falar), pudesse frequentar a escola, porque essa pessoa conseguiria ou poderia comunicar-se e/ou fazer-se entender. Isso posto, a deficiência estaria no sujeito que não consegue ouvir e participar da escola, sendo uma condição ele se adaptar, para participar da escola. Observamos que, nesse modelo, o meio (escola) não se preocupa em modificar suas práticas para incluir.

[2] Trabalho apresentado no Grupo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (NEPI/UFMS/Três Lagoas) - 22/03/2022. Participantes do grupo: Eliane Ramos, Léa A. C. Ribeiro e Luciana Silva.

Já no modelo biopsicossocial, a deficiência ainda permanece no sujeito, atualizando que o meio e/ou a escola reconhecem as barreiras, disponibilizando o profissional intérprete de libras para comunicar com o aluno. O aluno surdo, nesse caso, acessa a escola, no entanto, se o intérprete de libras não estiver acompanhando o aluno o tempo todo, a barreira é recolocada, ou seja, o aluno, nesse caso, pode frequentar, desde que se faça um arranjo, o que faz com que sua condição de surdez seja evidenciada, pois, para ambos os modelos, a deficiência continua no sujeito identificado.

No modelo social, a deficiência é deslocada para o meio, e não mais nas pessoas, como destacado nos dois modelos anteriores. Nesse modelo "social", a deficiência é transitória. Um exemplo que esclarece isso é pensar que, no caso da surdez, a comunicação que é deficiente entre as pessoas que se relacionam. Como nos propõe em sua pesquisa, Ramos (2018) que os espaços escolares deveriam ser bilíngues, ou seja, tanto a língua portuguesa quanto a língua brasileira de sinais (LIBRAS) deveriam coexistir. Teríamos, então, duas línguas sendo ensinadas e se complementando (uma auditiva e outra visual) para todos os alunos (sem distinção) ao mesmo tempo, o que a pesquisadora conceitua como "bilinguismo concomitante", proporcionando que todos os alunos, conhecendo ambas as línguas, romperiam a barreira da comunicação, isto é, a deficiência está na comunicação (no meio), e não nas pessoas. Desse modo, tal aluno considerado surdo estaria em um meio (escola) onde duas línguas fossem usadas, não mais dependendo exclusivamente do intérprete, desenvolvendo nos sujeitos autonomia para interagir, e a barreira da comunicação seria retirada.

Quando pensamos sobre as diversas formas de representação de aluno/sujeitos tanto no modelo médico como no biopsicossocial, o aluno é nomeado de forma muitas vezes "marcada, rotulada", como: deficiente, aluno fraco, atrasado, abaixo da média, o que marca a identidade e a fixa no sujeito. No modelo biopsicossocial, as nomeações (identidades) nos são apresentadas um pouco mais suavizadas, mas que não deixam de nomear, e o aluno passa a ser reconhecido como o "aluno de inclusão" ou "pessoa com deficiência", "com necessidades especiais", isto é, a deficiência ainda continua no aluno. Percebemos esse movimento quando ainda são muito valorizados pelas famílias e escolas os diagnósticos, a fim de que, a partir deles, pudéssemos propor ações pedagógicas, acreditando que diagnósticos definem aprendizados nas escolas e condutas definidas para as famílias, o que desconsidera o todo da criança /aluno, posto que um diagnóstico não retrata toda a complexidade de uma pessoa.

Já no modelo (social), o aluno passa a ser "considerado com deficiência". A expressão "considerado" sinaliza a condição de deficiência validada socialmente, fazendo toda a

diferença, visto que a deficiência aqui não está mais na pessoa, mas na comunicação, na arquitetura, no meio, ou seja, na falta de acessibilidade das situações. A escola como tentativa de não mais alimentar a 'produção de identidades" opera pela lógica da diferença em si. Nesse modelo, não faz sentido valorizar o laudo médico, as formas universais de aprender, as nomeações que identificam e que, ao mesmo tempo, diferenciam os alunos.

Na contramão dessa lógica já consolidada em uma escola para todos, procura-se promover aulas (encontros) que todos possam acessar segundo suas condições apresentadas, buscando acessibilizar o conteúdo com diferentes recursos, sem individualizar ou diminuir currículos, mas levando todas as propostas para todos e permitindo que todos acessem, sem a existência dos prejulgamentos limitantes que desconsideram o sujeitos mesmo antes de lhes oferecer a oportunidade de tentar, de conhecer e de viver experiência de aprender na coletividade.

Finalizando a terceira questão, pensando "nas práticas legitimadas nas escolas", temos, no modelo médico, as práticas de reprovação de estudantes que não alcançam a média instituída. Também surgem os grupos de reforço escolar na tentativa de homogeneizar a aprendizagem de um grupo de aluno e, quando não se faz o que é proposto pelo professor, retira-se o aluno da sala para outro lugar da escola. No modelo biopsicossocial, as práticas legitimadas continuam, porém com algumas condições, o aluno considerado com deficiência fica sempre à espera de algo modificado para que ele participe. A atividade deverá ser diferenciada em detrimento das atividades realizadas pelos outros alunos. Acredita-se que o fato de diferenciar seja um benefício disponibilizado para o aluno, o qual fica inserido na sala de aula comum, no entanto com ressalvas, não participando de todas as propostas da turma, supondo que não terá capacidade de acompanhar o grupo. No modelo social, as práticas legitimadas partem do princípio da garantia de acesso, permanência e participação em todas as aulas disponibilizadas, a existência dos recursos de acessibilidade é condição para efetividade da escola para todos. Como exemplo, podemos pensar em uma situação por meio da qual a professora da sala terá como recurso pedagógico um texto que será trabalhado na aula com todos os alunos. Essa professora, ao planejar, terá cuidado em apresentar o texto em diversos formatos: escrito, sinalizado, com uso de imagens, em forma de áudio, possibilitando que todos os alunos tenham acesso ao melhor formato pelo qual optar, ou o formato que lhe fará mais sentido, sem excluir nenhuma ferramenta ou deixar o recurso exclusivo a alguns estudantes. As diretrizes foram e estão sendo construídas. Acreditamos, pois, ser fundamental conhecer a legislação vigente e o que ela nos propõe como normativas para pensar nossa ação educativa.

2.2 Três momentos históricos e os modelos de interpretação da deficiência

Podemos encontrar, segundo Mantoan (2015), três fases ou períodos pelos quais passaram a Educação Especial no Brasil. Enquanto professora que atuava no atendimento educacional especializado (AEE), surpreendi-me ao perceber que, assim como eu, muitas professoras ainda continuam fazendo integração escolar, supondo que estejam fazendo inclusão. Deduzo que esse equívoco não tenha sido esclarecido por conta da abordagem médica, ainda presente no encaminhamento e nos modelos de formações oferecidas aos professores. Minha percepção é que esse cenário se modifica quando compreendemos as perspectivas na visão médica e social e, alinhado a isso, entendendo o que a legislação vigente propõe, poderemos avançar com a implementação da Política de 2008. Para melhor situar a discussão, faremos uma breve exposição do que representa cada período, como: a segregação, a integração e a inclusão.

O primeiro momento pelo qual passou a Educação Especial foi denominado de Segregação, que se caracterizou pelo atendimento clínico especializado e pela educação escolar. Instituições foram criadas a partir de características que primavam pelo assistencialismo, pela segregação e pela fragmentação da deficiência com as escolas classificadas somente para cegos e outras somente para surdos[3]. Já os movimentos Integração se deram nos anos 60 do século XX. Conforme Machado (2020), esse modelo possuía como princípio as bases da "normalização" das pessoas, podendo os estudantes considerados com deficiência ou em situação de deficiência participarem da escola comum quando estivessem "prontos" para uma inserção parcial. Quando não conseguiam, eram encaminhados para as "salas especiais", localizadas dentro das escolas comuns, ou eram enviados para as escolas especiais (segregadas). Já o movimento de Inclusão escolar marca o início dos anos 90 do século XX, momento em que o foco era a inserção de todos os alunos. O reconhecimento não se dá mais pela normalização, mas pelas diferenças. Podemos concluir que é preciso compreender como a proposta de Educação Inclusiva concebe o conceito de "diferença" e, em vista disso, dedicaremos uma parte deste trabalho para essa discussão.

Ao estudar os períodos históricos, temos uma sensação de que esses períodos foram algo que ficou no passado distante e que, portanto, eles não existem mais. Para esclarecer melhor

[3] "Entende-se como marco histórico da Educação Especial no Brasil o período final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005)." (CORCINI, 2016, [p. 8]).

nosso entendimento, Ramos e Lanuti (2021) explicam que, no Brasil, vigora um sistema educacional que busca ser inclusivo, contudo ainda abarca ideais do período integracionista. Para esses autores, o entendimento integracionista teve uma durabilidade maior do que teoricamente apontam os registros, pois as ideias integracionistas vão dos anos de 1960 a 2008, mesmo reconhecendo que esse período foi até os primeiros anos da década de 90. Ademais, argumentam que, até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), não houvera nenhuma expressão no entendimento sobre a educação escolar que pudesse permitir um avanço na maneira de organizar e desenvolver as práticas pedagógicas a partir da diferença de cada aluno e do seu direito incondicional à educação escolar regular e comum. Os autores também nos alertam para a discussão de que, no momento, a escola ainda opera na lógica da ambivalência, comporta-se como se desejasse construir e desenvolver uma proposta inclusiva, dizendo-se "aberta a todos", porém busca identificar quais alunos estão aptos ou não para aprender, ainda acreditando que os estudantes devem reproduzir exatamente o que é transmitido pelo professor.

O que analisamos do cenário escolar em relação às três concepções de deficiência é que tais concepções se confundem, apesar de terem objetivos e fundamentos distintos. Podemos dizer que cada período histórico trouxe consigo uma interpretação da deficiência, e é justamente isso que nos torna presos aos tempos históricos, mas que não conseguíamos movimentar da forma como precisamos. Temos, como elucidam Ramos e Lanuti (2021), interpretações ambivalentes, as quais explicaremos melhor, sendo a interpretação médica e biopsicossocial da deficiência, que surge em tempos de integração escolar, e a interpretação social de deficiência, que surge com a inclusão.

2.3 Marcos Político-Legais da Educação Especial: MEC/2010

Neste tópico, trazemos uma referência importante, que nos ajuda fundamentar e compreender os documentos que chegaram à escola. Temos a PNEEPEI, que foi promulgada em janeiro de 2008, e, a partir dela, intencionava-se um movimento de significativa mudança escolar. Todas as práticas integracionistas deveriam dar espaço às práticas inclusivas. Essa legislação se alinha à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que aconteceu em Nova York, em 30 de março de 2007. No Brasil, essa convenção, com valor de emenda constitucional, foi assinada por meio do decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, sendo promulgada em acordo internacional, convenção internacional, direitos, pessoa

deficiente, que representa um movimento mundial relativo às pessoas com deficiência. Esse documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

É relevante destacar que a professora Maria Teresa Eglér Mantoan foi uma das autoras dessa política. Mantoan também é responsável por coordenar o grupo de pesquisa do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação e Diferença (LEPED), vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que muito tem trabalhado pelo entendimento e implementação da política na Educação Inclusiva, colaborando para discussão e pesquisa em torno da inclusão escolar.

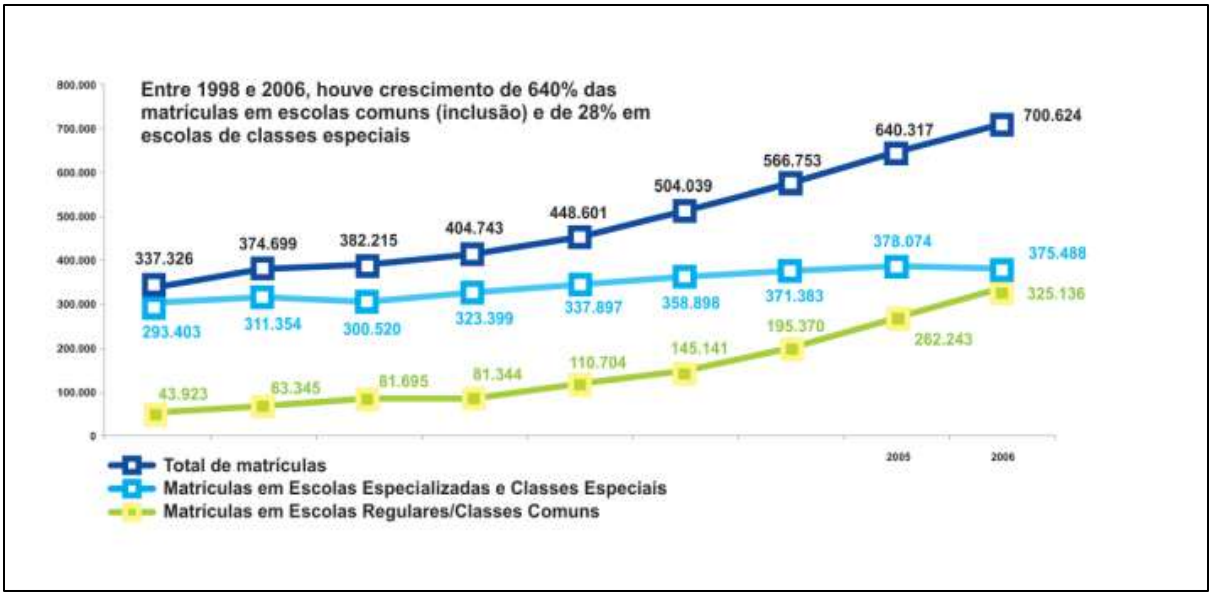
Um documento que chegou às escolas, bastante veiculado, foi o Marcos Político-Legais da Educação Especial, lançado em 2010, por intermédio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial. Essa publicação contemplou novos marcos normativos, resgatando o propósito presente na Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001), instituindo o Plano Nacional de Educação até 2010, ganhando destaque o considerável avanço a ser produzido na década da educação, que seria a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana.

Esse documento apresenta-nos, primeiramente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, a qual conceitua a educação especial e define como público as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também dispõe sobre atendimento educacional especializado (AEE) complementar ao ensino regular para os alunos público-alvo. Assim também o financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em sintonia com os movimentos internacionais de afirmação do direito de todos à educação, fortalecendo a Educação Inclusiva como uma política de Estado.

Outra conquista advinda da Política (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), segundo o item III — Diagnóstico da Educação Especial —, foi o aumento expressivo no número de matrículas após as determinações legais, comprovado mediante o Censo Escolar de 2009, o que possibilitou a todos os brasileiros terem o direito de acessar à escola sem serem constrangidos ou impedidos por conta de suas condições de deficiência. Isso foi tão efetivo que o Censo de 2009 demonstra, em conformidade com os dados numéricos, a porcentagem de matrículas realizadas em um curto espaço temporal por esse público.

> [...] o que demonstra o Censo Escolar/2009 acerca do ingresso dos educandos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, representando 56% dessas matrículas. Quanto à distribuição desses alunos nas esferas pública e privada, em 2009 registram-se 71% dos estudantes na rede pública e 29% nas escolas privadas. [...]
> Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 [...]. (BRASIL, 2010, p. 6-7, 18).

Gráfico 1 - Crescimento das matrículas em escolas comuns - 1998-2006



Fonte: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p 18).

Sendo a escola para todos, passa-nos o questionamento: qual a razão para delimitar um público-alvo? Descobrimos que, quando se trata de uma política pública, faz-se necessário destinar a política para um grupo específico. Antes da PNEEPEI (MINISTÉRIO DA EDCUAÇÃO, 2008), diversas crianças foram para as escolas ou salas especiais pelo fato de apresentarem dificuldades escolares. Dessas pessoas foram retirados o direito de estarem na escola porque não acompanhavam o currículo escolar, sendo as avaliações de caráter classificatório e punitivo, promovendo a reprovação, o que deixou diversas pessoas excluídas, já que muitas desistiram da escola. De acordo com Manzini (2018), a necessidade de definir o público-alvo surge do aspecto da gestão pública.

> A necessidade de definir quem é a clientela de um determinado tipo de serviço é importante para a provisão do aporte financeiro para que as necessidades dessa população possam ser atendidas. Esse é, então, um requisito de qualquer política pública, seja na Saúde, Educação ou Previdência Social. Também é necessário que haja um levantamento de dados demográficos dessa população para que o aporte

> financeiro atinja o objetivo dessa política. Sabendo do número de pessoas que poderão ser beneficiadas por uma determinada política pública, o planejamento econômico pode ser mais acertado. (MANZINI, 2018, p. 812).

As políticas públicas surgem para efetivar direitos que são previstos em leis, com objetivo de garantir às populações ou a uma parcela da sociedade direitos que são negados e/ou identificados. Ainda no documento, no item IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verificamos como ponto ou ideia para efetivar: transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; AEE; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e ainda na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular.

2.4 Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua organização

O documento é claro quanto às diretrizes que deverão atuar no AEE, que são identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de AEE, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologias assistivas. O documento é explícito no que tange à função do AEE, entretanto, na minha realidade, levou muito tempo para que nós entendêssemos que o AEE não significava trabalhar os conteúdos. Na minha realidade, pensávamos na acessibilidade, porém nosso foco maior, muitas vezes, ficava em adaptar currículo, prática ainda bastante forte dentro das escolas.

Uma outra diretriz é que a Educação Inclusiva está presente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, sendo oferecida da creche ao ensino superior. O AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. O AEE efetiva por meio de ações a promoção de acesso, permanência e participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e

serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, de comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados para os alunos de acordo com as barreiras identificadas. O documento ainda apregoa que cabe ao sistema de ensino organizar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, disponibilizando as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exigem auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar. Finalizando o item V do documento, é esclarecido que, para:

> Assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2010. p. 25).

Entre as barreiras a serem retiradas, as atitudinais têm sido as de maiores dificuldades, pois ainda estão relacionadas à concepção de deficiência compreendida por muitas pessoas. Infiro que a poesia de Manoel de Barros possa nos ajudar a pensar mediante sua singularidade e profundidade em escrever coisas simples. Falo do poema “Retrato do artista quando coisa” para refletir sobre as possibilidades múltiplas de cada transformação.

> A maior riqueza
> do homem
> é sua incompletude.
> Nesse ponto
> sou abastado.
> Palavras que me aceitam
> como sou
> — eu não aceito.
> Não aguento ser apenas
> um sujeito que abre
> portas, que puxa
> válvulas, que olha o
> relógio, que compra pão
> às 6 da tarde, que vai
> lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

> Perdoai. Mas eu
> preciso ser Outros.
> Eu penso
> renovar o homem
> usando borboletas. (BARROS, 1996).

Como acontecem com as lagartas que passam à borboleta, em um processo físico e concreto de transformação inegável aos nossos olhos, e por que não falar dos aspectos atitudinais, que, de lagarta que arrasta, a borboleta passa a voar. Assim me represento na experiência de pesquisar sobre a inclusão escolar. Passo a observar possibilidades que, antes, no meu processo de lagarta, não percebia, e considero importante revelar para mim mesma essa descoberta. Confirmo essa experiência usando o que Jorge Larrosa que escreveu:

> Não escrevo para convencê-los de nada (já lhes disse que a única coisa que tenho é uma pergunta) nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo. (LARROSA, 2015, p. 125).

Dando continuidade ao estudo, na 2ª Seção, discutiremos sobre a filosofia da diferença, apresentando a filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, buscando entender alguns conceitos, deslocando-os para pensar o contexto da educação, conforme nos aponta o filósofo Silvio Gallo (2017). Ademais, pensar a educação e a Educação Inclusiva por esse campo conceitual possibilita, como trouxe Jorge Larrosa (2015), em sua obra Tremores, pensar no par: experiência e sentido e, assim, primeiramente, antes de convencer o outro, ou explicar para alguém, busco, neste momento, viver a experiência de pensar a realidade na qual eu atuo como professora.

3 GILLES DELEUZE, GUATTARI E A PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

Nessa Seção, discutiremos acerca do que mais me afetou. Conforme enalteceu o poeta, o que eu via não era uma garça na beira do rio, e sim um rio na beira de uma garça. Manoel de Barros, "poeta das miudezas", assim me fez pensar na filosofia da diferença de Gilles Deleuze. Sabemos que o filósofo não teorizava para escola, muito menos para inclusão. Essa maneira de pensar "pela diferença" possibilitou-me repensar a estrutura da escola, como nos é apresentada para um outro olhar, em ver o rio na beira da garça, encontrando brechas, linhas fugas, fendas que se abrem a partir de nossa emancipação como professores e alunos, que podem resultar em uma educação para todos.

3.1 Gilles Deleuze, como o conheci?

Sou professora do Ensino Fundamental I há quase 24 anos. Antes de iniciar esta pesquisa, não havia me encontrado com este nome "Deleuze", como também não conhecia Jacques Rancière, Tomas Tadeu e Silva e outros que funcionaram como meus intercessores. Mas, neste momento, quero trazer os conceitos da filosofia da diferença e como tenho me encontrado com eles. Atuando na educação, ou mesmo nas formações que são destinadas para os profissionais da escola, ficamos sempre em contato com filósofos e grandes pensadores, fato que me surpreendeu, pois, em nenhum curso ou formação, havia escutado algo sobre Deleuze, de cujos conceitos acredito serem fundamentais para se pensar sobre educação e, por conseguinte, em inclusão escolar. O que pode ter acontecido comigo? Presumo que, caso tenha escutado esse nome, eu estivesse adormecida. Gilles Deleuze ([1995?]) nos fala disso em seu texto "O que é uma aula? Esse texto faz parte de uma série de entrevistas filmadas, intitulada "o Abecedário[4] de Gilles Deleuze ([1995?]):

> [...] que em uma aula você tem diversos espectadores, inúmeras coisas e sentidos acontecem, e é assim que é, na aula sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.

[4] A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. Como diz Deleuze, em sua primeira intervenção, o acordo era de que o filme só seria apresentado após sua morte. O filme acabou sendo apresentado, entretanto, com o assentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, no canal (franco-alemão) de TV *Arte*.

Penso que foi mais ou menos assim que captei em uma aula a existência de Deleuze e me despertei para ler o que ele dizia. Encontrei o livro Deleuze & a Educação, da Editora Autêntica, escrita por Silvio Gallo (2017). Sei que acordei a tempo e continuo envolvida, pois pensamos sempre na educação pela lógica da identidade/diversidade, como se, pelo o princípio da identidade/diversidade, estivéssemos fazendo uma ação efetiva de uma escola para todos. Todavia, a única certeza de que temos é que somos "diferentes", e essa diferença não tem a ver com nossas características físicas e identidades fixadas do que e como somos, mas, sim, tem a ver com nossa diferença interna, que é só nossa e que é indescritível. A diferença também se modifica, atualiza-se. Assim conheci Deleuze!

3.2 Quem foi Gilles Deleuze?

Gilles Deleuze (1925-1995) foi um filósofo francês, estudou o liceu Carnot em Paris e filosofia na Universidade de Sorbonne entre 1944-1948. Lecionou filosofia no ensino secundário até 1957, ano em que começou a ensinar história da filosofia em Sorbonne e em 1964 na Universidade de Lyon (PORTAL DA LITERATURA, [20--]). Deleuze nunca escreveu sobre educação, mas foi professor e, segundo Silvio Gallo (2017), Deleuze tem mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar. Produziu seus primeiros trabalhos aos 23 anos e fez seu doutoramento em 1968. Escreveu sobre artes, cinema, filosofia e ciência. Suas principais obras foram escritas juntamente com Pierre Guatarri[5] (1930-1992).

O encontro de Deleuze e Guattari foi primordial para a filosofia. Um relato interessante feito por Deleuze em uma entrevista em 1991 narra essa conexão que tiveram e como eles produziram se redescobrindo em uma terceira percepção que surgira desse encontro. "Não colaboramos como duas pessoas. Éramos mais como dois córregos que se juntam para formar 'um' terceiro que seríamos 'nós'." (DELEUZE, 1991 *apud* RAZÃO INADEQUADA, [20--]).

Situar os dois pensadores neste trabalho acredito ser importante, pois, das obras dos amigos nada incomum, surgiram os encontros, que resultaram em trocas e novas formas de pensar. Do que eles escreveram juntos, tornou-se uma nova autoria, sem deixar que a singularidade de cada um fosse anulada, como se juntos fossem um "outro". As reflexões a partir desse encontro nos possibilitam pensar a realidade de múltiplas formas. Dessarte, vamos entender um pouco sobre os principais conceitos trazidos por eles.

[5] Pierre-Félix Guattari foi uma figura determinante na pedagogia institucional francesa, formou-se em psiquiatria na clínica de Saint-Alban e começou o que se tornou conhecido como psicoterapia institucional (LABERGE, 2022).

3.3 Os conceitos deleuzeanos e a educação

Deleuze trouxe em seus estudos conceitos interessantes, que acredito serem no contexto escolar bem oportunos. A partir deles, fico intrigada e busco entender cada conceito, ligando-o ao conhecimento que já possuo. Às vezes, o conceito é o avesso do que eu pensava, e já não sei mais o que pensar. A seguir, entendo que não há juízo de valores, entendo que construo e desconstruo à medida que vou lendo e compreendendo um pouco mais. Do conceito de "multiplicidade", criado por Deleuze e Guattari, entendi que os autores deslocaram seus entendimentos da filosofia dos "universais" (platônica) dos abstratos para a concretude dos eventos, dos acontecimentos (GALLO, 2017). Isso fez muito sentido para mim, que estou atuando na educação, porque presenciamos uma ideia ainda forte do "universal" em nosso contexto. Buscam-se diversas propostas que deem certo para todos, avaliações em larga escala, entre outras, mas sabemos que a aula nunca é a mesma, as crianças também não, também não aprendem de forma única e, mesmo assim, as ações na escola objetivam a homogeneidade dos alunos, usa-se o mesmo material e o mesmo currículo para toda a rede de ensino. Como assim? Nesse momento, percebo que o meu aprendizado vai conectando-se de forma rizomática em um emaranhado de ideias, sentimentos aceleram o meu pensamento e digo: "isso faz sentido pra mim!", sem, é claro, ter esses conceitos como sendo verdades absolutas, pois não é a proposta da diferença, no entanto sinto pressa de conhecer, cada vez mais.

Compreendi também que é da multiplicidade de pensamento que construiremos outros pensamentos, que não produzimos do nada, no vazio, e descubro que pensamentos dependem de "encontros" (roubos) que são sempre criativos (GALLO, 2017). Fico tentando alinhar esses conceitos em minha vida, no meu trabalho e questiono: "como assim"? Eles não dão respostas, os conceitos nascem de problemas que nos mobilizam o pensamento. No ato de pensar, deduzo nesta pesquisa e por meio dos (autores) intercessores, que conceito é imanente à realidade, que brota da realidade e serve para fazer a realidade compreensível, sendo o conceito sempre uma intervenção no mundo, servindo para conservá-lo ou mudá-lo (GALLO, 2017, p. 38).

Então, retomo ao fragmento sobre o olhar do poeta que se propôs a fazer uma aventura de pensamento, palavras e lembranças para explicar o seu mundo, que me fez sentir como a namorada, pois é assim que me sinto ao descobrir tantas coisas que desconhecia, sinto que meu olhar se amplia.

> Olhar
> Eu tive uma namorada que via errado.
> O que ela via não era uma garça na beira do rio.
> O que ela via era um rio na beira de uma garça.
> Ela despraticava as normas.
> Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste.
> Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás,
> a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições.
> Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo.
> Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens.
> Que eram as paisagens que a contemplavam [...]. (BARROS, 2018, p. 18).

O que parece estranho a princípio é a possibilidade de ver por vários ângulos, seria uma experiência ou um devir que, para Deleuze, apresenta-se relativo e absoluto. Usando as mesmas palavras do autor, entendo que: "[...] o acontecimento é a criação, um sempre devir, que se apresenta relativo e absoluto ao mesmo tempo, ou seja, absoluto em relação a si mesmo e relativo em relação ao seu contexto." (GALLO, 2017, 41).

Na escola, vivemos o "caos". Entendo, a partir do conceito de Deleuze, que se o caos é a própria vida, o que mais encontramos nas escolas é a vida desenvolvendo, ligando-se a outras vidas. Sendo assim, o que fazer se não temos como parar o caos? Para Deleuze e Guattari, existem as brechas, pois a arte, a ciência e a filosofia traçam planos sobre o caos. "Cada um, portanto, colabora de seu modo para que a multiplicidade seja possível e a singularidade possa brotar, para que não sejamos sujeitados a viver sobre a ditadura do Mesmo." (GALLO, 2017, p. 50). Finaliza, afiançando que a filosofia é o esforço criativo, que luta contra a opinião que se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis. Lutamos contra a opinião criando conceitos, fazendo surgir acontecimento, dando relevo para o que passa desapercebido.

3.4 O que são deslocamentos deleuzeanos?

Como a filosofia de Deleuze não trata de educação e nem em trazer verdades, mas pode sugerir "deslocamentos" para o plano da educação, para o filósofo que pretende usar Deleuze na Educação, é possível desterritorializar os conceitos da obra de Deleuze e Guattari para territorializá-los no campo da educação (GALLO, 2017, p. 54). Ele cita quatro deslocamentos, que usarei também com a intenção de ligá-los aos problemas do contexto escolar e, principalmente, na ideia de territorializá-los na escola inclusiva, dialogando com outros trabalhos, levando em consideração a diferença. Os pontos apresentados são: A Filosofia da Educação como criação conceitual; Uma "educação menor"; Rizoma e Educação e; Educação e Controle.

No primeiro deslocamento — A Filosofia da Educação como criação conceitual — o professor Silvio Gallo (2017) destaca que, para Deleuze, o filósofo é um criador, e não um reflexivo. Apresenta a multiplicidade do campo escolar que é atravessado pela filosofia, arte e ciência, afirmando que a educação é terra caótica, loteada por diferentes profissionais que difundem opiniões contra o caos, estando todos à procura da identidade da escola. O pensar não é exclusivo do filosofo, mas se pensa educação a partir da intimidade que se tem com os problemas educacionais colocados, por meio do plano de imanência, combatendo as doutrinas filosóficas que se sujeitam à opinião generalizada. Precisamos mergulhar no caos para reencontrar a criatividade.

Vejo materializar novamente na escola essas ações quando ela assume outras funções que não dizem respeito ao ato educativo. Diversos profissionais ditam regras, muitas vezes na contramão da aprendizagem no coletivo, e a figura do professor, totalmente fragilizada, por tantas cobranças externas advindas do próprio sistema.

No segundo deslocamento — Uma educação menor —, esse conceito surge do deslocamento da obra Kafka, por uma literatura menor, de Deleuze e Guattari, por meio da qual o professor Silvio Gallo (2017) aproveita-o como um dispositivo para pensar o contexto da educação. A educação menor é uma ideia interessante e emancipadora na ação do professor. Explica que educação menor seria:

> O conceito da "educação menor" supõe, assim, experimentar outro modo de estar na sala de aula, na qual sujeitos assumem situações coletivas que lhes permitem produzir a possibilidade do novo. Supõe considerar as inúmeras e diferentes possibilidades que emergem em diferentes contextos escolares todos os dias, mas que são ocultados pela força e burocracia de uma educação maior, neoliberal, que foca em metas e meritocracias. (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 195).

Os autores ainda argumentam que o sistema educativo é reconhecido como a macropolítica, na qual se localizam as legislações, as normativas, tudo que vem das estruturas, do sistema, o que denominaram como "educação maior ". Já a micropolítica se localiza no ambiente da escola, mais precisamente dentro da sala de aula, no ofício do professor, nas regras, nas ações, mesmo que simples, por meio das quais os professores podem decidir, propondo brechas nesse sistema maior. A "educação menor" preocupa-se com a singularidade de cada realidade, de cada unidade, de cada situação.

Para este trabalho especificamente, esse conceito faz muito sentido, pois como tratamos de política e de implementação, observamos que nossa ação local pode, dentro de cada situação, ser considerada, porque temos uma legislação que, por sua natureza, determina ações para um

público específico, mas dentro de nossas salas de aula poderemos pensar ações que façam mais sentido para singularidade de cada um, sem ressaltar a identidade que pode resultar em discriminação. Justamente trabalhando para uma escola que considera a diferença é que teremos a igualdade de direitos.

Outro aspecto relevante que pode ser compartilhado em nossas formações de professores seria entender a aprendizagem pelo conceito de rizoma, o qual foi construído por Deleuze e Guattari no final dos anos 1970. Ainda existe a ideia da estrutura do conhecimento, pensada de forma tradicional, ilustrada pela metáfora arborescente, pensando o conhecimento comparado com uma grande árvore de longas raízes, que devem estar bem fincadas no solo, possuindo um tronco sólido que se ramifica em galhos. Esse paradigma arborescente implica a hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. Tal paradigma pressupõe um modelo composto em uma organização, uma estrutura hierárquica do processo, como: raiz, passa-se todo pelo tronco e depois para os galhos, sendo que alguns galhos podem tocar outros e alguns não, sendo os galhos alimentados pelo tronco através da raiz. Será que é assim mesmo? Será que é dessa forma que se processa o conhecimento? Muitas vezes, na escola nos é orientado que devemos ensinar o conteúdo, seguindo a ideia do mais fácil para o mais difícil, ou ainda se acredita que o aluno não aprenderá um conhecimento novo e mais profundo sem antes entender outros mais elementares. Essa forma de pensar o conhecimento ainda é bastante presente nos espaços escolares, advindo da ideia linear de currículo como uma planta mesmo.

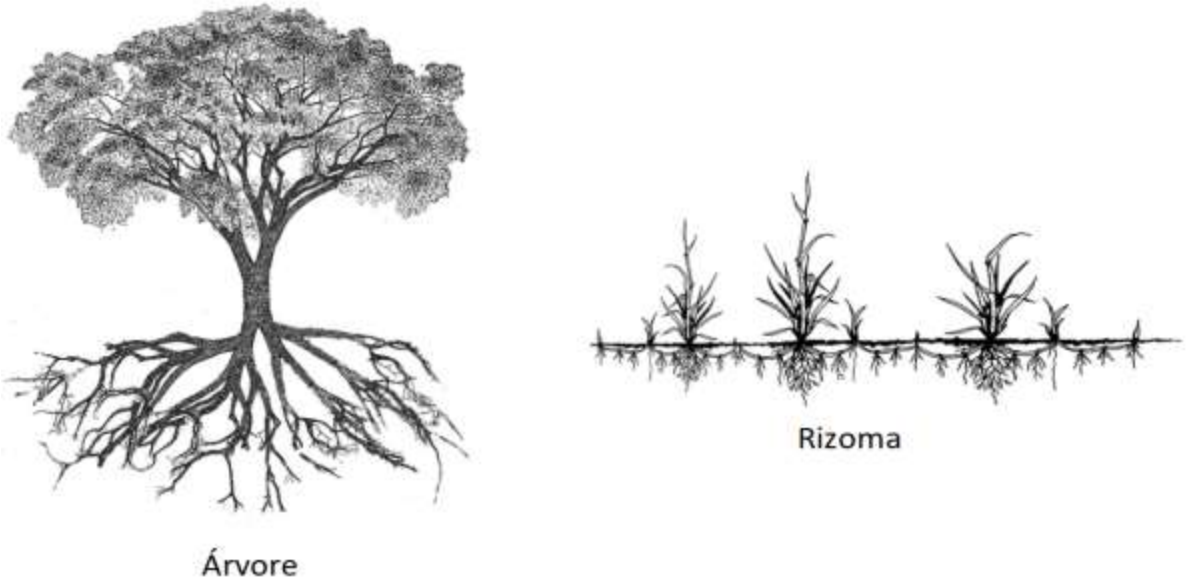
Contrariando essa ideia, Deleuze e Guattari propõem uma outra percepção de como as aprendizagens podem apresentar-se. Vejamos como o professor Silvio Gallo (2017, p. 76) a descreve:

> A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule caliciforme de alguns vegetais, formados por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meios a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há rizoma, mas rizomas.

Fiquei curiosa para ver a imagem (ilustração) de um rizoma, a fim de visualizar esse emaranhado de raízes e como elas se conectam na planta, observando sua constituição física e como elas se deslocam nos espaços.

Pensar a aprendizagem de forma rizomática me fez compreender que cada aluno no seu momento e na sua forma singular de aprender busca caminhos e estratégias próprias para explicar o conhecimento e compreender os conteúdos trabalhados.

Figura 1 - Árvore e Rizoma



Fonte: Porto (2020).

O gramado (espécie de rizoma) vai se alastrando no espaço (princípio de conexão). Qualquer ponto pode estar conectado a outro ponto do rizoma, diferente das árvores, as quais, para que os pontos se relacionem, devem antes obedecer a uma determinada hierarquia, seguindo uma ordem, "[...] no rizoma é impossível haver homogeneidade, ele é múltiplo, podendo ser acessado em múltiplos pontos, estratificado em linhas, mas sempre tem a possibilidade de linhas de fuga, novas direções." (GALLO, 2017, p. 77). Assim acontece com a aprendizagem, basta a pessoa estar imersa no contexto e, por meio dos signos que são emitidos, algo pode fazer sentido, e o conhecimento vai se conectar a outro conhecimento, acontecendo a aprendizagem, que é uma construção feita por aquele que se afetou de alguma forma com o que foi apresentado, ao mesmo tempo que não pode ser controlado por aquele que ensina, mas é uma ação daquele que aprende.

O último deslocamento apresentado por Gallo (2017) é o relativo aos mecanismos de controle, em que o autor nos alerta que a educação assume sua atividade de controle social de maneiras mais insuspeitas possíveis. O controle está presente, mesmo quando algo nos parece ser uma escolha ou ato de liberdade. Um exemplo é a tecnificação da escola. Critica o

conhecimento dividido em disciplinas, o que parece mais organizado e mais bem planejado, tornando-se um saber fragmentado e bastante dividido, fragilizando que um conhecimento faça conexão com outro conhecimento. Na disposição dos alunos na sala de aula, ainda que eles não permaneçam enfileirados, existe um controle presente. As formas de avaliação também seguem um caráter classificatório e de representação de poder para aquele que avalia. Uma possibilidade de linha de fuga não é negar o sistema, mas aproveitar o que está colocado por ele, assumindo nossas faltas e fazendo das ações pedagógicas uma ação verdadeiramente educativa mediante verdadeiros encontros entre nós e nossos alunos (GALLO, 2017).

Esses quatro deslocamentos: a filosofia como forma de criação conceitual, a educação menor, o conhecimento entendido como rizoma e a lógica de funcionamento da sociedade de controle, que surgem do devir deleuzeano, podem nos possibilitar movimentos em novas formas de pensar a escola e no agir em nossa realidade, ainda que nossa ação seja imperceptível aos olhos.

3.5 A identidade e a diferença: no início pensava diferença como um atributo

No início da pesquisa, tive a oportunidade de ler o texto de Tomaz Tadeu da Silva: "A produção social da identidade e da diferença". Para mim, identidade e diferença estavam relacionadas. Silva (2014) faz essa observação, quando inicia o texto, explicando que julgamos diferença como um produto derivado da identidade.

> É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos identidade tende a esconder essa relação. [...] a afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações" de expressões negativas de identidade, de diferença. Por trás da afirmação "sou brasileiro", deve se ler: "não sou argentino", "não sou chinês. (SILVA, 2014, p. 76).

Porém, esse autor difere de Deleuze, pois, para ele, a diferença é um produto derivado da identidade, adquirindo sentidos da cultura, e seus significados como definição — discursiva e linguística —, estando sujeitos a relações de poder (SILVA, 2014). Já para Deleuze, a diferença não tem nada a ver com identidade. A diferença de Deleuze não tem relação com atributos, e sim com a diferença, que é apresentada como algo subjetivo e impossível de ser classificada. A proposta é compreender que essas características fixadas são construções, utilizadas tanto para valorizar ou diminuir alguém, sendo que nenhuma definição usada poderá dar conta da multiplicidade que é o ser humano. Dizer que ele é aluno de inclusão não responde

a tudo que essa pessoa é. Então, “diversidade” tem a ver com identidade), o que corresponde a tudo que podemos classificar de uma pessoa: cor, sexo, profissão, orientação sexual, estado civil, nacionalidade, entre outras classificações possíveis. Já a “diferença” é concebida como algo que não pode ser classificado, que é algo interno, que não classifica, que não nomeia e que não se mantém, que está em constante atualização.

Na realidade estudada, rede municipal, certa vez, tivemos o desenvolvimento de um Projeto, que foi nomeado de “Escola da Diversidade”. Ele reconhecia a diversidade existente nas escolas e todas as situações adversas, por ser a escola um espaço de muitas diversidades, convivendo em um único espaço, onde trabalharíamos, a fim de que um grupo de alunos compreendesse a “diferença do outro” e, nós, professores, atenderíamos às diversidades com propostas que seriam coordenadas pelo idealizador do projeto. Um pouco mais distanciada temporalmente daquele momento e conceitualmente também, consigo perceber que esse projeto possuía em sua essência a oposição. Ao classificar cada aluno e propor uma intervenção específica, o diagnóstico de cada estudante seria apresentado, e a identidade seria ressaltada, quando, nas intervenções para atender às diversidades evidenciadas nas salas, faríamos intervenções para os grupos de alunos selecionados em alguma situação, como: autistas, hiperativos, entre outros.

O projeto, na época, não foi finalizado. Caminhamos por volta da metade dele, não soubemos como seria a parte da intervenção com os alunos, entretanto consigo entender que, por ter uma abordagem médica, acabaríamos alimentando a escola nas práticas que aproximam a diferença do “diferente” e faríamos assim, como argumentou Martins (1997), a nova desigualdade recriada, a partir da classificação de alunos em “guetos”, nomeando-os como: o aluno isso, o aluno aquilo, o que não contribuiria para uma escola para todos. Para não cairmos na fragilidade do cotidiano e aproximarmos a diferença do diferente, alerta-nos o professor José Eduardo Lanuti (2019, p. 15):

> É sempre bom estarmos atentos aos discursos e práticas, quase convincentes, que manifestam um desejo perverso de aproximar a diferença “do diferente” — construção social que advém da consideração da diferença de alguns alunos, apenas. Nessa direção, pensar em uma educação escolar para todos é considerar cada pessoa como um ser único que não cabe em um padrão e que, portanto, não pode ser comparada a outra, sob qualquer hipótese.

Essa ideia que temos de exclusão e inclusão que classifica, que nomeia, precisa ser discutida, sendo urgente uma reconfiguração para as práticas que a escola já tem por muito tempo. A escola pode avançar, deixando de sustentar os ideais da integração que ainda fazem

com que tenhamos pessoas em exclusão — são incluídas por terem acesso à escola e excluídas por não participarem dela.

Ficar atento às práticas pedagógicas é fundamental, pois o que nos parece ser inclusivo, às vezes, são formas enganosas e bem-intencionadas, mas que marcam as identidades, como ao nos referir aos nossos estudantes como alunos com aprendizagem abaixo da média, na média e/ou avançado. Essas classificações buscam romper com a identidade. Como nos alerta Silva (2014), a diversidade reafirma o idêntico, e a multiplicidade estimula a diferença.

3.6 A pedagogia da diferença

A pedagogia da diferença propõe questionar e politizar o conceito que socialmente é construído, a identidade e a diferença. Uma política pedagógica defendida nessa concepção apresenta teorias que permitem não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las e compreende-las.

Para questionar, é necessário o exercício do poder na escola. Mantoan e Lanuti (2022) expõem que o grande desafio encontrado, atualmente, é a construção de uma escola para todos. Isso implica que muitas pessoas concebem o poder como uma força onipotente. No caso da escola, o poder está no sistema, no método escolhido, no diretor escolar, porém o poder não é só onipotente, ele pode também ser onipresente, quando o professor entender que pode dar abertura às discussões em sala de aula, quando houver possibilidade de negociar com os alunos maneiras democráticas durante a aula, ou nos momentos de avaliação da aprendizagem, entre outras posturas. Geramos esse poder na escola à medida que somos subordinados como alunos desse modelo, e agora subordinamos nossos alunos que, certamente, subordinarão os que virão.

> Os jogos de poder são modificáveis em sua dinâmica, no seu próprio exercício e trazem consigo a percepção de novos modelos de ser, de ver, de valorizar nossas ações nos mais diferentes ambientes sociais. Pelo exercício do poder onipresente, questionamos o que é estabelecido e este é um passo decisivo para que possamos inclusive mudar as relações na escola. (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 38).

O jogo do poder pode ser alterado, quando propomos aos nossos alunos condições para que eles exerçam sua autonomia, em que possam participar das decisões. Esse movimento é possível e necessário para o rompimento de posturas tradicionais excludentes, nas quais alguns alunos ficam de fora do processo como também vários professores se prestam à mera transmissão de conhecimento e cumprimento de currículo que não faz sentido nem para quem se propõe a ensinar, no caso, o professor, como também para quem está ali para aprender, o aluno.

3.7 A emancipação do conhecimento

O papel do professor é basilar para a construção da escola em uma nova perspectiva. É o professor quem pode acolher os alunos, considerando sua "diferença". Jacques Ranciére (2015) escreve uma obra intitulada "O mestre ignorante", na qual nos apresenta uma personagem, Joseph Jacotot, um professor francês do início do século XIX, narrando sobre o "mestre", que tem como desafio, depois da Revolução Francesa, a instrução dos alunos (sociedade) após revolução e, assim, a partir da instrução do conhecimento, superar a distância que impedia as pessoas daquele período de integrar na ordem das sociedades, fundadas sobre as luzes do bom governo (RANCIÈRE, 2015). O desafio exposto pela obra se desenrola e vai argumentando sobre as cinco lições para emancipação intelectual. Ao discorrer sobre as pedagogias tradicionais, o autor critica a ideia da transmissão do saber, das pedagogias modernas, do saber adaptado, ou seja, ao apresentar a igualdade como ponto de partida, gera a desigualdade.

O ensinar e o aprender não constituem uma condição como muitos acreditam, por exemplo: o professor ensina, e o aluno logo aprende. Pelo contrário, o aprender e o ensinar são processos distintos, visto que o aprender é de cada um, e, nós, professores, ensinamos, contudo não temos controle sobre o quanto cada aluno vai aprender. Mantoan e Lanuti (2022) escrevem uma valorosa obra que contempla os ideais de uma escola inclusiva, trazendo questões para avançar na realidade que encontramos hoje nas escolas. O livro é intitulado: "A escola que queremos para todos". Nele, os autores argumentam sobre o ensinar, o aprender, o avaliar, como os alunos são representados, o exercício do poder e a Educação Especial em uma concepção inclusiva. Essa obra nos ilumina, emancipa-nos, possibilita-nos compreender os equívocos que ainda fazemos em relação à aprendizagem.

> [...] é que o sistema educacional se porta como mais um instrumento de seleção social, que se arroga o direito de fazer triagem da população escolar, retirando de alguns alunos o direito e as vantagens de se desenvolver na escola. [...] parece que tudo concorre para que perpetue uma situação de exclusão devidamente amparadas por interpretações equivocadas do que é ensinar, aprender e avaliar no processo educativo. Tais interpretações que supostamente se baseiam em pressupostos científicos, em evidências, aspectos comportamentais, externos, impedem a criação de um sistema educacional inclusivo. (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 39).

Quando construímos ideais de capacidade que são validados por laudos médicos, impossibilitamos muitos alunos de acessarem os conteúdos, pois, prematuramente, nem é oferecida para essas pessoas a oportunidade de terem contato com o que lhes é ensinado. As nossas atitudes já constituem barreiras limitantes. Aprendemos com Rancière (2015), em "O

mestre ignorante", que podemos ensinar a todos. Para esse autor, podemos ensinar até mesmo o que ignoramos, posto que o movimento de aprender é de cada um de nós que nos propomos a isso, que, antes de tudo, trouxe-nos significado. Quando isso acontece, emancipamos o conhecimento e aprendemos qualquer coisa de que temos interesse: ler, escrever, falar outra língua, entre outros. Ao contrário, quando instruímos nossos alunos, sem levar em consideração o movimento que cada um faz e o significado que cada um elege, embrutecemos o conhecimento, pois aquele que aprende passa a acreditar que foi ensinado a algo e dependerá sempre desse "ensino".

> [...] o problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, da criatura razoável. O desafio de fazê-los homens emancipados e emancipadores. (RANCIÉRE, 2015, p. 142).

Finalizando, a emancipação do conhecimento não depende de apresentar os conteúdos universais, de mostrar aos alunos todo o conhecimento culturalmente adquirido, a "instrução" é uma conquista pessoal e, portanto, difere de uma pessoa para outra. Ainda Ranciére (2015) defende que em se tratando de método de ensino, "[...] disse que não há método Jacotot, somente o método do aluno, o método natural do espírito humano." (RANCIÉRE, 2015, p. 171). Assim, Jacotot, usa para referenciar a figura do professor, a fim de lembrar que o aprender não é mérito do método usado pelo professor, permitindo-nos compreender a possibilidade de pensar que a forma de aprender é construída por aquele que o faz, possuindo todos capacidade, não devendo existir comparações entre alunos. Aprendemos que comparações são fruto da relação de poder, criando objetivos que nem todos podem alcançar, gerando a exclusão.

3.8 A escola como espaço público

As escolas são espaços que simbolizam progresso, porém existem discursos que duramente criticam e/ou responsabilizam essa unidade pelo fracasso social. A escola é entendida como um "bem comum", contudo há quem defenda a desescolarização, alegando que a escola é uma instituição desatualizada que necessita ser reformada, ou em desuso, pois, com o avanço da tecnologia, fatalmente ela deixará de existir. Entretanto, há quem defenda a escola hoje mais ainda do que no passado. Masschelen e Simons (2022, p. 10) argumentam:

> Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo aparecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro.

> Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece " tempo livre" e transforma o conhecimento e as habilidades em " bens comuns" e, portanto, tem o potencial para dar a todos independentemente de antecedentes , talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar (e portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

A escola é uma invenção histórica, podendo desaparecer, caso não seja reinventada, que resume em encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer "tempo livre" e para reunir os jovens em torno de uma "coisa" comum (MASSCHELEN; SIMONS, 2022, p. 11).

Nos ideais da escola inclusiva, lutamos por esse espaço "escola", porque são espaços coletivos, públicos, que acolhem e oferecem conhecimento. Por isso, lutamos pelo acesso irrestrito a todos sem distinção na escola. Reinventar a escola se torna um desafio do nosso tempo, fornecer esse "tempo livre" para estar inserido, de verdade, vivendo experiência, fazendo trocas, participando, podendo criar, construir e descobrir, onde essa "coisa" em comum entre os alunos é a possibilidade de aprender, pois todas as pessoas aprendem, atualizam seus pensamentos, mudam o seu comportamento, mas, para isso, devemos estar entre pares, sendo desafiados pelo meio e pelo outro.

> A inclusão implica estar com o outro, com os outros. Não estamos incluídos quando apenas estamos juntos, ou seja, à frente, atrás, do lado de alguém. Entender a diferença entre "estar junto" e "estar com "muda tudo! Estar incluído não tem a ver apenas com a entrada franca e aberta a todos na escola, no trabalho e nos ambientes de lazer, mas com a convivência, compartilhamento de situações, momentos de vida em geral. Na escola inclusiva, ninguém fica de fora e, se entra, não é para ficar junto com os colegas que já estavam lá, mas para viverem uns com os outros, aprenderem uns com os outros, brincarem, conversarem uns com os outros. Não vale entrar na escola, na sala, no refeitório, no pátio para ficar apenas juntos aos demais alunos, professores e funcionários. (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 21).

A escola é isso, um lugar de encontros, de trocas, como bem expuseram Mantoan e Lanuti (2022), sendo necessário que os alunos fiquem juntos, no mesmo espaço físico, e para além será preciso estar "com", sentindo-se parte, participando e permanecendo nesse ambiente. Nossa legislação garante, por meio da Constituição Federal, "[...] o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um." (BRASIL, 1988, art. 208, inciso V). Isso é um direito constituído desde a Constituição Federal, reforçado, depois, pela Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), pela PNEEPEI (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015).

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Esta seção apresenta o cenário da pesquisa e de que forma, ao longo dos anos, foram direcionados os rumos da escola inclusiva neste município, comparando-os com outra realidade municipal, que é a pesquisa de Rosangela Machado (2009). Trataremos sobre os dados encontrados na documentação pedagógica e normativas da Secretaria Municipal de São Sebastião do Paraíso, MG, onde faremos o levantamento do número de matrículas dos alunos público-alvo, assim como a discussão em torno do AEE, sendo esse o serviço de maior relevância para efetivação da escola inclusiva.

4.1 O cenário de estudo

O cenário deste estudo é o município de São Sebastião do Paraíso, localizado no sudoeste do estado de Minas Gerais, possuindo uma população estimada em, aproximadamente, 72 mil habitantes. A área territorial é 814,925 km² (IBGE, 2021). O município tem como principal atividade econômica a produção agrícola. Segundo o censo escolar de 2021, a rede de ensino municipal conta com mais de cinco mil alunos, divididos entre as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA — Educação de Jovens e Adultos. Desse número de estudantes, 215 são público-alvo da Educação Especial, sendo 116 deles matriculados também na Sala de Recursos Multifuncionais.[6]

Como já relatado na introdução deste trabalho, o município estudado teve a Educação Especial atualizada em 2012 com a perspectiva da Educação Inclusiva, quando ficou determinada a abertura oficial das duas primeiras Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE. Foram recebidos computadores, cadeiras, materiais específicos para o trabalho com pessoas que possuem algum impedimento de ordem auditiva, visual, física e intelectual. Ofereceram jogos, tecnologia assistiva[7] (TA), software como *boardmaker*[8], entre outros, CDs, vídeos, coleções de histórias infantis, que compunham o acervo. Havia material que sabíamos

[6] Dados retirados do Censo Escolar de 2021, fornecidos pela SME de São Sebastião do Paraíso, MG.

[7] **"Tecnologia Assistiva** é o termo usado para identificar todo o arsenal de **recursos e serviços** que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover **vida independente e inclusão." (**SARTORETTO; BERSCH, 2023).

[8] "O Boardmaker ® V6 é um software que permite a criação de pranchas de comunicação de forma simples e fácil. É ideal para pais, professores e terapeutas criarem pranchas de comunicação e materiais pedagógicos utilizando a biblioteca PCS (Picture Communication Symbols)." (CIVIAM, [2019]).

como usar e outros que não sabíamos, tivemos de buscar leituras e formações para suprir nossos desconhecimentos.

É importante salientar que, ao pesquisar o site do Ministério da Educação (MEC), encontramos bastantes publicações referentes à Educação Especial/Educação Inclusiva, principalmente entre os anos 2000/2010. Algumas dessas coleções chegaram em formato físico às escolas da rede pública com objetivo de possibilitar a formação continuada. No momento atual, já não temos atualizações desses materiais, e alguns já estão ultrapassados pela ótica da Educação Inclusiva.

Voltando ao contexto de 2012, quando houve a efetiva abertura das Salas de Recursos, consideramos esse fato como o início da implementação da escola inclusiva efetivamente. O sistema educativo municipal, naquele momento, já se impunha sobre as práticas tradicionais e aspirávamos por fazer uma escola inovadora, recorrendo a novas abordagens pedagógicas, que possibilitassem práticas interativas, libertas de posturas por meio das quais o conteúdo fosse mais relevante do que pensar como os alunos aprendem. Não queríamos mais uma escola punitiva e pouco criativa. Tínhamos convicção de que o conhecimento era construído, estudávamos semanalmente nas reuniões de professores. Juntamente nesse espaço, já um pouco transformado pelas concepções construtivistas e mediante as parcerias feitas entre os programas federais do Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estadual de Educação e as Secretarias Municipais, tivemos formações que inovaram as práticas nas escolas públicas. Realizamos formação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2002), Mathema (2010), Pacto pela Alfabetização (2013), entre outras formações em serviço, que aconteciam semanalmente para estudos pedagógicos. Outra ação que aconteceu foi a construção e implementação do plano de cargos e salários (2003), para incentivar o magistério, que oportunizou que diversos professores buscassem cursos de especialização. Podemos declarar que, na possibilidade da implementação da proposta da escola inclusiva, a rede municipal possuía um terreno fértil, a fim de que mudanças significativas pudessem florescer.

Nesse período, diversas legislações foram criadas e sancionadas, porém demorou um tempo para o cumprimento delas. Muitas vezes, uma política pode ser bem-sucedida ou não, dependendo da prioridade do governo ou dos atores que querem implementá-la, ou quando existe uma efetiva cobrança da sociedade exigindo o cumprimento das leis.

Consoante o estudo de Rodrigues, no Brasil, a partir da efetivação das políticas públicas, ações foram implementadas para o êxito da escola inclusiva, como:

> Em 2006, a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação editou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça com o objetivo de fomentar, nos currículos da Educação Básica e Superior, a abordagem de temáticas relativas às pessoas com deficiência. Em 2007, a promulgação de dois importantes documentos: a) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contemplando eixos relativos à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado; 2011, o Plano Nacional de Educação (PNE) objetivou universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar a alunos com deficiência na rede regular de ensino, onde foram previstas estratégias como: repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; ampliação do número de salas de recursos multifuncionais; fomento à formação de professores de Atendimento Educacional Especializado; ampliação do Programa Nacional de Acessibilidade nas escolas públicas; promoção de articulação entre ensino regular e AEE; acompanhamento e monitoramento do acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na qual o autismo é considerado como deficiência persistente. (RODRIGUES, 2017, p. 94).

No município, essas ações foram registradas, vindo ao encontro de todo o movimento inclusivo, na tentativa de garantir minimamente o uso desses espaços e dos materiais que ali estavam. As professoras de AEE foram encaminhadas para as duas escolas selecionadas com as referidas salas. Sendo tudo recente, as professoras designadas para o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais não possuíam formação específica (graduação em Educação Especial), mas tinham formações realizadas há alguns anos antes, formações essas que citavam as novas legislações. Houve também a promessa do governo municipal de ampliar, assim que possível, as Salas de Recursos Multiprofissionais em todas as escolas, considerando esse serviço essencial para fomentar a Educação Inclusiva.

4.2 Ações que impactaram nas estruturas escolares

Nesse mesmo ano, muitas crianças foram recebidas nas escolas comuns, e a única escola especial do município não receberia matrículas novas, somente daria terminalidade “escolar” para os alunos que já estavam no percurso. Gradualmente, as salas dessa escola exclusiva foram sendo fechadas. Houve, na ocasião, bastante resistência por parte dos profissionais que atuavam nessas instituições e de algumas famílias que já estavam acostumados com aquele formato de ensino “exclusivo”, por meio do qual seus filhos estudavam e já faziam os atendimentos com os especialistas da saúde, tais como terapias com fonoaudiólogo, psicólogo, terapia ocupacional e até consultas médicas. A escola estava no mesmo prédio da instituição de saúde, vários alunos passavam o dia e a vida entre os muros dessa instituição. Diversos pais e profissionais da escola

e da sociedade militaram e argumentaram em favor da escola especial, por não entenderem a possibilidade da escola comum para seus filhos, por não disporem da facilidade de terem tudo no mesmo lugar. O currículo, o ensino e tudo que a escola propunha foram pouco compreendidos pelos pais, que acreditavam que seus filhos não aprenderiam. Ainda dentro do modelo médico de deficiência, esses espaços exclusivos se garantiram por mais alguns anos.

Atualmente existem divergências em como fazer a inclusão, sendo bastante discutida em algumas pesquisas a "inclusão parcial /inclusão total"[9] de alunos na escola comum. Essa abordagem que defende dicotomia acredita que não é possível fazer a inclusão de todos, como já discutido nas outras duas seções deste trabalho. As bases filosóficas inclusivas consideram a diferença que não é restrita a poucos, e sim a uma condição humana. Todos somos diferentes, ou seja, a escola inclusiva advoga pela escola da diferença, buscando atender a todos, segundo sua condição e capacidade.

O fechamento oficial da única escola especial do município impactou no efetivo aumento das matrículas nas escolas comuns, tanto nas escolas municipais quanto nas escolas estaduais, sendo a chegada das matrículas desses estudantes vista como um considerável desafio. Os números aqui obtidos estão em consonância com o aumento do acesso que aconteceu de forma geral do Brasil, como os dados relatados no Censo de 2009, também já tratados no primeiro capítulo deste trabalho. Assistimos, nesse momento, a uma escola especial indignada com o fechamento da instituição e, na escola comum, muita angústia, pois vários professores acreditavam que não estavam capacitados o suficiente para ensinar alunos em situação de deficiência. Para nossa surpresa, a escola comum fez bem para os alunos que lá chegaram, os quais aprenderam significativamente em termos de conteúdos escolares e, em longo prazo, ganharam visibilidade social. Os pais, atualmente, reconhecem o ganho de aprendizagem para seus filhos e seguem lutando pelo direito de eles continuarem na escola comum. Essa instituição que coabitava junto com a escola especial continua prestando os atendimentos para os alunos público-alvo da Educação Especial, onde eles continuam fazendo as terapias no contraturno escolar, conforme sugere a PNEEPEI (2008). Houve ganhos reais para os estudantes, que foram observados pela comunidade escolar e, principalmente, para os alunos que faziam parte da escola.

[9] A inclusão "[...] é parcial e condicional, caracterizando-se pela existência de escolas e classes especiais destinadas aos estudantes não considerados aptos a frequentar uma escola ou sala de aula comum." (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2022).

4.3 A Implementação: acesso à matrícula

No Município, a Educação Especial já constitui um serviço da escola comum. Desde a Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Gradativamente, as matrículas foram chegando, ano a ano, até o efetivo fechamento da escola especial do município. O diagnóstico da educação especial, contida no Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), observamos gráficos que apontam um número expressivo de matrícula do público-alvo da Educação Especial na rede comum. No município, também apresentada em menores proporções numéricas, podemos observar a situação crescente.

Tabela 1- Número de matrículas

Números de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial de 2012 a 2021						
Ano	Total de alunos matriculados		Alunos matriculados em classes comuns		Alunos matriculados em classes exclusivas	
2012	354	100%	206	58%	148	42%
2013	367	103%	239	65%	128	35%
2014	367	103%	249	67%	118	32%
2015	451	127%	382	84%	69	16%
2016	399	112%	374	93%	25	7%
2017	381	107%	365	95%	16	5%
2018	399	112%	399	100%	-	
2019	417	117%	417	100%	-	
2020	444	125%	441	99,3%	3	0,007%
2021	215	60%	215	100%	-	

Fonte: Tabela elaborada por Lea Aparecida de Carvalho Ribeiro, a partir de dados do INEP (2012-2021) - no período de 2012 a 2021, para organização dos dados para pesquisa no Programa de Pós-graduação em PAPP, Unesp/Franca.

Em dez anos, os números revelam que, mesmo existindo concomitantemente por cinco anos, ambas as escolas, as famílias, foram remanejando seus filhos da escola especial exclusiva para a escola comum, fechando todas as turmas no final do ano de 2017. Os dados são confirmados, pois, no ano de 2018, não tínhamos mais nenhum aluno em escolas exclusivas. Em 2020, constatamos o registro de três matrículas. O aumento ano a ano, de 2012 até 2019, sempre foi superior a 100%. Com a situação atípica, em virtude da pandemia causada pelo novo

coronavírus (Covid-19), no ano de 2021, tivemos uma evasão de 60% dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por razões ainda não pesquisadas, mas que vão ao encontro dos dados apresentados, nos casos de abandono e desistência registrados nas escolas em tempos de distanciamento escolar.

Fiquei consideravelmente intrigada com o fato de haver três matrículas de alunos em situação de deficiência em escola especial, porque tal instituição já havia sido fechada em 2017. Eu havia entendido, após a PNEEPEI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), que não seriam permitidos alunos matriculados em escolas exclusivas (especiais). Após a leitura dos documentos normativos, compreendi que essa possibilidade ocorrera devido à Resolução SEE 4.256/2020 (MINAS GERAIS, 2020), que será desenvolvida ainda neste capítulo, quando discorrerei sobre a documentação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Secretaria Estadual de Educação.

Outro serviço que foi ganhando espaço nas escolas: o aumento da procura de matrículas nas Salas de Recursos Multifuncionais, que é um serviço implementado com a Política de 2008. Os atendimentos são oferecidos aos alunos que necessitam de algum tipo de acessibilidade. Esse serviço foi sendo valorizado, pouco a pouco, pelas pessoas consideradas com deficiência e seus familiares, o que fortaleceu a ideia e a luta pela permanência dessas pessoas na escola comum.

Esse serviço é essencial para articular "O estudo de caso" dos alunos que frequentam o AEE, realizando a documentação pedagógica, contendo também o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), que tem como objetivo identificar as barreiras que impedem o acesso do aluno à atividade cotidiana da escola comum, bem como sua participação nela.

4.4 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Por muito tempo, percebemos uma interpretação errônea quanto à proposta referente ao serviço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Houve confusão acerca da função do professor do AEE, feita pelos professores que atuavam nesses espaços, assim como pela comunidade escolar. Mesmo anterior à discussão do que propõe esse serviço, já encontramos o princípio desse entendimento nas pesquisas de Fávero, que, antes até da efetivação da PNEEPEI (2008) e de toda a normatização a respeito do serviço de AEE, já argumentava que:

> Não podemos negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam ter cuidados especiais para que possam ter pleno acesso à educação. No entanto, tal não pode significar seu confinamento em uma sala/escola, longe dos demais. Ao contrário, deve oferecer subsídio para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdo específicos concomitantemente ao ensino comum. (FÁVERO, 2004, p. 30 *apud* MACHADO, 2009, p. 65).

Também para nos esclarecer um pouco mais sobre o objetivo do trabalho proposto pelo AEE dentro da escola inclusiva, Maria Teresa Mantoan (2015) explica que esse atendimento é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar, destinado às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas consideradas com deficiência precisam para relacionar-se com o meio. Em outras palavras, as Salas de Recursos Multifuncionais oferecem atendimentos no contraturno da escola comum, onde o objetivo é identificar as barreiras que impedem que os alunos público-alvo da Educação Especial acessem os conhecimentos. Não basta só a garantia de matrícula, é preciso instrumentalizar os alunos com o conhecimento e uso das tecnologias acessíveis, que serão estudadas, planejadas e disponibilizadas pelo profissional responsável por essas adequações. Temos, como exemplo desse trabalho, o ensino de LIBRAS e Braille, o uso do soroban, a adequação de materiais para uso do aluno, como caderno de pauta ampliada, fonte de letras, ilustrações, engrossadores de lápis, observação de ambientes para sugestão de adequações, observação quanto aos aspectos sensoriais da sala de aula que podem se tornar um impedimento/ barreira, a fim de que alguns alunos possam acessar o que todos podem, assim como o enriquecimento curricular para aqueles que apresentam superdotação.

O grande desafio do AEE é desenvolver a capacidade de observação e detecção de barreiras efetivas que impossibilitariam a pessoa considerada com deficiência de permanecer no espaço e participar de todas as propostas pedagógicas sugeridas para as turmas. Tudo isso é feito mediante o estudo de caso, por meio do qual se propõem para a gestão pedagógica da escola oportunidades que vão além da percepção das pessoas consideradas com deficiência, e sim, para uma escola com possibilidades pedagógicas e tecnológicas, que serão disponibilizadas para todos, ou seja, os recursos da escola inclusiva devem ser acessíveis. Tal entendimento sobre a função do AEE, em vários lugares, não é compreendido e trabalhado nessa perspectiva. O AEE deve atuar dentro da escola regular, mas não como um serviço "compensatório", por meio do qual muitos entendem o trabalho como um espaço de reforço escolar, ou mesmo um local para o aluno "estar" quando não se tem nada para fazer na sala com os outros. Essa interpretação equivocada da função desse profissional ainda é deveras discutida no meio escolar.

Isso posto, é possível inferir que foi preciso quase uma década para que compreendêssemos o que fazíamos e quais eram as reais atribuições do professor de Sala de Recursos Multifuncionais. Fiquei bastante envolvida e surpresa pelo tempo que levamos, enquanto rede de ensino, para as propostas da PNEEPEI de 2008. Mediante a pergunta de pesquisa: "como a rede municipal tem se movimentado para (re) organizar o trabalho pedagógico a partir dos avanços legais inclusivos? Encontrei alguns estudos que nos ajudam a compreender que, em outros lugares, também ocorreram fatos parecidos, e diversos municípios passaram por mudanças importantes a partir dos marcos legais, como exemplo, temos a pesquisa realizada por Rosângela Machado, em 2009. A pesquisadora relata como foi o processo de construção do entendimento da equipe da cidade de Florianópolis, SC, nos anos de 2000/2001, período esse anterior à PNEEPEI (2008).

4.5 Fazendo um contraponto: o que acontece aqui também aconteceu em outros lugares

Para fazer um contraponto com a pesquisa em construção, tomamos os estudos de Rosângela Machado (2009) como parâmetro ou mesmo como uma fonte de pesquisa que se tornou um livro intitulado: "Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas". Esse estudo é de relevância, visto que colabora para a compreensão do movimento de construção/reconstrução necessitada de mudanças dentro de uma rede de ensino que se pretende tornar inclusiva.

Rosangela Machado é pedagoga e, no momento do relato de sua pesquisa, era a responsável pela Coordenação da Educação Inclusiva da Cidade de Florianópolis, SC, autora da tese de Doutorado, defendida pela Universidade Estadual de Campinas e, depois, publicada em um livro pela Editora Cortez, 2009. Rosangela narra, de forma clara, como foi a desconstrução/construção dos serviços de Educação Especial em seu município, de que forma pensavam e passaram a pensar depois de estudarem e discutirem conjuntamente, como caminhariam as novas ações ou novas perspectivas que passariam a revolucionar a escola comum. Essa pesquisa nos serve como inspiração, na crença de que a escola inclusiva de qualidade é sim uma possibilidade. Rosângela, no início da sua obra, adverte-nos que "[...] o processo de aceitação de novas ideias e conceitos, contudo, não é um processo rápido, exigindo tempo e persistência." (MACHADO, 2009, p. 17).

O trabalho de Rosângela compõe de certa forma nosso problema, como também nos serve como ilustração de uma experiência positiva, possibilitando-nos refletir a respeito do que ainda

acontece por aqui, vinte anos depois. Nesse momento, descobrimos que nossa crise paradigmática havia chegado e que não estávamos sozinhos em tal conflito. A cidade de Florianópolis, assim como outras cidades brasileiras, já realiza a Educação Inclusiva dentro do que propõe a PNEEPEI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Ter uma experiência já consolidada pode auxiliar a nos posicionar, a compreender como estamos aqui, como este trabalho poderá servir de ilustração e justificativa para outros municípios.

4.6 O tempo não para, mas nos distância

O relato da rede de Florianópolis teve início em 2001 (MACHADO, 2009) e, no município de São Sebastião do Paraíso, em 2012. Em Florianópolis, o movimento de atualização ocorreu após uma crise de paradigmas, onde pessoas envolvidas com os serviços de Educação Especial, naquele momento imersas na perspectiva do modelo da integração, não queriam mais reproduzir aquele trabalho, não se sentiam mais contempladas com o referido modelo. Em nossa realidade, a perspectiva inclusiva inicia-se após determinações da lei, que chega com a obrigatoriedade da matrícula dessas pessoas na escola comum e, concomitantemente, com o fechamento da escola especial, que aconteceu em 2017 — nove anos depois da implementação da PNEEPEI (2008).

Os caminhos percorridos por essas duas redes de ensino revelam percursos distintos, mas que almejam o mesmo objetivo, que é garantir e fortalecer a grande novidade educativa, a escola inclusiva, construída e reconstruída cotidianamente em cada situação, com os atores envolvidos em cada realidade e com as estruturas singulares de cada localidade. A Educação Inclusiva possibilita uma mudança de mentalidade que somente acontece se o envolvimento for no coletivo e no esforço de renovação constante. Na realidade do município de Florianópolis, Rosangela e toda a equipe modificaram a prática por meio de formação continuada, compreendendo que era preciso desconstruir alguns conceitos, muitas vezes arraigados em nossa cultura escolar, como, por exemplo, a ideia de aluno "padrão".

Por coincidência, na realidade mineira foi também a formação continuada que possibilitou a reflexão a qual movimentou para compreensão de que algo não estava bem, de que era preciso pedir ajudar, buscar caminhos, pois o que fazíamos não mais significavam avanços enquanto prática profissional, chegando, assim, nossa crise paradigmática, ou seja, foi preciso dar um passo à frente, desconstruir, para construir novas possibilidades.

Descobrimos que fazer escola inclusiva era, antes de tudo, repensar e ressignificar a escola para todos, a fim de que as propostas dessa escola acontecessem de fato, e não repetindo a escola da integração. Era preciso discutir não só com aqueles professores especialistas que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, como também com todos os profissionais da escola e comunidade escolar.

É justamente isso que venho propor como intervenção na minha realidade. Percebo que esse conhecimento é exclusivo das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e seria importante levar toda a discussão para as demais professoras e gestoras das escolas do município, assim como à equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de propor avanços ao que ainda é necessário e conservar e fortalecer as experiências inclusivas já existentes, oportunizando que os professores mudem a proposta, não por determinação da SME, mas por compreenderem a perspectiva de uma escola para todos.

Uma escola para todos implica algumas mudanças, sendo a ideia de "padrão" um tanto problemática, que não combina quando queremos entender a diferença. As escolas ainda padronizam currículos, avaliações, comportamentos socialmente esperados, saberes socialmente validados e tantas outras ações que não dialogam com a perspectiva inclusiva, pois se já compreendemos que somos todos diferentes, falta-nos pensar em encontros na escola, buscando possibilidades para obter meios de modificar as práticas que atendem somente a alguns alunos que se enquadram nesse modelo socialmente construído, o que inviabilizam a escola para todos.

Através da experiência de Florianópolis e acreditando que esse município está em movimento desde 2001, penso em quantas conquistas e aprendizado dos quais podemos nos beneficiar ao buscar esse parceiro, suas experiências podem nos impulsionar, apontando caminhos e nos apresentando possibilidades com suas descobertas e experiências. Sem perder, é claro, nossa singularidade, porque não existem cópias, modelos reproduzidos; o que existem são "encontros" de um município ou realidade com outra, e daí surge uma experiência que jamais será cópia, posto que, segundo Deleuze, a repetição é sempre diferença (DELEUZE, 2021).

Na busca por outras experiências inclusivas, descobri também o município de Amparo, localizado no interior Paulista, que realiza formações das equipes escolares há dezesseis anos. Participando das formações compartilhadas por eles, qualifico positivamente o quanto essa oportunidade tem acrescentado às reflexões em nossa prática na reestruturação conceitual de

nossa escola inclusiva. Podemos, como relata Mantoan (2013), ao prefaciar o livro eletrônico: "Para uma escola do século XXI", construir de um jeito peculiar cada situação, sendo o único preceito perseguido a construção de uma escola capaz de atender a todos.

> Esperamos, todos nós que participamos desses momentos de estudo e reflexão, que o conteúdo de cada texto seja mais uma oportunidade de se tratar com responsabilidade e competência de um assunto tão preocupante e desafiador: a escola do nosso século. Não temos a pretensão de ter encontrado um modelo ideal dessa escola, mas a intenção de oferecer aos interessados um bom material para a sua construção. (MANTOAN, 2013, p. 5).

Pelo exposto, depreendemos que não existe uma receita para fazer inclusão. Ela não tem uma forma, um modelo ideal, é sempre uma ação por fazer, a qual requer atualização contínua. Confesso que demorei bastante para compreender que nenhuma pesquisa vai nos apontar manuais, receituários ou métodos para obtenção da escola inclusiva. Porque, se assim fosse, fugiríamos de toda a filosofia que sustenta esta inovação chamada inclusão. A escola inclusiva tem preceitos, mas jamais modelos, visto que o princípio maior é pensar na singularidade de cada um e em cada situação, a qual deve ser identificada no planejamento de nossas ações educativas, buscando as linhas de fuga. Eis a eminência do estudo de caso como documento singular e único de cada situação. Ele é proposto na PNEEPEI (2008), contudo não basta fazê-lo, mas entendê-lo, a partir de sua construção como uma ferramenta capaz de propor acessibilidade, na preocupação de que todos possam permanecer na escola e participar dela em suas múltiplas atividades.

4.7 Do professor integrador para o professor inclusivo/um processo

Em Florianópolis, iniciam a mudança a partir da discussão na formação em torno da função do professor integrador. Entretanto, o que seria o professor integrador? Na nossa realidade, não usamos este nome "integrador", mas utilizamos, por muito tempo, o termo professor especial, que acaba tendo a mesma intenção. Na pesquisa, Rosangela relata que o professor integrador deixara de existir quando se perdeu o sentido de sua atuação. Depois de uma assessoria realizada com a equipe de Educação Especial nos anos de 2000/2001 e após a atualização das formações continuadas realizadas pela secretaria de educação de Florianópolis, os próprios professores deixaram as antigas funções, que eram de adaptar as atividades propostas, integralizar alguns alunos público da Educação Especial na escola regular. Os professores de Florianópolis compreenderam que, na escola comum, a concepção

integracionista não caberia mais. As ações por elas desenvolvidas fixavam ainda mais a deficiência dos estudantes que recebiam tudo diferenciado, todavia era preciso considerar as barreiras que impediam essas pessoas de acessar o espaço escolar, participar dele e permanecer nele. Como professoras não mais integradoras, mas professoras inclusivas, deveriam propor junto à escola a derrubada dessas barreiras, a fim de que cada pessoa pudesse aprender segundo sua capacidade.

Meire Cavalcante (2021) escreveu um significativo texto cujo título é "Atendimento Educacional Especializado como força motriz da inclusão escolar". Nele argumentou que esse serviço surge como um avanço dentro de uma política pública:

> Possibilitou avanços que originaram das diretrizes político-pedagógicas e do redirecionamento do financiamento público da educação especial para: a institucionalização do AEE nas escolas comuns, a formação continuada dos professores da educação especial e a promoção da acessibilidade nas redes públicas de ensino, tendo em vista o pleno acesso às etapas, modalidade e níveis de escolarização. Além disso, é possível perceber uma mudança no entendimento a respeito da condição de deficiência, das possibilidades dos sujeitos com deficiência e do seu lugar no processo educacional. (CAVALCANTE, 2021, p. 200).

Entender de forma mais profunda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) — como política, ela se destina a um público específico, nesse caso, às pessoas consideradas com deficiência (que é uma identidade/classificação) — possibilitou, mediante a organização desse grupo, garantias e conquistas importantes que deveriam promover mudanças significativas nos espaços e na mentalidade escolar. Essa lei surge para que todos que fazem parte desse público possam ter seus direitos garantidos. Isso implica permanecer junto de seus pares, tendo acesso a tudo que a escola propõe. Desse modo, a política inova quando suspende a ideia de integrar os alunos e sugere mudar a escola por intermédio do AEE, que utiliza o estudo de caso para pensar a singularidade de todos, já que, com esse instrumento, o professor visualiza as barreiras de cada situação e, sem excluir ou evidenciar a deficiência, pensa inversamente: O que? Como? Também desenvolve hábitos de escutar aqueles que acessam a escola, sempre questionando o próprio sujeito ou a situação com perguntas básicas: Como fica melhor para você? Qual letra você enxerga melhor? O que você sabe desse conteúdo? Esse tipo de questionamento possibilita pensar fora dos modelos preconcebidos. A participação do aluno no ato de planejar passa a ser o caminho mais assertivo.

Faz parte também do serviço de AEE o professor intérprete de LIBRAS, que acompanha o estudante em situação de deficiência auditiva, para acessar a aula do professor regente

sinalizada. Aos demais estudantes que estão em situação de deficiência intelectual, visual, física ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), no município estudado, é oferecido o monitor de inclusão, que é o profissional que possui formação em Ensino Médio (magistério), ficando incumbido de auxiliar o aluno nas atividades de vida diária e também ajudar o professor regente no encaminhamento da aula, no entanto sem ser o responsável pelos processos pedagógicos.

Na discussão quanto às ações que se configuram inclusivas, acreditamos que estudos e pesquisas estão acontecendo na tentativa de esclarecer as contradições. Na perspectiva social, compreendemos que essa abordagem, diferente das demais concepções, não se preocupa ou não tem intenção de construir "modelos" predeterminados, mas já existem trabalhos que dialogam sobre os ideais inclusivos. Nós nos serviremos de alguns trabalhos de pesquisa para construir tais proposições inclusivas.

Buscamos, neste trabalho, reunir determinadas discussões de práticas que já são realidade e contribuem ainda de forma sutil, porém que já existem com consistência teórica, o que possibilita promover as inovações na prática escolar. A Educação Inclusiva já advoga por: escola acessível a todos; que conhecimento é construído pelo sujeito; pelo AEE/acessibilidade em todas as escolas; estudo de caso, como referência de planejamento e possibilidade de derrubada de barreiras; gestão democrática; deficiência entendida na perspectiva da diferença; autoavaliação das aprendizagens dos envolvidos; formação continuada de todos os profissionais da escola na perspectiva da diferença.

4.8 As ações propostas e serviços efetivados na rede municipal após a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Por meio de levantamento em arquivos e documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME), foram encontradas, nas respectivas datas, as ações para implementação da política que listaremos a seguir. Os dados e documentos foram oferecidos pela Assessora de Educação Inclusiva. A tabela abaixo foi organizada, destacando as ações mais efetivas de cada ano, tendo como marco dessa política a obrigatoriedade em abrir duas salas de recursos.

Quadro 1 - Ações realizadas em favor da inclusão

DATA	AÇÕES	LOCAL
2012	A cidade foi contemplada com duas Salas de Recursos Multifuncionais pelo MEC	E. M. Profª. Alice Naves Ferreira E. M. Profª. Mª de Lourdes Dizaró
	Adicional de 10% no salário-base do magistério para os professores que atuarem com os alunos que possuem laudos médicos atestando sobre alguma deficiência	Todos os professores
2013	Projeto: Escola da Diversidade	Formação com os gestores das escolas e professores de AEE na SME (Secretaria Municipal de Educação)
2014	Projeto: Escola da Diversidade	Visita às escolas e aplicação de protocolos de saúde
2015	Convênio municipal com a ADEVIRP. Para formação e atendimento aos alunos cegos e baixa visão	Ribeirão Preto
	Montagem de uma sala de recursos na zona rural /MEC	E. M. Morro Vermelho
2016	Montagem de duas Salas de Recursos Multifuncionais na zona rural/ MEC	E. M. Napoleão Volpe E. M. Roque Scarano
	Montagem de uma Sala de Recursos Multifuncionais/ recursos próprios em um Centro de Educação Infantil	CMEI Vinício Scarano
2017	Montagem de um Sala de Recursos Multifuncionais na zona rural /recursos próprios do município	E. M. Francisco Daniel
	Fechamento da Escola Especial Mariana Marques	No Município
2018	-	-
2019	Reformulação e confecção efetiva do plano de AEE/ Estudo de Caso.	Todas as salas de AEE
2020	Montagem de uma sala de recursos do município para um Centro de Educação Infantil.	CMEI Vereador Antonino Amorim
	Formação com pesquisadores do LEPED	Cursos e lives Maria Isabel Dias Baptista Maria Teresa Mantoan
2021	Montagem de uma Sala de Recursos Multifuncionais na zona rural/com recursos próprios do município	E. M. de Termópolis
	Montagem de duas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo uma com recursos próprios e uma com recursos do MEC	E. M. Ibrantina do Amaral E. M. Campos de Amaral
	Formação com pesquisadores do LEPED	José Eduardo Lanuti Meire Cavalcante Eliane Ramos

Fonte: Elaborado por Léa Aparecida de Carvalho Ribeiro, a partir de dados fornecidos pela Assessoria de Inclusão, para organização dos dados para pesquisa no Programa de Pós-graduação em PAPP, Unesp/Franca.

Como é Lei Federal, PNEEPEI (2008), todas as unidades escolares deveriam ter uma Sala de Recursos Multifuncionais dentro dos prédios escolares, desde a promulgação dessa

legislação. Devido a questões de estrutura arquitetônica das escolas, isso ainda não é uma realidade. Temos alunos de uma escola participando do AEE em outra unidade. Observamos que, até 2020, tínhamos 8 salas em funcionamento. Em 2021, ano que finaliza o levantamento dos dados, 3 novas unidades foram inauguradas, ampliando, assim, para 11 salas que trabalham no turno e contraturno. O atendimento constitui um direito para os alunos considerados com deficiência. O intuito é que, até o final do mandato do atual prefeito (2021-2024), as Salas de Recursos Multifuncionais sejam uma realidade em todas as unidades escolares, uma das propostas de governo nas eleições de 2020.

As formações de professores ocorridas entre 2012-2020 foram sobre as legislações ou relativas às deficiências. Vinham muito formatadas na concepção médica da deficiência. No ano de 2020, com a possibilidade da difusão das redes sociais, pudemos conhecer pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (LEPED), bem como os trabalhos que promoviam formações na abordagem social da deficiência, tomando a Política de 2008 como referência. É importante esclarecer que esses pesquisadores foram ou são professores que atuaram na Educação Básica, trazendo inovações para as práticas juntamente com a pesquisa, na qual propõem reflexão para a construção de uma escola para todos. Na tabela abaixo, foram organizados também por ano os documentos encontrados tanto nos arquivos da SME quanto nos arquivos de duas Salas de Recursos Multifuncionais.

Quadro 2 - Documentação encontrada na SME e SRM

DATA	DOCUMENTO	LOCAL
2012-2021	Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano do Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE)	Todas as Salas de Recursos Multifuncionais
2012-2021	Entrevista de anamnese e laudo médico	Todas as Salas de Recursos Multifuncionais
2014 2021	Lista de presença de formação de professoras, formação de monitoras e professoras do atendimento educacional especializado.	Secretaria Municipal de Educação (SME)
2014	Cartilha, relatos e fotos	Secretaria Municipal de Educação (SME) e Salas de Recursos Multifuncionais - Vinício Scarano

continua

continuação

DATA	DOCUMENTO	LOCAL
2016	Cadernos de registro de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Salas de Recursos Multifuncionais - Vinício Scarano
2015	Fotos dos alunos sendo atendidos	Salas de Recursos Multifuncionais – Profª. Maria de Lourdes Dizaró
2012 – 2021	Pedido de gratificação de 10% para professores que atendem alunos com necessidades educativas especiais	Secretaria Municipal de Educação (SME)
2012-2021	Livros e apostilas para leitura do professor de Educação Especial	Sala de Recursos Multifuncionais - Vinício Scarano
2021	**Documentação pedagógica encaminhada para as escolas** - Projeto Político-Pedagógico (PPP) - Regimento Escolar - Normativa para confecção do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de AEE. - Resolução SEE, nº 4.256	SME (Secretaria Municipal de Educação)

Fonte: Elaborado por Léa Aparecida de Carvalho Ribeiro, a partir de documentos encontrados na SME, para organização dos dados para pesquisa no Programa de Pós-graduação em PAPP, Unesp/Franca.

A documentação pedagógica é dividida em três blocos, sendo o primeiro aqueles documentos que saem da Secretaria Municipal de Educação (SME), os quais orientam o trabalho nas escolas; no segundo bloco consta a documentação que está nas escolas, que deve ser usada pelos professores, e, por último, os documentos que compõem a pasta dos alunos, sendo aqueles que registram os atendimentos do AEE.

4.9 Os Profissionais do AEE

A Secretaria Municipal de Educação conta com uma Assessora de Educação Inclusiva. A servidora é uma pedagoga que já atuou na Sala de Recursos Multifuncionais e que é responsável por acompanhar todo o serviço prestado pelo AEE, coordenar o trabalho das professoras que atuam na SRM, acompanhar o trabalho das professoras intérpretes de LIBRAS e orientar as monitoras de Educação Inclusiva. As professoras de SRM são as responsáveis por fazerem o estudo de caso e a elaboração do Plano de AEE dos alunos que participam das Salas de Recursos Multifuncionais. Após o estudo feito, realizam as acessibilidades necessárias,

indicando os recursos adequados para cada caso, com a intenção de proporcionar a participação dos alunos nas atividades da escola. É também responsabilidade da professora da SRM orientar as famílias dos alunos quanto à acessibilidade. As professoras da SRM também auxiliam a professora do ensino comum na confecção do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). As professoras intérpretes de LIBRAS atuam dentro das salas de aula comum e são responsáveis por interpretar toda a aula realizada pela professora da turma, ajudando também a professora regente da sala na confecção do PDI do aluno considerado surdo. As monitoras de inclusão atuam com os alunos dentro da sala de aula e ajudam nas atividades de vida diária, como locomoção, alimentação e higiene pessoal, auxiliando, também, na realização das tarefas escolares.

4.10 Documentação Pedagógica: PNEEPEI e Resolução da SEE 4.256/2020 e Regimento Escolar

A Assessoria de Inclusão, juntamente com a Inspeção Escolar da SME, encaminha para as escolas municipais os documentos (organizados como bloco 1), que devem ser estudados e seguidos pelos profissionais da escola e do AEE.

Os documentos são: a) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; b) Resolução da SEE 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normalização e organização das escolas especiais na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais; c) Regimento Escolar e d) Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Necessário frisar que o município de São Sebastião do Paraíso não possui sistema de ensino próprio e, portanto, fica subordinado ao sistema de ensino estadual, seguindo as legislações, como: seguir o mesmo calendário escolar da rede estadual, usar as mesmas resoluções, entre outras determinações. A Resolução SEE 4. 256/2020 (MINAS GEERAIS, 2020), que é seguida pelas escolas do município, assim como também de todas as escolas do estado de Minas Gerais que não possuem sistema próprio de ensino. Pela leitura da resolução, podemos constatar que a Resolução SEE 4.256/2020 que institui as Diretrizes para normalização e organização das escolas especiais está alinhada com o Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), o qual foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), pelo ministro Dias Toffoli, em 28/12/2020. Mesmo após a suspensão do Decreto Federal, as escolas seguem a Resolução, que é uma mescla de orientações da PNEEPEI (2008) com o Decreto 10.502/2020. Ambas as legislações PNEEPEI (2008) e o Decreto 10.502/2020 são contrárias, ou seja,

acreditam em perspectivas de deficiência que não se complementam, o que acaba por trazer muitos conflitos na ação pedagógica. Ainda assim, tais equívocos acontecem no âmbito das secretarias estaduais em conformidade com os municípios, o que inviabiliza a construção de propostas inclusivas nas escolas mineiras. Pela hierarquia das leis, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, que segue os preceitos constitucionais alinhados com os Direitos Humanos, desde a assinatura do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, quando foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007, fica proibido qualquer tipo de discriminação.

A Resolução SEE 4.256/2020 faz orientação sobre o Plano Individualizado (PDI), que, segundo a política PNEEPEI (2008), esse documento não existe na legislação, não compõe a documentação pedagógica inclusiva, pois seus autores entendem que o currículo diferenciado é uma forma de discriminação, uma vez que a aula é para todos, sendo as mudanças feitas em relação às acessibilidades oferecidas durante a aula, para que os alunos possam participar conforme sua capacidade. A resolução 4256/2020, no capítulo IV- Do percurso escolar -, no artigo treze, traz que:

> Art. 13. - O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é documento obrigatório para acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.
> § 2º- PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento acompanhada da avaliação final. (MINAS GERAIS, 2020)

Ademais, é apontada, na Resolução SEE 4.256/2020, a possibilidade de matrícula em escolas especiais, o que também não é permitido na PNEEPEI (2008), que garante acesso, permanência e participação de "todos" os alunos na escola comum. Na Resolução, no capítulo VI -Das escolas Especiais-, no artigo trinta e um, é mencionado sobre a escolaridade em escolas especiais, voltando, assim, a possibilidade de segregação.

> Art.31- A escola especial é aquela que oferta exclusivamente a modalidade de ensino da educação especial e atende somente estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA) comprovados a documentação por profissionais da área da saúde.
> Art.32- As turmas de escolarização nas escolas especiais serão autorizadas com o quantitativo de 8 (oito) e no máximo de (15) quinze estudantes.
> Art.33- O processo de matrícula nas escolas especiais deverá seguir as orientações específicas desta modalidade publicada pela Secretaria de Estado de Educação. (MINAS GERAIS, 2020).

Como já contentado no início, existem normativas e legislações que se contradizem, o que deixa as redes de ensino fragilizadas, pois, a cada momento, temos uma orientação dentro do contexto escolar ou uma formação que não continua a ideia estabelecida, o que faz com que a Política não avance, protelando as mudanças necessárias, a fim de que a escola inclusiva aconteça. O Decreto 10.502/2020, mesmo não sendo vigorado, já causou muitas mudanças na educação de forma ampliada. Digo ampliada, porque vários municípios ainda estão vinculados à escola da integração, que se baseia em laudos, atendimentos individualizados, protocolos de saúde, e toda essa avalanche de opiniões confunde o papel da escola e sua ação autônoma.

A escola não deve mais ser subordinada ao modelo médico. Quem entende de ensino e aprendizagem é o profissional que atua na escola. Essa falta de clareza das secretarias locais e estaduais dificulta o trabalho na escola. Restam aos professores, em suas salas de aula, buscar a "educação menor", como forma de não se subordinar a essas orientações que ainda permanecem. Precisamos de ação militante em favor da implementação da PNEEPEI (2008). Mesmo depois da suspensão do Decreto 10.502/2020, as Secretarias Municipais de Ensino continuam usando, até o momento, a Resolução, que nem deveria ter sido criada, uma vez que ela é de janeiro de 2020 e o decreto foi assinado pelo antigo presidente Jair Messias Bolsonaro em setembro de 2020, sendo suspenso em dezembro do mesmo ano e revogado pelo atual presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023.

Quando olhamos para essa situação, perguntamo-nos qual é o motivo de ainda existir esse tipo de retrocesso, predispondo a escola a essa dualidade normativa. Penso que a questão seja maior do que oferecer a oportunidade de conviver e aprender todos juntos sem distinção na mesma escola. Com a possibilidade de mudança de governo federal, diversos defensores e estudiosos da Educação Inclusiva têm recuperado as esperanças quanto às mudanças acontecerem de fato.

O terceiro documento que compõe o bloco 1 é o Regimento Escolar. A introdução, na quinta página, trata de sua finalidade, que é: "O Regimento Escolar tem por finalidade apresentar as leis que regem este Estabelecimento de Ensino, desde as normas referentes aos discentes como aos docentes e funcionários". No capítulo III, na Seção I - Da Educação Especial, encontramos seis artigos, orientando que:

> Art. 79 - A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da Educação Regular, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, é destinada aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.
> Art. 80 - A educação especial, prevista obrigatoriamente no projeto político pedagógico e no regimento escolar, deverá viabilizar as condições de acesso,

> percurso, permanência com qualidade e conclusão das etapas de ensino, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e as flexibilizações previstas na legislação vigente.
> Art. 81 - O atendimento educacional especializado (AEE) consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes público da educação especial e garantir o acesso ao currículo com qualidade.
> Art. 82 - O plano de desenvolvimento individual (PDI) é documento obrigatório de registro do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante da educação especial, norteia as ações educacionais e identifica os recursos de acessibilidade necessários a cada estudante.
> Art. 83 - O atendimento educacional do estudante público, da educação especial, bem como os atendimentos educacionais especializados são regulamentados por normas específicas.
> Art. 84 - O atendimento Educacional Especializado – AEE, 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, em constante articulação com os demais serviços ofertados. (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2020, p. 29).

O Regimento Escolar é um documento que é encaminhado pela SME e reformulado de acordo com a realidade de cada escola. Toda vez que sai um decreto ou uma normativa, o regimento pode ser alterado e aprovado pela Secretaria Estadual de Ensino, que faz a validação tanto do Regimento Escolar quanto da Proposta Pedagógica do município. De acordo com os artigos aqui dispostos, percebemos tanto as diretrizes da PNEEPEI (2008) quanto diretrizes da resolução do SEE de Minas Gerais, quando discorrem a respeito do PDI, e toda a orientação contida no artigo 82, que contradiz o artigo 84, referente às diretrizes da Política de 2008.

Ainda no Regimento Escolar, também no capítulo III, seção II, em que fala da Sala de Recursos Multifuncionais:

> Art. 85. A sala de Recursos caracteriza-se com um atendimento educacional especializado *que visa à complementação do atendimento educacional comum*, no contraturno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escola comuns em qualquer dos níveis de ensino. (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2020, p. 29, grifo nosso).

Nesse artigo, o atendimento do AEE tem característica de reforço escolar, o que nunca foi a proposta do AEE, e nos demais artigos, apresentando a função do AEE na escola comum.

> Art. 86 - Sala de Recursos – localizada em escola comum ou especial, devendo o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados na instituição com a função de:
> I - Apoiar o professor da turma onde o aluno está inserido, atendendo as especificidades do aluno;
> II - Após o Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE, apresentado pela escola onde está matriculado, o aluno poderá ser agrupado com alunos de outras

> escolas, para seu enriquecimento curricular dentro dos conteúdos acadêmicos Língua Portuguesa, Matemática e outros;
> III - Devem ser disponibilizados equipamentos e recursos pedagógicos diferenciados, durante as aulas ministradas na sala de recursos, envolvendo linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas.
> Art. 87 - Os alunos com deficiências e condutas típicas que não alcançarem os resultados de escolarização previstos nos artigos 32 e 35 da LDBEN, mesmo com os apoios e adaptações necessários e, uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24 e 26 dessa mesma Lei, receberão uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada "terminalidade específica".
> Art. 88 - Será dispensado tratamento especial ao aluno que se encontre nas situações previstas no Decreto-Lei Federal Nº 1.044 de 21.10.69 e 6202 de 17/04/75 comprovadas por laudo médico fornecido por órgão oficial ou entidade que mereça fé pública;
> Art. 89 - Segundo a Resolução SEE nº 4.256/2020, é direito do estudante público da educação especial flexibilização no tempo de estudo em até 50%, obedecendo-se aos seguintes critérios:
> I - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2° ano e 1 ano no 5° ano;
> II - Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7° ano e 1 ano no 9° ano;
> III - No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2° ano e 1 ano no 3° ano.
> §1º - No caso dos estudantes com deficiência matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, poderá ser flexibilizado até 50% do tempo de estudo de acordo com a necessidade pedagógica.
> §2º - Para proceder à flexibilização do tempo de escolaridade, a escola deverá considerar as características próprias de desenvolvimento do estudante, as intervenções e estratégias pedagógicas estabelecidas no PDI.
> §3º - A decisão acerca da flexibilização do tempo será mediante a necessidade pedagógica do estudante levando em consideração as habilidades e competências ainda não consolidadas e elencadas no PDI.
> §4º - A flexibilização deverá ser registrada por meio de relatório elaborado pelo regente de turma ou regente de aula, juntamente com especialista da escola e profissionais do AEE e referendado em conselho de classe. Esse documento deve ser arquivado na pasta do estudante.
> §5º - A flexibilização do tempo de escolaridade deve ser realizada de modo a evitar a excessiva distorção idade/ano de escolaridade para que o percurso escolar do estudante junto aos seus pares etários seja respeitado.
> Art. 90 - Para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é garantida a possibilidade de avanço/aceleração conforme legislação vigente.
> Art. 91 - A avaliação do estudante da educação especial deverá levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada estudante, utilizando-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).
> **Parágrafo único** - Na avaliação dever-se-ão utilizar recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão do tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias. (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2020, p. 29).

Novamente, encontramos mais indicadores das Diretrizes da Resolução SEE 4.256/2020 do que diretrizes da PNEEPEI (2008). Um fato curioso é o que contém no Artigo 88, no qual é inserida uma lei de Decreto-Lei Federal 1.044 de 21.10.69 e 6.202 de 17/04/75, que diz respeito aos alunos que estão impossibilitados por alguma questão de saúde, não podendo frequentar a escola de forma presencial e, portanto, tendo direito de fazer as atividades

em casa. Essa lei é ainda do período militar e não tem sentido estar nessa seção, já que possui como ementa: "Atribuir a estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei 1.044, de 21/10/1969, dispondo sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções[10] que indica, e dá outras providências." (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2020, p. 30).

Esse Decreto-lei 1.044/69, contido no Regimento Escolar, diz respeito ao regime excepcional de aprendizagem. Acredito que, por ter a palavra excepcional, essa conduta veio parar nessa seção que compõe a Educação Especial.

Por fim, analisaremos o Projeto Político- Pedagógico (PPP), o último documento deste bloco, no qual pretendemos encontrar como a Educação Inclusiva é concebida.

Antes de apresentar o documento de uma escola encontrado na SME, penso que seria preciso mencionar a importância dele para escola e para a implementação de ações inclusivas, consoante Mantoan e Lanuti (2022), que asseguram que nenhuma escola pode desconsiderar as diretrizes legais, regras, normas institucionais provenientes da macropolítica (municipal, estadual e federal). Porém, cada unidade de ensino, na organização de suas atividades, possui liberdade e autonomia para considerar a sua realidade. Assim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que olha para a realidade escolar e é normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN, 1996). Por isso, seu princípio é democrático, deve ser construído pela comunidade escolar de acordo com a necessidade de cada realidade. O PPP pertence à micropolítica, podendo reunir e organizar os desejos e necessidades, contendo a identidade da escola e atendendo às necessidades educacionais dos alunos. Essas características o tornam projeto, político e pedagógico. Ao analisar os projetos políticos e pedagógicos das escolas do município, encontramos uma realidade ainda não democrática. O documento é feito por alguns servidores da escola, sem levar em consideração a sigla PPP (projeto, político e pedagógico), o que acaba por ser um instrumento sem força política, porquanto não representa o desejo de uma comunidade, que não conversa com os problemas, não possibilita melhorias e avanços que respondam às dificuldades encontradas, sendo que, nas palavras de Mantoan e Lanuti (2022), o PPP constitui um documento provisório e atualizável.

No início do Projeto Político-Pedagógico analisado, os documentos possuem a validade de dois anos, sendo ideal que esse documento fosse provisório e atualizável, o que seria por validade de um ano, visto que na escola, a cada ano, existe a movimentação de alunos,

[10] Enquadram-se na Lei 6.202/75 os alunos portadores de afecções mórbidas, congênitas ou adquiridas que determinem distúrbios incompatíveis com a frequência aos trabalhos escolares, desde que verificada a conservação das qualidades intelectuais e emocionais necessárias ao cumprimento das atividades domiciliares.

professores e até de diretores. O PPP deve ir ao encontro das pessoas que estejam atuando na escola no ano atual. A fundamentação contida nos PPPs (2019-2020) encontrados na SME possuía, no item que trata a Educação Inclusiva, continha um texto escrito por um membro externo à escola, em dissonância com nossos estudos e pesquisa, posto que deveria ser construído baseado na PNEEPEI (2008) e com participação da comunidade escolar. O texto encontrado estava em outros PPPs também, o que aponta para um documento que não fora construído coletivamente. A fundamentação legal também continha as diretrizes da PNEEPEI (2008) e as diretrizes da Resolução SEE 4.256/2020, que são referenciadas no documento, assim como no Regimento Escolar. Isso revela a importância de estudar sobre o PPP e de que modo esse documento pode ser usado como uma ferramenta política e pedagógica de fato.

4.11 Documentação Pedagógica: PDI e Plano de AEE

A Assessoria de Inclusão da SME encaminha para as unidades escolares da rede municipal dois documentos que devem ser preenchidos pelos professores da escola. Esses documentos compõem o bloco II e são construídos na escola pelos professores: a) Modelo de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e b) Modelo de Plano de AEE. Ambos os documentos são preenchidos na escola pelas professoras de Sala de Recursos Multifuncionais e pelos demais professores do ensino comum. Importante ressaltar que tais documentos possuem concepções distintas.

O plano de AEE tem como objetivo, segundo Mantoan e Lanuti (2022), eliminar as barreiras do meio que estejam impedindo o acesso e a participação do aluno, com autonomia e independência, das atividades das turmas de ensino comum. Esse documento sugere um roteiro que deve ser preenchido pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais, com participação da escola e familiares do aluno atendido, sendo: a organização dos atendimentos; as atividades a serem desenvolvidas; seleção de materiais a serem utilizados; adequações dos materiais; seleção de materiais e equipamentos a serem adquiridos, por não constarem no acervo da Sala de Recursos Multifuncionais; tipos de parcerias para o aprimoramento do atendimento e da produção e material; profissionais da escola que devem receber orientação do professor de AEE sobre os serviços e recursos oferecidos ao aluno; acompanhamento e avaliação dos resultados do Plano de AEE; resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE; reformulação do Plano. Tudo isso é preenchido depois de já ter feito o estudo de caso, por meio do qual é possível identificar informações referentes ao aluno que permitam reconhecer barreiras a serem

retiradas. As perguntas e reflexões giram em torno da singularidade de cada estudante, não sendo possível haver dois estudos de caso iguais e nem dois planos de AEE, mesmo que a situação de deficiência seja a mesma. O laudo e as questões de saúde somente são considerados se forem pertinentes para a situação escolar, o que não tem a ver com definições genéricas, por exemplo, como as pessoas com autismo se alfabetizam? A pergunta é outra. No estudo de caso, o adequado é o professor se questionar: o que o aluno João sabe sobre alfabetização e letramento? Como ele demonstra esse conhecimento? Pois João é uma criança, que, assim como todas em processo de alfabetização e letramento, constrói o sistema de escrita alfabético (SEA), independentemente da sua condição de autismo. Nesse ínterim, o Plano de AEE deve propor a acessibilidade dos materiais usados na alfabetização, como imagem, tamanho de letras, contrastes, uso de fichas de Comunicação Suplementar alternativa (CSA), plano inclinado, letras móveis, que poderão ser disponibilizados para os alunos e não ocupar os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais, para alfabetizar, usando métodos e conteúdos escolares, porque isso constitui atribuição da professora da sala de aula, cabendo ao professor de AEE acessibilizar os recursos — por isso o nome Sala de Recursos Multifuncionais, e não reforço. Eis essa a proposta da PNEEPEI (2008).

Já o PDI é alinhado à perspectiva da integração, não está presente em nenhuma legislação em vigência e serve para diferenciar o trabalho de alguns alunos em detrimento de outros.

Quando escrevia sobre o PDI, nessa condição de ficar com um currículo à parte, diminuído e diferenciado em relação aos colegas da turma, fui afetada por uma recordação de um livro infantil, que liguei a essa circunstância de ficar na berlinda, fez-me lembrar da história infantil: "Flicts", de Ziraldo, que remete àquela cor que nunca participava de nada, que não estava em nada e, quando surgia em meio às outras cores, sentia-se sem lugar, inferiorizada. Sendo assim, questiono: é possível alguém aprender se sentindo à parte de uma situação?

> Nem uma cor ou ninguém quer brincar com o pobre Flicts [...]
> Deixa eu ficar na berlinda?
> Deixa eu ser cabra-cega?
> Deixa eu ser cavalinho?
> Deixa que eu fique no pique?
> Mas ninguém olhou para ele [...]
> (Fragmento do livro Flicts) – (PINTO, 2002).

Diferenciar para incluir ou diferenciar para excluir. Mantoan, (2015) comenta que isso não é fácil, ou simples. Aquele que diferencia o faz por uma concepção já existente em sua prática, é preciso dinamismo e entendimento sobre o que a inclusão prescreve.

> A ambivalência dessa situação assemelha-se a andar no fio da navalha. Exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluam nem perder para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno. (MANTOAN, 2015, p. 83).

Ainda Mantoan (2015) conclui que diferenciar para incluir só faz sentido quando o aluno beneficiário puder fazer escolhas sobre essa diferenciação. Esse aluno não é obrigado a se sujeitar à imposição imposta do meio. O mais comum é ver pessoas consideradas com deficiência incomodadas com algumas situações que as colocam à parte dos demais alunos da sala, em uma situação de inferioridade. O aluno precisa ser considerado, participando da elaboração da proposta elaborada pelo professor, podendo fazer escolhas e se sentir mais bem assistido para participar e aprender.

O PDI, muitas vezes, já nasce da ideia de conceber o aluno considerado com deficiência como sendo aquele aluno incapaz de acompanhar o que os demais conseguem realizar. Em diversas circunstâncias, ele não é consultado sobre como aprende, como consegue aprender, quais ajudas deseja ter.

Os documentos disponibilizados para a escola: modelos de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e o Plano de AEE, usados no município, estão disponíveis em anexo, neste trabalho. A documentação encontrada nas pastas dos alunos das Salas de Recursos Multifuncionais possuía: laudos médicos, anamnese[11], os planos de AEE elaborados para cada ano de escolaridade dos alunos na escola e as atividades sugeridas nos atendimentos que ainda se preocupam com os conteúdos escolares — o que compreendemos não ser a função do AEE.

[11] Anamnese trata de uma lembrança, o processo consiste em um registro de dados obtidos numa conversa inicial com o paciente. Esses dados são referentes à vida do sujeito e devem ter a maior quantidade de detalhes possível (ANAMNESE..., 2022).

5 O QUE JÁ FAZEMOS E O QUE ESTÁ POR FAZER!

Nesta seção, relatarei as descobertas, respondendo ao problema levantado, que foi entender como a rede municipal organizou o trabalho pedagógico a partir das legislações inclusivas por meio dos documentos normativos encaminhados às escolas. O produto final pretende contribuir com a prática escolar. Para tanto, será oferecida formação continuada aos professores da rede municipal, tendo como foco a PNEEPEI (2008), alinhada à abordagem social, e a filosofia da diferença como possibilidade de construção de uma escola para todos.

No primeiro momento, foi relevante compreender os três modelos de interpretação da deficiência e situar a interpretação ou interpretações ainda presentes em nossa prática. Verificamos que ainda é predominante a ideia de modelo generalizante, que define as limitações das pessoas a partir de ideais platônicos (universal). Quando observamos a possibilidade dos avanços legais, questionamos a formação de grupos de alunos que continuam excluídos na escola. Esse passo a mais que nos falta é muitas vezes decorrente da concepção médica, que se baseia em diagnósticos, prognósticos e nas crenças capacitistas[12] e limitantes.

O termo "capacitistas" é novo, mas as atitudes não, sempre estiveram presentes em nossa sociedade, sendo, em diversas ocasiões, praticadas sem mesmo que muitos de nós tenhamos a consciência dos atos de discriminação para com as pessoas consideradas em situação de deficiência. O conceito de capacitismo tem a ver com a ideia de "padrão", construído pela sociedade, sentido pelas pessoas que são vistas como inferiores e incapazes. As ações capacitistas são reconhecidas quando as atitudes de preconceito acontecem contra as pessoas que não se encaixam no padrão idealizado. Na contramão de tudo que vivemos, o modelo social da deficiência entende que as referências e atitudes para incluir o aluno devem acontecer pela ótica educacional, e não mais pelos padrões médicos.

Podemos avançar, questionando onde está a deficiência (no sujeito ou fora dele); outra questão: como o aluno em condições de deficiência é nomeado nas escolas e quais atitudes podem ser ressignificadas. Deslocar a deficiência do sujeito e iniciar propostas que vão ao encontro da acessibilidade é primordial. Inovar a escola seria dar possibilidade para que se compreendam as propostas inclusivas onde ainda não são aceitas. Não é mais possível conceber a escola sendo de alguns em detrimento de outros. O vocabulário é outro ponto que podemos

[12] O termo, que vem da tradução do inglês 'Ableism', significa destratar ou ofender uma pessoa por sua deficiência (FOGGETTI, 2022).

modificar. É preciso considerar que as palavras não são inocentes, sendo esse exercício reflexivo, necessário e urgente.

Uma ação exequível consiste em, durante nossas reuniões pedagógicas, tratar as situações sem nomear nossos alunos com termos excludentes e/ou integracionistas, sendo necessário o uso de nomeações mais inclusivas, que não permitam comparações que desconsiderem uns em relação a outros alunos. Pela perspectiva da diferença, entendemos que uma única classificação não dá conta de toda a multiplicidade que existe em cada um de nós. Isso não significa negar a condição da deficiência, mas ver além dela. Sob esse prisma, o "fazer" do professor é fundamental, pois é ele quem pode planejar uma aula para que todos participem dela. Para isso, ele deve ampliar sua visão sobre aprender, ensinar e avaliar. Não é fácil mudar o sistema, entretanto Deleuze já nos apontou que é possível traçar uma linha de fuga à medida que exercitamos nosso poder enquanto professores.

Conhecer o pensamento deleuziano pode nos proporcionar novas posturas e entendimento. Essa experiência de construir a pesquisa fez total sentido. Depois, consegui ver para além da lógica estruturante. Apesar de trabalhar em um sistema educacional que está inserido em uma educação maior, buscarei, em meu espaço de atuação, exercer meu poder onipresente como formadora de outros professores.

5.1 Relato sobre as ações do município

Quando resolvi pesquisar sobre inclusão, tinha a impressão de que, concernente à inclusão escolar, nosso município era referência em Educação Inclusiva em comparação com os municípios da região. Naquele momento, afetada pela possibilidade do retrocesso — a volta das escolas segregadas, sinalizada com a chegada do Decreto Federal 10.502/2020 —, resolvi fazer a pesquisa, pois acreditava que poderia contribuir com a inclusão de alguma forma e fortalecê-la. No desenrolar da pesquisa, fui entendendo que a SME realizava algumas ações interessantes, como propor formações quinzenais para os monitores dos alunos atendidos nas escolas, a realização de reuniões de pais, a fim de lhes explicar sobre temas relevantes, visitas às escolas para observação dos alunos e sugestão. Outro fator considerável foi a interação entre os professores para discussão dos casos. Todavia, o que mais ficou destacado e que precisa ser discutido é a presença da concepção médica permeando todas as ações. Isso se revela na pauta de estudo nas formações, nas quais os temas ainda aparecem fragmentando as deficiências.

Essas inconsistências foram evidenciadas, sendo o momento importante para esclarecer à qual postura iríamos aderir.

Outro aspecto que merece ser estudado é assumir que, na Secretaria Municipal de Educação, ainda não existe uma posição clara do que seria a inclusão em uma perspectiva social. Falta-nos alinhar em toda a rede o trabalho, observando os marcos legais. A possibilidade de o município seguir as legislações federais e estaduais é a razão desse descompasso. Quando as legislações se contradizem e os gestores não percebem essa situação, as ações ficam contraditórias e as instituições de ensino se fragilizam. Sendo aqui uma proposta de atualização, emergente realizar um estudo sobre essas contradições e, a partir delas, construir um plano de ação para tais mudanças.

Na Secretaria foram encontrados poucos documentos acerca do percurso dos dez anos de implementação. A documentação legal que é encaminhada para as escolas e que foi disponibilizada para a pesquisa ilustra nossas descobertas. Nesses arquivos continham listas de presenças de reuniões de formação, que eram realizadas semanal ou quinzenalmente com duração de duas horas. Esses encontros aconteciam no período noturno, momento em que se reuniam as professoras especialistas para estudo de algumas demandas ou caso de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Outras reuniões eram realizadas com as monitoras de apoio com o intuito de auxiliar os alunos dentro das salas de aula. Existem também alguns registros de reuniões em que a equipe de professoras da Sala de Recursos Multifuncionais orienta as professoras do ensino comum.

Os temas tratados nas reuniões foram: legislações, deficiências (deficiência intelectual, surdez, baixa visão, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e síndromes), manejo comportamental (ABA), elaboração de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), escola inclusiva, funções executivas, materiais pedagógicos e metodologias para ensino de conteúdos e psicomotricidade. Após o ano 2020, as formações passaram a ser realizadas na perspectiva inclusiva, tomaram outro rumo, preocupando-se em realizar melhor a função do AEE.

Em relação ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), entendemos que esse documento foi um instrumento usado na escola especial e que veio para escola comum para ser usado como currículo e acompanhamento pedagógico dos alunos público-alvo. Após reflexões acerca da perspectiva da diferença, a assessoria de inclusão questionou a existência desse documento, que apregoa a aprendizagem das crianças numa perspectiva reduzida do que é apresentado para o restante dos alunos da turma, pois já discutimos que, quando o ensino é

individualizado, o aluno é subjugado e, assim, legitimamos a integração escolar, e não a inclusão.

Como apresentado em anexo nesta pesquisa, ao que se pede para ser observado nos documentos encaminhados para as escolas, há mistura de questões de educação e de saúde. Depois desse preenchimento, observamos que, para além da possibilidade de acessibilidade, tal documento preocupa-se muito com o currículo na tentativa de reforçar a aprendizagem na crença de que o aluno considerado com deficiência não dará conta da proposta feita na aula, o que cria a necessidade de planejar duas aulas, sendo uma para alguns, e outro planejamento para os demais alunos considerados sem deficiência.

Relativo às Salas de Recursos Multifuncionais, das 23 unidades escolares existentes no município, há 11 Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação ainda não conseguiu implementar os espaços das Salas de Recursos Multifuncionais em todas as escolas municipais, mas há o compromisso do governo atual de efetivar esses espaços até o final de 2024, atingindo toda a rede e, assim, cumprindo a legislação vigente.

Uma outra ação efetiva que tivemos no município, por 7 anos, foi o adicional de 10% no salário dos professores que lecionavam para algum aluno público-alvo da Educação Especial, mediante o laudo médico. A intenção desse adicional era incentivar o professor em relação à inclusão dos alunos na escola comum, levando em consideração o tempo de planejamento e construção das atividades adaptadas realizadas pelo professor, o que, no momento, já avançamos, pois esse benefício já foi revisto pela atual gestão municipal e, após discussão, observou-se que tal incentivo possui um caráter de diferenciação das pessoas consideradas com deficiência. Portanto, a partir do final do ano de 2022, o adicional foi incorporado ao salário-base, acabando com essa diferenciação salarial entre os professores. Neste aspecto, podemos refletir sobre a representação de "aluno" que a rede possui, promovendo um adicional que já pressupõe parâmetros de competências, saberes entre outros aspectos, gerando atitudes discriminatórias, pois, ao pagar um benefício para o professor, fica validada a ideia de que é difícil ensinar pessoas que não correspondem ao ideal de aluno "padrão" e, portanto, os professores, ao ensinar o aluno considerado com deficiência, devem receber mais por isso. "Se a escola exclui, comparando seus alunos, desconsiderando a diferença de cada um deles e estabelecendo padrões de sucesso e fracasso, estar nela pode ser arriscado e instável para alguns." (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 26).

É arriscado, pois essas crianças, antes mesmo de acessarem a sala, já estão rotuladas como crianças "difíceis" e, por isso, fadadas ao insucesso.

Uma outra ação que impactou esses dez anos foi desenvolver o projeto Escola da Diversidade, o qual durou dois anos. O projeto tinha o objetivo de trabalhar com ferramentas pedagógicas por meio de otimização das funções executivas e metacognição, reabilitando as áreas de aprendizagem. Era o modelo médico aplicado nas escolas. Houve formação dos diretores e professores de Sala de Recursos Multifuncionais na primeira fase, assim como aplicação de questionários (protocolos de saúde) com a participação das famílias que pudessem evidenciar características deficitárias ou sugestivas de transtorno de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento. Na fase II, por questões ligadas ao financeiro, não tivemos como continuar com a parceria, e o projeto não chegou a ser implementado nas escolas. Não tivemos como avaliar o resultado na prática, porém foi estudado com a equipe gestora muito sobre as deficiências e transtornos da aprendizagem. De alguma forma, foi importante o momento de estudo. Lembro que as professoras participantes ficaram bastante envolvidas em aprender. Hoje, penso que a abordagem médica foi evidente nessa experiência, faltando-nos elementos para analisar o resultado, visto que o projeto foi interrompido.

Na parceria com a Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto e região (ADEVIRP), as pessoas em situação de deficiência visual de nosso município iam semanalmente à cidade de Ribeirão Preto para ter acesso ao que não havia no município de São Sebastião do Paraíso, como, por exemplo, ao uso da máquina braile, à ferramenta da audiodescrição, ao uso de bengala, entre outros recursos usados pelas pessoas em situação de deficiência visual. A parceria acabou no ano seguinte, mas descobrimos, com essa experiência, a premência de desenvolver conhecimento sobre acessibilidades que aprendemos estagiando na ADEVIRP. Naquele espaço, nossos alunos trabalhavam as acessibilidades e participavam ativamente, o que, até aquele momento, era desconhecido por nós. Foi valioso entender a audiodescrição, o braile, soroban e locomoção. Percebemos que precisávamos aprender sobre acessibilidade de forma geral.

Referente ao Plano de AEE, atualizamos a forma como fazer esse documento. No início da Sala de Recursos Multifuncionais, o Plano de AEE era preenchido mais como um protocolo do serviço prestado pelo AEE do que pela sua importância para a efetividade da Educação Inclusiva. O estudo de caso é uma possibilidade de pensar cada situação de deficiência na sua singularidade. Se o estudo for desenvolvido com coerência e de forma coletiva e participativa com a escola e família, poderá tornar nossa prática escolar mais acessível e, consequentemente, com mais qualidade.

No tocante às acessibilidades arquitetônicas, as escolas do município foram todas reformadas, dando acessibilidade aos prédios, com ampliação e reforma, possibilitando melhorias nas salas e banheiros, e cuidando sempre para que os novos prédios sejam acessíveis. O objetivo de incluir os alunos tem acontecido desde 2012, e ainda percebemos professores, alunos e gestores preocupados com questões apresentadas nas políticas públicas para a inclusão escolar. Entendemos que implementar uma política demanda também vontade política, envolvimento da comunidade escolar e formação continuada de todos os profissionais envolvidos, já que, por meio dos momentos de estudo, podemos pensar, conjuntamente, maneiras de avançar para uma escola cada vez mais inclusiva.

5.2 Uma proposta de formação para a Secretaria Municipal de Educação

Na tentativa de contribuir com a educação que tanto me motiva, apresentei a proposta de formação vinculada a esta pesquisa ao Secretário Municipal de Educação de São Sebastião do Paraíso-MG, o qual a acolheu com efusão.

Durante a pesquisa, observamos a necessidade da formação continuada na perspectiva social da deficiência, alinhada à política inclusiva vigente. Como produto final, propomos a formação de professores, cujo objetivo será conhecer a pesquisa, analisar o que já conquistamos e construir juntos o que podemos fazer para tornar nossa escola cada dia mais acolhedora e inclusiva, garantindo o acesso, permanência e participação efetivamente de todos os alunos na escola.

O Plano de Formação Continuada “Inclusão Escolar, um avanço a considerar” será inserido no Projeto de Formação Continuada da rede municipal de educação, que oferecerá o local para realização dos encontros de formação, assim como os materiais didáticos utilizados para o desenvolvimento da proposta idealizada, após conclusão da pesquisa realizada por meio do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

A pesquisa em questão estudou a respeito da inclusão escolar no município por uma década. A formação será disponibilizada a todos os professores da rede municipal de ensino que demonstrarem interesse pelo tema proposto. Os encontros acontecerão em horário de trabalho, para a equipe de professores que atuam no AEE e para a assessoria de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação. Todos os participantes do curso serão certificados com carga horária de 40 horas.

5.3 Plano de Formação Continuada - "Inclusão Escolar, um avanço a considerar"

Introdução:

A Secretaria Municipal de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais, possui um projeto denominado "Educação em movimento", que tem como objetivo fortalecer o papel da escola, mediante ações que promovam a educação de qualidade, reformulação da proposta educativa, reafirmando a escola como espaço de inclusão. Para tanto, a formação de professores torna-se essencial.

Proposições Inclusivas:

➢ A interpretação de deficiência:

➢ A legislação: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

➢ O AEE

➢ A diferença em si

➢ A escola democrática

➢ Acessibilidade

➢ Avaliação

Público-alvo:

Professores da rede municipal de São Sebastião do Paraíso

Duração:

Cada módulo terá duração de 5 horas, que serão distribuídas em encontros semanais com duração de 2h30min, com mais 10 horas de atividades, totalizando 40 horas.

Organização dos Encontros:

Os encontros serão oferecidos aos professores que manifestaram interesse por inscrição feita pelo *Google Forms*. As datas dos encontros serão organizadas no formato adequado à participação, podendo a carga horária ser contabilizada como módulo II, ficando o horário de cada encontro previsto no cronograma em anexo. Os encontros terão carga horária apropriada para cada tema que será abordado. O horário estabelecido será das 18h às 20h30min, sendo que, das 17h30min às 18h, será destinado um momento para recepção dos professores.

Quadro 3 - Cronograma de Encontros e Temas Trabalhados- 2º Semestre /2023

Local: SME **Horário: 18h-20h30min**				
Ação	**Conteúdo**	**Estratégias**	**Data**	**Público-alvo**
Formação continuada	Módulo I Apresentação da proposta/ Panorama da Educação Especial	Reunião presencial Acolhimento dos professores	02/08/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo I Interpretação da Deficiência	Reunião presencial e atividade em grupo	16/08/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo II Marcos Legais da Educação Inclusiva	Reunião presencial e atividade em grupo	30/08/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo II PNEEPEI (2008)	Reunião presencial e atividade em grupo	06/09/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo III A função do AEE	Reunião presencial e atividade em grupo	20/09/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo III Adaptar *versus* Acessibilizar	Reunião presencial e atividade em grupo	27/09/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo IV A diferença em si	Reunião presencial e atividade em grupo	04/10/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo IV Escola Democrática	Reunião presencial e atividade em grupo	18/10/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo V O Projeto Político-Pedagógico	Reunião presencial e atividade em grupo	01/11/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo V Acessibilidade	Reunião presencial e atividade em grupo	22/11/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo VI Avaliação	Reunião presencial e atividade em grupo	06/12/2023	Professores do Munícipio
Formação continuada	Módulo VI Autoavaliação	Relato de Experiência	13/12/2023	Professores do Munícipio

Fonte: Elaborado por Léa Aparecida de Carvalho Ribeiro.

Recursos Didáticos:

Textos, Datashow, cartazes, materiais de acessibilidade, vídeos, ilustrações e outros.

Avaliação:

A ação avaliativa será permanente e, ao final do curso, espera-se que cada participante faça um relato de sua trajetória no curso. Serão consideradas reflexões feitas durante as discussões realizadas em cada encontro, a participação de cada cursista nos encontros, vocabulário referenciado após leitura dos textos sugeridos e frequência.

Pretensão:

Mudança atitudinal dos professores participantes da formação no seu fazer docente. E, assim, documentar as possíveis mudanças que poderão ser material para uma próxima pesquisa a partir dessa intervenção na realidade do município de São Sebastião do Paraíso.

Registro da experiência:

O processo de formação continuada desse grupo será registrado por meio de relatos escritos dos participantes, fotos, vídeos, apresentação das atividades em grupo, observando, ao longo do semestre de 2023, quais ações serão apreendidas e modificadas no contexto escolar.

Certificação:

Os certificados serão emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, com base no atendimento dos seguintes critérios:

- ter frequência nos encontros presenciais (mínimo de 75%);
- apresentação individual – relato: "Minha trajetória no curso de formação Inclusiva".

Leitura obrigatória:

MANTOAN, M. T. E., LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada ainda é um meio ou um canal que possibilita mudança estrutural dentro das escolas. A formação também é fundamental para atualização das práticas dos professores. Ficou evidente que a formação neste município é uma constante, porém não é o fato de estudar, mas o que estudar. Dependendo da perspectiva adotada pela rede de ensino, as coisas continuarão em um processo anterior, porém com aspecto de novidade. A reflexão da prática e da fundamentação teórica escolhida como também da convicção daqueles que atuam na escola é o que realmente permitirá a construção das tão sonhadas escolas para todos.

O AEE se apresenta como força motriz de todas as mudanças, pois é esse espaço representado por uma concepção social que problematiza e buscará coletivamente melhorar o acesso de todos, promovendo, assim, a qualidade.

Concernente à experiência de levar os alunos para escolas exclusivas, inferimos que precisamos ter professores que possam oferecer esses recursos aos estudantes dentro da escola onde eles estudam, e não em espaços separados. No caso da ADEVIRP, acabou o convênio, acabaram-se os recursos? Não. É preciso que os recursos estejam disponíveis a quem deles precisar, sem classificá-los como sendo somente para pessoas em situação de surdez, em situação de deficiência visual, entre outras. Não é necessário individualizar o ensino, mas oferecer recursos diversos para que os alunos possam fazer escolhas, para o recurso que melhor atender às suas necessidades.

Já a ideia de incentivar financeiramente os professores que trabalham com os alunos de "laudo", após uma década, avaliamos que isso não foi positivo quanto às proposições da escola inclusiva. Essa ação em 2022 foi revogada.

Permitir que todas essas proposições sejam observadas e alinhadas às práticas inclusivas pode promover a compreensão do que esperamos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Esta pesquisa contribuirá para tal reflexão formativa, sendo possível, após a possibilidade de leitura, discutir com outras pesquisas, comparar diversas ações inclusivas e não inclusivas e, desse modo, suplementar as práticas coerentes com a inclusão.

Aprendemos com Eliane Ramos (2018) que o professor de LIBRAS poderá, juntamente com o professor regente, oportunizar que ambas as línguas aconteçam concomitantemente na sala de aula, não sendo apresentadas a um aluno somente. Isso caracteriza "integração" dentro de uma concepção de inclusão. Para ser de fato um ambiente bilíngue, as línguas se complementam: a palavra sinalizada auxilia a palavra falada, e os alunos "todos" terão acesso

a ambas as formas de comunicação, fazendo escolha de qual usar e quando usar. Esse trabalho de doutorado da professora Eliane Ramos (2018), simboliza um avanço na maneira de estruturar o fazer pedagógico nas escolas. Os alunos precisam interagir com seus pares e, na perspectiva da integração, o estudante considerado surdo só se relacionava e interagia com o intérprete, ficando na escola comum, porém em um espaço à parte, atitude que a proposta inclusiva não valida.

Quando ouvi Eliane Ramos explicar sobre o bilinguismo concomitante, achei-o tão lógico que me encantei e não consigo conceber a inclusão de alunos em situação de surdez no formato anterior. Atualmente, o bilinguismo concomitante acontece nas escolas municipais da cidade de Amparo-SP, e isso é uma possibilidade que se concretiza no trabalho inclusivo de toda uma rede de ensino. Penso que essa ação poderá acontecer aqui de maneira bastante efetiva, contudo é preciso conhecer a experiência deles e, a partir da nossa realidade, construir o nosso jeito de incluir alunos em situação de deficiência auditiva.

A existência do monitor de apoio ainda é um grande problema a ser superado, pois diversos pais buscam esse profissional não para apoiar a turma de seus filhos, promovendo a autonomia e interação desses alunos, ao contrário, vários pais querem o profissional, fazendo questão que este seja exclusivo de seus filhos. Esse comportamento é bastante discutido na formação e atuação desses profissionais. Tirar a ideia de cuidador, integrador, pajem, tem sido um revés, porque tanto a família como alguns professores regentes de turma não compreendem que o lugar de todos é com todos, e não separados dos demais. Devemos contribuir para que desenvolvam, mesmo em situação de deficiência, e não para proporcionar dependência dessas pessoas ao longo da vida.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais, mais precisamente no material dos alunos atendidos, encontramos laudos e relatórios médicos, trazidos pela família, uma cópia do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), o Plano de AEE e relatórios feitos pelas professoras de AEE, que são direcionados para a escola no término do ano letivo com sugestões de leitura, materiais e dicas para auxiliar os alunos no ensino comum. Desses documentos relatados, somente o Plano de AEE é uma documentação orientada pela PNEEPEI (2008), sendo os demais ainda instrumentos da escola da integração, visto que os relatórios sugestionados possuíam condutas mais de caráter clínico e pedagógico e pouco foco no que propõe o AEE, que é a retirada de barreiras e sugestões de acessibilidade. Esperamos que, após a reflexão sobre a função do AEE, esses documentos sejam atualizados, avançando para proposições inclusivas.

Sobre o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), entendemos que esse documento é e foi um instrumento usado na escola especial, mas que veio para escola comum para ser usado como currículo e acompanhamento pedagógico dos alunos público-alvo. Hoje em dia, após várias reflexões acerca da perspectiva da diferença, compreendemos que tal plano constitui um currículo à parte, sendo nele inserida a aprendizagem das crianças dentro de uma perspectiva reduzida do que é apresentado para o restante da turma. Para que o ensino seja inclusivo e coletivo, diversificar as atividades é necessário. Assim, todos os estudantes são incluídos de fato. Quando o ensino é individualizado, o aluno é tratado de forma diferenciada e, assim, legitimamos a integração escolar, e não a inclusão.

Inicialmente, o Plano de AEE era um documento preenchido como protocolo do serviço prestado pelo AEE, era feito sem o estudo de caso realizado. Posterior à formação e entendimento sobre a importância da documentação pedagógica e desse plano para registrar todo o encaminhamento feito pelo professor do AEE, em parceria com a gestão pedagógica da escola, compreendemos a importância do estudo de caso como uma possibilidade de pensar cada estudante na sua singularidade. O plano de AEE, bem elaborado, poderá promover acessibilidade para os alunos considerados em situação de deficiência e, por conseguinte, consolidar a escola pública com maior qualidade para todos.

Concernente aos cadernos, tanto do professor quanto do aluno, contêm registros dos atendimentos desenvolvidos. Ainda encontramos as atividades pedagógicas com objetivo de ensinar matemática e alfabetização, não sendo a função da Sala de Recursos Multifuncionais, como já foi explicitado em outros momentos neste trabalho, no entanto esperamos que essa ação também possa ser atualizada após a formação oferecida.

Os livros para leitura e formação de professores da Sala de Recursos Multifuncionais e que também podem ser emprestados para os professores da sala comum, são obras de abordagem psicológica, fonoaudiológica e/ou pedagógica: livros da Educação Inclusiva, oferecidos pelo MEC, legislações como do estado de Minas Gerais — Projeto Incluir, que, até 2020, foi usado para orientar a confecção do PDI, sendo muito forte a presença e uso de agendas e rotinas estruturadas. O material estruturado leva a sigla TEACC, vem das iniciais do inglês *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, e pode ser traduzido como Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação. Trata-se de um programa psicoeducacional que atende a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando, principalmente, a um comportamento independente. A técnica foi desenvolvida na década de 1960, na Universidade

da Carolina do Norte (UNC), nos Estados Unidos, como forma de oferecer uma base educacional apropriada para as crianças com TEA. Esse método trabalha com o princípio de exercitação e de graduação dos níveis da atividade estruturada, do mais elementar até o mais próximo das habilidades escolares.

Na escola especial, que foi fechada em 2017, hoje funciona uma entidade de saúde, a qual, no contraturno, presta atendimento, como: fonoterapia, psicoterapia, fisioterapia, terapia ocupacional e outros serviços que são de significativa importância para o público da Educação Inclusiva. Porém, não mais junto e no tempo da escola.

Respondendo à nossa pergunta inicial, sim, possuímos proposições inclusivas, entretanto elas convivem, ou ainda caminham lado a lado, com práticas de integração escolar. É urgente que as secretarias municipais subordinadas ao sistema estadual de educação entrem em consenso para voltar suas ações e orientações pedagógicas alinhadas à PNEEPEI (2008). As formações de professores precisam ser organizadas pela SME, seguindo a diretriz da perspectiva social. Os alunos considerados com deficiência necessitam acessar a escola inclusiva, participar dela e permanecer nela, sendo necessárias ações efetivas para que isso aconteça. A sociedade espelha muitas vezes na escola para se transformar e atualizar. É imperioso que os outros setores da sociedade, como: saúde, lazer, cultura, assistência social, sigam propostas que incluam todos, modificando a visão capacitista.

A luta pelos direitos das pessoas consideradas com deficiência deixará de ser luta quando seus ideais estiverem impressos em todos os lugares, sem precisar recorrer às leis, quando os espaços coletivos se preocuparem de fato com a acessibilidade, possibilitando o acesso de todos em todos os lugares e situações. Que essa ação não seja vista como um favor dos governantes, e sim como um direito constituído.

É importante esclarecer que a Educação Inclusiva não possui “modelo” (forma, maneira, padrão universal), pois, se assim fosse, deixaria de ser inclusiva. Estamos vivenciando, na educação, ações, muitas vezes ainda pensadas de modo generalizado, sendo legitimadas pela prática pedagógica, mesmo que já tenhamos compreendido que cada sujeito é único. A escola inclusiva será um desafio a ser conquistado continuamente, a cada situação de cada dia. Para ser inclusivo, será sempre necessário avançarmos de uma interpretação médica para uma interpretação social da deficiência. Ademais, que os recursos de acessibilidade estejam presentes em todas as situações, como: detecção de barreiras de ordem física, auditiva, sensoriais, tecnológica, visual, cognitiva, comunicacional, entre outras, sendo o acesso aos recursos disponibilizado nos espaços escolares, mediante a efetividade dos serviços oferecidos

pelo AEE. Que a diferença de cada indivíduo seja considerada na sua singularidade, que as escolas sejam espaços democráticos de escolha e participação de cada aluno e professores. Essencial que o acolhimento dos alunos aconteça sem nenhum tipo de discriminação, que os processos de avaliação deixem de ser usados para classificar, comparar, punir e dominar, passando a ser a avaliação um instrumento reconhecido como parte do processo, por meio do qual o aluno avaliado consiga refletir sobre o que aprendeu e/ou como aprenderia melhor, que ela se constitua como momentos de escuta para o planejamento escolar.

Enfim, primordial que o ensinar e o aprender sejam dissociados do ato pedagógico, porque nem tudo que é ensinado poderá ser aprendido, e nem tudo que aprendemos nos foi ensinado. Confortante é que todas essas situações já são legitimadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sendo essa legislação extremamente atualizada e avançada, não nos restando nenhum impedimento.

REFERÊNCIAS

ANAMNESE. *In:* WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.], 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Anamnese_(sa%C3%BAde) Acesso em: 9 ago. 2022.

BARROS, M. Borboleta. *In:* BARROS, M. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, M. Olhar. *In:* BARROS, M. **Memórias inventadas.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In:* BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de abril de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 1 ago. 2022

BRASIL. Decreto Legislativo 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto 6.571, 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. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

CAVALCANTE, M. Atendimento Educacional Especializado como força motriz da inclusão escolar. *In:* MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. **Educação e inclusão:** entendimento, proposições e prática. Blumenau: Edifurb, 2021.p.181-200.

CIVIAM: Tecnologia Assistiva. **Boardmaker V6.** São Paulo, [2019]. Disponível em: https://tecnologiaassistiva.civiam.com.br/produto/boardmaker-v6/#:~:text=O%20Boardmaker%C2%AE%20V6%20%C3%A9,(Picture%20Communication%20Symbols%20%E2%84%A2. Acesso em: 5 jul. 2022.

CORCINI, M. A. C. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** produções didático-pedagógicas. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2016.

DELEUZE, G. **O que é uma aula**? [S.l., 1995?]. 1 vídeo (1:37 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=podsjtNHDfc. Acesso em: 21 ago. 2021.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOGGETTI, F. **Capacitismo:** o que é, exemplos, consequências e como combater. Disponível em: https://www.handtalk.me/br/blog/capacitismo/. Acesso em: 18 nov.2022.

FONSECA, R. **Síndrome do Procusto:** o que é e como identificá-la. [S.l.], 12 mar. 2019. Disponível em: https://www.sbie.com.br/sindrome-de-procusto-o-que-e-e-como-identifica-la/#:~:text=O%20Mito%20de%20Procusto&text=Procusto%20tinha%20uma%20cama%20de,da%20cama%2C%20Procusto%20os%20cortava. Acesso em: 18 set. 2021.

GALLO, S. **Deleuze & a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, S. D. O.; MONTEIRO, A. Educador menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **Rematec:** Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Belém, ano 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147/144. Acesso em: 9 set.2022.

IBGE. **Cidades e Estados**: São Sebastião do Paraíso. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/sao-sebastiao-do-paraiso.html. Acesso em: 18 set.2021.

INEP. **Serviços e informações do Brasil.** Brasília, DF, 2012-2021. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/orgaos/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira. Acesso em: 10 set.2021.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva:** conceitos fundamentais: qual é o histórico da educação inclusiva: por que a integração ainda se manifesta no dia a dia das escolas. São Paulo, 2022. Disponível em: https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/qual-e-o-historico-da-educacao-inclusiva/por-que-a-integracao-ainda-se-manifesta-no-dia-a-dia-das-escolas/. Acesso em: 1 dez..2021.

LABERGE, J.-S. Félix Guattari: vida e obra. **Cult,** São Paulo, ed. 289, 22 dez. 2022. Disponívl em: https://revistacult.uol.com.br/home/felix-guattari-vida-e-obra. Acesso em: 10 fev.2023.

LANUTI, J. E. O. E. O ensino de matemática: **sentidos de uma experiência.** 2019. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva:** política, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, R. **Inclusão e integração:** você sabe a diferença. Campinas: Leped Unicamp, 2020. (Papo Reto#5). 1 vídeo (8:11 minutos). Disponível em: https://youtu.be/qS63YO_i1lk. Acesso em: 21 ago. 2021.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp/BCCL, 2013. Disponível em https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=000922545. Acesso em: 12 dez. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (org.). **Todos pela inclusão escolar:** dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914/7797. Acesso em: 18 jul.2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução SEE 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais,** Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008.Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 1 ago. 2021.

PINTO, Z. A. **Flicts.** São Paulo: Melhoramentos, 2002.

PORTAL DA LITERATURA. **Gilles Deleuze.** [S.l., 20--]. Disponívl em: https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=3864. Acesso em: 18 dez.2022.

PORTO, L. **Ampliar uma ideia ou libertar-se do senso comum?** Rizomas podem ajudar. [S.l.], 13 set. 2020. Disponível em: https://ofuturodascoisas.com/ampliar-ideia-rizomas-podem-ajudar/. Acesso em: 10 fev.2023.

RAMOS, E. S. **Alfabetização e letramento de alunos surdos no ensino comum.** 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E**.** A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. *In:* MOREIRA, A. M.; MOREIRA, I. C.; LANUTI, J. E. O. E. (org.). **Inclusão e exclusão:** debates transdisciplinares. Andradina: Meraki, 2021. v. 1. p. 58-71.

RANCIÈRE, J**. O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RAZÃO INADEQUADA. **Deleuze – Guattari.** [S.l., 20--]. Disponível em: https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/. Acesso em: 10 fev.2023.

RODRIGUES, S. P. Uma sociedade de todos, para todos e com todos: resgatando as políticas públicas inclusivas. *In:* ROZEK, M.; MARTINS, G. D. F. (org.). **O ensino e a aprendizagem em discussão.** Porto Alegre: EDIPUCRS 2017. Disponível em: https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/#inicio. Acesso em: 24 abr.2022.

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar – Escola Municipal Morro Vermelho.** 2020. (apostila).

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico - Escola Municipal Campos de Amaral.** 2020. (apostila).

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO. Lei Municipal 4.885, de 7 de julho de 2022. Concede reajuste ao vencimento-base dos profissionais do quadro do magistério público municipal; revoga o inciso II, do Art. 72, da Lei 3753/2011. **Jornal Oficial Paraíso,** São Sebastião do Paraíso, ano 19, ed. 428, p. 18, 16 jul. 2022. Disponível em: https://www.ssparaiso.mg.gov.br/storage/jornal/files/2022/07/jornaloficial428-assinado-pdf.pdf. Acesso em: 10 fev.2023.

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO. Lei Municipal 3.753, de 10 de maio de 2011. **Jornal Oficial Paraíso,** São Sebastião do Paraíso, ano 7, ed. 170, p. 9-16, 16 maio 2022. Disponível em: https://www.ssparaiso.mg.gov.br/storage/jornal/JornalOficial170-site.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **O que é Tecnologia Assistiva?** Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em: 10 fev.2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, T. T. (org.). HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Implante Coclear UFES/HUCAM.** Vitória [2013]. Disponível em: https://implantecoclear.ufes.br/. Acesso em: 10 fev.2023.

VOLOBUEF, K. Victor Hugo e o grotesco em Notre-Dame de Paris. **Lettres Françaises,** Araraquara, n. 5, p. 25-34, 2003. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/738/604. Acesso em: 24 mar. 2022.

ANEXOS

ANEXO A - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - PDI - 2021

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO/MG
"EM TI REVIVE NOSSA ESPERANÇA"
ADMINISTRAÇÃO 2021 / 2024

Secretaria Municipal de Educação
Rua Tenente José Albino, 580, -Centro
São Sebastião do Paraíso-MG
(35) 3531-1030
diretoria.educacao@ssparaiso.mg.gov.br

Código da Escola – se tiver código, colocar.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI - 2021

1- DADOS DO(DA) ALUNO(A):

1.1- Nome do(da) aluno(a):

1.2- Data de nascimento:

1.3- Filiação:

Pai:

Mãe:

Responsável pelo(a) aluno(a):

1.4- Endereço: Rua

1.5- Telefones:

1.6- Fonte de informações:

2.RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO:

2.1- Diagnóstico clínico: _____ - CID

Atestado pelo(a) médico(a)

2.2- Faz uso de medicamento? ( ) Sim ( ) Não

2.3- Frequenta atendimento clínico? ( ) Sim ( ) Não

Quais:

2.4- Frequenta Sala de Recursos Multifuncionais? ( ) Sim ( ) Não

Onde?

2.5 - Percurso:

Ano	Série	Escola	Idade
2020			
2021			

Este quadro de percurso deve ser preenchido olhando no histórico do(da) aluno(a), todos os anos de escolarização dos(das) alunos(as), ano a ano.

2.6- Descrição do percurso:

Iniciou no Centro de Educação Infantil ...

3. PROPOSTA CURRICULAR PREVISTA NO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CICLO/SÉRIE: (*colocar aqui o currículo seguido na turma do(da) aluno(a), resumidamente, todos os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Educação Física e Educação Musical*)

4. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO(DA) ALUNO(A) E INTERVENÇÕES:

4.1-**Aspectos cognitivos/ metacognitivo**s:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.2- **Motoras e psicomotoras**:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.3- **Interpessoais/afetivo**:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.4- **Comunicacionais**:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.5- DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO (aqui, colocar os campos de experiências)

O eu, o outro e o nós:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Traços, sons, cores e formas:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Corpo, gestos e movimentos:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Educação Física:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Educação Musical:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

5- OBSERVAÇÕES:

É importante e imprescindível que, após cada bimestre, o professor avalie o desenvolvimento do aluno ou aluna e faça novo planejamento ou os ajustes necessários.

6- ASSINATURA(S) DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) PELO RELATÓRIO

Professor(es): todos os professores devem participar da elaboração: regente de turma e de aula, e todos devem pensar em boas intervenções para o(a) aluno(a) dentro da proposta para todos os alunos.

Diretor(a)/ Coordenador(a):

Local e data:

ANEXO B - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - PDI - 2021

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO/MG
"EM TI REVIVE NOSSA ESPERANÇA"
ADMINISTRAÇÃO 2021 / 2024

Secretaria Municipal de Educação
Rua Tenente José Albino, 580, -Centro
São Sebastião do Paraíso-MG
(35) 3531-1030
diretoria.educacao@ssparaiso.mg.gov.br

Código da Escola – se tiver código, colocar.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI – 2021

1- DADOS DO(DA) ALUNO(A):

1.1- Nome do(da) aluno(a):

1.2- Data de nascimento:

1.3- Filiação:

Pai:

Mãe:

Responsável pelo(a) aluno(a):

1.4- Endereço: Rua

1.5- Telefones:

1.6- Fonte de informações:

2- RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO:

2.1- Diagnóstico clínico: _____ - CID

Atestado pelo(a) médico(a)

2.2- Faz uso de medicamento? ( ) Sim ( ) Não

2.3- Frequenta atendimento clínico? ( ) Sim ( ) Não

Quais:

2.4- Frequenta Sala de Recursos Multifuncionais? ( ) Sim ( ) Não

Onde?

2.5- Percurso:

Ano	Série	Escola	Idade
2016			
2017			
2018			

Este quadro de percurso deve ser preenchido olhando no histórico do(da) aluno(a), todos os anos de escolarização dos(das) alunos(as), ano a ano.

2.6- Descrição do percurso:

Iniciou no Centro de Educação Infantil

3- PROPOSTA CURRICULAR PREVISTA NO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CICLO/SÉRIE: *(Colocar aqui o currículo seguido na turma do(da) aluno(a), resumidamente, todas as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Laboratório de Informática, Educação Física, Biblioteca, Educação Musical)*

4- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO(A) ALUNO(A) E INTERVENÇÕES:

4.1- **Aspectos cognitivos/metacognitivo**s:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.2- **Motoras e psicomotoras**:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.3- **Interpessoais/afetivo**:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.4- **Comunicacionais**:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

4.5- DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: *(Colocar os componentes curriculares trabalhados na turma/série: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Musical etc.)*

Língua Portuguesa:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Matemática:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

História:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Geografia:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Ciências:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Laboratório de Informática:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Educação Física:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Educação Musical:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Biblioteca:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

Ensino Religioso:

Conhecimento e capacidades:

Dificuldades:

Intervenção:

5- OBSERVAÇÕES:

É importante e imprescindível que, após cada bimestre, o professor avalie o desenvolvimento do aluno ou aluna e faça novo planejamento ou os ajustes necessários.

6- ASSINATURA(S) DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) PELO RELATÓRIO

Professor(es): todos os professores devem participar da elaboração: regente de turma e de aula e todos devem pensar em boas intervenções para o(a) aluno(a) dentro da proposta para todos os alunos.

Diretor(a)/ Coordenador(a):

Local e data:

ANEXO C - Plano de AEE - 2022

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO/MG
"EM TI REVIVE NOSSA ESPERANÇA"
ADMINISTRAÇÃO 2021 / 2024

Secretaria Municipal de Educação
Rua Tenente José Albino, 580, -Centro
São Sebastião do Paraíso-MG
(35) 3531-1030
diretoria.educacao@ssparaiso.mg.gov.br

Plano de AEE - 2022

Escola:

Professor(a) do AEE:

Período: Vespertino ( ) Matutino ( ) Data: 08/03/2022

1- Identificação do(da) aluno(a)

Aluno(a):

Nascido(a) em: Idade: Ano escolar:

Filho(a) de:

Residente na rua:

Celular:

Regularmente matriculado(a) na Escola:

Telefone:

Professor(a) regente:

Professor(a) de Educação Física:

Professor(a) de Música:

Outros atendimentos:

2- Relato do caso

1. Objetivos do plano:

2. Organização do atendimento:

- **Período de atendimento:**
- **Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao(à) aluno(a)):**
- **Tempo de atendimento (em horas ou minutos):**
- **Composição do atendimento:** ( ) individual ( ) coletivo

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao(à) aluno(a):

4. Seleção de materiais a serem usados pelo(a) aluno(a):

5. Adequações de materiais: liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do(a) aluno(a):

6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:

7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao(à) aluno(a):

( ) Professor(a) de sala de aula
( ) Professor(a) da Educação Física
( ) Colegas de turma
( ) Diretor(a) escolar
( ) Equipe pedagógica
( ) Outros. Quais:

B. Avaliação dos resultados:

_____
_____
_____
_____
_____

Assinatura dos responsáveis pelo Plano de AEE

ANEXO D – Regimento Escolar – Escola Municipal Morro Vermelho - 2020

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO/MG
"EM TI REVIVE NOSSA ESPERANÇA"
ADMINISTRAÇÃO 2021 / 2024

Secretaria Municipal de Educação
Rua Tenente José Albino, 580, -Centro
São Sebastião do Paraíso-MG
(35) 3531-1030
diretoria.educacao@ssparaiso.mg.gov.br

Escola Municipal Morro Vermelho

REGIMENTO ESCOLAR

2020

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG

Art. 72 - É permitida, em qualquer época do ano, a aceitação de matrícula de aluno transferido de outra escola.

I - A efetivação da matrícula no ensino fundamental de alunos transferidos de outras escolas ficará na dependência da apresentação de Histórico Escolar e demais documentos exigidos pela Escola, pelo prazo de 30 (trinta) dias;

Art. 73 - Ao assinar o requerimento de matrícula, será apresentado ao aluno e/ou responsável, informações contidas no Regimento Escolar e o requerimento formalizando o seu pleno acordo com todas as normas e exigências contidas no referido documento e ainda, a possibilidade de opção pela frequência às aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

Art. 74 - Após feita a busca ativa por alunos que evadiram, será cancelada a matrícula do aluno que, sem justificativa, deixar de comparecer à escola, até o 25º (vigésimo quinto) dia letivo consecutivo, após o início das aulas, ou a contar da data de efetivação da matrícula, se esta ocorrer durante o ano letivo.

§ 1º - Antes de efetuar o cancelamento da matrícula, a direção da Escola deve entrar em contato, por escrito, com o aluno ou seu responsável, alertando-o sobre a obrigatoriedade do cumprimento da frequência escolar.

§ 2º - Configurados o cancelamento da matrícula, o abandono ou repetidas faltas não justificadas do aluno, a Escola deve informar o fato, por escrito, ao Conselho Tutelar, ao Juiz Competente da Comarca e ao representante do Ministério Público do Município.

§ 3º - O aluno que teve a sua matrícula cancelada poderá retornar para a mesma Escola, se houver vaga, ou para outra Escola pública municipal

Art. 75 - O controle de frequência diária dos alunos é de responsabilidade do professor, que deverá comunicar à direção da Escola, eventuais faltas consecutivas, para as providências cabíveis.

§ 1º - O estabelecimento de ensino, após apurar a frequência do aluno e constatar uma ausência superior a 05 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) dias alternados no mês, deve entrar em contato, por escrito, com a família ou o responsável pelo aluno faltoso, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar.

§ 2º - O dirigente do estabelecimento de ensino remeterá ao Conselho Tutelar, ao Juiz Competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação nominal dos alunos cujo número de faltas atingir 15 (quinze) dias letivos consecutivos ou alternados e, também, ao órgão competente, no caso de aluno cuja família é beneficiada por programas de assistência vinculados à frequência escolar.

Art. 76 - O descumprimento, pela Escola, dos dispositivos que obrigam a comunicação da infrequência e da evasão escolar à família, ao responsável e às autoridades competentes, implicará responsabilização administrativa à direção do estabelecimento de ensino.

CAPÍTULO III
DO ATENDIMENTO AO ALUNO EM SITUAÇÃO ESPECIAL

Art. 77 - Será dispensado tratamento especial ao aluno que se encontre nas

situações:

1 - Previstas no Decreto Lei Federal N.º 1.044, de 21 de outubro de 1969, comprovados por laudo médico, por órgão oficial ou entidade que mereça fé pública.

2 - Prevista na Lei N.º 6.202, de 17/04/75, no que se refere à aluna gestante.

Art. 78 - O tratamento a ser dispensado aos alunos enquadrados nas situações previstas no artigo anterior, no que se refere à matrícula, aproveitamento e frequência, deverá ser planejado pela Direção e equipe pedagógica.

SEÇÃO I
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 79 - A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da Educação Regular, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, é destinada aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Art. 80 - A educação especial, prevista obrigatoriamente no projeto político pedagógico e no regimento escolar, deverá viabilizar as condições de acesso, percurso, permanência com qualidade e conclusão das etapas de ensino, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e as flexibilizações previstas na legislação vigente.

Art. 81 - O atendimento educacional especializado (AEE) consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes público da educação especial e garantir o acesso ao currículo com qualidade.

Art. 82 - O plano de desenvolvimento individual (PDI) é documento obrigatório de registro do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante da educação especial, norteia as ações educacionais e identifica os recursos de acessibilidade necessários a cada estudante.

Art. 83 - O atendimento educacional do estudante público, da educação especial, bem como os atendimentos educacionais especializados são regulamentados por normas específicas.

Art. 84 - O atendimento Educacional Especializado – AEE, 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, em constante articulação com os demais serviços ofertados.

SEÇÃO II
DA SALA DE RECURSOS

Art. 85 - Sala de Recursos caracteriza-se com um atendimento educacional especializado, que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escola comuns em qualquer dos níveis de

ensino.

Art. 86 - Sala de Recursos – localizada em escola comum ou especial, devendo o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculado na instituição com a função de:

I - Apoiar o professor da turma onde o aluno está inserido, atendendo as especificidades do aluno;

II - Após o Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE, apresentado pela escola onde está matriculado, o aluno poderá ser agrupado com alunos de outras escolas, para seu enriquecimento curricular dentro dos conteúdos acadêmicos Língua Portuguesa, matemática e outros;

III - Deve ser disponibilizado equipamentos e recursos pedagógicos diferenciados, durante as aulas ministradas na sala de recursos, envolvendo linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas.

Art. 87 - Os alunos com deficiências e condutas típicas que não alcançarem os resultados de escolarização previstos nos artigos 32 e 35 da LDBEN, mesmo com os apoios e adaptações necessários e, uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24 e 26 dessa mesma Lei, receberão uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada "terminalidade específica".

Art. 88 - Será dispensado tratamento especial ao aluno que se encontre nas situações previstas no Decreto-Lei Federal Nº 1.044 de 21.10.69 e 6202 de 17/04/75 comprovadas por laudo médico fornecido por órgão oficial ou entidade que mereça fé pública;

Art. 89 - Segundo a Resolução SEE nº 4.256/2020, é direito do estudante público da educação especial flexibilização no tempo de estudo em até 50%, obedecendo-se aos seguintes critérios:

I - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2° ano e 1 ano no 5° ano;

II - Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7° ano e 1 ano no 9° ano;

III - No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2° ano e 1 ano no 3° ano.

§1º - No caso dos estudantes com deficiência matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, poderá ser flexibilizado até 50% do tempo de estudo de acordo com a necessidade pedagógica.

§2º - Para proceder à flexibilização do tempo de escolaridade, a escola deverá considerar as características próprias de desenvolvimento do estudante, as intervenções e estratégias pedagógicas estabelecidas no PDI.

§3º - A decisão acerca da flexibilização do tempo será mediante a necessidade pedagógica do estudante levando em consideração as habilidades e competências ainda não consolidadas e elencadas no PDI.

§4º - A flexibilização deverá ser registrada por meio de relatório elaborado pelo

regente de turma ou regente de aula, juntamente com especialista da escola e profissionais do AEE e referendado em conselho de classe. Esse documento deve ser arquivado na pasta do estudante.

§5º - A flexibilização do tempo de escolaridade deve ser realizada de modo a evitar a excessiva distorção idade/ano de escolaridade para que o percurso escolar do estudante junto aos seus pares etários seja respeitado.

Art. 90 - Para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é garantida a possibilidade de avanço/aceleração conforme legislação vigente.

Art. 91 - A avaliação do estudante da educação especial deverá levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada estudante, utilizando-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Parágrafo único - Na avaliação dever-se-ão utilizar recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão do tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias.

TÍTULO IV
DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

CAPÍTULO I
DO ANO LETIVO

Art. 92 - O ano letivo terá duração mínima de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

§ 1º - Considera-se dia letivo aquele em que professores e alunos desenvolvem juntos atividades de ensino, independentemente do local onde sejam realizadas.

§ 2º - Considera-se dia escolar aquele em que são realizadas atividades de caráter pedagógico/administrativas, com a presença obrigatória do pessoal docente, técnico e administrativo, podendo incluir a representação de pais e estudantes, tais como:

I - Os dias destinados à realização de Assembleias da Comunidade Escolar.

II - O dia destinado à realização de Assembleia Geral para escolha dos membros do Conselho Escolar e do Conselho de Classe.

III - Os dias destinados ao planejamento e reuniões técnico-pedagógicas.

IV - Os dias destinados ao Conselho de Classe.

V - O dia para análise dos resultados e produção de relatórios de avaliação.

SEÇÃO I
DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 93 - O Calendário Escolar será elaborado pelos profissionais da Unidade de Ensino, apresentado ao Conselho Escolar, ao Órgão Municipal de Ensino e aprovado pelo Sistema de Ensino responsável.

Art. 94 - Caberá ao Órgão competente supervisionar o cumprimento das atividades nele previstas.

ANEXO E - Projeto Político-Pedagógico - Escola Municipal Campos de Amaral - 2020

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO/MG
"EM TI REVIVE NOSSA ESPERANÇA"
ADMINISTRAÇÃO 2021 / 2024

Secretaria Municipal de Educação
Rua Tenente José Albino, 580, -Centro
São Sebastião do Paraíso-MG
(35) 3531-1030
diretoria.educacao@ssparaiso.mg.gov.br

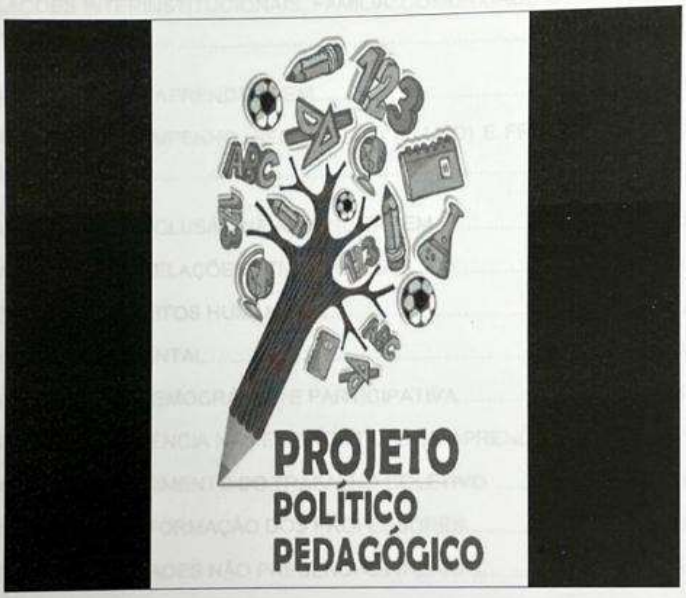
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

ESCOLA MUNICIPAL CAMPOS DE AMARAL

2019/2020

Projeto é igual identidade, escola e comunidade. "Ter uma identidade tem a ver com ter uma história, com poder colocar a própria realidade entre passado e o futuro, integrando na realidade essa história e esse novo projeto".
Jon Subiratis



Dentro do cotidiano escolar a criatividade e o bom senso dos professores são os principais aliados para o ensino-aprendizagem de todos alunos. Para isso algumas ações pedagógicas diferenciadas são necessárias, bem como a flexibilização curricular. Afinal, todos os alunos precisam da valorização e do incentivo de suas potencialidades para que possam desenvolver cada vez mais e melhor suas capacidades.

Para que os educadores façam flexibilização curricular, não são os alunos quem devem prestar atenção ao professor e sim o professor é que deve estar mais atento aos seus alunos e suas necessidades. O aluno não deve ser só ouvinte, o aluno deve ter a oportunidade de questionar e demonstrar suas habilidades e dificuldades, o aluno deve ter o direito de realizar suas atividades de acordo com suas possibilidades, tendo sempre suas capacidades e limitações respeitadas.

Na verdade quando pensamos em aprendizagem, também devemos lembrar que é fundamental considerar que cada indivíduo aprende no seu ritmo e de uma maneira. Sendo assim, podemos afirmar que a questão da aprendizagem é bastante complexa, afinal o ato de aprender é extremamente singular, e a escola deve sempre considerar esse fato, principalmente quando estamos falando e pensando em flexibilização curricular.

Vale ressaltar, que uma das principais funções da flexibilização curricular é facilitar e também favorecer a compreensão de todos os alunos diante do conteúdo apresentado. É pensar em pequenas mudanças nas atividades e nas estratégias pedagógicas, para promover a aprendizagem de todos e cada aluno. Pois, muitas vezes, uma simples adequação na atividade e/ou no material favorece significativamente a aprendizagem do aluno, diminuindo assim as barreiras encontradas por ele no dia a dia. Além de deixar para trás a sensação desconfortável da impotência em aprender.

A flexibilização curricular só pode ser feita quando o educador conhece bem seus alunos e as suas necessidades. O educador precisa ficar atento nas potencialidades e nas dificuldades de cada aluno, observando as características

predominantes na relação com o processo de aprendizagem, para com isso compreender melhor as particularidades de cada um, levando em conta como se dá esse processo individualmente.

Além disso, é importante que o educador aceite e faça mudanças nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação, considerando assim, as necessidades de acordo com as peculiaridades individuais. A flexibilização curricular visa promover o conhecimento do conteúdo trabalhado em sala de aula para todos os alunos, tendo como referência a BNCC e o projeto pedagógico da unidade escolar, ou seja, a essência e o objetivo dos conteúdos devem ser considerados sempre, o que deve ser adequado é o nível de complexidade da atividade.

O grande desafio é reunir alunos de diferentes níveis, diante de uma situação de ensino, em grupos desiguais, afinal em nossas vidas, no dia a dia e é assim que aprendemos com as diferentes vivências, as diferenças de opiniões, de culturas, de enfoques, de humores, de sentimentos".

(Documento enviado pela coordenadora de inclusão da rede municipal)

O estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são sujeitos dotados de direitos e deveres, nesse sentido a escola realiza diversas abordagens afim de garantir que esses direitos sejam efetivados na prática: reunião com pais e profissionais que trabalham diretamente com a criança, encaminhamentos para sala de recursos, para postos de saúde (triagem), apoio de monitor, atividades diversificadas e específicas de acordo o plano de desenvolvimento individual (PDI), atendimento extraclasse.

Ocasionalmente a secretaria de educação disponibiliza palestras para os professores e oferece regularmente capacitação para os monitores fomentando o aprimoramento de seus profissionais na temática do atendimento educacional especializado (AEE).

Não há um apoio efetivo da equipe multidisciplinar do estado. Anualmente a escola procura a APAE do município para buscar informações a respeito das

crianças que estão na escola e também recebem atendimento no local. A escola conta com a parceria da sala de recursos.

Algumas barreiras são enfrentadas como: falta de recursos e de uma equipe multidisciplinar municipal. Devido a demanda há uma demora de atendimentos em postos de saúde públicos, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, e por outro lado os atendimentos particulares são onerosos.em relação a fatores internos há falta de atrativos na escola que chamem atenção das crianças e especialmente as de inclusão, exemplo um espaço psicopedagógico.

a presença de crianças com diferentes especificidades demanda várias técnicas de ensino e metodologias diferenciadas, pois o que se aplica a um aluno, não se aplica a outro, e nem sempre é possível fazer tantas adaptações.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

A escola se apropriou das orientações enviadas pela SEE para a construção do PDI. Os atores envolvidos na elaboração do PDI são: professor sala de recursos, monitor, professor regente, especialista em educação básica, diretor, auxiliar de serviços da educação básica responsáveis pelo estudante.

O PDI é atualizado bimestralmente ou semestralmente e consiste em uma ferramenta importante de percepção das capacidades observáveis nos estudantes, as dificuldades que eles tem, e as intervenções que necessitam ser realizadas nas atividades dos mesmos para garantia do aprendizado mediante cumprimento da proposta pedagógica.

SALA DE RECURSOS

O percentual aproximado dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação que possuem plano de atendimento educacional especializado é 6,76%.

De acordo com a especificidade de cada aluno são realizadas na sala de recursos atividades relacionadas à vida diária (noção de higiene), questão

comportamental (desenhos), jogos educativos, atividades de pareamento, sequência lógica etc.

A articulação entre os professores regentes e o professor do AEE (sala de recursos e/ou monitor) acontece a todo momento através da troca de experiências e adaptação de atividades. A sala de recurso tem auxiliado no desenvolvimento dos estudantes na escola, contribuindo com sugestões a respeito de práticas exitosas no atendimento individualizado.

O planejamento das aulas dos professores regentes não é disponibilizado antecipadamente ao monitor, porém o próprio professor faz as adaptações necessárias. A escola busca constantemente fazer com que seus trabalhos do AEE estejam conectados com o objetivo de dar autonomia, independência e desenvolvimento pleno aos estudantes.

ANEXO F - Lei Municipal 4.885/2022

LEI MUNICIPAL Nº 4885
PROJETO DE LEI Nº 5308

"CONCEDE REAJUSTE AO VENCIMENTO-BASE DOS PROFISSIONAIS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL; REVOGA O INCISO II, DO ART. 72, DA LEI 3753/2011".

O Prefeito Municipal de São Sebastião o Paraíso, Estado de Minas Gerais, no uso de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele, em seu nome, sanciona a seguinte lei:

Art. 1º. Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a conceder reajuste ao atual vencimento-base percebido pelos profissionais do quadro magistério público municipal, constantes do Anexo I, da Lei 3.753/2011, no percentual de 15% (quinze por cento).

Art. 2º. As despesas correspondentes ao reajuste de que trata a presente Lei, correrão a conta da Secretaria Municipal de Educação, oriundos dos recursos do FUNDEB, com previsão necessária e suficiente no orçamento para o presente exercício.

Art. 3º. Fica revogado o inciso II, do art. 72 da Lei Municipal n. 3.753/2011.

Art. 4º. Revogam-se as disposições normativas em contrário.

Art. 5º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º (primeiro) de julho de 2022.

Prefeitura Municipal de São Sebastião do Paraíso, 07 de julho de 2022.

MARCELO DE MORAIS
Prefeito Municipal

ANEXO G - Lei Municipal 3.753/2011

LEI MUNICIPAL Nº 3753 — PROJETO DE LEI Nº 4012

"DISPÕE SOBRE O NOVO PLANO DE CARREIRAS E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPALE DOS SERVIÇOS DE SUPORTE PEDAGÓGICO À DOCÊNCIADE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG, INSTITUI NOVAS TABELAS DE VENCIMENTOS, CARGOS E ANEXOS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

MAURO LUCIO DA CUNHA ZANIN, Prefeito Municipal de São Sebastião do Paraíso, faço saber que a Câmara Municipal aprovou, e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

CAPÍTULO IV — DOS ADICIONAIS

Art. 72- São devidos aos servidores do Quadro do Magistério Público Municipal de São Sebastião do Paraíso pelo período que se encontrarem nas situações abaixo discriminadas, de acordo com a avaliação do Órgão Municipal de Educação, os seguintes adicionais:

I - 10 % (dez por cento) sobre o vencimento-base do servidor por exercício de suas funções em escola de difícil acesso.

II - 10% (dez por cento) sobre o vencimento-base do servidor por exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais, independente do número de alunos por turma.

§ 1º - São consideradas de difícil acesso as escolas localizadas em zona rural, em áreas com carência de serviço regular de transporte coletivo ou consideradas de risco para atividades docentes.

§ 2º - Aos servidores que cumprirem sua carga horária integral em escolas de difícil acesso, independente da quantidade de dias trabalhados será garantido o recebimento do adicional de difícil acesso em sua totalidade.

§ 3º - São considerados portadores de necessidades especiais os alunos portadores de deficiência mental, intelectual, visual, auditiva, locomotora ou de motricidade, respaldadas por laudo médico, que frequentem as classes regulares de ensino.

§ 4º - A classificação das unidades escolares de difícil acesso será fixada anualmente pelo Órgão Municipal de Educação.

§ 5º - A unidade escolar identificará as turmas com alunos portadores de necessidades especiais e informará ao Órgão Municipal de Educação que por sua vez informará ao Departamento de Recursos Humanos, para fins de pagamento, o nome dos servidores que fizerem jus ao adicional.

§ 6º – O adicional previsto no inciso I deste artigo também será devido aos servidores do quadro de serviço de suporte pedagógico à docência.