

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

**Ilza Isabel Abraão**

**O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de  
Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos  
multifuncional e classe comum**

**Juiz de Fora  
2024**

**Ilza Isabel Abraão**

**O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum**

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

Orientadora: Prof. Mylene Cristina Santiago

**Juiz de Fora  
2024**

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

Abraão, Ilza Isabel .

O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de Minas Gerais : desafios e possibilidades na articulação entre a sala de recursos multifuncional e classe comum / Ilza Isabel Abraão. – 2024.

192 f. : il.

Orientador: Mylene Cristina Santiago

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Inclusão Escolar. 2. Articulação Intrassetorial. 3. Sala de Recursos Multifuncional. 4. Formação continuada.. I. Santiago, Mylene Cristina , orient. II. Título.

**Ilza Isabel Abraão**

**O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum**

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

**Aprovada em 12 de dezembro de 2024.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a) Dr.(a) Mylene Cristina Santiago - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Miriam Raquel Piazzini Machado  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Marco Antônio Melo Franco  
Universidade Federal de Ouro Preto**

Juiz de Fora, 13/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo, em 08/01/2025, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marco Antonio Melo Franco, Usuário Externo, em 13/01/2025, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2101040 e o código CRC F4DA3D8B.

Dedico ao público da Educação Especial e seus familiares que, todos os dias, enfrentam incansavelmente o processo de transpor barreiras impostas por uma sociedade que se diz “normal”, para terem o direito de aprender e participar junto aos demais estudantes nas classes comuns do ensino regular.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me fazer acreditar que "os sonhos não envelhecem" (Borges; Nascimento 1978) e por ter me dado a força necessária para seguir em frente.

Sou imensamente grata aos meus filhos Vitória Abraão, Guilherme Abraão e Mateus Abraão e ao meu esposo Carlos Roberto (Beto) pelo apoio incondicional e pela ajuda em todos os momentos. Agradeço também à minha mãe, Odete M Abraão, em nome de toda a minha família, que sempre esteve ao meu lado.

Um agradecimento a todos os profissionais da Educação Básica de São Lourenço que contribuíram com minha pesquisa. Em especial, quero mencionar meus amigos e colegas que foram além do apoio: Daniel A M Abel, Daniel de P Rosa, Eliete L A Augusto, Evaldo de Souza, Liliana Beatrice M F Motta, Lucilene de C Carvalho, Marcos A Leopoldino, Marilene O Pereira, Matheus M Carvalho, Omar E Abraão, Rosangela A Mendes, Simone Mendes e Sônia M A de Souza.

Agradeço à minha amiga e colega de trabalho Adriane C de P S Leopoldino que me inspirou a olhar para os estudantes da Educação Especial com mais carinho e empatia, além de me incentivar na busca desse título desde a inscrição.

Agradeço aos meus colegas da República Olimpo que me acolheram e incentivaram neste período de estudo e à turma do Mestrado 2022 pelo apoio, companheirismo e pela superação das dificuldades juntos.

Agradeço ao governo estadual que, por meio do Programa Trilhas de Futuro, proporcionou minha participação neste Mestrado Profissional.

Sou grata aos professores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, UFJF, em especial, agradeço às minhas Assistentes de Suporte Acadêmico (ASA), Mayanna A M Santos, Danielle Francisco e Juliana A Magaldi, por estarem sempre dispostas a contribuir com meu crescimento. Por fim, meu sincero agradecimento à minha orientadora, professora Mylene C Santiago, por fazer parte desta conquista.

Essa trajetória foi marcada pela colaboração e apoio de muitas pessoas. A todos vocês, meu muito obrigada!

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão discute como a articulação entre os profissionais que atendem os estudantes da Educação Especial na sala de recursos multifuncional e nas classes comuns pode impactar a qualidade do processo de inclusão escolar desses estudantes. Parte-se da hipótese de que a escola enfrenta um problema de gestão pedagógica por não promover espaços adequados para que essa articulação ocorra. Para tanto, considera-se o contexto da inclusão a partir da Constituição Federal de 1988, passando por documentos internacionais, até o contexto das políticas públicas de Educação Especial em Minas Gerais, chegando ao âmbito da E. E. Professor Girassol. O objetivo geral da pesquisa é compreender a relação entre o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva e a Gestão Pedagógica, e como essa relação contribui, ou não, para a articulação entre os professores das classes comuns e os professores do Atendimento Educacional Especializado atuantes na sala de recursos multifuncional no atendimento aos estudantes da Educação Especial. O objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos: descrever o processo de implementação do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva, sua perspectiva de atuação e a articulação da Educação Especial na sala de recursos multifuncional que oferece Atendimento Educacional Especializado às escolas estaduais de São Lourenço; identificar e analisar os elementos/fatores que influenciam a articulação entre os profissionais que atuam com os estudantes da Educação Especial e como o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva pode auxiliar nessa articulação; propor ações que favoreçam uma educação inclusiva efetiva para todos os estudantes que dela necessitam, promovendo a articulação entre as classes comuns e a sala de recursos multifuncional da E. E. Professor Girassol. A metodologia adotada é qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e um questionário, envolvendo os principais agentes do processo de inclusão nas escolas estaduais de São Lourenço. O referencial teórico baseia-se em autores como Mantoan (2003), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Santos e Paulino (2010), Pletsch (2010), Mendes, Frutuoso e Silva (2017) e Pletsch, Sá e Mendes

(2021), que discutem a inclusão escolar, intrassetorial idade, a sala de recursos multifuncional, a gestão pedagógica e a formação continuada. A partir da análise das entrevistas e do questionário, elaborou-se um Plano de Ação Educacional com três ações principais: (1) Reunião Inicial e Oficinas de Articulação; (2) Fortalecimento da Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado; (3) Formação Continuada por meio de um curso de 40h e Oficinas de Mobilização, todas envolvendo profissionais da Educação Básica das escolas estaduais do município.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Articulação Intrassetorial. Sala de Recursos Multifuncional. Formação continuada.

## **ABSTRACT**

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Public Education Management and Evaluation - Professional Master's Degree (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case discusses how the coordination between professionals serving students in Special Education in the multifunctional resource room and in regular classes can impact the quality of the inclusion process for these students. The hypothesis is that the school faces a pedagogical management problem by not promoting adequate spaces for this coordination to take place. The context of inclusion is considered from the 1988 Federal Constitution, through international documents, to the context of public policies for Special Education in Minas Gerais, reaching the E. E. Professor Girassol. The general aim of the research is to understand the relationship between the Reference Center for Inclusive Special Education and Pedagogical Management, and how this relationship contributes, or not, to the coordination between regular class teachers and Specialized Educational Assistance teachers working in the multifunctional resource room in the support of Special Education students. The general objective unfolds into three specific objectives: (1) to describe the process of implementing the Reference Center for Inclusive Special Education, its approach, and the coordination of Special Education in the multifunctional resource room offering Specialized Educational Assistance to state schools in São Lourenço; (2) to identify and analyze the elements/factors that influence the coordination between professionals working with Special Education students and how the Reference Center for Inclusive Special Education can assist in this coordination; (3) to propose actions that promote effective inclusive education for all students who need it, fostering coordination between regular classes and the multifunctional resource room at E. E. Professor Girassol. The adopted methodology is qualitative, with semi-structured interviews and a questionnaire, involving the key agents in the inclusion process in state schools in São Lourenço. The theoretical framework is based on authors such as Mantoan (2003), Glat, Pletsch, and Fontes (2007), Santos and Paulino (2010), Pletsch (2010), Mendes, Frutuoso, and Silva (2017), and Pletsch, Sá, and Mendes (2021), who discuss school inclusion, intradepartmental coordination, multifunctional resource room, pedagogical management, and ongoing

training. Based on the analysis of the interviews and the questionnaire, an Educational Action Plan was developed with three main actions: (1) Initial Meeting and Coordination Workshops; (2) Strengthening the Inclusive Team for Coordinated Work; (3) Ongoing Training through a 40-hour course and Mobilization Workshops, all involving Basic Education professionals from the state schools of the municipality.

Keywords: School inclusion. Intra-sectoral Coordination. Multifunctional Resource Room. Continuous training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Sala de Recursos Multifuncional da Escola Estadual Professor Girassol: lado direito .....	50
Figura 2	– Sala de Recursos Multifuncional da Escola Estadual Professor Girassol: lado esquerdo .....	52
Figura 3	– Distância das escolas estaduais à E.E. Professor Girassol.....	57
Figura 4	– Distância em metros e localização das escolas estaduais.....	58
Figura 5	– Articulação Intrasssetorial.....	141

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Quem são os atores responsáveis pelo estudante da Educação Especial na escola? .....	100
Gráfico 2	– Quais professores assumem a responsabilidade pela escolarização do estudante da Educação Especial? .....	101
Gráfico 3	– Com que frequência a temática da Educação Especial é colocada em pauta nas reuniões de módulo? .....	103
Gráfico 4	– Como é feita a articulação da SRM com a gestão pedagógica da escola? .....	111
Gráfico 5	– Qual seu conhecimento sobre o AEE ofertado na SRM da E. E. Professor Girassol? .....	112
Gráfico 6	– Como os professores recebem informações sobre o estudante matriculado na SRM? .....	113
Gráfico 7	– Quem elabora o PDI do estudante? .....	115
Gráfico 8	– Quantas vezes o CREI já esteve na escola? .....	117
Gráfico 9	– A escola já solicitou a presença do CREI? .....	117
Gráfico 10	– Como você avalia a necessidade da articulação intrassetorial na oferta da Educação Especial? .....	119
Gráfico 11	– Qual conhecimento dos profissionais da Educação Básica sobre oferta e participação em formações promovidas pelo CREI? .....	123
Gráfico 12	– Como a gestão escolar motiva os profissionais na busca por formação continuada? .....	125
Gráfico 13	– Com que frequência a gestão escolar proporciona espaços de formação na escola? .....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Indicadores para o monitoramento da Meta 04 do PNE 2014 – 2024.....	34
Quadro 2	–	Cidades da jurisdição da SRE de Caxambu que oferecem a Sala de Recursos Multifuncional- SRM.....	45
Quadro 3	–	Reuniões coletivas de módulo II no período: 2018 - 2022.....	61
Quadro 4	–	Categorização da frequência dos alunos na SRM.....	64
Quadro 5	–	Sujeitos entrevistados e função na escola.....	88
Quadro 6	–	Profissionais das escolas estaduais de São Lourenço com estudantes apoiados pela SRM da E. E Professor Girassol.....	91
Quadro 7	–	Formação acadêmica e tempos de atuação.....	92
Quadro 8	–	Quantitativo de profissionais da Educação Básica por escola.....	93
Quadro 9	–	Categoria dos sujeitos aptos a participarem do questionário.....	93
Quadro 10	–	Formação acadêmica e formação em Educação Especial dos sujeitos .....	94
Quadro 11	–	Síntese dos resultados da pesquisa.....	131
Quadro 12	–	Ferramenta 5W2H.....	138
Quadro 13	–	Síntese da estrutura da pesquisa.....	139
Quadro 14	–	Síntese das ações a serem desenvolvidas no Plano de Ação Educacional .....	145
Quadro 15	–	Síntese das Oficinas de Articulação referente à Ação 1.....	149
Quadro 16	–	Sugestão de agenda inclusiva.....	151
Quadro 17	–	Síntese da proposta de formação continuada.....	155
Quadro 18	–	Síntese das Oficinas de Mobilização .....	158

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Número de matrículas na Educação Básica e Educação Especial no Brasil no período: 2018 – 2022.....	26
Tabela 2	–	Percentual de matrículas em classes comuns na Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades ou Superdotação e que recebem AEE – Brasil – 2013 – 2021.....	36
Tabela 3	–	Matrículas por etapa de escolaridade da Educação Básica de São Lourenço/MG – 2022.....	48
Tabela 4	–	Estudantes apoiados pela SRM no período: 2018 - 2022.....	50
Tabela 5	–	Frequência dos estudantes apoiados pela SRM no período: 2018 - 2022.....	65
Tabela 6	–	Frequência dos estudantes na SRM por etapa de ensino no período: 2018 - 2022.....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEB	Analistas da Educação Básica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB	Auxiliar de Serviço de Educação Básica
ATB	Auxiliar Técnico de Educação Básica
AVP	Atividade de Vida Prática
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Código de Endereçamento Postal
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
EEB	Especialista em Educação Básica
EITA	Equipe inclusiva de Trabalho Articulado
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MASP	Matrícula do Servidor Público com Código Verificador
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional

PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SUCEM	Sistema Único de Cadastro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TO	Terapeuta Ocupacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>O PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>26</b>
2.1	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	27
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MINAS GERAIS.....	38
2.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SRE DE CAXAMBU NA QUAL ESTÁ VINCULADA A ESCOLA PESQUISADA.....	43
<b>2.3.1</b>	<b>A articulação do CREI com a Gestão Pedagógica das escolas estaduais da SRE de Caxambu.....</b>	<b>46</b>
2.4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR GIRASSOL: SRM E CREI.....	48
<b>2.4.1</b>	<b>Evidências relativas à falta de articulação entre os profissionais que atuam com o mesmo estudante.....</b>	<b>55</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS FATORES QUE INFLUENCIAM NA ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>69</b>
3.1	FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS: O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR, INTRASSETORIALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	70
<b>3.1.1</b>	<b>Inclusão escolar além dos limites da sala de aula.....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.2</b>	<b>A articulação entre setores na oferta da Educação Especial.....</b>	<b>74</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Formação dos profissionais como estratégia para a inclusão escolar.</b>	<b>80</b>
3.2	RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	86
3.3	A ANÁLISE DE DADOS.....	91
<b>3.3.1</b>	<b>Inclusão escolar e cultura inclusiva.....</b>	<b>95</b>
<b>3.3.2</b>	<b>A Articulação entre os setores alocados na escola.....</b>	<b>104</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Formação continuada dos profissionais.....</b>	<b>120</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Aprofundando a análise dos dados: considerações relevantes.....</b>	<b>130</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE CREI, GESTÃO PEDAGÓGICA, SRM E PROFESSOR DA CLASSE</b>	

	<b>COMUM.....</b>	<b>135</b>
4.1	<b>DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO: POSSIBILIDADES PARA CONSTRUIR UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO.....</b>	<b>140</b>
4.1.1	<b>Detalhamento das ações do Plano de Ação Educacional (PAE).....</b>	<b>147</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a Coordenadora do CREI...177</b>	
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a Diretora.....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com as EEB.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com as professoras da SRM.....</b>	<b>181</b>
	<b>APÊNDICE F – Questionário para Diretores, EEB E PEB.....</b>	<b>183</b>
	<b>ANEXO A – Fluxo de Matrícula nas Escolas.....</b>	<b>189</b>
	<b>ANEXO B – Fluxo de Atendimento.....</b>	<b>190</b>
	<b>ANEXO C – Ficha de Frequências dos alunos À SRM.....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXO D – Registros de Atividades Diárias.....</b>	<b>192</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial Inclusiva é um direito de todos os estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação que deve ser oferecida nas classes comuns da Educação Básica. Para que essa política pública atenda o propósito de promover a Educação Especial na perspectiva inclusiva faz-se necessária a interação entre os professores regentes de aulas com o professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), visando a frequência, permanência, aprendizagem e participação do estudante neste ambiente de inclusão. Segundo Santos (1999/2000), a inclusão é um processo contínuo de eliminação de barreiras, que uma vez eliminada uma, outras surgirão e junto delas, novos desafios.

Devido ao aumento do número de estudantes, público da Educação Especial, matriculados nas classes comuns, torna-se necessário que todos os atores envolvidos no processo educativo invistam esforços para garantir a aprendizagem desses estudantes. Por isso, temos hoje nas escolas setores que podem auxiliar nesse processo.

Sou professora da rede estadual de ensino desde 1997, formada em Pedagogia pela Faculdade Santa Marta, São Lourenço/MG (1994-1996) e com Licenciatura em Matemática e Física pela Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR, Três Corações/MG (1997- 2000), pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco - Rio de Janeiro/RJ (2007).

Na E.E. Professora Violeta<sup>1</sup>, sou professora efetiva regente de aulas de Matemática desde 2007 e na E.E. Professor Girassol, também, professora efetiva regente de aulas de Matemática e Física desde 2013 para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Os dados do Censo Escolar passaram a evidenciar uma evolução nas matrículas em classes comuns do ensino regular de estudante da Educação Especial. Com esse crescimento de matrículas, mais estudantes passaram a usufruir de seus direitos educacionais. Essa ampliação de estudantes que requerem um

---

<sup>1</sup> Para este estudo e com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos optou-se por substituir o nome das escolas por nomes de flores.

atendimento especializado me inquietou, pois, minha formação inicial não contemplou estudos nesse sentido, sendo este um dos motivos que me levou a procurar formação na área da Educação Especial. Atualmente percebo a necessidade de ir além e contribuir com estudos que possam ajudar na superação de barreiras que estão presentes no cotidiano da escola.

Atuo como professora na classe comum da Educação Básica há mais de 25 anos. Desde 2009, recebo em minhas turmas estudantes da Educação Especial, possibilitando aprendizagens e desafios constantes em minha atuação. Somente em 2013, devido a minha nomeação no cargo dois, soube da existência da SRM, pois a mesma está alocada na escola para a qual fui nomeada, onde tomei conhecimento de que os estudantes da Educação Especial, da rede estadual do município, são apoiados pela SRM no turno inverso da escolarização e que esse atendimento visa complementação ou suplementação para garantir o acesso ao currículo. Desde então, tenho observado uma lacuna nas ações desenvolvidas pelo professor da SRM com os profissionais que atuam com os estudantes nas classes comuns, pois não há uma articulação nessas ações.

Diante do exposto, percebo a existência de um problema de Gestão Pedagógica na E.E. Professor Girassol caracterizado pela falta de articulação entre os profissionais que atuam com o mesmo estudante: os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam na SRM e os professores das classes comuns. Essa desarticulação ocorre por meio de ações isoladas desenvolvidas pelos docentes, pela falta de um planejamento realizado de forma colaborativa, pela falta de espaço para discussões coletivas, pela falta de formação continuada e em serviço dos profissionais da educação e atualização coletiva do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esses fatores, somados à frequência irregular do estudante atendido na SRM, interferem no desenvolvimento, tornando difícil a sequência didática elaborada pelo professor.

Tais ações, constatadas por mim em dois momentos específicos no cotidiano da escola, despertaram ainda mais meu interesse pela temática da inclusão. O primeiro momento foi quando me deparei com um aluno, regularmente matriculado no ensino regular em uma turma que leciono em outra escola, frequentando a SRM, sem que eu estivesse ciente disso. Em um segundo momento, durante o levantamento de evidências nas pastas individuais, descobriu-se que um aluno

pouco frequente na SRM, também fazia parte da minha turma regular, mais uma vez sem meu prévio conhecimento.

Essas situações me levaram a refletir sobre a realidade de muitos professores, que podem desconhecer que seus alunos nas classes comuns que são apoiados pela SRM. Esse espaço atende estudantes da Educação Especial de toda a rede estadual do município, englobando seis escolas. Essa falta de comunicação entre os diferentes setores educacionais pode ser uma realidade compartilhada por muitos profissionais, ressaltando a importância de uma melhor integração, articulação e compartilhamento de informações entre os diversos ambientes educacionais.

Dentro desse contexto, é importante a articulação entre tais profissionais. A Gestão Escolar, em parceria com o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e com a equipe pedagógica da E.E. Professor Girassol são atores responsáveis por proporcionar espaço de discussão e estudo das políticas públicas voltadas para a inclusão dentro da escola. O CREI possui ampla gama de objetivos, desde formação contínua dos profissionais da educação até o apoio ao estudante e suas famílias, além de orientar as escolas em suas ações com o propósito de eliminar barreiras e promover uma comunidade escolar mais inclusiva e acolhedora.

Para tanto, propõe-se a seguinte questão norteadora: **como a relação entre o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e a Gestão Pedagógica da E. E. Professor Girassol contribui, ou não, para a articulação entre professores das classes comuns e professores do AEE, atuantes na SRM, no atendimento aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Lourenço?**

O estudo tem como objetivo geral compreender a relação entre o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e a Gestão Pedagógica da E. E. Professor Girassol e como essa relação contribui, ou não, para a articulação entre professores das classes comuns e professores do AEE, atuantes na SRM, no atendimento aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Lourenço. Os objetivos específicos são: descrever o processo de implementação do CREI, sua perspectiva de atuação e a articulação da Educação Especial na SRM que oferece o AEE às escolas estaduais de São Lourenço; identificar e analisar os elementos/fatores que influenciam a articulação entre os

profissionais que atuam com os estudantes da Educação Especial e como o CREI pode auxiliar nessa articulação e, finalmente; propor ações que favoreçam uma educação inclusiva efetiva para todos os estudantes que dela necessitam, promovendo a articulação entre as classes comuns e a SRM da E. E. Professor Girassol

Diante do exposto e vendo que o número de estudantes, público da Educação Especial, matriculados nas turmas regulares vem aumentando e percebendo que a SRM, em articulação com o CREI, é importante aliada no processo de aprendizagem desses estudantes, penso que a temática é um importante campo de investigação e intervenção, pois as ações isoladas dos profissionais da escola fazem com que os estudantes deixem de usufruir de seus direitos educacionais de forma a garantir seu pleno desenvolvimento ao longo da trajetória escolar, reconhecendo as particularidades de cada um.

A pesquisa apresenta um estudo sobre as políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva iniciando com a Constituição Federal de 1988, um marco para as conquistas democráticas de vários setores da sociedade. Portanto, independente da condição de ser um estudante com ou sem deficiência, a lei garante a educação como direito de todos sem qualquer prerrogativa. Nesse sentido, o Art. 205 esclarece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.173).

O estudo prossegue com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -1996), que dedica o capítulo V exclusivamente à Educação Especial. A LDB estabelece diretrizes para a garantia do atendimento educacional especializado preferencialmente nas redes regulares de ensino de forma gratuita aos estudantes, público da Educação Especial. Em seguida é abordada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esse documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 com o objetivo de estabelecer as diretrizes dessa política.

Dando continuidade, um importante avanço foi o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Resolução nº 4/2009 que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e outras providências.

O estudo se estende ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2014). A meta 04 define a universalização do AEE aos estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Outro marco importante na pesquisa é o estudo da Lei nº 13.146/ 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com ênfase no capítulo dedicado à educação e, finalmente, uma abordagem sobre as normatizações para as políticas de inclusão.

Depois de discorrer sobre as legislações nacionais e dando continuidade aos estudos, entram em cena as políticas da Educação Especial no estado de Minas Gerais. Iniciando pelo Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014) na qual aborda a referida modalidade de educação na perspectiva inclusiva (Cartilha para pais, estudantes e professores).

Para compreender o processo que institui as diretrizes que normatizam a inclusão, a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica do estado, no intuito de garantir direitos educacionais para os estudantes, o estudo avança por meio das Resoluções SEE nº 4.256/2020 e nº 4692/2021. Dando continuidade às normatizações com a Resolução SEE nº 4496/2021, que dispõe sobre a organização e funcionamento do CREI na Rede Pública Estadual de Ensino De Minas Gerais, pois esse órgão tem como normativa o processo de formação continuada de professores. A formação continuada é um dos pilares para a garantia na superação de barreiras educacionais para que a inclusão possa de fato acontecer dentro das salas de aula. Em seguida, a organização, estrutura e funcionamento do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Caxambu são apresentados.

Uma vez esplanada as normatizações da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, o estudo se concentra no processo de inclusão na rede estadual do município de São Lourenço, especificamente na E. E. Professor

Girassol, onde estão instalados a SRM, para o atendimento aos estudantes, público da Educação Especial, e o CREI para auxiliar as escolas estaduais da jurisdição de Caxambu na oferta da educação inclusiva. A pesquisa apresenta a estrutura, o funcionamento e as ações pedagógicas desses setores que instigaram o interesse pelo caso de gestão. Segundo Franco (2018), o fazer pedagógico no contexto da inclusão ainda está no começo do processo, embora os docentes façam uso do discurso inclusivo, ainda não conseguem incorporar a inclusão de estudantes em suas práticas de sala de aula.

Diniz (2011) argumenta que o trabalho marcado por incongruências, incertezas e descontinuidade interfere na prática docente e não se concretiza em ações pedagógicas coletivas que possam viabilizar a inclusão. Esses estudos mostraram como a falta de articulação entre os professores regente de aula e os professores que atuam na SRM interfere no atendimento dos estudantes, levando à infrequência e à interrupção de ações didáticas que possam contribuir para assegurar a igualdade de acesso à aprendizagem e à participação.

Para o arcabouço conceitual a pesquisa perpassa pelo estudo do referencial teórico de pesquisadores que se dedicaram à temática da inclusão como Mantoan (2003), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Santos e Paulino (2010), Pletsch (2010), Mendes, Frutuoso e Silva (2017), Pletsch, Sá e Mendes (2021). Por meio das reflexões dos autores puderam ser mais bem compreendidos temas e fatores que interferem diretamente no dia a dia dos estudantes da Educação Especial e no AEE. Esses temas são a inclusão escolar, cultura inclusiva, intrassetorialidade, SRM, formação continuada e em serviço dos profissionais da educação e atuação da gestão escolar/pedagógica.

A pesquisa iniciou com uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar para entender como a Educação Especial está respaldada nos documentos da escola. Leitura de atas de reuniões coletivas, pastas dos estudantes do AEE matriculados na SRM e registros dos professores que atuam na SRM, no período de 2018 a 2022, para sustentar o questionamento referente à articulação entre os profissionais que atuam com o estudante da Educação Especial. Tais documentos foram selecionados e categorizados. Esse levantamento teve como foco principal mostrar as evidências que caracterizavam o problema de gestão pedagógica existente na instituição no que se refere aos

professores do AEE e os professores das classes comuns que atuam com estudantes que, no contraturno, são apoiados pela SRM. Em seguida, foram consultados *sites* oficiais como o QEdu e sistemas de informação da SEE/MG.

Para dar continuidade à pesquisa realizou-se entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do CREI, com a diretora da escola, as especialistas e com as professoras da SRM, com o objetivo de obter informações sobre a triangulação: CREI/Gestão Pedagógica, SRM e Professores Regentes de aula por entender que esses atores são os responsáveis por promover um ambiente escolar inclusivo que atenda às necessidades e às individualidades de cada um.

Para entender como as práticas pedagógicas são desenvolvidas com estudantes oriundos da rede estadual do município, que frequentam a SRM da escola, aplicou-se questionário. Este destinado aos diretores, especialistas pedagógicos e professores que atuam nas classes comuns, pois se entende que esses profissionais são os responsáveis pela articulação entre os professores que atuam na escola com a SRM para que o processo de inclusão aconteça e compreender como o estudante da Educação Especial tem sua escolarização assegurada nesse ambiente, junto aos demais.

Nesse sentido, esta pesquisa está dividida em cinco capítulos: introdução, capítulo descritivo, capítulo analítico, capítulo propositivo e considerações finais. O primeiro capítulo apresenta esta Introdução na qual abordamos o caso de gestão, seus objetivos, o caminho percorrido pela pesquisadora e seu vínculo com o caso.

O segundo capítulo “O Processo de Inclusão no Brasil e em Minas Gerais: desafios e possibilidades” detalha o caso de gestão, descreve a política de inclusão no Brasil com seu desafio em atender o público da Educação Especial na perspectiva inclusiva, perpassando por documentos internacionais. Depois aborda como o estado de Minas Gerais, no contexto mais recente, insere-se dentro da referida política. Em seguida o panorama da inclusão é apresentado na SRE a qual está vinculada a escola e a atuação do CREI no âmbito da SRE de Caxambu. E finalmente, a descrição do caso de gestão presente na esfera da E.E. Professor Girassol bem como as evidências que o representam.

O terceiro capítulo “Análise dos fatores que influenciam na articulação entre os profissionais que atuam com o estudante da Educação Especial” dedica-se à análise dos pressupostos teóricos que auxiliaram a sustentação deste estudo, além

dos recursos metodológicos que embasaram a caracterização do caso de gestão. O percurso metodológico incluiu levantamento documental de 2018 a 2022, pesquisa de campo realizada em 2024 por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola diretamente ligados ao AEE e questionário com os diretores, especialistas e professores da rede estadual de ensino do município, que tem estudantes, público da Educação Especial, matriculados no contraturno na SRM da escola; juntamente com a análise dos dados coletados.

No quarto capítulo “Plano de Ação para uma Educação Inclusiva: articulação entre CREI, Gestão Pedagógica, SRM e Professores da Classe Comum” sugere-se o Plano de Ação Educacional (PAE). A proposta consiste em minimizar as dificuldades e superar as barreiras que impedem a qualidade do processo de inclusão de estudantes da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, aliado à promoção da articulação intrasetorial por meio de um trabalho colaborativo entre os professores da SRM e professores regentes de aula e formação continuada aos profissionais de educação.

Por fim, no quinto e último capítulo, apresenta as considerações finais que, sem esgotar as pesquisas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, contribuem para a melhoria da qualidade da educação a todos os estudantes, sem qualquer distinção ou discriminação.

## 2 O PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este capítulo descritivo apresenta como a abordagem da Educação Especial vem sendo incluída nas políticas públicas há algum tempo. Ele está dividido em quatro seções. A primeira seção descreve a política pública de inclusão no Brasil com seu desafio em atender o público da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tendo como marco a Constituição de 1988 até chegar à política atual alinhada com documentos internacionais. Na sequência, a segunda seção, aborda como o estado de Minas Gerais, no contexto mais recente, insere-se dentro da referida política. Em seguida, na terceira seção, a abrangência da inclusão é apresentada na SRE à qual está vinculada a escola, a atuação do CREI na perspectiva da SRE de Caxambu. Finalmente, na quarta e última seção, o caso de gestão é descrito na ótica da E.E. Professor Girassol, bem como as evidências que representam o caso.

A necessidade de se ampliar os estudos sobre a temática da Educação Especial inclusiva pode ser constatada, também, pelo aumento no número de estudantes matriculados nessa modalidade de ensino, embora o quantitativo de estudantes da Educação Básica tenha diminuído, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Básica e Educação Especial no Brasil no período: 2018 – 2022

Ano	Educação Básica	Educação Especial	%
2018	48 455 867	1 181 276	2,4
2019	47 874 246	1 250 967	2,6
2020	47 295 294	1 308 921	2,8
2021	46 668 401	1 350 921	2,9
2022	47 382 074	1 527 794	3,2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da Plataforma Digital DIVERSA (2024).

Ao analisar os dados da tabela, percebe-se a importância de discorrer sobre as políticas públicas nacionais e do estado de Minas Gerais que dão suporte ao AEE de modo a garantir que os estudantes, público da Educação Especial, possam ter seus direitos educacionais garantidos durante seu percurso escolar.

Além disso, em consulta aos dados do Censo Escolar de 2023, o número de matrículas na Educação Especial já passa de 1,7 milhão de estudantes. Os dados foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 4 de março de 2024. Os números indicam que 62,90% das matrículas estão no Ensino Fundamental, seguido de 16% na Educação Infantil e 12,6% no Ensino Médio. O que evidencia a necessidade de proporcionar ao estudante da Educação Especial um ambiente inclusivo, onde possa aprender e se desenvolver junto aos demais estudantes.

Diante do exposto, a próxima seção apresenta como a política de inclusão se construiu no contexto nacional, perpassando por documentos internacionais para promover a acessibilidade de estudantes da Educação Especial nas classes comuns de ensino.

## 2.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Esta seção explora a política de inclusão no contexto nacional tendo como marco histórico a Constituição Federal de 1988, perpassando por documentos internacionais, até chegar às políticas atuais enfatizando o que cada documento mencionou para promover a acessibilidade de estudantes, público da Educação Especial, nas redes regulares de ensino.

As iniciativas para oferecer a Educação Especial já estavam presentes nas legislações nacionais das décadas de 1960 e 1970, porém o presente estudo tem a Constituição Federal de 1988 como marco histórico e normativo, pois ela coincide com o processo de democratização do país em todos os setores, dentre esses, a educação.

Em 1988, o texto constitucional marca o processo de democratização da educação nacional nos artigos 205 e 206, estabelece o acesso à educação como um direito a ser garantido a todos os brasileiros sem qualquer tipo de distinção, sem preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação. Além de garantir a igualdade de acesso e permanência dos estudantes na escola:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, p. 123).

No que se refere às condições para o atendimento educacional para a pessoa com deficiência, a CF/1988 representou um avanço significativo ao estabelecer que o ensino ocorra na rede regular, porém, o uso do termo “preferencialmente” representou a continuidade das instituições segregadas filantrópicas para essa parcela da população, ao determinar que o dever do Estado com a educação “[...] será efetivado mediante a garantia de: [...] II – atendimento educacional especializado aos portadores<sup>2</sup> de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (Brasil, 1988, p.124).

A década de 1990 também foi marcada por grandes avanços na área educacional com documentos de abrangência internacional, que influenciaram a formulação de políticas públicas de educação inclusiva. A Conferência internacional que aconteceu de 05 a 09 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, aprovou a Declaração Mundial de Educação para Todos. O movimento internacional estabeleceu, entre outros fatores, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com abordagem centrada na criança com o objetivo de garantir uma escolarização bem-sucedida para todos. No artigo 3º, ela determina que os países devam “universalizar o acesso à educação e a promover a equidade” (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, recurso *on-line*) assegurando o direito educacional para todos. No que tange a Educação Especial, o referido documento enfatiza que são pessoas que requerem atenção especial e que todas as medidas devem ser tomadas para garantir o acesso e a permanência como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca (1994) definiu princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais de modo a reafirmar o compromisso com a Educação para Todos com uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de satisfazer as necessidades educacionais. Assim, o documento demanda

---

<sup>2</sup> O termo “portadores de deficiência” é utilizado no texto da Constituição de 1988. Atualmente são usados os termos: “pessoas sem deficiência” e “pessoas com deficiência”.

que o atendimento das pessoas com deficiência seja assegurado pelo Estado como parte integrante do sistema educacional, ou seja, que esses estudantes, público da Educação Especial, sejam atendidos nas classes comuns junto com todas as crianças. A inclusão e a participação fortalecem o exercício dos direitos humanos e na educação implica no desenvolvimento de estratégias que auxiliem a equalização de oportunidades educacionais para todos.

Retornando ao contexto das legislações nacionais, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394/96 definiu as normas para a organização da Educação Básica. Reforçando que a educação é dever da família e do Estado, com objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, pautada nos ideais de liberdade e solidariedade humana.

Também dedicou um capítulo exclusivamente à Educação Especial. Este capítulo estabelece diretrizes para a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente nas redes regulares de ensino, de forma gratuita aos estudantes, público da Educação Especial. Neste sentido, a referida Lei reforça o que diz a CF/1988 mantendo o uso do termo “preferencialmente”, a saber:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>3</sup> e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p.19).

No que se refere à organização curricular para atender ao público da Educação Especial, a Lei destaca a importância da acessibilidade curricular e o uso de recursos adequados para que a aprendizagem seja bem-sucedida, ao enfatizar:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, p. 19).

---

<sup>3</sup> O Projeto de Lei nº 226-A de 2022 alterou a Lei nº9.394/96 para adequar a terminologia referente a pessoas com Transtorno do Espectro Autista; tendo parecer da Comissão de Educação, pela aprovação (relator: DEP, Diego Garcia) (Brasil, 2022).

O final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foi marcado por conquistas nas normatizações das políticas voltadas para a Educação Especial. Em 1999, o Decreto nº 3.298/1999, definiu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo complementar ao ensino regular. Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ampliou a realização do atendimento aos estudantes em caráter complementar e suplementar à escolarização, mas admite a possibilidade de substituir o ensino regular, sem enfatizar que ele aconteça na rede pública de ensino.

Ainda em 2001, o Decreto nº 3.956/2001 baseado na Convenção da Guatemala (1999), preconizou que as pessoas com deficiência passam a usufruir dos mesmos direitos humanos e fundamentais das outras pessoas e esse entendimento impactou na educação, exigindo que a Educação Especial considerasse as diferenças e eliminasse barreiras que impedissem o acesso à escolarização.

Em 2004, o Ministério Público publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que reafirma o direito e os benefícios da inclusão dos estudantes da Educação Especial de frequentarem as classes comuns e aprenderem com os demais estudantes. Além de representar um referencial para a construção de sistemas inclusivos, que atenda a todos independente de suas limitações garantindo a participação, o documento discorre sobre as legislações da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A implantação de SRM, a formação de professores para atuar na Educação Especial, a acessibilidade arquitetônica de prédios escolares, dentre outros eixos integrantes da Agenda Social, foi reafirmada no lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. O Decreto nº 6.094/2007 instituiu o PDE e firmou as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantindo além do acesso, a permanência dos estudantes da Educação Especial no ensino regular, dando ênfase ao atendimento na rede pública de ensino.

Ainda em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), elaborada ao longo de quatro anos, contou com a participação de 192 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), entre eles o Brasil. A

convenção teve como propósito tornarem efetivos os direitos das pessoas com deficiência dentro do contexto dos direitos humanos.

De acordo com Ferreira e Oliveira (2007), os princípios fundamentais da CDPD incluem a valorização da dignidade inerente à pessoa humana, reconhecendo a autonomia individual e a liberdade de fazer escolhas, promovendo a não discriminação em todas as esferas da vida, incentivando a participação plena e efetiva na sociedade com respeito pela diversidade e aceitação da deficiência como parte integrante da condição humana. Além disso, defende-se a igualdade de oportunidades, a acessibilidade em todos os aspectos da vida cotidiana, a promoção da igualdade entre homens e mulheres, bem como o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

O Ministério da Educação (MEC), em 2008, recebeu de um Grupo de trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O referido documento representa uma ação conjunta que envolve setores político, cultural, social e pedagógico, para defender o direito educacional de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva inclusiva está fundamentada na concepção dos direitos humanos, na igualdade de acesso, nas oportunidades educacionais, na permanência e está associada à diferença no tratamento e no atendimento às individualidades de cada estudante, valores indissociáveis, de modo a promover a equidade que reconhece as particularidades de cada um ao longo da trajetória escolar. Assim, o MEC “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” (Brasil, 2008, p.1).

A Conferência supracitada embasou o Decreto nº 6.949/2009 que promulga CDPD e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No Brasil o decreto tem *status* de Emenda Constitucional por ter sido aprovado pelo procedimento do parágrafo 3º do artigo 5º da CF/1988. O artigo 1º, do decreto supracitado, visa promover, proteger e assegurar o respeito pela dignidade inerente das pessoas com deficiência. Destacando a importância, não apenas de reconhecer os direitos, mas garantir que estes sejam realizados de forma efetiva e

igualitária em todas as esferas da vida. Essa determinação é reforçada no artigo 5º ao estabelecer a igualdade e não discriminação:

- 1.Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
- 2.Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
- 3.A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.
- 4.Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias (Brasil, 2009, p.426).

Tendo em vista que a educação constitui um dos direitos fundamentais, assegurados na CF/1988, deve-se considerar o modelo social da deficiência. A abordagem social da deficiência prevê que somente a superação de barreiras não coloca fim nas desigualdades, por isso ela está baseada nos direitos humanos em todos seus aspectos: políticos, legais e científicos.

A concepção do processo de inclusão pautada nos direitos humanos articula igualdade e diferenças como valores inseparáveis, pois na medida em que os direitos avançam, as desigualdades diminuem, já que as variações cognitivas, sensoriais e motoras são inerentes à condição humana. Nesse sentido, não podem representar limitações às pessoas com deficiência e impedir sua participação na sociedade, conforme argumentam Mendes, Vilaronga e Zebrado (2023).

O enfoque do modelo social da deficiência representa uma abordagem política para analisar e modificar a sociedade. Ao adotá-lo, reconhece a necessidade de compreender como as barreiras sociais e os contextos ambientais limitam a participação das pessoas com deficiência. Isso permite enxergar a deficiência não apenas como uma questão médica, mas também como uma questão de justiça social e igualdade (França, 2013).

Partindo do princípio de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 2006, p.330), a Educação Especial na perspectiva inclusiva passa a ser entendida como parte integrante da proposta

pedagógica da escola para atender o estudante dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a escola deve direcionar ações para eliminar barreiras arquitetônicas e de aprendizagem por meio de redes de apoio, formação continuada dos profissionais da educação, identificação de recursos e serviços e desenvolvimento de práticas articuladas e colaborativas.

Assim, as atividades pedagógicas do AEE devem estar alinhadas a sistemas flexíveis e adaptativos que considerem as diferentes necessidades com o intuito de oferecer e garantir uma educação de qualidade. Para tanto, os sistemas de ensino devem disponibilizar recursos pedagógicos e humanos, criar condições de acesso aos espaços e serviços, além de orientar quanto à utilização deles, para que o atendimento seja organizado para apoiar o desenvolvimento e participação plena dos estudantes, articulado com uma proposta curricular comum, que promova a aprendizagem e valorize a diversidade. O ideal não é os estudantes ocuparem o mesmo espaço escolar, mas sim, aprenderem juntos. A avaliação deve ser formativa e processual considerando aspectos que valorizem o conhecimento prévio, o atual e as possibilidades futuras, conforme documenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Continuando no ano de 2009, a Resolução nº4, 4/2009, instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e avançou ao estabelecer que os sistemas de ensino devem matricular os alunos, público da Educação Especial, nas classes comuns e no AEE ofertado em SRM ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Além de dar diretrizes para garantir os recursos de acessibilidade, as condições de acesso ao currículo, a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, mobiliários, equipamentos, enfim, recursos que possam eliminar as barreiras que impedem a participação plena e o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, reforçou o AEE como parte integrante do processo educacional.

Prosseguindo com as normatizações nacionais, em 2011, o Decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências para que o AEE ofertado nas escolas públicas, garanta os direitos educacionais dos estudantes da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Garantindo serviços, recursos e apoios pedagógicos,

integrados à proposta pedagógica da escola, que possam eliminar barreiras que obstruem o processo de escolarização desses estudantes, conforme preconiza o parágrafo segundo:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p.2).

Em 2014, o PNE instituiu 20 metas estruturantes a serem cumpridas até 2024, para que o direito à Educação Básica seja garantido a todos os estudantes. A Meta 04 tem o objetivo de fortalecer as políticas públicas na perspectiva inclusiva, em todas as etapas de ensino, para o atendimento especializado ao estudante da Educação Especial no sentido de reduzir as desigualdades educacionais e promover a valorização da diversidade, mediante:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.67).

A Meta 04 tem por objetivo uma cobertura de 100% de atendimento aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Porém, segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, o Brasil não conseguiu alcançar a meta de garantir que todos os estudantes da Educação Especial estivessem matriculados na escola, preferencialmente nas classes comuns. Para monitorar o alcance da meta são utilizados três indicadores, conforme o apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores para o monitoramento da Meta 04 do PNE 2014 -2024

Indicador	O que monitora?	Quem monitora?
4 A	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.	Censo Demográfico
4 B	Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com	Censo Escolar

	deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.	
4 C	Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.	Censo Escolar

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

O indicador 4A em 2010 mostra que 82,5% dessa população estavam matriculadas na escola. É válido ressaltar que esse indicador apresenta limitações, como por exemplo: a defasagem temporal, pois o Censo Demográfico é realizado de dez em dez anos e; há limitação metodológica, pois considera informações de pessoas com deficiência, dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus.

Dados recentes do Censo Demográfico de 2022 apontam que o Brasil tem uma população de 1.101.000 estudantes com deficiência na faixa etária de 6 a 17 anos (Sidra, recurso online). Nesse quantitativo, considera-se como deficiência as mesmas dificuldades já citadas no indicador 4A de 2010.

Já os indicadores 4B e 4C oferecem um monitoramento mais adequado para acompanhar a evolução do acesso ao AEE, pois seus dados são coletados pelo Censo Escolar anualmente. A análise do indicador 4C é entendida de três formas: alunos que recebem apoio por meio do AEE, alunos que recebem o AEE em instituições especializadas ou alunos que recebem o AEE em escolas que oferecem exclusivamente Educação Especial. A tabela 2 indica o alcance da meta 4 segundo os indicadores 4B e 4C. As informações mostram que houve um crescimento no número de matrículas em classes comuns da Educação Básica para estudantes, público da Educação Especial, mas quase metade deles não recebem AEE nas classes comuns.

O AEE acaba sendo ofertado, no contraturno, nas SRM, para os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Conforme previsto na resolução nº 4, esse atendimento tem como função complementar ou suplementar à formação dos alunos por meio de estratégias que eliminem as barreiras para a participação plena e desenvolvimento da aprendizagem, porém, num país com dimensões continentais como o Brasil, a SRM não está presente em todos os lugares, deixando evidente que a política pública não está ao alcance de todos.

Tabela 2 – Percentual de matrículas em classes comuns na Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades ou Superdotação e que recebem AEE – Brasil – 2013 – 2021

Ano	Classes comuns %	AEE %	Classes comuns + AEE %	Classes comuns que não recebem o AEE %
2013	85,3	49,7	43,3	42,0
2014	86,9	50,0	45,2	41,7
2015	88,3	48,9	48,5	39,8
2016	89,3	49,8	47,4	41,9
2017	90,8	49,0	49,5	41,3
2018	92,0	47,7	56,0	36,0
2019	92,7	47,9	53,8	38,9
2020	93,2	44,0	47,7	45,5
2021	93,5	46,2	49,5	44,0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica (2024).

Apesar de não estipular um nível específico, a meta 04 do PNE demonstra um avanço positivo com 6,6 pontos percentuais para que se universalize o atendimento, embora haja grandes desigualdades regionais na oferta do AEE, como de toda educação brasileira, segundo documento referência da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2024). Tal documento é um indicativo, sendo resultado de uma construção e debate coletivo, pois o documento oficial ainda precisa passar por um processo de aprovação. O Documento Referência afirma que o direito à educação vai além do acesso e permanência de todos na escola, pois propõe garantir também a qualidade e a conclusão dos estudos em todas as etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, a educação inclusiva deve “Educar na e para a diversidade e trabalhar na perspectiva real de garantia de educação para todas as pessoas, como direito” (Documento Referência Conae, 2024, p. 55).

Ainda segundo o documento referência da Conae 2024, a proposição 04 estabelece a universalização, a garantia de permanência e padrão de qualidade aos estudantes, público da Educação Especial, até o segundo ano de vigência da lei, quando esta passar por aprovação e for sancionada pela presidência da república. E na estratégia 524.4.2, a garantia de levantamento de dados anuais sobre matrícula, condições de oferta e frequência desses estudantes para monitorar o alcance da meta.

Prosseguindo com as normativas que compõem um ponto inicial para que o processo de inclusão aconteça em todos os setores da sociedade brasileira, em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nesse estudo, a ênfase é no capítulo IV Do Direito À Educação. O artigo 27 deixa claro que a educação é um direito da pessoa com deficiência. Para garantir esse direito, os sistemas de ensino devem assegurar ambiente inclusivo de aprendizagem ao longo de toda a vida, para que todas as habilidades e talentos sejam estimulados e desenvolvidos. Sendo assim, é de suma importância que o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade assumam seu dever de garantir às pessoas com deficiência uma educação de qualidade que os proteja de toda forma de violência, negligência e discriminação. O artigo 28 detalha os deveres que garantem a oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a saber:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...].

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...].

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...].

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...].

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; [...] (Brasil, 2015, p. 9).

Diante do exposto, fica evidente que é de responsabilidade do poder público assegurar que o sistema educacional inclusivo seja uma realidade em todas as

etapas e modalidades de ensino com garantia de acesso, permanência, participação e qualidade da educação para todos, além de ter o dever de monitorar, acompanhar e avaliar o processo que possibilita a inclusão escolar.

Em 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502/2020, que tentou instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ao estabelecer que o AEE fosse oferecido em classes ou escolas especializadas, centros de apoio e de atendimento, dentre outros, com o uso de serviços e recursos para atender os estudantes da Educação Especial, tal decreto significou um retrocesso nas conquistas educacionais para o referido público, pois possibilitou que o estudante da Educação Especial deixasse de frequentar as salas regulares, não usufruindo o direito de aprender com os demais alunos. Por ferir o direito constitucional que estabelece os critérios de acesso à educação como direito de todos visando o pleno desenvolvimento, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, e a garantia do AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino, esse decreto foi revogado por meio do Decreto nº 11.370/2023, de 01 de janeiro de 2023.

Diante do exposto, percebe-se que a Educação Especial em nosso país tem avançado muito para atender o direito fundamental da educação regulamentado pela CF/1988. Porém, ainda precisa avançar no fazer pedagógico, uma vez que a realidade da inclusão está presente em nossas salas de aula e tem impelido os profissionais da educação em procurar formação sobre como agir pedagogicamente com o estudante dessa modalidade de ensino.

Após a descrição dos marcos normativos para a Educação Inclusiva no país, a seção a seguir aborda as normatizações do Estado de Minas Gerais, num contexto mais recente das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com suas propostas e desafios.

## 2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MINAS GERAIS

Nesta seção são apresentadas como as políticas públicas de Minas Gerais também têm avançado no sentido de garantir, ao estudante da Educação Especial, oportunidades de aprendizagem ao longo de sua trajetória escolar. No contexto das escolas vinculadas à Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o Serviço

de Apoio à Inclusão (SAI), o Centro Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), a SRM e os professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) compõem as políticas públicas para o AEE.

Em 2013, o Conselho Estadual de Educação De Minas Gerais (CEE), através da Resolução CEE nº460/2013, consolidou normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Reforçando que a Educação Especial é parte integrante da educação regular, portanto, deve atender todas as etapas, níveis e modalidades de ensino e estar prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola com base na igualdade, sem desconsiderar a individualidade de cada um.

O artigo 7º, inciso VIII, vai ao encontro com o caso de gestão aqui estudado, ao determinar que os estabelecimentos devem criar condições para que haja articulação entre os profissionais que atuam com o estudante da Educação Especial, a saber: “[...] estabelecer articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especial visando à gestão eficiente e eficaz de sistema pedagógico integrado”. (Minas Gerais, 2013, p.2). E o artigo 8º, reforça que a instituição deve matricular e acolher o estudante do AEE, prioritariamente em classe comum do ensino regular, em todos os níveis e modalidades, respeitando a decisão da família.

Em 2014, o governo estadual, através da SEE/MG, lançou a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação, intitulada A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, cujo objetivo é “ampliar a compreensão sobre os direitos e atendimentos oferecidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede estadual de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2014, p.5). Para dar clareza às informações, o documento detalha quem são os estudantes que têm direito ao AEE, qual a função de cada profissional responsável por dar suporte no ambiente escolar, como deve ser o processo de avaliação e a importância da parceria família/escola na garantia dos direitos educacionais aos estudantes da Educação Especial.

Diante da importância do acesso à informação para garantia da oferta de um ensino de qualidade, a cartilha apresenta dois fluxogramas: Fluxo para Matrícula na Escola, anexo A, com informações claras e detalhadas para o público descrito acima, sobre o processo de matrícula e a documentação necessária desde o cadastro escolar até o acolhimento, na escola, pelo gestor e equipe pedagógica e;

Fluxo para Atendimento, anexo B, que explica a função de cada setor (escola, SRE) e dos profissionais envolvidos no atendimento ao estudante, público da Educação Especial (Professor Regente e Professor ACLTA). O documento finaliza com uma planilha contendo todas as SRE do estado com seus respectivos endereços, Código de Endereçamento Postal (CEP), telefone e *e-mail*, para que todos possam usar desses canais de comunicação para esclarecimentos sobre a Educação Especial em Minas Gerais.

Avançando nas normatizações da Educação Especial no estado, a Resolução da SEE nº 4.256/2020 estabelece e normatiza como deve ocorrer a oferta do AEE em sala de recursos. A SRM auxilia no desenvolvimento dos estudantes, público da Educação Especial, por meio de ações que constituem a parte diversificada do currículo do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, para oferecer suporte necessário às suas necessidades especiais, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

A oferta do AEE em SRM é obrigatória para estudantes da Educação Especial, matriculados em classes comuns em qualquer nível de ensino. E tem por finalidade desenvolver a cognição e metacognição, propiciando o enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos com uso de recursos técnicos e metodologia assistiva. A oferta da SRM, segundo a legislação, deverá ocorrer, no contraturno, prioritariamente, na mesma escola onde o estudante cursa o ensino regular ou em outra escola, observando-se o acesso e a conveniência pedagógica.

Esses estudantes serão contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Após a comprovação de demanda e espaço físico, a SRE autoriza a abertura da SRM, assim poderão ser matriculados de 08 a 20 estudantes por turma. O atendimento deve ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, com planejamento pedagógico articulado com o professor regente de turma e/ou de aulas.

O professor da SRM é ator responsável pela elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esse plano especifica as ações do professor da SRM para desenvolver habilidades que contribuam com o desenvolvimento do estudante e garantir seu acesso ao currículo, o art. 26 determina:

É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento (Minas Gerais, 2020, p.5).

Ainda de acordo com a Resolução da SEE nº4256/2020, o número de aula semanal oferecido ao estudante da SRM deve ser determinado pelo professor da referida sala, também articulado com o planejamento do professor regente de turma/aula do estudante.

A SRM é fundamental no processo de inclusão do estudante com deficiência, seja ela física, visual, auditiva, intelectual entre outras, pois nela ele encontra condições necessárias para seu desenvolvimento no processo de aprendizagem e superação de seus limites de acordo com as necessidades educacionais.

O acesso ao atendimento na referida sala ocorre no momento da matrícula na escola, quando o responsável pelo estudante apresenta o laudo médico com a Classificação Internacional de Doenças (CID) e os dados que, com uma justificativa, são inseridos no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), que, de forma automática, faz a solicitação ao setor responsável da SRE.

Ao ser aprovada tal solicitação, caso atenda ao que está estabelecido pela Resolução SEE nº 4. 256/2020, a matrícula também é efetivada na Sala de Recurso. A equipe pedagógica e os professores elaboram o PDI desse aluno, ou solicitam tal documento quando o aluno é de outra instituição municipal ou estadual e terá o seu AEE na escola em questão. Por ser um documento obrigatório muito importante para garantir um percurso escolar de qualidade para os estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação deve ser elaborado seguindo as orientações da SEE nº 4. 256/2020:

Art.13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§ 1º O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola, o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§ 2º O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

§ 3º O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula (Minas Gerais, 2020, p.3).

Diante do exposto na legislação do Estado de Minas Gerais, fica evidente a importância da elaboração do PDI, pois é o documento que vai garantir o acompanhamento da trajetória percorrida pelo estudante na escola. O referido documento é obrigatório em Minas Gerais, uma vez que esta obrigatoriedade não está presente nas legislações federais.

Outro fator relevante é a interação entre o professor da SRM com os professores das classes comuns e com os professores ACLTA do estudante. Neste sentido, a Resolução da SEE nº4.256/2020, estabelece que:

Art. 8º - os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:  
[...].

III – Construir o Plano de desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista em educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado;

IV – Trabalhar em parceria com os professores do atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizando o plano de aula antecipadamente para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes;

[...].

Parágrafo único – O processo de ensino e aprendizagem do estudante da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de:

[...].

II – Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Os avanços em Minas Gerais para a política de Educação Especial continuaram em 2021 através da Resolução SEE nº 4.496/2021, que dispôs sobre as diretrizes e funcionamento do CREI. Os centros têm o objetivo de orientar e apoiar as escolas regulares no atendimento aos estudantes, público da Educação Especial, e por ser um órgão fundamental no caso de gestão aqui estudado a

subseção 2.3.1 e seção 2.4 dedicam ao detalhamento de suas funções e ações dentro da Educação Especial.

Após a explanação dos marcos normativos para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Estado de Minas Gerais, a seção a seguir descreve a organização, estrutura e funcionamento da Educação Especial na circunscrição da superintendência de Caxambu, na qual está vinculada a escola pesquisada no contexto da inclusão.

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SER DE CAXAMBU NA QUAL ESTÁ VINCULADA A ESCOLA PESQUISADA

Esta seção apresenta a SRE de Caxambu, destacando o órgão responsável pela Educação Especial, o SAI. A equipe de tal setor acompanha, monitora e apoia o processo de inclusão nas escolas vinculadas à SRE, na qual está vinculada a E. E. Professor Girassol.

No que se refere às atribuições do SAI, elas estão determinadas na Resolução SEE nº 4.256/2020. O art. 52 enfatiza que o SAI deve acompanhar e orientar a Educação Especial na circunscrição da SRE estabelecendo que as equipes “[...] devem trabalhar de forma articulada com o Serviço de Inspeção Escolar, para potencializar o monitoramento das escolas, sempre que for necessário” (Minas Gerais, 2020, p.9).

Na SRE de Caxambu, a equipe é formada por três Analistas de Educação Básica (AEB), que além de acompanhar e orientar a Educação Especial nas escolas vinculadas à superintendência tem como atribuições: acompanhar o trabalho do CREI; divulgar para as escolas informações sobre o CREI; mobilizar e viabilizar a participação dos educadores nas atividades realizadas pelo CREI; identificar, analisar e priorizar as demandas de formação continuada, orientações e produção de materiais pela equipe CREI; aprovar e monitorar o AEE; orientar o processo de inclusão nas escolas. Essas informações foram enviadas por *e-mail*<sup>4</sup> pelo setor responsável pelo AEE na SRE de Caxambu.

---

<sup>4</sup> *E-mail* enviado pela pesquisadora em setembro de 2023 para o endereço eletrônico institucional do servidor responsável pelo setor do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE de Caxambu e respondido pelo servidor no mesmo mês citado.

Assim, após a solicitação do AEE feita por meio do Sistema de Gestão e Administração Escolar próprio da SEE/MG, a equipe SAI, com base no PDI, analisa e aprova o AEE ao estudante da Educação Especial. Assim, ele pode ter o acompanhamento tanto de um professor ACLTA na classe comum, quanto ao atendimento, no contraturno, na SRM; ou somente atendimento na SRM.

Em 2007, foi lançado em nível nacional o Programa Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública de Educação Básica, com o objetivo de fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino regular. A Resolução nº 4/2009 definiu a SRM como local para que o AEE aconteça conforme enfatizado no artigo 5º “o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009b, p.2). O artigo 10 estabelece que as ações devam estar contempladas no PPP da escola e como esta deve organizar e institucionalizar o AEE na SRM como espaço físico e pedagógico para atender estudantes da Educação Especial da própria escola ou de outra escola de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, conforme os incisos I e II:

- I – Sala de Recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola (Brasil, 2009b, p. 2).

A SRM também está prevista no PNE (2014) como estratégia para atingir a Meta 04, citada anteriormente, que prevê a implantação da referida sala com o intuito de reduzir as desigualdades regionais e valorizar a diversidade tornando a educação inclusiva mais equânime para todos. Assim, a estratégia 4.3 aponta que é necessário:

Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014, p.24).

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, também esclarece que o AEE é um atendimento que complementa e/ou

suplementa a formação do estudante, público da Educação Especial, com o objetivo de promover a autonomia e independência dentro e fora do espaço escolar. Assim, estabelece que o atendimento seja oferecido em todas as etapas e modalidades de ensino no turno inverso ao da escolarização comum, ou seja, em SRM.

Diante do exposto e para atender o que preconiza a legislação, as primeiras SRM da SRE de Caxambu foram abertas na cidade de Liberdade na Escola Estadual Frei José Wulff e na cidade de Pouso Alto, na Escola Estadual Felizarda Russano, atualmente fechada por falta de demanda suficiente. A Superintendência atende 42 escolas da rede estadual em 23 municípios. Em 69,1% das escolas o AEE não acontece em SRM e quase metade dos municípios também não tem a oferta. O que pode ser constatado pelo quadro 2 a seguir, que, em 2023, a equipe SAI acompanhou e monitorou as SRM em 12 cidades e 13 escolas da jurisdição da SRE de Caxambu. Evidenciando que o Estado não cumpre com a determinação prevista no artigo 22 da Resolução nº 4.256/2020 que estabelece a oferta da SRM como obrigatória a todos os estudantes da Educação Especial.

Quadro 2 – Cidades da jurisdição da SRE de Caxambu que oferecem a Sala de Recursos Multifuncional – SRM

Cidades	Código do INEP	Nome da Escola
Aiuruoca	170682	EE Conselheiro Fidélis
Caxambu	311880	EE Cabo Luiz De Queiroz
Conceição Do Rio Verde	172120	EE Padre Pedro Ribeiro De Castro
Cruzília	172448	EE Dona Leonina Nunes Maciel
Itanhandu	172910	EE Dona Semiana
Jesuânia	172961	EE João De Almeida Lisboa
Liberdade	68969	EE Frei José Wulff
Minduri	15857	EE Fernando Melo Viana
Olímpio Noronha	173487	EE Professora Maria Antonieta Romano Salgado
Passa Quatro	173762	EE Nossa Senhora Aparecida
São Lourenço	174190	EE Professor Antônio Magalhães Alves
São Thomé Das Letras	174220	EE Do Sobradinho
São Thomé Das Letras	174246	EE José Cristiano Alves

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir de dados fornecidos pela SRE de Caxambu (2023).

O monitoramento da equipe SAI abrange as escolas das cidades citadas no quadro, e é realizado por meio de visitas *in locu*. Além disso, a equipe tem a função

de subsidiar e monitorar as ações do CREI, também vinculado a já referida SRE de Caxambu, através de visitas.

Encerrada a apresentação da organização, estrutura e funcionamento da Educação Especial na circunscrição da SRE de Caxambu, a subseção a seguir apresenta o CREI, suas normatizações e possibilidades de articulação entre a Gestão Pedagógica da escola e o processo de formação continuada dos professores.

### **2.3.1 A articulação do CREI com a Gestão Pedagógica das escolas estaduais da SRE de Caxambu**

Nesta seção apresentamos o CREI, centros criados pelo Estado de Minas Gerais para dar continuidade às políticas públicas na perspectiva inclusiva, de modo a garantir o direito à educação de todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção.

O CREI tem o objetivo de orientar e apoiar as escolas e profissionais da educação em suas ações no atendimento aos estudantes da Educação Especial, a saber:

Os Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI) têm por objetivos orientar e apoiar as escolas comuns no atendimento aos estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação matriculados na Rede Estadual de Ensino, por meio de capacitação e orientação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2020, p. 9).

Em 2021, a SEE/MG, por meio da Resolução SEE n° 4.496/2021, dispôs sobre as diretrizes e funcionamento do CREI. Nesse sentido, os centros foram implementados em toda rede estadual de Minas Gerais, sendo um em cada SRE, vinculado administrativamente a uma escola estadual acessível, de fácil localização e com estrutura física adequada. O artigo 3° estabelece que o CREI tenha por atribuições:

I – Oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação;

- II - Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede estadual de ensino;
- III – Apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional;
- IV – Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis aos estudantes com deficiência;
- V – Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes;
- VI - Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular;
- VII - Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas;
- VIII – Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021, p.1-2).

No público a ser atendido pela equipe CREI estão os professores que atuam em classes comuns da rede estadual de ensino e os professores ACLTA, Especialistas da Educação Básica (EEB) e os gestores. A equipe do CREI, também, auxilia os familiares e os estudantes em seu processo educacional.

A estrutura organizacional do CREI, normatizada no artigo 5º da resolução supracitada, é constituída por dois núcleos. O Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e o Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar com apoio mútuo entre os integrantes de cada núcleo.

O CREI passou a ser ofertado na E. E. Professor Girassol em 18 de março de 2022, por meio de editais de contratação de funcionários. A equipe foi composta por um Analista Psicólogo, um EEB, um Professor de Educação Básica (PEB), um Auxiliar Técnico de Educação Básica (ATB), um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB). Em 2023 foi contratado o Coordenador geral do CREI e o cargo de Analista Terapeuta Ocupacional (TO) só foi ocupado no corrente ano de 2024, pois antes não havia profissional habilitado na área inscrito como candidato para o cargo.

A equipe do CREI atende 23 municípios e 42 escolas estaduais da jurisdição de Caxambu através da oferta de formação continuada, da orientação ao atendimento adequado ao estudante da Educação Especial, do auxílio e orientação na produção e adaptação de recursos físicos e materiais pedagógicos que promovam a acessibilidade em todos os sentidos, conforme estabelecido na Resolução SEE nº 4.496/2021.

Diante do exposto e sendo o CREI um órgão que está inserido na E. E. Professor Girassol, mesma escola que oferece a SRM, a equipe tem condições de,

com a gestão pedagógica da escola, auxiliar no processo de articulação entre os profissionais do AEE, atuantes na SRM, e os professores das classes comuns da rede estadual do município de São Lourenço, contribuindo para que a inclusão aconteça no ambiente escolar.

Após a apresentação das normatizações e possibilidades de articulação a ser promovida pelo CREI em parceria com a gestão pedagógica da escola no processo de formação dos profissionais que atuam na escola, a próxima seção caracteriza a Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto da E. E. Professor Girassol especificando as ações do CREI, da SRM e as evidências que caracterizaram o caso de gestão.

#### 2.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA ESTADUAL PRPFESSOR GIRASSOL: SRM E CREI ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Nesta seção apresenta-se a E. E. Professor Girassol, situada no município de São Lourenço, caracterizando a SRM e o que ela dispõe. Além disso, é descrito como se deu a implementação do CREI e suas ações desenvolvidas até o momento nesse espaço de inclusão.

O município de São Lourenço, localizado no Sul de Minas Gerais pertencente à SRE de Caxambu, conta com 31 escolas, todas urbanas, sendo 18 escolas públicas. Dessas, sete são da rede estadual de ensino (Qedu, 2022), entre elas a E. E. Professor Girassol. A tabela 3 mostra o número de estudantes matriculados na Educação Básica por etapa de escolaridade ofertada pelas redes municipal, estadual e privada do município, no ano de 2022.

Tabela 3 – Matrículas por etapa de escolaridade da Educação Básica de São Lourenço /MG – 2022

Etapa/Modalidade	Municipal		Estadual		Privada	
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
Educação Infantil	10	1259	0	0	11	530
Ensino Fundamental	10	2613	04	1219	10	1372
Ensino Médio	0	0	04	1017	06	427
Educação de Jovens e Adultos	01	17	03	400	01	42
Educação Especial	10	148	06	83	11	154

Total	11	4037	07	2719	13	2525
-------	----	------	----	------	----	------

Fonte: Elaboração pela pesquisadora, a partir de dados do QEdu censo Escolar 2022.

Diante dos dados apresentados na tabela 3, torna-se evidente que o município de São Lourenço conta com 231 estudantes da Educação Especial matriculados na rede pública de ensino, representando 3,41% do total de alunos. Esses números ressaltam a importância de oferecer o AEE, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para promover a participação e aprendizagem. Este estudo de caso concentra-se exclusivamente nos estudantes da Educação Especial matriculados na rede estadual do município, os quais recebem atendimento na SRM da E. E. Professor Girassol. É relevante ressaltar que, dentre os estudantes mencionados na tabela, 83 estão inseridos nessa rede de ensino, evidenciando a necessidade de uma análise específica e detalhada desse grupo para compreender o processo de inclusão desses estudantes.

Na cidade de São Lourenço, a SRM é oferecida na E.E. Professor Girassol, desde 2010, como consta no Regimento Escolar e no PPP, para todos os estudantes matriculados nas escolas da rede estadual: E. E. Professora Violeta, E.E. Professor Lírio, E.E. Professora Hortência, E. E. Professora Margarida<sup>5</sup> e Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) Professora Rosa, atendendo estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha por esta escola foi feita pela SRE, por ser a única que atende às exigências da acessibilidade arquitetônica, proporcionando ao poder público uma economia nas obras de adaptação.

Segundo o PPP da escola, os principais espaços atendem às diretrizes de acesso e permanência dos estudantes, público da Educação Especial: pessoa com Deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação. As dependências como salas de aula, biblioteca, refeitório, laboratório são no térreo, os banheiros são

---

<sup>5</sup> A escola foi municipalizada em 2024, pelo projeto do governo estadual “Mãos Dadas”. Criado em 2021 pelo Governo de Minas Gerais, o Projeto Mãos Dadas tem como propósito a cooperação entre estado e municípios na gestão do ensino público. Por meio dessa iniciativa, o Executivo destina robustos investimentos em infraestrutura e apoio pedagógico aos municípios, a fim de oferecer a eles condições adequadas para absorverem a demanda de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

adaptados e as quadras de esporte e a pista de corrida possuem rampa de acesso. Além das adaptações físicas, o PPP faz referência às adaptações pedagógicas, em que o aluno tem maior tempo para realização de avaliações, trabalhos e testes com as devidas adaptações, utilização de materiais concretos, recursos tecnológicos e humanos, dentre outros, sempre orientados pelo PDI.

A Tabela 4 mostra quais escolas e quantos alunos estavam matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol no período de 2018 a 2022, evidenciando que esse espaço de inclusão é necessário aos estudantes da rede estadual do município de São Lourenço.

Tabela 4 –Estudantes apoiados pela SRM no período: 2018-2022

Escola Estadual	2018	2019	2020	2021	2022
Professor Girassol	28	23	17	18	24
Professora Violeta	02	05	05	08	06
Professor Lírio	01	02	01	01	00
Professora Hortência	04	11	05	10	11
Professora Margarida	07	07	06	04	04
CESEC Professora Rosa	00	00	00	00	00
Total	42	48	34	41	45

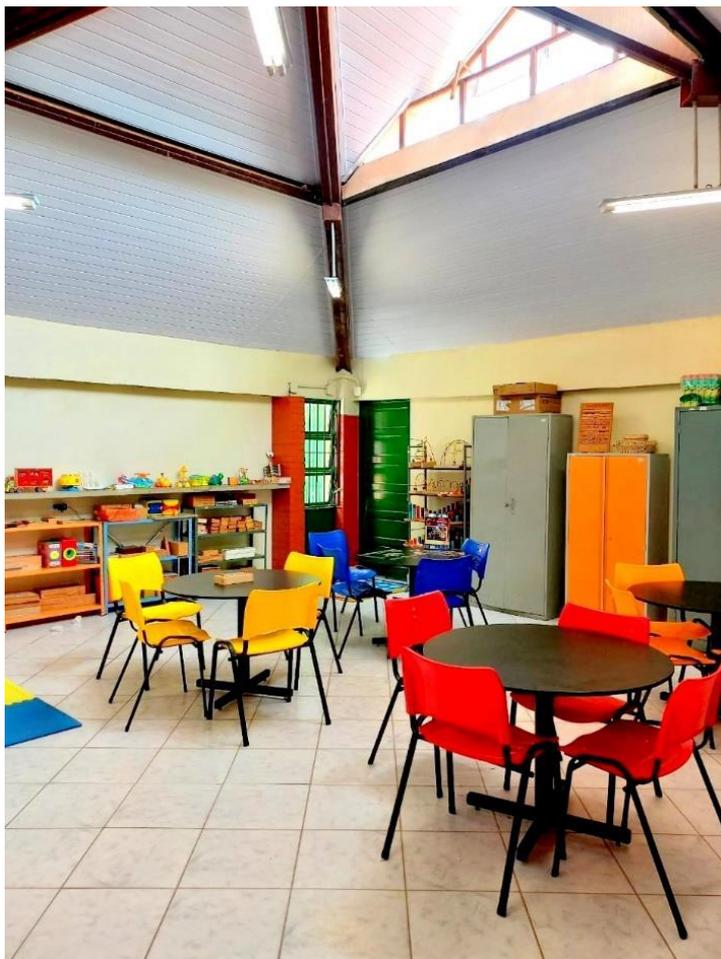
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do SIMADE (2022).

A escola está com um número de matrículas superior ao mínimo desde 2018, por esse motivo duas professoras fazem o atendimento diariamente, nos turnos manhã e tarde. Essas professoras são responsáveis pela elaboração do PAEE articulado com o planejamento do professor da classe comum do estudante, onde devem ser especificadas as necessidades especiais de cada um, os recursos utilizados, as atividades desenvolvidas e o cronograma de atendimento.

A SRM da E. E. Professor Girassol constitui um espaço preparado para atuar junto ao estudante da Educação Especial, oferecendo condições necessárias para garantir o aprendizado, o acesso ao currículo escolar e a participação no sentido de superar suas próprias barreiras e conquistar mais autonomia no seu dia a dia, conforme apresentado nas Figura 1 e Figura 2.

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncional da Escola Estadual Professor Girassol:

Lado direito



Fonte: Foto da SRM tirada pela pesquisadora (2023).

Descrição para Deficiente Visual: É uma fotografia da SRM. A sala tem o forro branco, as paredes bege, a porta de entrada é verde e tem uma janela basculante verde com três divisórias. O piso é cinza claro e, do lado esquerdo, aparece a ponta de um tatame azul e amarelo. O mobiliário conta com uma estante com jogos coloridos, quatro mesas pretas e circulares. Cada mesa tem quatro cadeiras, sendo quatro amarelas, quatro azuis, quatro vermelhas e aparece duas na cor laranja. Um armário laranja e dois cinzas, com caixas de jogos em cima.

Figura 2 – Sala de Recursos Multifuncional da Escola Estadual Professor Girassol:  
Lado esquerdo



Fonte: Foto da SRM tirada pela pesquisadora (2023).

Descrição para Deficiente Visual :É uma fotografia da SRM. A sala tem o forro branco, as paredes beges com um ventilador preto, uma janela basculante verde com três divisórias. O piso é cinza claro e aparece, na frente, parte de um tatame amarelo, azul e verde. O mobiliário conta com cinco armários na seguinte ordem: cinza, laranja e mais três cinzas, com caixas de jogos em cima. Encostada na parede do lado direito tem uma mesa de escritório, com dois computadores pretos e uma impressora preta. No centro tem quatro mesas pretas e circulares. Cada mesa tem quatro cadeiras, sendo quatro amarelas, quatro azuis, quatro laranjas e quatro vermelhas.

Na SRM são oferecidos recursos para auxiliar os estudantes em seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo, motor, psicossocial, afetivo, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos próprios da comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas. Esses recursos estimulam a coordenação motora, a concentração, a comunicação, a memória, o raciocínio lógico, a atenção, a percepção e Atividade de Vida Prática (AVP) para alunos com dificuldade de realizá-las com autonomia.

A escolha dos recursos, das atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento devem constar no plano do professor da SRM, o PAEE, alinhado com o PDI do estudante, documento obrigatório elaborado pela equipe pedagógica articulada com o professor da classe comum e o professor ACLTA. Diante disso, percebe-se a importância de a referida sala estar equipada para oferecer recursos que possam auxiliar todos os estudantes da Educação Especial e da articulação entre esses profissionais que atuam com o mesmo estudante, a fim de promover o uso de recursos que atenta a individualidade e especificidade de cada estudante, uma vez que o atendimento é individual ou em pequenos grupos.

Ampliando o processo de inclusão, em 2022, a escola foi escolhida pela SRE de Caxambu para ser sede da equipe CREI. Nesse período de funcionamento, a equipe já desenvolveu ações voltadas para formação continuada de professores ACLTA que atuam na classe comum da rede estadual com estudantes da Educação Especial.

Em consulta aos registros da escola, no ano de 2022, a equipe do CREI e equipe de SAI da SRE, nos meses de março a maio, passou por uma formação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na modalidade presencial e *on-line*, num total de 120 horas. Em seguida, nos meses de junho a agosto, a equipe CREI começou a visitar as escolas da rede estadual, que pertencem à jurisdição da SRE a qual o órgão está vinculado. Nessas visitas, a proposta de implementação e atribuições do CREI foi apresentada aos profissionais que atuam nas escolas.

E, finalizando as atividades, nos meses de setembro a novembro foram oferecidas oficinas *on-line* para os professores ACLTA da rede estadual, sendo duas sobre o PDI e uma sobre Tecnologias Assistivas. Nos registros do CREI, feito em Ata, consta que 24 professores que atuam no AEE na função de ACLTA das escolas da jurisdição da SRE de Caxambu participaram da formação. Essa formação

contribuiu com orientações para elaboração do PDI e uso de tecnologias sem proporcionar aos participantes uma compreensão da concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nos registros não consta a carga horária de cada oficina de formação.

No que se refere à formação, a equipe CREI realizou, em novembro de 2023, uma formação para os EEB que atuam nas escolas estaduais da jurisdição da SRE de Caxambu que trabalham no turno vespertino. A formação ocorreu no formato *on-line*, através de Webinários, com carga horária de oito horas, dividido em três encontros síncronos, das 13h30 às 15h, nas quintas feiras, e o restante da carga horária foi cumprida através de atividade prática proposta pela equipe. A formação contou com a participação de 37 EEB das escolas estaduais da referida SRE, sendo quatro de escolas de São Lourenço e um especialista da E. E. Professor Girassol.

O primeiro encontro, intitulado “Retomada do PDI”, começou com a apresentação da equipe, a definição do CREI, do público atendido e das atribuições que estão dentro de sua competência. Em seguida, houve uma revisão da Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece as diretrizes para a organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

No segundo, denominado “Avaliação Diagnóstica”, a equipe destacou a importância dessa ação na coleta de informações para traçar o perfil dos estudantes, fornecendo dados essenciais para o planejamento coletivo. Como parte das atividades, os participantes elaboraram e apresentaram um modelo de avaliação diagnóstica.

Por fim, no encontro de encerramento, “Capacitação PDI”, a equipe detalhou o passo a passo para elaborar e preencher o documento do PDI, enfatizando sua importância para acompanhar o progresso e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. O encontro foi concluído com uma atividade adicional em *padlet*, onde os participantes realizaram um estudo de caso e elaboraram um PDI. Essas atividades foram registradas no Drive da SEE/MG, juntamente com todo o material utilizado e produzido na formação.

Embora uma formação de oito horas não permita o aprofundamento necessário tanto na teoria quanto na prática, é importante reconhecer que uma iniciativa nessa direção já representa um avanço na formação, pois auxilia na

compreensão das questões envolvidas e desperta o interesse para buscar mais conhecimentos.

Ainda no que se refere à formação dos profissionais que atuam no AEE, está prevista para acontecer, no ano de 2024, uma formação de 60 horas, para os profissionais que atuam no AEE na jurisdição da SRE de Caxambu e o formato *on-line*, presencial ou híbrida, até o momento de elaboração desse trabalho, ainda está em definição. Tal decisão compete à equipe SAI da superintendência de ensino. Caso seja autorizado no formato presencial, o mesmo ocorrerá na Sala de Formação do CREI, nas dependências da E. E. Professor Girassol.

O material de apoio pedagógico para a formação já foi elaborado pela equipe CREI, num total de quatro apostilas. A formação foi nomeada como “Curso: PDI” que irá abordar o PDI, documento para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, público da Educação Especial (SEE/MG, 2020). A formação continuada está prevista para ser desenvolvida em quatro módulos, a saber: Conhecendo o Plano de Desenvolvimento Individual; Conhecendo as Habilidades Pessoais, Interpessoais e Afetivas; Conhecendo as Habilidades Motoras e Psicomotoras; Conhecendo as Habilidades Cognitivas e Comunicacionais.

Após a caracterização da Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto da E. E. Professor Girassol através da apresentação física e pedagógica da SRM, da apresentação das ações desenvolvidas e em andamento do CREI e para dar prosseguimento aos estudos, a próxima subseção apresenta evidências que caracterizam a falta de articulação entre os professores das classes comuns e os professores do AEE que atuam na SRM e sinaliza o papel do CREI nesse processo.

#### **2.4.1 Evidências relativas à falta de articulação entre os profissionais que atuam com o mesmo estudante**

Esta subseção explana o processo de apresentação do CREI para os profissionais da escola, a participação destes na primeira formação ofertada pelo CREI e as evidências que indicam a falta de articulação entre os profissionais que atuam com o estudante da Educação Especial tanto nas classes comuns, da rede estadual, quanto no AEE, oferecido na SRM da E. E. Girassol.

A apresentação da equipe CREI ocorreu em reunião de módulo II, no dia 02 de agosto de 2022, estendida a todos os profissionais que atuam na escola. A gestão escolar comunicou sobre a implementação do CREI, fez a leitura da resolução que normatizou suas atribuições e funções e apresentou os profissionais que compõem a equipe. Na mesma data, um dos integrantes da equipe apresentou a estrutura organizacional do CREI constituída por dois núcleos de atuação: Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico e Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar com apoio mútuo entre os integrantes de cada núcleo. Em seguida, apresentou as atribuições do CREI, como por exemplo, orientar e apoiar as escolas de Educação Básica no atendimento aos estudantes da Educação Especial. Logo na sequência, cada membro da equipe discorreu sobre sua formação e função que desempenha dentro da equipe CREI.

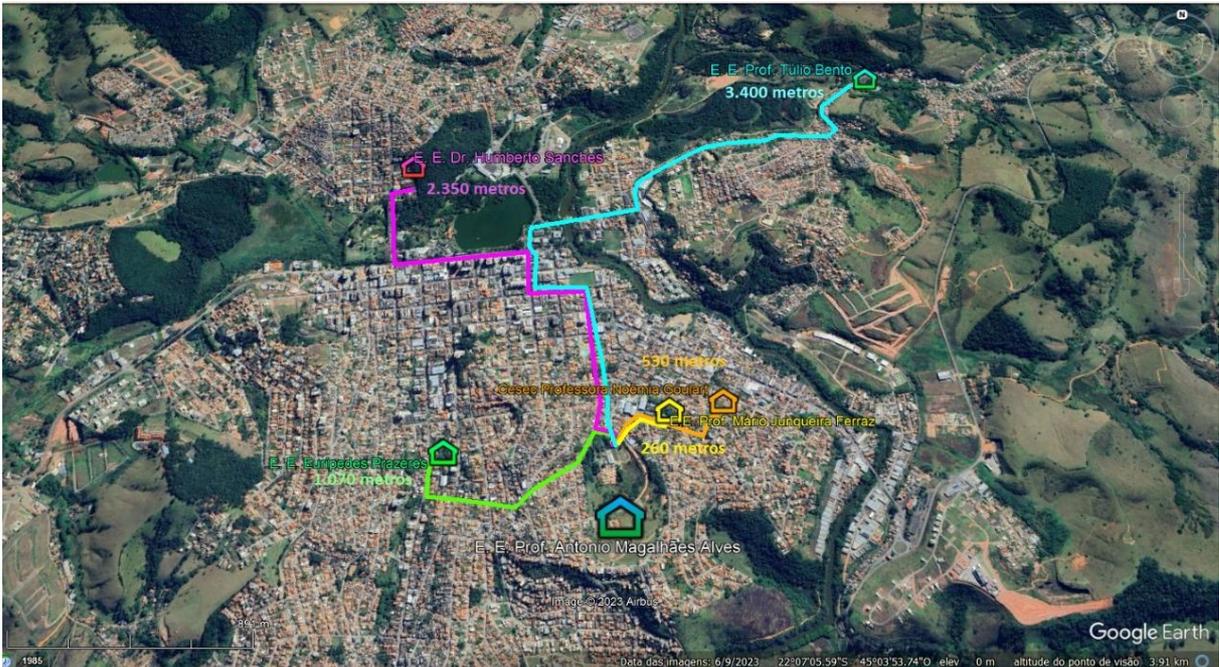
Ainda em 2022, O CREI ofereceu para os professores que atuam no AEE da rede estadual três oficinas de formação, no formato *on-line*, duas sobre o PDI e uma sobre Tecnologias Assistivas, participaram dessa formação 24 professores vinculados à rede estadual na jurisdição da SRE de Caxambu, destes 06 professores atuavam na escola na função de professor ACLTA para estudante dentro das salas de aula regular.

Mesmo com as recentes propostas de formação continuada oferecidas pela SEE/MG, vários problemas podem ser elencados no atendimento a SRM, pois somente o acesso não garante a frequência, a permanência, a participação e o desenvolvimento desse estudante. O atendimento é feito no contraturno, a maioria dos alunos precisa ir à escola com acompanhante e por ser de comunidade carente, muitas vezes não tem quem possa acompanhá-los. Sendo esta uma das barreiras que o estudante e seu familiar têm que enfrentar para usufruir o direito de ser atendido na SRM, espaço que proporciona condições para que ele desenvolva suas atividades com mais autonomia.

A distância entre a residência do estudante e a escola também interfere no atendimento, representando assim, outra barreira. Como dito anteriormente, a escola fica em um bairro da periferia e, por atender alunos de todas as escolas estaduais da cidade, o acesso para o estudante de outra escola é mais difícil e não existe transporte escolar para quem frequenta a SRM, ficando a cargo da família a responsabilidade pelo deslocamento do aluno.

Esse fator distância precisa ser tratado com atenção, no momento que a matrícula do estudante é feita no Sistema Único de Cadastro (SUCEM) da SEE/MG, ao inserir o endereço ele é direcionado para a escola mais próxima de sua residência, um direito que é garantido por lei, porém o estudante que precisa do AEE na SRM é atendido em outra escola, observando a conveniência pedagógica, nesse sentido seu deslocamento passa a ser um problema. Segundo o *Google Maps*, a E.E. Professor Girassol está a 730 metros da E.E. Professora Violeta (o percurso também pode ser feito por um atalho, desde que o estudante não seja deficiente físico, por uma escada de acesso, assim, a distância reduz para 260 metros); 1070 metros da E.E. Professora Margarida; 1000 metros do Cesec Professora Rosa (caso o estudante possa usar o atalho, pela escada já citada, o percurso cai para 530 metros); 2350 metros da E.E. Professora Hortênsia; 3400 metros da E.E. Professor Lírio. Considerando o trajeto de ida e volta mais o tempo de atendimento, que obrigatoriamente deve ser feito no contraturno, a frequência fica comprometida na SRM ou no ensino regular, assim a opção pela falta acaba sendo sempre na primeira, ou seja, na SRM. O mapa a seguir mostra o caminho que deve ser realizado pelo estudante e seu familiar para frequentar a SRM da E. E. Professor Girassol, evidenciando que o fator distância representa uma barreira que pode interferir na frequência desse estudante.

Figura 3 – Distância das escolas estaduais à E.E. Professor Girassol



Fonte: Elaborado pela pesquisadora na ferramenta Google Earth, com dados fornecidos pelo mesmo programa (2023).

Descrição para Deficiente Visual: É um mapa da cidade de São Lourenço, a cidade é pequena, não possui área rural e é cercada por montanhas. O mapa apresenta a localização das escolas da rede estadual de ensino, com distância, em metros, e o caminho que pode ser utilizado para chegar à E.E. Professor Girassol, sede da SRM. A E.E. Professor Girassol está representada na cor azul e verde, E.E. Professora Violeta na cor amarela, E.E. Professora Hortênsia na cor rosa, E.E. Professor Lírio na cor azul, E.E. Professora Margarida na cor verde e E.E. Professora Rosa na cor laranja.

Figura 4 – Distância em metros e localização das Escolas Estaduais



Fonte: elaborado pela pesquisadora na ferramenta Google Earth, com dados fornecidos pelo mesmo programa (2023).

Descrição para Deficiente Visual: Legenda do mapa anterior com o nome e a distância, em metros, das escolas estaduais e suas respectivas cores conforme a descrição do mapa acima.

Outra barreira seria a resistência da família, que pode considerar que o filho está frequentando a SRM apenas para "brincar". Esse aspecto é frequentemente mencionado pelo responsável quando a escola entra em contato para discutir a frequência do estudante à referida sala.

Ainda no que refere ao atendimento na SRM, e conferindo as anotações das professoras, todos os responsáveis dos estudantes matriculados são convidados para uma conversa com a professora do AEE que atua nesse espaço no início do ano letivo.

Nessa conversa fica registrado qual o melhor horário para o atendimento, se o estudante faz uso de algum medicamento, a metodologia e os recursos que serão utilizados com o estudante e o que se espera no desenvolvimento de cada um, ou seja, o responsável pelo estudante tem acesso a todo planejamento das professoras da SRM. Após essa conversa, sempre que necessário, é feito contato com as famílias, na maioria das vezes, por telefone, tudo fica registrado no caderno: dia, horário, assunto e havendo necessidade, o responsável é chamado a vir à escola para que a conversa seja registrada em ata.

Em consulta ao caderno de registros, precisamente no ano de 2022, nenhum familiar de aluno faltoso relatou não querer que o estudante frequentasse a SRM. Nas anotações, os responsáveis sempre justificam a ausência e prometem enviar o aluno na aula seguinte. Os motivos mais relatados são: não teve quem pudesse acompanhar o estudante na aula da SRM, o aluno está doente ou foi ao médico, troca ou alteração na dosagem de medicação, visto que alguns alunos com deficiência fazem uso constante de medicamentos.

Outro fator de grande relevância, que pude relacionar com a frequência, é a falta de interação entre o professor da SRM com os professores regentes de aula/turma do estudante e com os professores ACLTA, contrariando o que é estabelecido na Resolução da SEE nº 4.256/2020, mencionada anteriormente.

Embora na especificação da SRM, a elaboração e execução do PAEE sejam de competência dos professores que atuam na referida sala, a articulação entre os profissionais está respaldada e prevista na Resolução. No entanto, na prática, dentro do ambiente da escola, isso não acontece. Esta constatação foi percebida pela pesquisadora, que, na condição de professora, encontrou um aluno regularmente

matriculado no ensino regular de outra escola frequentando a SRM sem que tal fato fosse de seu conhecimento.

Outra situação semelhante ocorreu durante o levantamento de evidências. Ao consultar as pastas dos estudantes do AEE matriculados na SRM da referida escola, a pesquisadora observou que um aluno pouco frequente na SRM também fazia parte da turma regular da pesquisadora, e novamente, esse fato não era de seu conhecimento. Essas situações sugerem que esse desconhecimento também pode ser a realidade de muitos professores, que sequer sabem que seus alunos na classe comum estão matriculados na SRM, evidenciando a falta de articulação entre esses profissionais no cotidiano da escola.

Em consulta aos registros da escola, a articulação entre esses professores ocorreu poucas vezes. Por meio da leitura dos livros de atas das reuniões pedagógicas que ocorreram de 2018 a 2022, os momentos de discussão sobre o planejamento, a elaboração do PDI e o desenvolvimento das atividades, ocorreram esporadicamente, como evidencia o quadro 3.

Quadro 3 – Reuniões coletivas de Módulo II no período: 2018 – 2022

Ano	Total	Reuniões que tratou do AEE	Data	Assunto
2018	38	06	27/02	Especialista fala sobre os alunos com PDI que estudam na escola
			13/03	As professoras da Sala Recurso passaram para os professores regente de aulas o nome dos alunos que serão atendidos, a deficiência de cada um deles e como os professores deveriam articular o planejamento conjunto.
			27/03	Especialista conversou sobre a condição de deficiência de um aluno específico
			08/05	Conselho de classe com a participação dos professores da Sala Recurso, porém sem registro específico do desenvolvimento dos alunos atendidos.
			28/08	
			30/10	
2019	41	08	19/2	Especialista repassou quem são os alunos com deficiência.
			16/04	Especialista solicitou a elaboração do PDI
			26/06	Especialista explicou o Projeto de inclusão, onde as professoras da Sala Recurso com os professores de matemática desenvolveram jogos matemáticos.
			13/08	Especialista pediu para os professores atualizarem o PDI dos alunos.
			10/09	Especialista falou sobre a avaliação do AEE, sem registro especificando essa avaliação.
			30/04	Conselho de classe com a participação dos professores da Sala Recurso, porém sem registro específico do desenvolvimento dos alunos atendidos.
			09/07	
			01/10	
2022	03	00		Nas pautas das três reuniões presenciais não foram tratados assuntos relacionados ao AEE. As reuniões seguintes foram <i>on-line</i> , via <i>Google meet</i> , sem registro em ata.
2021	09	00		As primeiras reuniões foram <i>on-line</i> , via <i>Google meet</i> , sem registro em ata. E as demais não trataram de assuntos relacionados ao AEE.
2022	25	05	24/05	Conselho de classe com a participação dos professores da Sala Recurso, porém sem registro específico do desenvolvimento dos alunos atendidos.
			05/07	
			27/09	
			02/08	A gestão comunicou aos funcionários sobre a implementação do Centro de Referência de Educação Especial (CREI) na escola e suas funções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações coletadas na escola (2023).

Diante do exposto, é evidente que das 116 reuniões coletivas mencionadas no quadro acima, apenas 19 delas abordaram a temática da inclusão. Isso revela um problema de gestão, caracterizado pela escassez de momentos que promovam a integração entre os professores das classes comuns e os do AEE. As reuniões pedagógicas representam uma oportunidade crucial para essa articulação, uma vez que ocorrem semanalmente, com duração de duas horas e fazem parte da carga horária dos professores da rede estadual. Vale ressaltar ainda que, nas reuniões destinadas ao Conselho de Classe, não há registros específicos sobre o progresso na aprendizagem ou quaisquer avanços pedagógicos alcançados pelos estudantes atendidos na SRM da escola.

Em 2020 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia de Covid 19<sup>6</sup>. Nesse contexto, as atividades presenciais nas escolas foram suspensas. Nas atas de reunião de Módulo II não há registros dos encontros feitos pela plataforma *Google Meet*. Eles aconteciam semanalmente, nas terças-feiras, dia estabelecido no regimento escolar para as reuniões coletivas. Os encontros coletivos via plataforma digital eram gravados, e a escola não viu a necessidade de registrar em ata, não há registros nem das pautas dessas reuniões.

Em setembro de 2021 aconteceu o retorno das atividades escolares na forma híbrida em que foi intercalada semana presencial e semana *on-line*, divisão de grupos com até 12 alunos por turma. Porém, para os alunos da SRM, o atendimento passou a ser oferecido semanalmente que, por ser individual, atendia às exigências dos protocolos sanitários.

Em 2022, os profissionais da educação que trabalhavam na escola aderiram à greve proposta pelo Sindicato Único de Trabalhadores em Educação (Sind-UTE/MG). Como dito anteriormente, as reuniões de Módulo II acontecem nas terças-feiras, e houve paralisação nos dias 15/02/2022 e 08/03/2022 e a greve foi de 10/03/2022 a 14/04/2022, motivo das reuniões no referido ano terem sido em menor

---

<sup>6</sup> A doença foi descoberta em Wuhan, China, no final de 2019 e rapidamente se espalhou para o resto do mundo. Causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, a Covid-19 é transmitida por meio de gotículas respiratórias quando uma pessoa infectada tem tosse, espirra ou fala. Para combater a disseminação da doença, foram implementadas medidas como o distanciamento social, o uso de máscaras faciais e a vacinação em massa. Que teve um impacto significativo na saúde pública em todo o mundo, com milhões de casos e mortes relatados em vários países. Além disso, a pandemia gerou grandes modificações na economia global, no emprego, na educação e na vida social das pessoas em todo o mundo.

número. Para a reposição da carga horária das reuniões do módulo II que não aconteceram pelos motivos ditos anteriormente, foi acordado o acréscimo de uma hora nas demais reuniões que ocorreram ao longo do ano.

Assim, pode-se afirmar por vários aspectos a existência de um problema de gestão pedagógica na escola no que se refere ao atendimento que é ofertado na SRM. A falta de articulação entre os professores do AEE e os professores das classes comuns, as ações isoladas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com esses estudantes, a falta de um planejamento realizado de forma colaborativa, a falta de espaço para discussões coletivas nas reuniões da escola e atualização do PDI dos estudantes, público da Educação Especial. Esses fatores, somado à frequência irregular, interferem no desenvolvimento do estudante atendido pela SRM, pois torna difícil a sequência didática elaborada pelo professor, uma vez que cada ausência interrompe o estímulo e, muitas vezes, o professor tem que retomar a atividade desde o começo.

Outro dado importante encontrado nos registros da escola, especificamente nas pastas individuais dos alunos matriculados na SRM, foi em relação ao PDI, documento obrigatório relatado acima. Conferindo o referido documento dos estudantes que estão matriculados de 2018 a 2022, nota-se que eles foram elaborados no ato da primeira matrícula do estudante na escola. Dos 45 estudantes matriculados em 2022, 20 frequentam a SRM desde 2018, nenhum deles tem o PDI atualizado, ou seja, só foram feitos no momento da matrícula e, três estudantes sequer têm o documento em sua pasta individual.

Observando os registros feitos nos cadernos das professoras, constata-se que quase não existe articulação entre a equipe pedagógica das escolas atendidas e a SRM. Em 2018 consta no primeiro bimestre quatro registros de conversas. Um com o analista da SRE em que foi relatado o nome dos alunos faltosos e suas escolas de ensino regular, um através de *e-mail* com a especialista da E. E. Professora Margarida. Dois com a orientadora educacional da E. E. Professora Hortência e uma tentativa, sem sucesso, com a especialista da E. E. Professora Violeta. Nos registros não consta que houve outra tentativa de diálogo, apenas um relato sobre a comunicação mais difícil devido à condição do supervisor da referida escola que tem deficiência auditiva.

Com isso, sem uma equipe pedagógica envolvida com o atendimento aos estudantes da Educação Especial, cada setor da escola desenvolve ações isoladas para atender um mesmo aluno. Não há registros de ações conjuntas em relação ao planejamento dos professores para atender na classe comum os alunos que precisam do AEE e nem da elaboração conjunta do PDI.

A frequência dos alunos na SRM é feita através de uma ficha intitulada “Ficha de Frequência dos alunos à SRM” na qual consta: o nome completo do estudante, a data de nascimento, o ano de escolaridade, a necessidade especial ou deficiência, o dia do atendimento semanal, as horas de atendimento, o contato do responsável e, detalhadamente, os meses do ano, a data do atendimento e o registro da frequência.

O termo “necessidade especial” não se restringe somente ao público da Educação Especial, pois refere-se ao estudante que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ou alguma situação específica na qual as atividades escolares precisam ser adaptadas à especificidade desse estudante. No entanto, o termo foi utilizado na ficha de frequência elaborada pela professora da SRM como pode ser observado no Anexo C.

A SRM não corresponde à escolarização do estudante, sendo assim, não faz sentido falar em percentuais para a frequência de acordo com a legislação do ensino regular, uma vez que na referida sala não existe aprovação ou reprovação do estudante. Embora esse percentual não seja exigido por lei, faz-se necessário estabelecer um critério que dê condições para analisar a frequência desses estudantes. Considerando a presença do estudante como elemento importante no desenvolvimento das habilidades previstas no PAEE, a pesquisadora elaborou o quadro 4, utilizado pela mesma, na condição de professora, como parâmetro para auxiliar no controle da frequência dos estudantes da classe comum, que neste contexto contribui como um instrumento para categorizar se o estudante da SRM é ou não frequente. O parâmetro estabelecido se baseia no que preconiza a LDB, Lei nº9.394/96, no artigo 24, inciso VI, sobre a frequência na aula regular.

Quadro 4 – Categorização da frequência dos estudantes na SRM

% de frequência de acordo com o nº de aulas	Até 74%	75% a 80%	81% a 90%	Mais de 90%
Condição do estudante	Infrequente	Regular	Satisfatório	Excelente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na LDB art. 24 inciso VI para frequência no ensino regular (2023).

Além da ficha de frequência, há também a ficha de “Registros de Atividades Diárias” com o nome do aluno, data e relato minucioso dos objetivos, das atividades desenvolvidas, do desenvolvimento metodológico e do rendimento, como se observa no Anexo D. O documento fica arquivado numa pasta na SRM da escola, para que o desenvolvimento do aluno seja acompanhado ano a ano. Analisando as pastas individuais dos alunos, ficou evidente que tratando-se de estudante frequente às atividades, têm uma sequência didática, na qual cada habilidade desenvolvida demonstra o que é esperado e o que é alcançado por ele nas aulas.

Neste sentido, quando um estudante é infrequente não é possível estabelecer uma continuidade nas atividades propostas, o que prejudica a efetivação dessa política pública fundamental para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas classes comuns da rede pública de ensino. Após coletar dados nos registros de frequência da SRM, foi elaborada a tabela 5, constatando a infrequência dos estudantes nas aulas no período de 2018 a 2022.

Tabela 5 – Frequência dos estudantes apoiados pela SRM no período: 2018-2022

Ano	Número de matrículas	0 a 10 aulas	11 a 20 aulas	21 a 30 aulas	31 a 40 aulas	Nunca Frequentou
2018	42	09	18	09	03	03
2019	48	08	08	12	09	11
2020	34	00	00	00	00	00
2021	41	11	03	00	00	29
2022	45	15	04	05	02	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações coletadas nas fichas de frequência das professoras do AEE que atua na SRM (2023).

Devido à pandemia de Covid 19, em 2020 e até agosto de 2021 as aulas da SRM foram ofertadas *on-line*, pelo aplicativo do governo estadual Conexão Escola 2.0 e não foram feitos registros de participação dos alunos nesse período pandêmico. O retorno presencial ocorreu em setembro de 2021, sendo, portanto, oferecidas doze aulas para os alunos matriculados.

Como pode ser observado, o número de alunos que são apoiados pela SRM e não frequentam ou têm frequência abaixo de 50% é considerável. Em 2018, foram 30 dos 42 matriculados. Já em 2019, 27 dos 48 matriculados. Como os anos de 2020 e 2021 foram afetados pela pandemia da Covid 19 e as professoras não

fizeram registros das atividades desenvolvidas *on-line* pelos estudantes, não foi possível analisar.

Em 2022, a frequência ficou comprometida, pois 33% dos estudantes frequentaram até 10 aulas, 25% do total das aulas oferecidas; 9% frequentaram de 11 a 20 aulas, 50% do total das aulas oferecidas; 11% de 21 a 30 aulas, 75%; 4% frequentaram de 31 a 40 aulas. Sendo essa última uma quantidade considerada ideal para auxiliar no desenvolvimento das habilidades.

Outro fator que merece atenção é que dos 45 alunos matriculados, 19 sequer apareceram nas aulas, o que corresponde aproximadamente a 43% de infrequência dos estudantes da Educação Básica que estão matriculados na SRM. Vale ressaltar que das 45 matrículas, nove são de estudantes do Ensino Médio, oito deles matriculados no Ensino Regular na escola onde está inserida a SRM. Do total de estudantes do Ensino Médio, sete são infrequentes; os outros 12 alunos que não frequentaram não apresentam escola em comum, mas dez deles estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente oitavo e nono ano. Diante disso, percebe-se que quanto mais o aluno avança na escolarização regular, menos frequenta a SRM.

Após coletar os dados encontrados nas pastas de registros dos estudantes da SRM, foi elaborada a tabela 6, que evidencia que o número de estudantes que foram matriculados e que nunca receberam atendimento cresceu de 7,1% em 2018, para 22,9% em 2019, chegando a 42,2% em 2022. Se comparados Ensino Fundamental e Ensino Médio, os alunos desta última etapa da Educação Básica são os que mais desistem de frequentar.

Em conversa informal com a professora efetiva da SRM, esse aumento em 2022 pode estar associado aos efeitos da Covid 19, pois a pandemia deixou sequelas em todos os setores da sociedade. Os estudantes, por terem ficado em casa por quase dois anos, tiveram dificuldade para adaptar a rotina de aula regular num turno e SRM no outro turno e, por serem alunos da Educação Especial, a ansiedade, insegurança e até o esquema vacinal incompleto também interferiram nesse retorno.

Tabela 6 – Frequência dos estudantes na SRM por etapa de ensino período: 2018 - 2022

Ano	Etapa	Número de Estudantes	Frequentes (com uma ou mais presenças)	Nunca frequentaram
2018	EF	34	32	02
	EM	08	07	01
	Total	42	39	03
2019	EF	38	33	05
	EM	10	04	06
	Total	48	37	11
2022	EF	36	23	13
	EM	09	03	06
	Total	45	26	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações coletadas nas fichas de frequência das professoras do AEE que atuam na SRM (2023).

A tabela 6 não fornece informações de 2020 e 2021 por se tratar de anos nos quais as atividades presenciais foram suspensas e os estudantes foram atendidos de forma remota pelo aplicativo Conexão Escola 2.0 da SEE/MG, grupos de *WhatsApp* formado pela escola e Plano de Estudos Tutorados (PET) adaptado aos estudantes da Educação Especial.

Essa frequência irregular deixa claro que temos um problema na oferta dessa política pública essencial para garantir a inclusão de estudantes, público da Educação Especial, no ensino regular. Isso impede que a inclusão promova a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, pois a SRM tem como pressuposto complementar e/ou suplementar as adaptações que garantam o acesso ao currículo de acordo com a necessidade de cada aluno.

Nesse sentido, a gestão pedagógica precisa promover espaços de articulação entre os professores das classes comuns e profissionais do AEE que atuam na SRM da escola. O CREI pode potencializar, junto à gestão pedagógica da escola, essa articulação, proporcionando formação continuada e acessibilidade pedagógica, pois a inclusão pressupõe o rompimento de barreiras que, uma vez superadas, outras irão aparecer (Santos, 1999/2000). Uma vez que o processo é contínuo e oferta de uma educação de qualidade em que todos possam aprender juntos, deve ocorrer sem qualquer tipo de diferenciação ou discriminação.

O capítulo apresentou as normativas nacionais que garantem o AEE nas classes comuns de ensino dentro da perspectiva inclusiva, perpassando por documentos internacionais. Em seguida, abordou a legislação do Estado de Minas Gerais com seus avanços e desafios para proporcionar aos estudantes, público da Educação Especial, o direito de aprender, junto aos demais, com garantia de

aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades através do acesso ao currículo e rompimento de todas as barreiras que possam interferir no seu percurso educacional. Dentro deste contexto, foi explanado o CREI como órgão capaz de promover, com a gestão pedagógica da escola, a inclusão através de suas ações; a SRM como espaço complementar e ou suplementar das ações do AEE e como o trabalho articulado entre os profissionais podem contribuir com a construção de escolas inclusivas.

Diante do exposto, o próximo capítulo apresenta os pressupostos teóricos, estudando autores que abordam a temática da inclusão. Isso contribui para sustentar a pesquisa e discutir conceitos como inclusão escolar, intrasetorialidade, SRM, gestão pedagógica e formação continuada de professores. Tal estudo torna-se necessário, pois possibilita a análise do processo de articulação entre os profissionais que atuam com estudantes da Educação Especial como um aspecto importante em ambientes inclusivos.

Em seguida, apresenta o percurso metodológico escolhido que iniciou com um levantamento documental na busca de evidências que comprovaram o caso de gestão em estudo. Tais documentos foram categorizados e analisados durante a escrita do texto. Para avançar nos estudos, foi proposto o uso de entrevistas com profissionais, responsáveis pelo processo de inclusão, que atuam nos setores do CREI, da SRM e da gestão da escola. Por fim, foi aplicado questionário com a equipe pedagógica das escolas estaduais do município de São Lourenço e com professores que atuam com os estudantes do AEE na classe comum e que, no contraturno, estão matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol.

### **3 ANÁLISE DOS FATORES QUE INFLUENCIAM NA ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este capítulo, de fundamentação e análise, está dividido em três seções. Na primeira, discutem-se os pressupostos teóricos relacionados aos eixos da inclusão escolar, abrangendo uma discussão sobre a cultura inclusiva. Além disso, explora a importância da intrasetorialidade como elemento fundamental na provisão da Educação Especial e a formação continuada dos profissionais que trabalham com estudantes dessa modalidade educacional. Essa análise tem embasamento em estudo de autores renomados, tais como Mantoan (2003), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Santos e Paulino (2010), Pletsch (2010), Mendes, Frutuoso e Silva (2017), Pletsch, Sá e Mendes (2021).

A segunda seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa que iniciou com o levantamento documental através do estudo do PPP e Regimento Escolar, a análise de dados e de registros em Atas de reuniões coletivas, cadernos e fichas das professoras que atuam na SRM, informações em *sites* oficiais como o QEdu, e sistemas de informação da SEE/MG, entre outros. Esses documentos deram embasamento para comprovar as evidências que justificam o estudo de caso em questão.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso, o uso de entrevistas, com a coordenação do CREI, com a gestão pedagógica da escola – diretor e EEB – e com os professores que atuam na SRM, é um instrumento de grande valia para coleta de informações sobre a atuação desses atores na articulação dos fatores que possibilitam a oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Por fim, foi aplicado questionário com a equipe pedagógica – diretores e EEB – das escolas estaduais do município de São Lourenço e com os professores da classe comum que ministram aulas aos estudantes que são apoiados, no turno inverso da escolarização, pela SRM da E. E. Professor Girassol e professor ACLTA. Por se tratar de um público maior, o referido instrumento possibilitou a coleta de informações de forma mais direta, sem exigir a presença do pesquisador, pois foi realizado de forma *on-line* na ferramenta *Google Forms*.

O capítulo finaliza com a terceira seção que aprofunda na análise dos dados coletados tanto nas entrevistas quanto no questionário, revelando as necessidades de intervenção e nos fornecendo elementos para a elaboração do plano de ação a ser sugerido para implementação na escola pesquisada.

### 3.1 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS: O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR, INTRASSETORIALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta seção, dividida em três subseções, discute os pressupostos teóricos que sustentam essa pesquisa. A primeira subseção discorre sobre o eixo de inclusão escolar abordando também a cultura inclusiva, uma vez que o processo não é restrito somente aos profissionais que atuam com o estudante, público da Educação Especial, pois, segundo Santiago, Costa, Galvão e Santos (2013), para que todos os estudantes tenham suas necessidades atendidas com direito a participação no processo ensino aprendizagem, a escola precisa passar por uma mudança estrutural e cultural.

A segunda subseção explora a articulação dos setores alocados na escola, ou seja, a intrassetorialidade. Esta articulação entre os setores é vista como um requisito essencial para a implementação eficaz de políticas públicas que buscam integrar ações na oferta de Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva. Destaca-se, nesse contexto, a importância da relação entre os seguintes setores presentes no espaço físico da escola: o CREI, a SRM, e a Escola/Gestão Pedagógica.

Finalmente, a última subseção discute a importância do processo de formação atrelada a todos os profissionais que participam da inclusão como sendo uma ação importante na oferta da Educação Especial, que prima pela aprendizagem e participação de todos os estudantes.

#### **3.1.1 Inclusão escolar além dos limites da sala de aula**

Esta subseção dedica-se à discussão da inclusão escolar e da cultura inclusiva na escola com o intuito de romper com a ideia de que as ações inclusivas sejam exclusivamente dos professores que atuam no AEE com estudantes da

Educação Especial, pautado no estudo de autores que dedicaram a tal temática. A Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme preconiza Mantoan (2003), refere-se a um modelo educacional que busca garantir além do acesso e permanência, a participação e o aprendizado por meio de um ambiente que acolha e atenda a diversidade de todos os estudantes, particularmente, o estudante, público da Educação Especial.

Portanto, ainda de acordo com a autora, a inclusão escolar não se limita à presença do aluno na sala de aula, pois, o processo envolve uma mudança da perspectiva educacional que vai atingir todos os estudantes, buscando garantir uma participação efetiva e significativa. Para tanto, enfatiza a importância de criar e proporcionar ambientes que respeitem e valorizem a diversidade e reconheçam as particularidades e necessidades de todos os estudantes para que as aprendizagens sejam potencializadas.

Nesse sentido, a inclusão escolar pressupõe o redimensionamento do espaço escolar em vários aspectos, como a estrutura física das escolas, as adaptações curriculares e a mudança nas atitudes e no fazer pedagógico dos professores conforme argumentam Santos e Paulino (2008). A oferta da educação de qualidade para todos vai além do acesso à matrícula e permanência no espaço escolar, ela deve acontecer sem qualquer tipo de discriminação, inclusive, para os estudantes, público da Educação Especial. Para os autores, “inclusão sempre é um processo.” (Santos e Paulino, 2008, p.12).

Assim, promover a inclusão pressupõe desenvolver uma pedagogia centrada no estudante, que leve em consideração suas limitações, sua forma e jeito de aprender, respeitando seu tempo, pois todos aprendem desde que as condições sejam dadas e as potencialidades de aprendizagem de cada um, também, sejam valorizadas. Além disso, a interação entre as limitações desses sujeitos e as barreiras existentes no ambiente social é fundamental, pois é nessa relação que a inclusão acontece. Quando trabalhamos para diminuir essas barreiras, as limitações tendem a diminuir também, criando um espaço mais acessível e favorável a todos os estudantes.

Para ter condições de atender à diversidade do alunado, as escolas precisam estar equipadas com recursos tecnológicos e humanos, com estrutura física e pedagógica que possam eliminar as barreiras que a Educação Especial, na

perspectiva inclusiva, tem que enfrentar para garantir a educação como direito constitucional a todos, sem quaisquer precedentes. Nessa perspectiva, Glat, Pletsch e Fontes (2007) argumentam que:

Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 350).

Diante do exposto, as autoras ainda enfatizam que a inclusão deve considerar as peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, pois “a inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico” (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 345). Assim, as condições de acessibilidade aos recursos materiais, humanos e curriculares, os suportes pedagógicos especializados, as propostas diferenciadas, entre outras, compõem um conjunto de ações que possibilitam que a inclusão se efetue.

Nesse cenário percebe-se que o processo de inclusão não se restringe apenas aos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes da Educação Especial. É central que uma cultura inclusiva seja cultivada em toda a comunidade escolar. Isso implica em superar não apenas as barreiras físicas e pedagógicas, mas também as barreiras atitudinais. É fundamental combater todas as formas de negação e negligência dos direitos, visando minimizar e, preferencialmente, eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

O texto Index<sup>7</sup> para a inclusão contribui com este estudo, pois nos ajuda a entender o processo de inclusão como responsabilidade de toda a comunidade escolar. Além de especificar os valores inclusivos que abrangem todos os aspectos interacionais das escolas, faz um convite ao diálogo com o currículo.

---

<sup>7</sup> Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (Ainscow, Booth, 2011). Essa terceira edição expandiu sobre os valores inclusivos usando-os como base para planejar intervenções que se fundamentam em princípios relacionados com a sustentabilidade ambiental, cidadania nacional e global, não violência e promoção da saúde.

O recurso aborda as três dimensões para que a inclusão seja uma iniciativa compartilhada; e fornece um conjunto de materiais que apoiam todos os atores e espaços constituintes do ambiente escolar. Assim, temos a Dimensão A: Criando culturas inclusivas; a Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas e a Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas.

De acordo com a Dimensão A: criando culturas inclusivas do Index (2011) torna-se necessário edificar a comunidade, estabelecer e desenvolver valores inclusivos compartilhados por todos, sendo a escola um espaço propício para potencializar essa ação, pois é no ambiente escolar que todos colaboram, cooperam, respeitam, ou seja, todos são bem-vindos. Ainda na Dimensão A “a inclusão é entendida como o aumento da participação de todos” (Index, 2011, p.32).

A cultura inclusiva e o termo educação inclusiva, de acordo com Pletsch, Sá e Mendes (2021), perpassam por três elementos: reconhecimento da diferença como constitutiva do humano, as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos e a convivência com a diversidade cultural que, articulados, contribuem para garantir o rompimento de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas, sendo capaz de promover na comunidade escolar uma mudança cultural que seja realmente inclusiva.

Tais elementos propõem que as diferenças sejam reconhecidas como parte do ser humano e inerente a ele, que as especificidades façam parte do desenvolvimento e crescimento dos sujeitos e que a convivência com a diversidade cultural em todos os espaços escolares com e para todos, faça parte do cotidiano da comunidade escolar.

Figueiredo (2011) defende a ideia de cultura inclusiva argumentando que esta possibilita que a escola seja percebida em sua totalidade. Segundo ela, desenvolver a cultura inclusiva proporciona mudanças tanto nas políticas inclusivas quanto nas práticas inclusivas. Para a autora:

A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens (Figueiredo, 2011, p. 143).

Nesse sentido, todos são responsáveis por identificar as barreiras e, juntos, elaborarem planos que possam reduzi-las ou até superá-las, de forma colaborativa. Assim, a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas é fundamental para que a escola seja, de fato, uma escola inclusiva, uma vez que, conforme elucida Mantoan (2003), para ser inclusiva, a escola precisa rever seus planos e pensar numa educação que reconheça e valorize a diversidade, que ofereça formação plena, assegurando aos estudantes condições de terem seus talentos desenvolvidos.

Após apresentar os aspectos da inclusão escolar e cultura inclusiva mostrando que o processo de inclusão pertence a todos que compõem o contexto em que a comunidade escolar está inserida, a próxima subseção aborda a articulação entre setores, ou seja, a intrasetorialidade, nas ações voltadas para a oferta da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

### **3.1.2 A articulação entre setores na oferta da Educação Especial**

Esta subseção apresenta a articulação entre os setores fisicamente alocados na escola como uma estratégia que possa efetivar a inclusão de todos os estudantes, inclusive os da Educação Especial, apoiados pela SRM, oriundos das escolas da rede estadual do município de São Lourenço. A tríade CREI, SRM, Escola/Gestão Pedagógica são explanadas segundo estudo dos autores presentes nesta discussão.

No início, explora-se o conceito de intersetorialidade que diz respeito à relação entre diferentes áreas como educação, saúde e assistência social. Pletsch, Sá e Mendes (2021) argumentam que a intersetorialidade constitui uma premissa para a oferta da educação inclusiva, pois os setores têm a capacidade de atuarem de forma conjunta em busca de um objetivo comum, romper com as barreiras que os estudantes e suas famílias enfrentam todos os dias e garantir, além do acesso e da permanência, a aprendizagem e a participação dos alunos. As autoras descrevem:

A intersetorialidade é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só. Acreditamos que as articulações e os arranjos podem ocorrer por

meio da construção de parcerias entre diferentes setores (Pletsch; Sá; Mendes, 2021, p.14).

No entanto, em análise mais profunda, percebe-se que o foco deste estudo dialoga melhor com o conceito de intrasetorialidade que se refere à interação entre os setores dentro de uma mesma área, neste caso, a educação. Percebe-se, diante do exposto, que não há distinção entre tais conceitos, mas uma gradação, pois segundo Schamaller e Sá (2008) a intrasetorialidade se concentra na interação entre um único setor, enquanto que a intersetorialidade caracteriza-se pela interação entre diferentes setores, ou seja, não implica em uma divisão dos conceitos, mas sim em uma variação do contexto de aplicação. Nesse sentido, esses conceitos se complementam e contribuem para a discussão da articulação entre a gestão pedagógica, CREI e SRM no processo de inclusão no referido ambiente escolar.

É importante ressaltar que o conceito de intrasetorialidade é um debate conceitual recente. Nas literaturas não encontramos artigos específicos sobre o tema, mas a discussão esteve presente nas referências que abordam o conceito de intersetorialidade, entre elas podemos citar Pletsch, Sá e Mendes (2021); Souza, Oliveira e Paiva (2022). Encontramos também a discussão do termo em referências da área da saúde, Azevedo, Pelicioni, Westphal, (2012); Garbin e Pinto (2018) entre outros autores.

Tais textos abordam a articulação entre setores e a articulação entre partes de um mesmo setor. Esta ideia, por sua vez, se alinha com nossa discussão, pois contribui para entendermos a articulação intrasetorial dentro da escola. Nesse sentido, estamos contribuindo para expandir esse conceito para o âmbito da educação, especialmente no contexto da Educação Especial, que envolve as ações do CREI, gestão pedagógica, SRM e classe comum.

A intrasetorialidade propõe a integração de ações dentro de um mesmo setor (Azevedo; Pelicioni; Westphal, 2012) visando a desfragmentação entre os serviços através da articulação entre sujeitos, setores e saberes. A articulação entre os setores da educação tem o intuito de promover uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, de forma assegurar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Mendes, Frutuoso e Silva (2017) também defendem a integração entre setores e os seus sujeitos para enfrentar problemas que requerem uma atenção especial, ao considerar:

A inter e a intrasetorialidade<sup>8</sup>, entendidas de forma ampla, compreendem a conexão entre setores e, sobretudo, entre sujeitos de setores sociais diversos para enfrentar problemas complexos. Essa perspectiva demanda, no entanto, um significativo esforço, no plano da interação, entre profissionais e usuários, para o estabelecimento de relações horizontais que favoreçam as possibilidades de diálogo, bem como no plano das articulações, entre saberes, setores de atividade e setores sociais (Mendes; Frutuoso; Silva, 2017, p.713).

Considerando que a escola pesquisada possui um ambiente privilegiado que abriga dois setores distintos em seu espaço físico, o CREI e a SRM, ambos criados com o propósito de promoverem uma educação inclusiva que acolha a todos os estudantes sem qualquer forma de discriminação, conforme preconiza a Carta Magna de 1988; torna-se essencial, de acordo com Souza, Oliveira e Paiva (2022), que os diversos atores envolvidos no contexto escolar assumam a responsabilidade por realizar ações conjuntas:

Os agentes escolares – diretores, coordenadores, orientadores, professores etc. - podem adotar diferentes estratégias ao construir uma rede de apoio intersetorial para garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência<sup>9</sup> que recebem em seus espaços (Souza; Oliveira; Paiva, 2022, p. 3).

A implementação do CREI, órgão instituído no Estado de Minas Gerais em 2021, para oferecer suporte às SRE e escolas da rede estadual, vai ao encontro com o conceito de intrasetorialidade, pois “o foco da formação é o desenvolvimento de competências de resolver problemas pedagógicos” (Mantoan, 2003, p 45). Tal perspectiva está alinhada a uma das atribuições do CREI, que é a de promover formação, em serviço, aos profissionais da educação, assegurando uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade aos estudantes, público da Educação Especial, conforme estabelecido em resolução citada no capítulo dois.

---

<sup>8</sup> De acordo com o novo Acordo Ortográfico, vigente desde 1º de janeiro de 2016, “Quando o 1º elemento termina por vogal e o 2º elemento começa por r ou s, não se usa hífen, e estas consoantes devem duplicar-se, prática já adotada, também em palavras deste tipo pertencentes aos domínios científico e técnico” (Bechara, 2009, p. 100).

<sup>9</sup> A Educação Especial atende, além dos estudantes com deficiência, aqueles que apresentam transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, a ação de articulação desenvolvida em pequenos grupos pode proporcionar aos professores tanto do AEE que atuam na SRM como dos que atuam nas classes comuns momentos de formação. Momentos que possam promover um ensino colaborativo, garantindo acesso ao currículo e que atenda ao princípio de uma escola para todos, onde todos possam aprender juntos, respeitando as diferenças em sala de aula, sem deixar ninguém de fora do ensino regular (Mantoan, 2003).

Pois, somente um trabalho articulado, aberto à colaboração entre os pares pode traçar caminhos pedagógicos que favoreçam a inclusão, o desenvolvimento, a aprendizagem, participação e a escolarização dos estudantes, sendo esta última de responsabilidade do professor regente, dentro das classes comuns.

Uma vez garantido o direito educacional ao estudante da Educação Especial como acesso e permanência nas classes comuns, torna-se necessário que os recursos de acessibilidade e participação sejam efetuados. Para tanto, as legislações garantem o AEE, ofertado em SRM como ação complementar e ou suplementar ao ensino regular, oferecida no turno inverso da escolarização. As SRM constituem em um ambiente adaptado, no qual estudantes, público da Educação Especial, possam receber atendimento individualizado ou em pequenos grupos com assistência necessária para alcançar seu pleno desenvolvimento.

Melo (2011) explicita o motivo de a sala de recurso receber o nome de multifuncional. Segundo a autora, essa denominação é atribuída por ser um espaço que recebe uma organização específica com materiais, equipamentos e profissionais capacitados para o atendimento de estudantes da Educação Especial, visando o atendimento pedagógico desses sujeitos de modo a garantir o acesso curricular.

Nesse contexto, a SRM é percebida, ainda de acordo com Melo (2011), por meio de dois pontos: o de sua natureza, com ênfase no espaço e o conceitual, para apoiar os estudantes através de conhecimentos teórico-metodológicos. De acordo com Gomes (2007), a SRM vai além do apoio à inclusão; ela é decisiva para que o estudante possa ultrapassar as barreiras impostas pelo ambiente social, e por esse motivo não podem ser confundidas como espaço voltado para o reforço escolar, sendo então:

Concebida como espaço de apoio à inclusão escolar de alunos (as) com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (Gomes 2007, p. 22 apud Melo, 2011 p. 49).

Ainda, segundo Bruan e Vianna (2010), às SRM constituem espaços onde as atividades desenvolvidas auxiliam o estudante na construção do conhecimento e participação na vida escolar, destacando a importância do espaço em oferecer recursos diversificados para que o acesso ao currículo atenda a individualidade de cada estudante.

Avançando no contexto da inclusão escolar em consonância com a articulação intrassetorial é fundamental ressaltar o papel do gestor escolar. Este ator tem a função de liderar a equipe escolar, composta por ele, pelos EEB, professores, demais funcionários, alunos e comunidade escolar, além de estar comprometido com o progresso educacional de todos os estudantes matriculados na escola (Tezani, 2009). Nessa perspectiva, a abordagem de trabalho deve promover a parceria e ajuda mútua “o gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários” (Tezani, 2009, p.3).

Ainda de acordo com a autora, os gestores escolares desempenham um papel essencial no processo de inclusão, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema educacional. Eles são encarregados de criar espaços e promover a troca de experiências significativas. Sua prática envolve tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos, tornando-os peças-chave na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Segundo Cavalcanti (2014), a gestão escolar inclusiva é fundamental para o desenvolvimento pedagógico e pauta-se na premissa de que o gestor é o ator mais importante nesse processo. A equipe espelha-se em suas atitudes e estas contribuem para criar uma escola para todos. Uma escola capaz de considerar a diversidade responsabilizando-se por todos os estudantes. Nesse sentido, o gestor deve encorajar toda sua equipe na busca de novas práticas, assim:

[...] o gestor deve realizar seu trabalho pautado em uma gestão democrática, onde todos os envolvidos no processo ensino

aprendizagem realizem um trabalho integrado objetivando a transformação da escola: sendo ambiente de estudo, mas também um lugar onde todos compreendam as necessidades específicas de cada um, tendo “empatia”, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro (Cavalcanti, 2014, p.1019-1020).

Então, a Gestão Pedagógica estabelece objetivos, metas curriculares e pedagógicas a serem alcançadas, além de acompanhar e avaliar os resultados da escola. Dentro dessas metas está a viabilidade da inclusão dos estudantes da Educação Especial tanto na classe comum, quanto no AEE ofertado na SRM, em que a articulação entre o trabalho desenvolvido por esses profissionais precisa fazer parte das ações e ganhar espaço nas discussões realizadas em reuniões coletivas. Para essa finalidade, a gestão pedagógica deve adotar uma visão sistêmica que articule política pública, espaço físico e os atores que atuam no ambiente escolar, conforme argumenta Carvalho (2008):

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com maior autonomia possível, em especial para os alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito a educação, como um bem (Carvalho, 2008, p.98).

Diante do exposto, é fundamental que a Gestão Pedagógica assuma seu compromisso de desenvolver a educação na perspectiva inclusiva no ambiente escolar. Segundo Mantoan (2003) é preciso reorganizar pedagogicamente as escolas através da cooperação entre os atores e estabelecer um novo espaço escolar onde o ensino é ministrado para todos. Ainda de acordo com a autora, a reorganização das escolas precisa ter suas ações contempladas no PPP, em que a gestão pedagógica vai, junto aos demais, estabelecer as diretrizes gerais da escola com realismo e responsabilidade.

Para Santiago, Costa, Galvão e Santos (2013), o PPP é um registro de significados a serem atribuídos no processo de ensino e aprendizagem. Este documento é fundamental no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão na escola, sendo um norteador das ações educacionais. Além disso, o PPP define a identidade da escola, oferece fundamentos à gestão escolar e permite a

tomada de decisão sobre o currículo e a aprendizagem dos estudantes. Articula, também, iniciativas inovadoras, sendo uma proposta em constante revisão.

Além de contempladas no PPP, as ações da gestão escolar devem proporcionar espaços de formação aos professores que atuam na escola, uma vez que essa ação é fundamental para garantir que estes estejam preparados para criar ambientes educacionais inclusivos. Uma vez que “inclusão é um processo contínuo e infindável, que exige a participação de todos” (Santiago; Costa; Galvão; Santos, 2013, p.467).

Após discorrer sobre o conceito de intrasetorialidade e importância de estabelecer uma relação de parceria entre os setores inseridos na escola: CREI, SRM, Escola/gestão pedagógica e entender a percepção desse conceito a partir de diferentes autores, a próxima subseção aborda como a formação continuada dos profissionais pode ser uma estratégia para o processo de inclusão escolar e como o CREI pode potencializar a formação desses profissionais, atuando em parceria com a gestão pedagógica da escola.

### **3.1.3 Formação dos profissionais como estratégia para a inclusão escolar**

Seguindo em frente nos estudos, esta subseção revela a compreensão da formação continuada como uma estratégia importante para a inclusão escolar. A função da gestão pedagógica articulada com as ações do CREI na formação docente à luz de alguns autores que se dedicaram a tal temática para assegurar Educação Especial na perspectiva inclusiva. Além de apresentar os meios, os recursos e os espaços que a gestão pode lançar mão para promover a formação dos profissionais e contribuir com a qualidade da Educação Especial na E. E. Professor Girassol.

O que nos importa neste estudo não é conceituar formação continuada e, sim, entender como ela pode contribuir na qualidade do processo de inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial por meio de um trabalho colaborativo entre CREI, gestão pedagógica, professores das classes comuns e professores responsáveis pelo AEE na SRM da escola.

Para tal objetivo, a formação continuada pode ser compreendida como toda atividade capaz de promover e contribuir com o desenvolvimento profissional (Gatti,

2008). Para a autora, a formação constitui um requisito para o trabalho, oferece condições para o professor atualizar em função da diversidade do alunado, das mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho. Assim, ações desenvolvidas no cotidiano escolar ou em outros espaços, contribuem com o processo de formação continuada, para a autora:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão, trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p. 57).

A formação continuada refere-se a um processo contínuo de aprimoramento do desenvolvimento profissional que, na perspectiva inclusiva, busca criar ambientes educacionais que promovam a participação ativa e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de ser um aluno com ou sem deficiência. De acordo com Salgado (2008), é preciso investir na aprendizagem do professor e na sua participação como sujeito ativo no processo de inclusão através de práticas pedagógicas voltadas para atender a diversidade, sendo este um processo permanente construído ao longo da vida profissional.

Já Glat (2017/2018) defende que a formação precisa contemplar um caráter mais humanista, na qual esses profissionais possam reconhecer o estudante, público da Educação Especial, como sujeito que pode construir seus conhecimentos, se desenvolver nas dimensões intelectuais e sociais com condições de participação no mundo que o cerca.

Para Mantoan (2003), a formação continuada e em serviço deve levar em conta os conhecimentos que os professores já possuem bem como suas experiências e práticas pedagógicas e, a partir daí, ressignificar a atuação do professor numa perspectiva inclusiva; nas palavras da autora:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que não são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os

níveis. (...) Assim, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda (Mantoan, 2003, p. 54).

Para tanto, faz-se necessário que a formação contemple ações que favoreçam a articulação entre os professores que atuam no AEE acompanhando o estudante na classe comum, que atuam nas SRM e que atuam como regente de aulas. Nesse sentido, como argumenta Glat (2018), as barreiras impostas pela falta de tempo e espaço para o planejamento e articulação das atividades em conjunto resultam em uma experiência fragmentada e desconexa para o estudante, pois, este fica dividido em dois ambientes: classe comum e SRM.

Nesse sentido, além de uma reestruturação de todos os aspectos da escola como estrutura arquitetônica e de recursos, acessibilidade e organização curricular, novas metodologias de ensino, avaliações diversificadas e atualização constante do PPP; Glat (2018) enfatiza que o professor da classe comum precisa de suporte, ou seja, formação suficiente, para que possa desenvolver a escolarização dos estudantes da educação especial de forma adequada e o professor do AEE também, pois estes acabam por assumir a responsabilidade pela aprendizagem e inclusão do aluno no espaço escolar. A falta de formação suficiente do corpo docente, ainda segundo a autora, constitui uma das maiores barreiras para que a educação inclusiva se efetive nas classes comuns do ensino regular.

A formação continuada é uma estratégia que proporciona aos professores a possibilidade de incorporar em seu fazer pedagógico conhecimentos. Esses conhecimentos viabilizam desenvolver práticas que os auxiliam na compreensão de que todo sujeito pode aprender desde que sejam valorizadas as potencialidades de aprendizagem (Pletsch, 2009), o jeito, o tempo e que diferentes metodologias de ensino sejam consideradas no momento do planejamento, mas a formação precisa ir além das práticas. A formação não está intrinsecamente ligada à prática, ela constitui um elemento desse processo, sujeito a alterações mediante a aquisição de novos conhecimentos. As práticas, de acordo Mantoan (2003), precisam ser questionadas, comparadas, analisadas, estar alinhadas com uma base teórica, que vai além de aspectos instrumentais de ensino.

Assim, Mantoan (2003) já apontava em seus estudos que alguns estabelecimentos de ensino criaram centros para apoiar e atualizar professores, ou

seja, promover formação continuada e em serviço, dentro das escolas, que descreve:

Esses centros representam um avanço na nova direção da formação em serviço, pois além de sediar ações de aprimoramento da rede, promovendo eventos de pequeno, médio e grande porte, como workshops, seminários, entrevistas com especialistas, fóruns e outras atividades, reúnem os profissionais que atendem (individualmente ou em pequenos e grandes grupos) os professores, nas suas respectivas escolas, os pais e a comunidade. Os centros reúnem profissionais que apoiam as ações educativas propostas pelas escolas por meio de seus projetos político-pedagógicos (Mantoan, 2003, p. 45).

Para que haja articulação entre os profissionais que atuam com o estudante da Educação Especial, conforme citado acima, é fundamental a formação continuada e em serviço dos professores, pois se trata de uma formação específica e direcionada às necessidades do trabalho, destacada como um aspecto importante na qualidade da educação inclusiva (Pletsch, 2009).

Assim, as atribuições da gestão pedagógica consistem em incentivar e promover espaços de formação no ambiente escolar, garantir os processos de inclusão e oferecer a este público condições de aprendizagem, pois, “incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania” (Serra, 2010, p. 31). Nesse contexto, a gestão tem o CREI como um órgão que promove a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, assim, é de competência desses setores atuarem de forma articulada e potencializar as ações nesse sentido.

Por conseguinte, os sistemas de ensino precisam unir esforços para assegurar ambiente inclusivo de aprendizagem para que as habilidades e talentos sejam desenvolvidos ao longo da vida escolar e que tal processo vá além da oferta de matrículas e monitoramento de frequência aos estudantes da Educação Especial. Tezani (2009) argumenta que construir uma escola inclusiva requer adotar quatro passos: planejamento e o desenvolvimento curricular; preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar saberes; criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; criação de tempo para a reflexão sobre a prática desenvolvida.

No segundo e no quarto passo, a autora destaca a importância de investir esforços na formação do profissional que vai atuar na escola por meio de um trabalho articulado e contínuo com trocas de saberes no espaço escolar. E cabe ao gestor encorajar sua equipe e reforçar comportamentos cooperativos, integrando professores e demais funcionários, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa.

É nesse cenário que a gestão pedagógica precisa atuar, criando espaços de formação que contemplem todos os aspectos que envolvem a docência: os teóricos, os práticos e os atitudinais conforme afirma Figueiredo (2011). A autora, também argumenta sobre a possibilidade de a formação acontecer de forma colaborativa e dentro da escola, para que haja uma mudança cultural na atuação docente:

Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação de professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes (Figueiredo, 2011, p. 144).

Em face disso, uma gestão pedagógica que tenha uma atuação pautada nos princípios democráticos acredita no AEE como uma política de inclusão com ações respaldadas no PPP, documento construído coletivamente e em constante revisão. Propõe um currículo que operacionaliza as ações do PPP considerando a diversidade dos estudantes e mobiliza setores para atuarem em conjunto e de forma colaborativa. Mais uma vez, entra em cenário o CREI, órgão da SEE/MG alocado na escola, que vai auxiliar na formação continuada dos profissionais, pois sozinha a escola não tem condições

No que se refere à mobilização de setores, Mantoan (2003) acredita no compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os profissionais da escola, em que os problemas do cotidiano compõem a matéria prima para a formação realizada através de grupos de estudo que possibilite discutir e compreender os problemas, de forma interdisciplinar, pela ótica do conhecimento científico. Assim, torna-se imprescindível que coordenadores pedagógicos, supervisores reservem tempo e espaço nas reuniões coletivas para que os professores formem esses grupos de estudo. Ainda, de acordo com a autora, tais profissionais:

[...] dão sustentação aos professores e às equipes das unidades escolares, para que possam alcançar seus objetivos e ultrapassar as barreiras que os impedem de realizar o que definiram em seus projetos de trabalho (Mantoan, 2003, p. 57).

Entretanto, para Mantoan (2003), a gestão pedagógica não contribui para um bom acompanhamento ou andamento do PPP, pois muitas vezes prioriza o trabalho administrativo, mas esses profissionais estão na escola para enfrentar os problemas e promover ações para que mudanças no ensino ocorram, criando oportunidades para que o professor da própria escola contribua na formação da equipe, reconhecendo e valorizando os conhecimentos trazidos por este.

Diante do exposto, e conforme argumentam os autores citados, a gestão pedagógica dentro de suas atribuições pode e deve promover articulação e formação continuada e em serviço dos profissionais que atuam com os estudantes da Educação Especial para tornar a escola inclusiva e aberta à diversidade no qual o ensino atenda às necessidades e possibilidades de todos.

Por fim, para que a escola caminhe na perspectiva da educação inclusiva, a atuação do professor da classe comum e a atuação do professor do AEE devem se complementar de forma colaborativa. Isso só será possível se os processos de formação forem capazes de oferecer uma resposta educativa com qualidade em que “a capacitação tem um papel precípua para dar uma resposta educativa à altura das exigências da atualidade” (Tezani, 2009, p. 8).

Esta subseção dedicou a descrever a importância do processo de formação continuada na transformação das escolas em escolas inclusivas que atendam todos os estudantes sem qualquer tipo de restrição e indicou como os centros de formação podem contribuir nesse processo. Destacando que, apesar de o estado de Minas Gerais ter regulamentado recentemente o CREI, a ideia de formação em pequenos grupos, aproveitando os saberes dos professores, seus conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas é defendida por Mantoan (2003) há bem mais tempo.

A autora propõe um avanço nas ações de formação continuada e em serviço ao defender o aprimoramento da rede através de eventos como workshops, seminários, entrevistas, fóruns e outras atividades que envolvam discussão e compreensão de problemas educacionais, usando o tempo e o espaço destinado a reuniões coletivas e que podem ser ocupados pela equipe CREI.

A próxima seção explora o percurso metodológico escolhido para a pesquisa que iniciou com um levantamento documental que trouxe evidências sobre a articulação ou falta dela entre os profissionais que atuam na Educação Especial no ambiente escolar. Além de descrever os instrumentos que deram sustentação ao estudo de caso aqui apresentado. O uso de entrevistas semiestruturadas com a equipe da E.E. Professor Girassol e questionário com os profissionais das demais escolas estaduais para angariar dados que possibilitaram entender como o trabalho articulado do CREI, SRM e gestão pedagógica contribuem para que o processo de inclusão seja de qualidade.

### 3.2 RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo por meio de estudo de caso. O estudo de caso promove uma investigação que possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno a partir de seu contexto real. No campo educacional, segundo Tormes, Monteiro e Moura (2018), o estudo de caso permite olhares para questões que inquietam o dia a dia escolar possibilitando a investigação e reflexão em contextos reais e contemporâneos. Para André (2013), um dos pressupostos para esse tipo de pesquisa é o levantamento e análise de evidências que confirmam o problema pesquisado, pois se trata de estudo de caso intrínseco, concreto e contextualizado.

Nesse sentido, o estudo de caso em questão investiga como a relação entre o CREI, a gestão pedagógica da escola, contribui, ou não, com a articulação dos docentes das classes comuns e aqueles que são responsáveis pelo AEE, em SRM, reflete na qualidade do processo de inclusão escolar de estudantes, público da Educação Especial, da rede estadual de São Lourenço, atendidos, no contraturno, na SRM da E. E. Professor Girassol. Essa cooperação é vital para garantir o atendimento, a frequência, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes evitando interrupções nas atividades didáticas que promovem a igualdade de acesso ao currículo.

A pesquisa foi conduzida por meio de levantamento documental incluindo análise do PPP e Regimento Escolar, documentos atualizados em 2022, leitura de atas de reuniões coletivas no período de 2018 a 2022, consulta a registros dos

professores da SRM, análise dos PDI dos estudantes e do planejamento das professoras da SRM, o PAEE, também no referido período, 2018/2022. Esses documentos permitiram a caracterização do caso de gestão com suas fragilidades.

Os documentos foram categorizados e analisados para dar suporte e evidenciar o problema de articulação entre os profissionais que atuam com estudantes, público da Educação Especial. O referido problema foi percebido pela pesquisadora em sua atuação em sala de aula, por desconhecer a existência de estudantes matriculados no ensino regular e que, também, no turno inverso da escolarização, são atendidos e apoiados pela SRM.

Além disso, foram consultados sites oficiais como o QEdu para a obtenção de informações sobre o Censo Escolar e matrículas na Educação Especial no Brasil. Consultou-se, também, a Plataforma DIVERSA para verificar o crescimento de matrículas na Educação Básica e Educação Especial no país de 2018 a 2023 e o sistema de informação da SEE/MG, SIMADE, para saber o número de estudantes matriculados na SRM da escola de 2018 a 2022.

Para compreender os fatores relacionados à gestão escolar na oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva e descobrir maneiras pelas quais o CREI pode aprimorar a formação continuada dos profissionais do AEE que atuam na SRM e na classe comum, realizamos entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem, que combina elementos de estruturação e flexibilidade, permite um diálogo mais interativo e aprofundado, promovendo uma compreensão mais ampla das perspectivas dos entrevistados, conforme explicitado por Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Ainda de acordo com Duarte (2004), uma entrevista eficaz requer que o pesquisador tenha objetivos de pesquisa claros, conheça o contexto de sua

investigação, tenha um roteiro bem elaborado, demonstre segurança e autoconfiança e estabeleça um nível adequado de informalidade. André (2013) também destaca a importância de ouvir atentamente, fazer anotações e manter o controle da situação, concentrando-se em questões relevantes ao contexto da entrevista e pedindo esclarecimentos quando necessário.

Para alcançar esses objetivos, são entrevistados os profissionais da E.E. Professor Girassol diretamente relacionados com a temática da pesquisa, divididos em três equipes: equipe 1 composta pelo diretor e EEB, equipe 2 pelo coordenador do CREI e equipe 3 pelos professores do AEE que atuam na SRM. Essa divisão leva em consideração as diferentes atribuições dos profissionais na oferta da Educação Especial e visa evitar possíveis interferências na coleta de dados. O quadro 5 a seguir apresenta uma síntese dos participantes das entrevistas.

Quadro 5 – Sujeitos entrevistados e função na escola

Instrumento	Equipe	Função	Sigla	Quantitativo
Entrevistas	Gestão Pedagógica	Diretor	DIR	01
		Especialista de Educação Básica	EEB1	02
	EEB2			
	Coordenador do CREI	Coordenador Geral - CCR	CCR	01
	Professor da SEM	Professor de Educação Básica	SRM1	02
SRM1				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com o quantitativo de profissionais que atuam em cada grupo (2024).

Essas entrevistas aconteceram após a construção de um roteiro destinado a cada sujeito participante, conforme colocado nos Apêndices B, C, D e E. Abordaram-se questões sobre a concepção de Educação Especial e como a atuação de cada um se relaciona com a temática, além de discorrer sobre a importância de criar no ambiente escolar uma cultura inclusiva. Perguntou-se, também, como a intrassetorialidade contribui na oferta da educação inclusiva visando à articulação entre os sujeitos, setores e saberes dentro do setor educacional, conforme elucidou Azevedo, Pelicioni e Westphal (2012). Além de abordar sobre a formação continuada e articulação entre os profissionais que atuam na Educação Básica.

A coleta de dados ocorreu entre 23 de maio a 22 de junho de 2024, iniciando-se com as entrevistas a seis profissionais, citados no quadro 5. Os sujeitos foram contatados via *WhatsApp*, no dia 23 de maio. O agendamento das entrevistas

aconteceu nesse contato onde foi encaminhado: a proposta de encontro presencial de acordo com a disponibilidade de horário do entrevistador e do entrevistado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice A, e as regras para que a entrevista acontecesse.

As entrevistas foram gravadas em dispositivo de áudio e transcritas para facilitar o processo de análise. No que se refere à transcrição, André (2013) enfatiza a importância de que a mesma ocorra o mais próximo possível da ocorrência da entrevista, para que detalhes importantes não sejam esquecidos.

A primeira entrevista foi com a coordenadora do CREI, que também atua como professora na SRM1. Ela concedeu entrevista em 29 de junho de 2024, no turno da manhã, na própria escola, antes do seu horário de trabalho. A profissional demonstrou segurança ao discutir os desafios e pontos positivos de sua atuação. A diretora da escola foi entrevistada no mesmo dia, após o expediente, onde demonstrou objetividade e sem permitir espaços para novas indagações.

No dia três de junho de 2024, ocorreram mais duas entrevistas. Uma com a outra professora da SRM2, com menos tempo de atuação, que se mostrou insegura com respostas curtas e objetivas. A outra foi com a supervisora EEB1 que, após relatar falhas na gestão e supervisão, destacou a falta de tempo e espaço para debater temas relacionados à Educação Especial. As entrevistas encerraram em quatro de junho de 2024 com a supervisora EEB2 logo após seu expediente de trabalho, onde ela relatou as fragilidades e as mudanças positivas que vem ocorrendo na escola. Todas as entrevistas iniciaram com a leitura e assinatura, em duas vias, do TCLE.

Continuando a investigação para compreender como o trabalho colaborativo entre os setores alocados na E.E. Professor Girassol, o CREI e a SRM, em conjunto com a gestão escolar das escolas estaduais do município, reflete na qualidade do processo de inclusão de estudantes, público da Educação Especial, atendidos na SRM da referida escola, foi utilizado questionário, Apêndice F, como o segundo instrumento para produção de dados, visando abranger um grupo maior de participantes.

O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por uma série de perguntas estruturadas que podem ser fechadas ou abertas. Por ser objetivo, tal

instrumento evita ambiguidades e interpretações divergentes, dando confiabilidade aos dados coletados.

Segundo Manzato e Santos (2012), as etapas da coleta de dados devem ser esquematizadas com antecedência pelo pesquisador com o objetivo de facilitar e garantir uma ordem no desenvolvimento das atividades, nesse sentido:

A coleta de dados constitui uma etapa importantíssima da pesquisa de campo, mas não deve ser confundida com a pesquisa propriamente dita. Os dados coletados serão posteriormente elaborados, analisados e interpretados. Depois será feita a discussão dos resultados da pesquisa, com base na análise e interpretação dos dados (Manzato; Santos, 2012, p.14).

Assim, a proposta do instrumento foi elaborada na ferramenta *Google Forms*, por ser uma interface acessível e amigável para os respondentes.

O contato inicial com as escolas: E.E. Professora Violeta, E.E. Professor Girassol e E.E. Professora Hortência se deu através de *e-mail* institucional enviado às instituições em nove de junho de 2024, aos cuidados do diretor. O *e-mail* continha o agendamento de uma reunião com o diretor para o dia 10 de junho de 2024, turno da manhã, na própria escola. Durante essa reunião, a pesquisadora apresentou o estudo, solicitou o quantitativo de profissionais da escola e pediu mobilização no período de coleta de dados.

A mobilização aconteceu nas reuniões de módulo coletivo entre os dias 10 e 12 de junho de 2024. Na reunião, a pesquisadora esclareceu sobre a relevância da pesquisa para a melhoria da oferta de Educação Especial na perspectiva inclusiva e sobre a importância da participação dos profissionais nessa coleta de dados. Após essa explicação, o questionário foi enviado no *e-mail* institucional dos diretores. Estes, por sua vez, disponibilizaram o *link* no grupo de *WhatsApp* oficial da instituição, que ficou aberto de 10 a 22 de junho de 2024, sendo encerrado para análise dos dados.

O quadro 6 a seguir sintetiza quem são os sujeitos convidados a participar do questionário. O questionário foi enviado aos profissionais, dentre eles diretores, EEB e PEB, das escolas que têm alunos da Educação Especial matriculados na instituição neste ano de 2024. Assim, os servidores das escolas E.E Professor Lírio e Cesec Professora Rosa, por não possuírem estudantes da referida modalidade de ensino neste ano de 2024, não participaram da coleta de dados.

Quadro 6 – Profissionais das escolas estaduais de São Lourenço com estudantes matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol

Escola	Diretor/ Gestor	Especialista de Educação Básica	Professores da Educação Básica	
			Regente	ACLTA
E.E. Professor Girassol	01	02	30	07
E.E. Professora Violeta	01	03	25	06
E.E. Professora Hortência	01	04	62	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com o quantitativo de profissionais que atuam nas escolas (2024).

A escolha por esse instrumento justifica-se por sua eficiência em atingir um número significativo de profissionais, entre eles os gestores, especialistas, professores regentes de aula e ACLTA das instituições estaduais que atuam com estudantes, público da Educação Especial, que no contraturno, frequentam a SRM da E. E. Professor Girassol. No final do período de aplicação, a abordagem forneceu uma compreensão ampla das práticas inclusivas nas escolas estaduais de São Lourenço, orientando futuras estratégias educacionais.

Esta seção discorreu sobre o percurso metodológico utilizado, que iniciou com levantamento e análise documental e passos realizados para dar continuidade ao estudo. Detalhou sobre os instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e questionário, descreveu como cada instrumento foi utilizado e indicou quem são os sujeitos participantes.

A próxima seção apresenta o relato de ida a campo detalhando quem são os sujeitos, ou seja, os profissionais da educação básica do município de São Lourenço que participaram tanto das entrevistas como do questionário. Em seguida, iniciou-se a análise dos dados coletados. Para tanto, abrimos quatro subseções: inclusão escolar e cultura inclusiva, articulação entre os setores alocados na escola, formação continuada dos profissionais da educação e aprofundamento e considerações relevantes da análise de dados.

### 3.3 A ANÁLISES DOS DADOS

Esta seção inicia com o relato de ida a campo para conhecer quem são os sujeitos que participaram da coleta de dados, no que diz respeito à formação

acadêmica, função na escola, entre outros aspectos e entender a articulação dos profissionais envolvidos no suporte aos estudantes da Educação Especial apoiados pela SRM da E. E. Professor Girassol. Ela está dividida em quatro subseções que analisam os dados coletados nas entrevistas e no questionário no que tange a oferta de uma educação de qualidade a todos os estudantes sem qualquer restrição.

A primeira subseção analisa a concepção de Educação Especial inclusiva e o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola. A segunda subseção analisa a articulação entre os setores alocados na escola, ou seja, a intrasetorialidade entre o CREI, SRM e gestão pedagógica. A terceira subseção analisa como a formação continuada dos profissionais constitui uma premissa para garantir a inclusão de todos os estudantes nas classes comuns. Finalmente, última subseção faz um aprofundamento nos dados coletados apresentando as considerações mais relevantes.

Para compreender a narrativa dos fatos e entender as percepções de cada entrevistada, foi elaborado quadro 7 especificando a formação acadêmica, o tempo de atuação na Educação Básica, o tempo de atuação na atual função e o tempo de atuação na Educação Especial de cada participante.

Quadro 7 – Formação acadêmica e tempos de atuação

Profissional	Graduação	Especialização	Tempo de atuação		
			Educação Básica	Função	Educação Especial
Coordenadora do CREI	Pedagogia	Educação Especial	15 anos	1 ano	20 anos
Diretora	Pedagogia	Educação Empreendedora Gestão Escolar	24 anos	9 anos	Não tem
Especialista	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Educacional	17 anos	6 anos	Não tem
Especialista	Pedagogia	Psicopedagogia Educação Especial	25 anos	7 anos	17 anos
Professora SRM1	Pedagogia	Educação Especial	15 anos	11 anos	20 anos
Professora SRM2	Pedagogia Educação Especial	Neuropsicopedagogia	13 anos	5 meses	6 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

De acordo com o quadro 7, observamos que quatro das profissionais entrevistadas têm experiência de atuação na Educação Especial variando entre seis anos (menor tempo) e 20 anos (maior tempo), o que pode ser considerado como razoável para nossa investigação. Destacamos aqui que a diretora e a EEB1 nunca atuaram exclusivamente na referida modalidade de educação. E todas as profissionais possuem experiência na Educação Básica variando de 13 a 25 anos.

O questionário, aplicado aos profissionais da Educação Básica das escolas estaduais do município de São Lourenço, incluiu diretores, EEB e PEB das E.E Professor Girassol, E. E. Professora Violeta e E. E. Professora Hortência. O quadro 8 indica o quantitativo de profissionais da Educação Básica, tanto os previstos quanto os que concordaram em participar da nossa pesquisa, por escola.

Quadro 8 – Quantitativo de profissionais da Educação Básica por escola

Escola Estadual	Previsto	Respondente	% de participação
Professor Girassol	40	32	80
Professora Violeta	35	32	91
Professora Hortência	78	25	32

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com o quantitativo de profissionais da Educação Básica (2024).

No quadro 8, percebe-se que nas escolas onde a pesquisadora atua houve uma participação significativa dos profissionais, com mais de 80% de respondentes. Isso se deve ao fato de a pesquisadora estar mais próxima desses profissionais, o que favoreceu a oportunidade de explicar a importância da pesquisa para a melhoria da qualidade da educação. Essa mobilização resultou numa participação mais efetiva desses profissionais.

Com base nos dados coletados e nas informações fornecidas pelos diretores das escolas envolvidas na pesquisa, conclui-se que o quantitativo de profissionais aptos a responder o questionário inicialmente era de 152, conforme indicado no quadro 9, que mostra o número previsto de respondentes por categoria e aqueles que efetivamente responderam ao questionário.

Quadro 9 – Categoria dos sujeitos aptos a participarem do questionário

Categoria	Previstos	Respondentes
Diretor	03	03
EEB	09	07

PEB	Regente	117	58
	ACLTA	23	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com o quantitativo de profissionais da Educação Básica (2024).

Após identificar que três desses profissionais atuam em duas escolas distintas e envolvidas na pesquisa e que cada um respondeu apenas uma vez, o total ajustado de respondentes passou a ser de 149 profissionais. Dos 149 profissionais, um total de 86 respondeu ao questionário, o que equivale a aproximadamente 60% do público previsto. Os três diretores das escolas participaram da pesquisa, representando 100% dos diretores. Além disso, sete dos nove EEB responderam, totalizando uma taxa de resposta de 77% deste grupo.

Entre os professores da classe comum, 58 dos 117 responderam ao questionário, correspondendo a aproximadamente 50% do esperado. Dos 23 professores ACLTA, 18 participaram da pesquisa, totalizando uma taxa de resposta de 78% deste grupo.

É importante observar que todos os respondentes concordaram em participar da pesquisa. No entanto, 63 dos participantes previstos que representa quase 40% do total, não participaram, pois não responderam ao questionário e, dessa maneira, não se sabe se sequer abriram o *link* do questionário.

Os dados permitiram traçar o perfil dos respondentes, entre eles: diretores, EEB e PEB, 57 deles têm mais de dez anos de atuação na Educação Básica, 16 estão entre seis e dez anos de atuação e 13 com menos de cinco anos de experiência. O quadro 10 mostra a formação acadêmica, num total de 50 respondentes, o que corresponde a 58,1%, que afirmaram ter formação em Educação Especial. Apesar de oito deles não especificar qual formação possui, o resultado nos permite compreender que os profissionais estão buscando por formação nessa modalidade.

Quadro 10 – Formação acadêmica e formação em Educação Especial dos sujeitos

Formação Acadêmica				
Graduação	Pós-graduação	Mestrado	Doutorado	
19	63	4	0	
Formação em Educação Especial				
Educação Inclusiva	Psicopedagogia	Neuropsicopedagogia	AEE	Não especificou
31	7	2	2	8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Percebe-se que a participação dos professores regentes de aula no questionário<sup>10</sup> corresponde a 50% do público estimado. Os dados coletados subsidiaram as análises propostas e possibilitaram o entendimento de como a Educação Especial vem sendo desenvolvida nas escolas estaduais de São Lourenço.

Após relatar sobre como se deu a coleta de dados e traçar o perfil dos envolvidos na pesquisa, a próxima subseção analisa a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a importância de se desenvolver na comunidade atendida pela escola uma cultura inclusiva, mostrando que a inclusão é dever de todos que atuam com os estudantes que requerem o AEE.

### **3.3.1 Inclusão escolar e cultura inclusiva**

Esta subseção analisa o processo de inclusão escolar e cultura inclusiva como premissa para entender como vem sendo desenvolvida a Educação Especial no ambiente escolar e como esta ação reflete na participação e aprendizagem do estudante apoiado pela SRM da E. E. Professor Girassol.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) enfatizam que a educação inclusiva vai além de simplesmente permitir que o aluno frequente uma sala de aula comum. A escola deve adotar medidas que removam obstáculos ao aprendizado, com intervenções adaptadas às necessidades individuais de cada estudante e comprometer-se com a aprendizagem de todos. Nas palavras das autoras:

Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Em relação à concepção de Educação Especial, a coordenadora do CREI, que também exerce a função de professora da SRM esclarece:

*Eu penso que é a educação mais linda que tem (emocionada). E que é conseguir, ainda mais agora, trazer as pessoas “portadoras de deficiência” para o mundo e não ficar numa bolha como era*

---

<sup>10</sup> Ver quadro 9 página 91.

*antigamente. É mostrar que mesmo com deficiência você pode adquirir conhecimento, você tem capacidade para o mundo do trabalho*<sup>11</sup> (CCR, SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).

Percebe-se, na emoção demonstrada pela profissional, que ela reconhece a beleza da Educação Especial como uma oportunidade de desenvolvimento para esses indivíduos. Contudo, seu discurso ainda revela inadequações que não condizem com a formação esperada nessa modalidade de ensino. Ela relata também que, incluir as pessoas com deficiência na sociedade é possível através da educação, pois é nesse contexto que o estudante adquire conhecimento e desenvolve habilidades para o mercado de trabalho. O esclarecimento reforça o que argumentam Glat, Pletsch e Fontes (2007) quando afirmam que a inclusão escolar só ocorre se possibilitar ao estudante desenvolvimento acadêmico, ou seja, atender suas peculiaridades de aprendizagem.

Nesse aspecto, a outra professora da SRM, ao ser questionada sobre a sua concepção de Educação Especial, afirma: *“Com certeza é muito importante a gente poder acompanhar, auxiliar nas dificuldades de aprendizagem de todos os alunos. É muito importante conviver com o diferente”* (SRM2. Entrevista concedida em três de junho de 2024). No relato, percebe-se que a profissional não responde de forma clara sua concepção de Educação Especial, pois entende essa modalidade de educação como um acompanhamento, um auxílio nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Para ela, promover a inclusão está relacionado com a convivência com o diferente. Embora a colocação sobre a diversidade esteja de acordo com a abordagem de Pletsch, Sá e Mendes (2021) ao afirmarem que o diferente é parte do ser humano e inerente a ele, é importante ressaltar que para as autoras, uma educação inclusiva deve promover a participação nas atividades educativas e desenvolver a aprendizagem dos estudantes.

Já a diretora argumenta que a Educação Especial deve estar dentro do ensino regular, pois entende que a escola regular promove a integração e o

---

<sup>11</sup> Por opção metodológica, as falas dos sujeitos da pesquisa são transcritas em itálico, com o intuito de distingui-las das citações.

acolhimento dos estudantes e isso vai refletir positivamente na sociedade, mas defende a continuidade de escolas especiais. Nesse sentido, a DIR esclarece:

*Eu acho importante que a Educação Especial exista dentro da educação regular justamente para esses alunos serem incluídos. É lógico que tem, a parte que precisa de uma escola especial, como a gente tem aqui a APAE, mas isso não impede que os alunos também atuem junto com a educação regular (DIR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

A fala da diretora sobre a necessidade da escola especial, como a APAE, é semelhante à posição da EEB2 ao afirmar que existem casos complicados na escola no que diz respeito à garantia do direito à aprendizagem. Para ela, a inclusão aborda mais a socialização do estudante, pois quando questionada sobre sua concepção de Educação Especial, a entrevistada argumenta:

*A Educação Especial, ela dá direito aos alunos de ter um atendimento especializado para o que eles mais precisam. Embora eu ache que tem alguns casos mais complicados da gente trabalhar na escola (conseguir ensinar alguns estudantes), mas na escola eles podem interagir com outros alunos, fazer amizade, socializar, aprender mesmo (EEB2. Entrevista concedida em quatro de junho de 2024).*

Porém, Mantoan (2003) questiona essa organização da Educação Especial e da educação regular; para a autora, a escola precisa passar por uma mudança radical, de forma completa e sistemática e acabar com essa divisão, em suas palavras “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 19) e aprender junto aos demais. Nesse sentido, as duas profissionais mostraram a fragilidade da escola em atender todos os estudantes, e defendem a escola mais como espaço de socialização do que de escolarização.

Já a EEB1 percebe que a escola pública acolheu a Educação Especial sem estar devidamente preparada para isso, pois a falta de preparo dos profissionais e da escola constitui uma barreira significativa para a efetiva inclusão. Nesse aspecto, ela cita:

*Quando ela veio (a Educação Especial) foi acolhida na escola pública, esses alunos foram recebidos. Só que eu vejo que a escola pública, na maioria das vezes, não está (silêncio) capacitada para poder receber esses alunos. Então falta qualificação, falta formação desses profissionais para o atendimento dessas crianças que tanto precisam da gente [...] eu vejo que muitas vezes esses alunos são*

*colocados dentro da escola, mas eles não estão inseridos dentro do ambiente escolar. Por despreparo mesmo da escola, então eu acho que tem essa barreira, entre você colocar (o aluno) e ele estar realmente inserido (aprender) dentro da escola (EEB1. Entrevista concedida em três de junho de 2024).*

A fala da entrevistada sobre a falta de formação dos profissionais para atuar com o estudante da Educação Especial não se alinha com os dados apurados no questionário, no qual 58,1% afirmaram ter formação nessa área de atuação. Neste contexto, é essencial compreender como essa formação tem ocorrido e entender os motivos pelos quais ela não está provocando as mudanças necessárias no fazer pedagógico dos profissionais. Isso implica analisar não apenas os conteúdos e metodologias oferecidos, mas também as condições que favorecem ou dificultam a aplicação prática desses conhecimentos no cotidiano escolar.

Com base nas entrevistas, observa-se que as profissionais compreendem a inclusão como a garantia de acesso ao ensino regular e valorizam a presença dos estudantes nas turmas comuns. No entanto, elas percebem o processo mais como uma questão social do que como uma garantia de direitos educacionais, como participação e aprendizagem. Além disso, destacam que a escola precisa se adaptar para atender adequadamente a esse novo aluno, cujos direitos estão assegurados pelas políticas públicas voltadas para o AEE.

Mediante embasamento, se faz necessário um redimensionamento dos espaços escolares nos aspectos físicos, curriculares, atitudinais e no fazer pedagógico. O currículo precisa ser acessível, flexível e adaptado aos interesses individuais e sociais dos alunos, possibilitando condições para que possam aprender e se desenvolver junto aos demais nas classes comuns (Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Santos; Paulino, 2008).

Para os profissionais da educação, entre eles diretores, EEB e PEB que atuam nas escolas estaduais do município, com estudantes matriculados na SRM, e que optaram por participar da pesquisa através do questionário, 100% entendem a Educação Especial como importante para o processo de inclusão.

Quando perguntados sobre a concepção de Educação Especial, apenas 39,5% dos respondentes acreditaram que a inclusão implica em oferecer oportunidades de aprendizagem e participação a todos os estudantes. Embora tenham reconhecido a fragilidade do sistema de ensino em criar condições para a

efetivação da inclusão, essa visão se alinha com a perspectiva da EEB2, pois reconhecem a importância da inclusão apesar das limitações enfrentadas pela escola.

Esse ponto de vista, que entende a inclusão como um meio de promover a aprendizagem e a participação, é mais destacada entre os profissionais com formação em Educação Especial, pois 58,1% dos respondentes relataram possuir essa formação. Dos 41,9% sem formação em Educação Especial, 4,3% acreditam que os alunos do AEE nas turmas comuns estão lá para desenvolver habilidades educacionais. Enquanto 95,7% reconheceram a importância da inclusão, mas ainda veem a presença do estudante, público da Educação Especial, na classe comum, principalmente para socialização, convivência com outras crianças e integração no ambiente escolar.

No que tange sobre a importância de desenvolver uma cultura inclusiva na escola, Santiago, Costa, Galvão e Santos (2013) defendem a criação de uma comunidade segura e acolhedora com a participação de todos, uma escola que se baseie na concepção dos direitos humanos, que valorize a diversidade e estabeleça um ambiente para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas:

Tais mudanças em direção à inclusão, em nosso entender, envolvem a gestão de culturas institucionais que consiste em adotar uma perspectiva orientada para o trabalho coletivo com a comunidade escolar, ancorada em relações éticas e colaborativas entre os atores escolares (Santiago; Costa; Galvão; Santos e 2013, p. 468).

Dando continuidade, foi solicitado às entrevistadas que discorressem sobre o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola, pois de acordo com o levantamento das evidências que justificam o caso de gestão, essa ação não envolve a escola na sua totalidade, ficando sob a responsabilidade dos atores que atuam na SRM e ACLTA. A esse respeito argumenta a coordenadora do CREI, que atua também como professora da SRM:

*Contribui porque visa acabar com o preconceito. Se não acabar vai diminuir muito [...]. Quando estão na escola, os alunos que estão junto com essa pessoa (que precisa do AEE), eles não vão ter mais preconceito, vão achar normal e quando for pra sociedade não vai ter aquele choque como era antigamente. Que quando você via uma pessoa com deficiência no mundo do trabalho, aquilo era uma coisa de outro mundo. E como eles vão ter esse contato na escola vai ser*

*uma coisa normal (CCR, SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

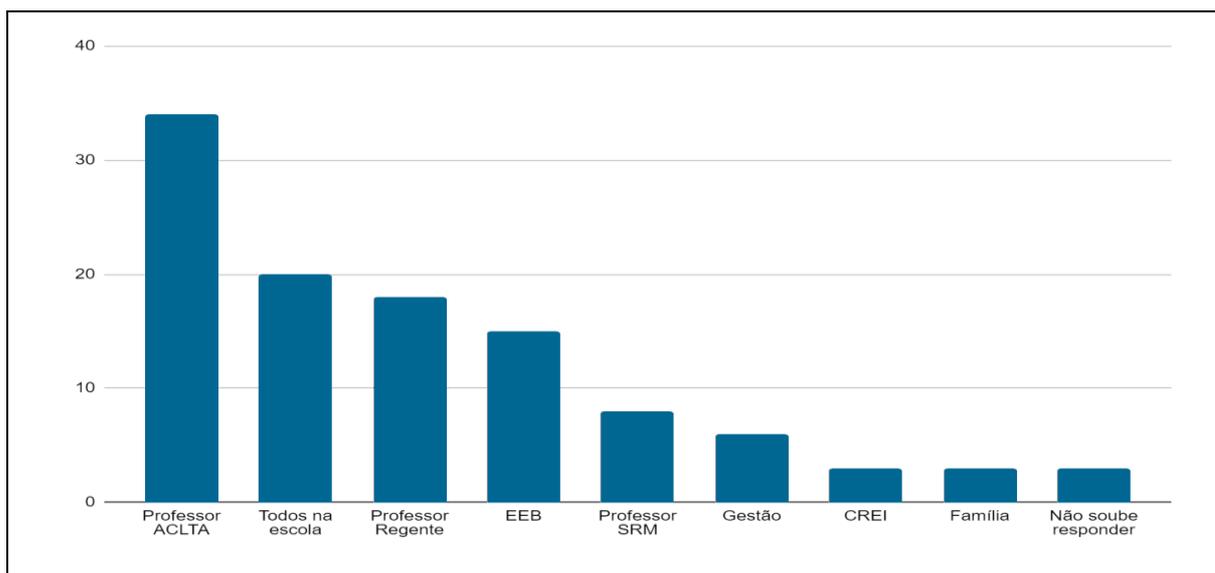
A citação da entrevistada revela uma visão limitada sobre o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente escolar. Ela sugere que a inclusão seria suficiente para que pessoas com deficiência sejam vistas como "normais" sem causar estranhamento, como ocorria no passado. No entanto, de acordo com seu relato, ela não parece compreender que promover uma cultura inclusiva significa garantir que os estudantes da Educação Especial ocupem os mesmos espaços e usufruam os mesmos direitos que os demais, sem gerar estranhamento ou discriminação.

Nesse contexto, é evidente que para desenvolver uma cultura inclusiva na escola é essencial que valores inclusivos como colaboração, cooperação e respeito, conforme delineado por Index (2011), sejam compartilhados com todos. Isso permitirá identificar barreiras e, por meio de ações conjuntas, elaborar planos para reduzi-las ou superá-las.

Para Figueiredo (2011) desenvolver a cultura inclusiva é fundamental e inclui a participação de todos os envolvidos no processo. É essa cultura que vai nortear as práticas inclusivas e orientar o fazer pedagógico no sentido de compreender a diversidade como aliada no processo de ensinar e aprender. No entanto, quando diretores, EEB e PEB das escolas estaduais do município foram questionados sobre a responsabilidade pelo estudante da Educação Especial na escola, muitos apontaram o professor ACLTA como único responsável, conforme indicado no gráfico 1.

Essa colocação foi expressa em 34 das respostas, o que corresponde a 28% do total. Outros 56% das respostas atribuíram a responsabilidade a outros atores como diretores, especialistas, professor regente, família, CREI e SRM, com 15% indicando o especialista e 12,5% o professor da classe comum. Apenas 20 respostas, ou seja, 16%, reconheceram a responsabilidade pelo estudante da Educação Especial como sendo compartilhada por todos os profissionais da educação no ambiente escolar.

Gráfico 1 – Quem são os atores responsáveis pelo estudante da Educação Especial na escola?



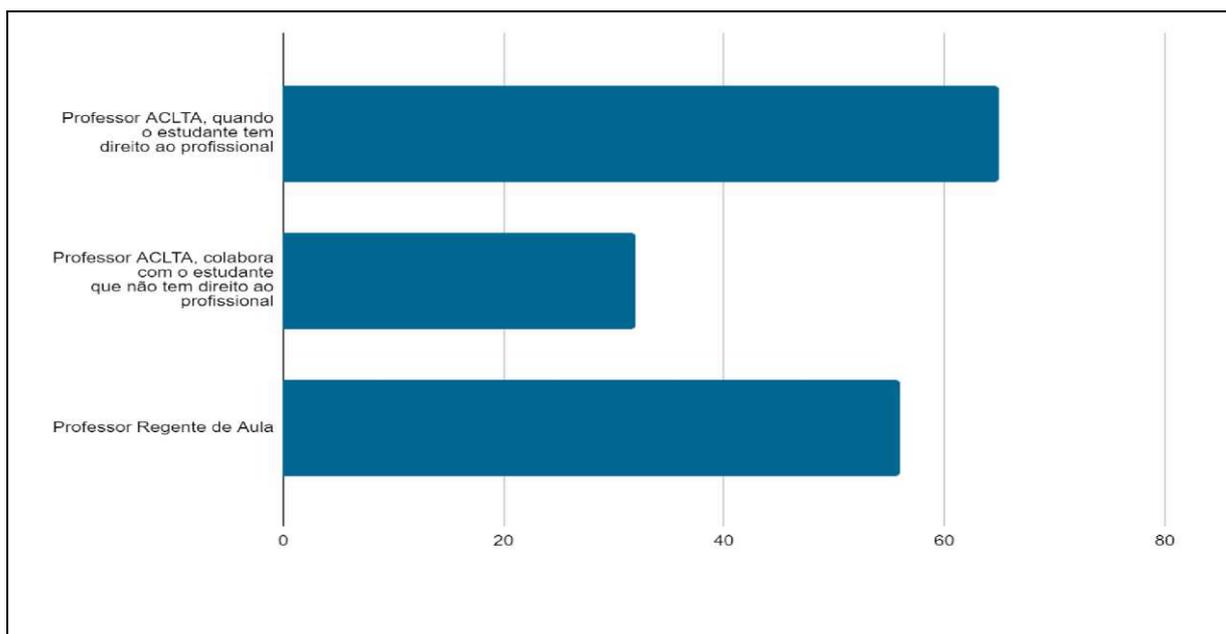
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de colunas. São nove colunas, na cor azul, em ordem decrescente, sendo a maior com 34 respostas e a menor com três respostas.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de desenvolver ação que promova a cultura inclusiva, para que os profissionais possam compreender que a inclusão só se tornará uma realidade quando cada um assumir sua responsabilidade no processo. Pois ações desarticuladas e/ou individualizadas não contribuem para que a educação de qualidade atinja todos os estudantes.

Quando questionados sobre quem deve assumir a responsabilidade pela escolarização do estudante da Educação Especial, os profissionais - incluindo diretores, EEB, PEB - apresentaram opiniões diversas. De acordo com 75,6% dos entrevistados, a responsabilidade é do professor ACLTA quando o estudante tem direito ao acompanhamento desse profissional. Para 37,2% dos participantes, a responsabilidade é atribuída ao apoio que o profissional ACLTA oferece ao estudante do AEE, mesmo que este não tenha direito ao acompanhamento. Já 65,1% consideram que essa responsabilidade deve ser do professor da classe comum. Essa distribuição de respostas é claramente ilustrada no Gráfico 2. É importante observar que o questionamento permitiu aos respondentes selecionar mais de uma opção, evidenciando as diferentes perspectivas sobre o assunto.

Gráfico 2 – Quais professores assumem a responsabilidade pela escolarização do estudante da Educação Especial?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de barras. São três barras, na cor azul, a maior com 65 respostas, a intermediária com 56 respostas e a menor com 32 respostas. Nessa questão, os participantes podiam escolher mais de uma opção.

Ampliando o que vem sendo discutido sobre a inclusão escolar, é preciso entender que a escolarização do estudante, embora envolva um trabalho conjunto e articulado com os professores do ACLTA e da SRM, é de responsabilidade do professor regente (Antunes; Glat, 2011). Nesse sentido, Glat (2018) também argumenta que o professor especialista, aquele que tem formação em Educação Especial para atuar no AEE, deve atuar como suporte aos professores do ensino regular, mas é este que deve assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, a autora enfatiza que:

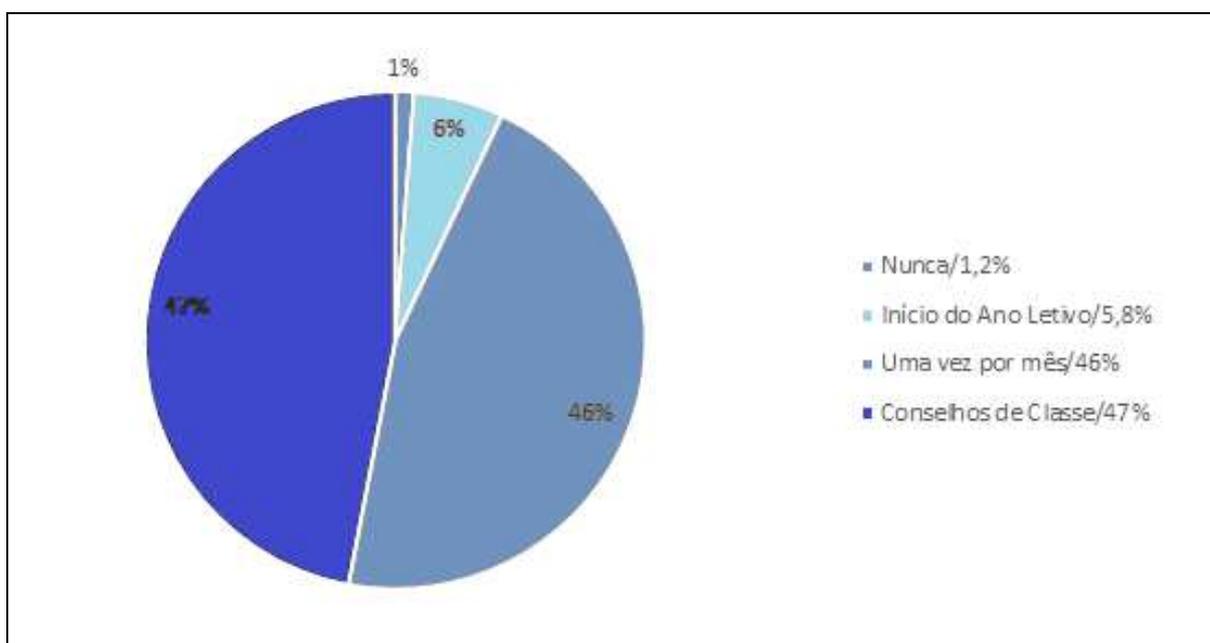
Um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a *todos* os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente (Glat, 2018, p.11).

Compreender a Educação Especial numa perspectiva inclusiva e desenvolver uma cultura inclusiva nas escolas é fundamental para romper a ideia de que o AEE deve ser responsabilidade apenas dos profissionais diretamente envolvidos com o estudante. Para alcançar esse objetivo, a temática da inclusão precisa ser parte da

agenda escolar e estar presente nas discussões coletivas, sem se restringir apenas aos conselhos de classe. Pois a falta de tempo e espaço para o planejamento e articulação das atividades, representam uma barreira para a inclusão escolar (Glat,2018), uma vez que acabam por oferecer uma experiência fragmentada e desconexa aos estudantes.

Nesse contexto, questionou-se a frequência com que a inclusão é abordada nas reuniões de módulo coletivo. No gráfico 3, observa-se que 46% dos respondentes afirmaram que o tema é discutido nas reuniões de conselho de classe, que ocorrem a cada fim de bimestre. Outro percentual bem próximo, 47%, revelaram que a temática é abordada mensalmente. Em contraste, 5,8% disseram que a inclusão é discutida apenas no início do ano letivo, enquanto 1,2% afirmou que o assunto nunca é abordado.

Quadro 3 – Com que frequência a temática da Educação Especial é colocada em pauta nas reuniões de módulo?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024)

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de setores. Ele está dividido em quatro partes em escala de cor azul, a maior ocupa 47% do gráfico e a menor 1% do gráfico.

Esses dados nos levam a refletir sobre a importância da inclusão escolar e o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola. É fundamental que a equipe tenha oportunidades regulares para discutir e planejar ações que promovam a

Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva. A frequência e a profundidade dessas discussões podem impactar significativamente a eficácia das práticas inclusivas e o suporte oferecido aos estudantes, público da Educação Especial. Nesse aspecto, os gestores têm a atribuição de criar espaços e promover a troca de experiências significativas e exitosas (Tezani, 2009).

Essa ação pode ser efetivada com a articulação entre os setores alocados na escola, cuja função é promover ações que refletem na qualidade do processo de inclusão escolar, além de propiciar articulação entre o trabalho do professor da classe comum com o professor do AEE que atua na SRM.

A próxima subseção analisa como vem ocorrendo a articulação entre os setores que cuidam da oferta da Educação Especial no município de São Lourenço, para que os estudantes apoiados pela SRM da E. E. Professor Girassol, receba o AEE complementar e suplementar que lhes dê condições de desenvolver suas potencialidades de aprendizagem no ensino regular.

### **3.3.2 A articulação entre setores alocados na escola**

Esta subseção analisa como articulação entre os setores que estão fisicamente na escola: gestão pedagógica, CREI e SRM e como o trabalho colaborativo entre eles vai contribuir com a qualidade do processo de inclusão e refletir na participação e aprendizagem do estudante da Educação Especial.

Assumimos, portanto, neste estudo, a intrasetorialidade das ações no setor da educação, representado pelo CREI, a SRM e a gestão pedagógica da escola como responsáveis por desenvolverem estratégias que fomentem a articulação dos profissionais que atuam com o mesmo estudante em diferentes espaços no ambiente escolar. O conceito de intrasetorialidade, embora pouco discutido na educação, vem contribuir com nossa discussão, pois se trata de articular ações em um mesmo setor, ou no interior de um único setor, adaptado ao contexto no qual o conceito se aplica representando uma gradação do conceito de intersetorialidade nos subsetores da educação (Schmaller; Sá, 2008; Azevedo; Pelicioni; Westphal, 2012).

Inicialmente, perguntou-se às entrevistadas como elas veem a atuação e a finalidade do CREI e da SRM na escola. As entrevistadas souberam diferenciar a

função de cada setor de forma superficial, como pode ser observado nos relatos a seguir. Começando pela diretora que relata:

*A sala de recurso já existia na escola quando entrei. E o CREI, foi escolha da SRE em colocar a sede aqui. Então, a atuação entre os dois é diferente, a sala recurso ela ajuda os alunos das escolas estaduais do município e tem o apoio do CREI como todas as escolas da SRE também têm, mas são setores diferentes (DIR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Na fala, ela deixa claro que se trata de setores diferentes em que a SRM ajuda os estudantes e o CREI apoia todas as escolas. A articulação é vista por ela apenas como um apoio entre os setores. Essa colocação se alinha com a fala da EEB1 que percebe o suporte e o amparo do CREI nas ações dos professores em sala de aula, enquanto a SRM promove um elo entre sala de aula comum e ambiente escolar. Nesse aspecto a EEB1 argumenta:

*Foi a partir deste ano (2024) que a gente viu que ele (o CREI) é um suporte mesmo, um amparo para poder trabalhar com os professores nessa construção do dia a dia de sala de aula, nessa inclusão dos alunos e a finalidade é dar esse auxílio. E a sala de recursos que a gente tem aqui, ela faz essa uma ponte entre o aluno ali (da SRM), com a sala (classe comum) e o ambiente aqui da escola (outros espaços) (EEB 1. Entrevista concedida em três de junho de 2024).*

Já a EEB2 percebe o CREI como o setor responsável por promover formação aos professores e a SRM atua para ajudar no desenvolvimento dos estudantes que precisam do AEE, assim ela cita:

*O CREI foi criado para auxiliar os professores na prática deles, então eles dão cursos, eles atendem as escolas que necessitam deles. A sala de recursos é muito importante, nossa escola já tem esse trabalho faz tempo, os professores atuam no contraturno, para ajudar no desenvolvimento dos alunos (EEB 2. Entrevista concedida em quatro de junho de 2024).*

A SRM caracteriza-se em ofertar um AEE com a finalidade de desenvolver habilidades através de ações que complementam ou suplementam o currículo que é ofertado aos alunos da Educação Especial nas classes comuns (Minas Gerais, 2020). De acordo com Melo (2011), a SRM oferece um apoio diferenciado e os alunos são estimulados em todas suas funções cognitivas e habilidades que proporcionem o acesso ao currículo. O CREI tem como objetivos oferecer formação

continuada aos profissionais da educação, orientar as escolas no atendimento adequado, nas adaptações e recursos de acessibilidade, no apoio aos profissionais, familiares e estudantes no processo educacional, além de promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021). Essas atribuições apareceram bem superficiais na fala das entrevistadas.

Embora os dois setores estejam alocados na escola, percebe-se nos relatos, que as entrevistadas não apresentam segurança ao definir o papel e a finalidade de cada setor para proporcionar uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. A EEB2 consegue entender melhor o papel de cada setor, pois cita a formação promovida pelo CREI e o trabalho no turno inverso da escolarização da SRM, porém na visão das outras entrevistadas, os dois setores servem apenas para auxiliar, dar suporte às escolas e aos estudantes na oferta da Educação Especial.

Sobre a atuação do CREI, a coordenadora desse setor, que também atua como professora na SRM, relata que a equipe tem mais dificuldade de atuação dentro da própria escola onde está alocado, do que nas demais escolas do município. Nesse sentido, ela exemplifica suas dificuldades de articulação com a gestão da escola:

*Eu percebo que às vezes eu tenho mais dificuldade dentro da escola do que nas outras escolas. Porque eu creio que quando eles veem que funciona aqui, não perguntam, não questionam, não marcam uma reunião. Não temos abertura em reunião de módulo e eu acho que poderia, a escola (gestão ou supervisão) solicitar maior apoio do CREI. Quando é solicitado, nós participamos. Este ano a gente foi convidada, nós estamos para entrar no mês de junho e a gente foi convidada pela escola (gestão ou supervisão) uma vez, a participar de uma reunião. A escola (gestão ou supervisão) deveria solicitar mais apoio do CREI (CCR e SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Para a servidora, essa proximidade torna o trabalho informal, quase que um tira dúvidas num momento delicado ou quando não sabem como proceder em alguma situação pontual. A profissional não indica em seu relato nenhuma iniciativa do CREI para tornar essa atuação dentro da escola menos informal, transferindo a responsabilidade pela iniciativa para a gestão. Nesse sentido, ela argumenta que “a escola (gestão ou supervisão) tem que solicitar do CREI. A gente não pode falar: eu quero fazer isso, eu quero fazer aquilo” (CCR, SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024). No relato, percebe-se uma fragilidade na relação entre o CREI e a

gestão da escola e pontua-se a necessidade de uma intervenção no sentido de estreitar essa relação.

Além do pouco conhecimento sobre a atuação e finalidade de cada setor, a situação é mais delicada quando questiona-se sobre a articulação entre a gestão pedagógica, o CREI e a SRM para apoiar e promover ações que contribuem com o processo de inclusão desenvolvido nas classes comuns pelos professores regentes de aula. Tal preceito é a essência da escola conforme argumentam Pletsch, Sá e Mendes (2021):

Aliás, essa é a função da escola: promover mediações pedagógicas na interação uns com os outros de forma a constituirmo-nos humanos na e com a diferença e a pluralidade presente nas salas de aulas (Pletsch; Sá; Mendes, 2021, p.19).

Ainda sobre o referido tema, tanto sobre a articulação quanto aos espaços para que essa articulação ocorra no ambiente escolar, há divergência na fala das entrevistadas. Para a coordenadora do CREI e professora da SRM, a escola só solicitou a presença do CREI em uma reunião. Segundo a CCR:

*Então, é o que eu falei antes, a gente tem muita dificuldade disso. Quando a escola tem alguma dúvida eles vão até o CREI tirar aquela dúvida, mas assim, não tem uma reunião. O CREI, a gente dispõe do trabalho, mas as escolas (gestão) que tem que solicitar do CREI, a gente não pode ficar. Ah, eu quero fazer isso, eu quero fazer aquilo, a gente oferece o serviço (formação, participação em reuniões, apoio aos profissionais). Então quando aparece uma dúvida aí eles vão até o CREI e pergunta, mas conversar com os professores de apoio, com os professores regentes que atuam com os alunos da Educação Especial, este ano a gente foi convidado pela escola (gestão) uma vez a participar de uma reunião (CCR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Embora o CREI tenha a responsabilidade de apoiar as escolas por meio de reuniões e orientações aos educadores sobre o acesso ao currículo, é essencial que esse apoio seja articulado em colaboração com a gestão escolar, sendo este ator o responsável por coordenar e acompanhar o trabalho dos educadores.

A profissional mencionada destaca que, como professora da SRM, também enfrenta dificuldades para desenvolver um trabalho integrado com os professores das classes comuns, deste modo, ela aponta:

*Para reunião de módulo não solicitam a falar. Alguns professores têm interesse e me procuram e falam: olha, eu observei que tal aluno precisa de um acompanhamento, que seja trabalhado tal área. Aí eu trabalho e converso com o professor, mas são poucos os professores. E eu acho engraçado que a maioria dos professores que pergunta é da área de matemática (SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Ela afirma que, na prática, não há um espaço adequado para a colaboração efetiva entre ela e os demais docentes, e que, quando ocorre troca de informações, a iniciativa parte de algum docente regente de aula. Essa falta de espaço limita a articulação e a implementação de estratégias inclusivas dentro da escola e o trabalho com o estudante fica restrito à conversa com um ou outro profissional. Nesse aspecto, Antunes e Glat (2011) enfatizam que a parceria entre os professores do ensino regular e os professores da AEE constitui uma condição essencial para garantir a qualidade da educação ofertada ao estudante da Educação Especial.

Para uma das especialistas, EEB1, essa articulação e espaço de discussão existe, porém é falho, ela explica:

*Isso é falho aqui na escola. A gente tem uma reunião no conjunto quando vai elaborar o PDI, mas é uma reunião, e quando vai ter conselho de classe que aí o professor (da SRM e ACLTA) coloca ali suas considerações. Mas acho que sim, a escola falha, a escola peca de não ter essa articulação entre professor regente, o professor do AEE e o professor da sala de recursos para fazer esse elo, essa ponte (EEB 1. Entrevista concedida em três de junho de 2024).*

Entretanto, para a diretora e para a outra especialista, EEB2, essa articulação ocorre sim, principalmente nas reuniões coletivas e de conselho de classe. Inicia-se pela diretora que afirma:

*Sim, porque na verdade assim, eu não sou a chefia imediata do CREI, o CREI tem uma coordenação, mas quando é solicitado, tanto rede estadual como a municipal, o CREI atende. E a sala recurso na verdade ela atende só os (alunos) das escolas estaduais, mas assim, a escola procura receber toda a comunidade para ser atendida. [...] E a gente usa a reunião pedagógica pra essa articulação e o conselho de classe para o professor de apoio (ACLTA) e da sala recurso poder passar para os professores regentes a necessidade desses alunos (DIR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Mais uma vez o papel do CREI é entendido pela diretora como um setor para atender a escola quando solicitado, o que mais uma vez reforça a fragilidade da relação CREI/Gestão escolar. Quanto ao uso das reuniões e do conselho de classe

para articular as ações dos professores da classe comum com o professor da SRM e o ACLTA, não condiz com o que foi apurado durante o levantamento das evidências, pois no período analisado, 2018 a 2022, a temática da inclusão esteve presente em 19 das 116 reuniões<sup>12</sup>, sem nenhum registro específico nas atas de reunião sobre a articulação do trabalho desses profissionais.

Também há divergência entre a fala da EEB2 e o relato da CCR que afirma só ter participado de uma única reunião coletiva. A EEB2 relata que a articulação também acontece em reuniões com a presença de todos os professores, inclusive da equipe do CREI que promove palestras. Segundo a EEB2:

*Sim, nas reuniões nós fazemos o PDI com eles (todos os professores) e também fazemos estudo, o CREI também dá palestras para nós em relação à Educação Especial. Nós fazemos essa articulação nas reuniões. Com todos os professores daqui. E quando convidamos o CREI, ele também participa das reuniões (EEB 2. Entrevista concedida em quatro de junho de 2024).*

Essa divergência nas falas das entrevistadas nos leva a perceber que a articulação entre os setores não constitui uma ação efetiva na escola. Contudo, conforme Tezani (2009), a função do gestor envolve articulação dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola. Ele é o ator responsável por organizar reuniões pedagógicas, identificar as lideranças e reforçar os comportamentos colaborativos, propiciando o aprimoramento e a interação entre professores e demais funcionários da instituição.

Nesse sentido, destinar momentos para promover a articulação intrassetorial não implica aumentar a carga horária de trabalho dos profissionais. Uma vez que a rede estadual de Minas Gerais, na Resolução SEE Nº 4.968/2024, em seu artigo 4º, inciso II, alínea a, estabelece o espaço e o tempo destinado ao módulo coletivo como ação integrante da carga horária semanal dos gestores, supervisores e professores (Minas Gerais, 2024).

O que se percebe nas falas das entrevistadas é que há uma divergência quanto ao uso desses momentos para discutir as ações voltadas para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas classes comuns que, segundo Glat (2018),

---

<sup>12</sup> Ver quadro 3 página 61.

constitui uma barreira para que a inclusão se efetive no ambiente escolar. Então, esse espaço precisa ser melhor aproveitado.

Questionou-se à SRM1 até que ponto a articulação entre os professores das classes comuns com o professor da SRM interfere na frequência, na participação na rotina e na sequência didática elaborada pelo professor, no PAEE, a professora da SRM1 e coordenadora do CREI esclarece que:

*Sim e não. Porque eles (professores regentes de aula) podem falar com os alunos, mas os alunos da Educação Especial, nem sempre entendem essa conversa. A articulação dos profissionais contribuiria muito, não há dúvidas sobre isso, mas o primordial, infelizmente, é a família. Porque esse aluno que não anda, que não se locomove sozinho, ele pode querer vir, mas tem essa barreira, quem vai trazê-lo? A frequência também esbarra na resolução. Porque a resolução 4256 estabelece que a oferta da sala de recursos é obrigatória, mas a frequência não é. Então quando se coloca que “a frequência não é obrigatória”, acomoda escola, professores, família e o aluno não é estimulado a vir. Por ser no contraturno, é muito difícil da família trazer o aluno para sala de recursos, buscar e, no outro turno, levá-lo pra escola (regular), (SRM 1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Conforme o relato da professora, a articulação pode contribuir no sentido de conversar com o aluno durante as aulas, mesmo sendo uma ação difícil de obter êxito. Além disso, ela inclui em seu relato que a família tem sua parcela de responsabilidade com a presença do estudante, mas, enfatiza a fragilidade da legislação que garante a oferta da SRM e desobriga a frequência do estudante.

A família do estudante da Educação Especial desempenha um papel importante no processo de inclusão, pois esse estudante precisa do acompanhamento familiar para levá-lo e buscá-lo na SRM e como não tem transporte escolar para este fim, a responsabilidade pelo deslocamento é da família. Mas, por limites temporais, a pesquisa não se aprofundou nessa categoria, deixando uma possibilidade para futuras investigações.

Prosseguindo no mesmo tema, a outra professora da SRM relata como essa articulação entre os profissionais poderia contribuir com a frequência, para ela, o fato de o professor da classe comum estar diariamente com o estudante, ele pode cobrar essa participação; ela diz: “É importante o incentivo e também o acompanhamento para saber se ele está frequentando regularmente a sala de recurso [...]. Mostrar a

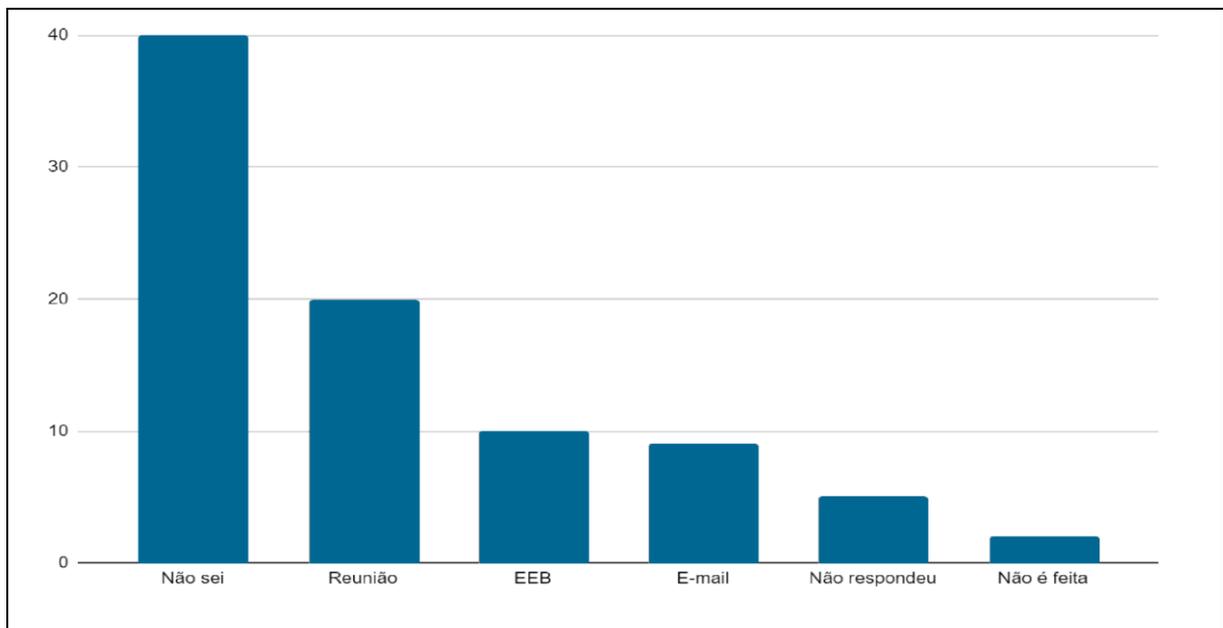
*importância, porque ele está no dia a dia com esse estudante” (SRM 2. Entrevista concedida em três de junho de 2024).*

Para as professoras da SRM, o trabalho articulado entre os profissionais não irá contribuir de forma significativa na frequência do estudante, mas contribuiria para proporcionar um atendimento mais efetivo, voltado para desenvolver habilidades necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Agora para os diretores, EEB e PEB das escolas que têm estudantes matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol, os dados revelam que as ações estão sendo desenvolvidas de forma isolada. Quando perguntados sobre a articulação entre SRM e gestão pedagógica, houve dificuldade em responder de forma clara e objetiva como processo é feito, conforme indicado no gráfico 4.

Aproximadamente 55% dos respondentes afirmaram não saber se a articulação é feita ou que ela não é feita ou deixaram de responder, esse número revela o quanto as informações não estão chegando ao conhecimento de todos. E os demais, 45%, acreditaram ser através de reuniões, *e-mail* ou pelo EEB.

Gráfico 4 – Como é feita a articulação da SRM com a Gestão Pedagógica da escola?

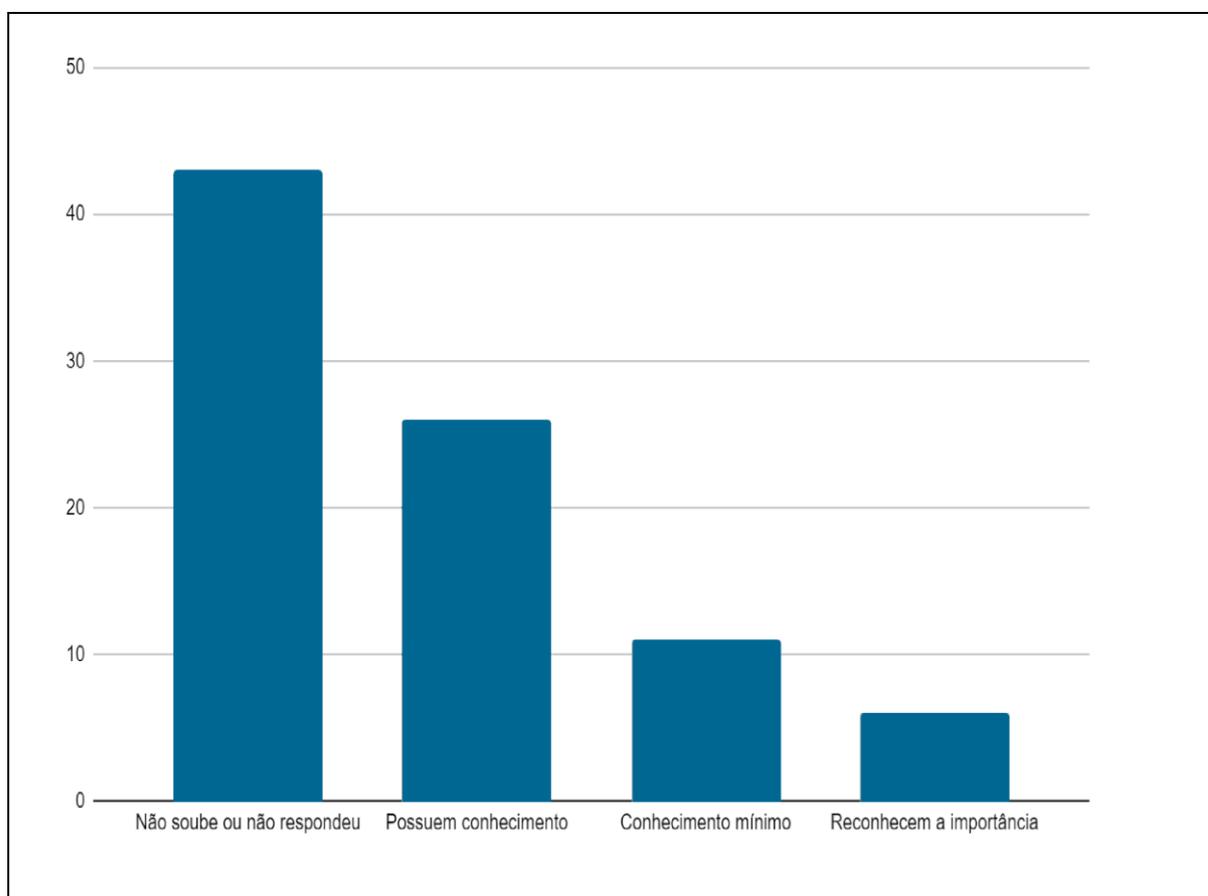


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de colunas. São seis colunas, na cor azul, em ordem decrescente, sendo a maior com 40 respostas e a menor com duas respostas.

Em se tratando do conhecimento sobre o AEE ofertado na SRM da E.E. Professor Girassol, o gráfico 5 expressa que 50% não souberam ou deixaram de responder, enquanto que 10,5% afirmaram possuir pouco conhecimento a respeito, aproximadamente 7% reconheceram a importância do atendimento aos estudantes e somente 32,5% disseram saber como ocorre o AEE na SRM, revelando a fragilidade no que diz respeito ao atendimento proporcionado aos estudantes da Educação Especial.

Gráfico 5 – Qual seu conhecimento sobre o AEE ofertado na SRM da E. E. Professor Girassol?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

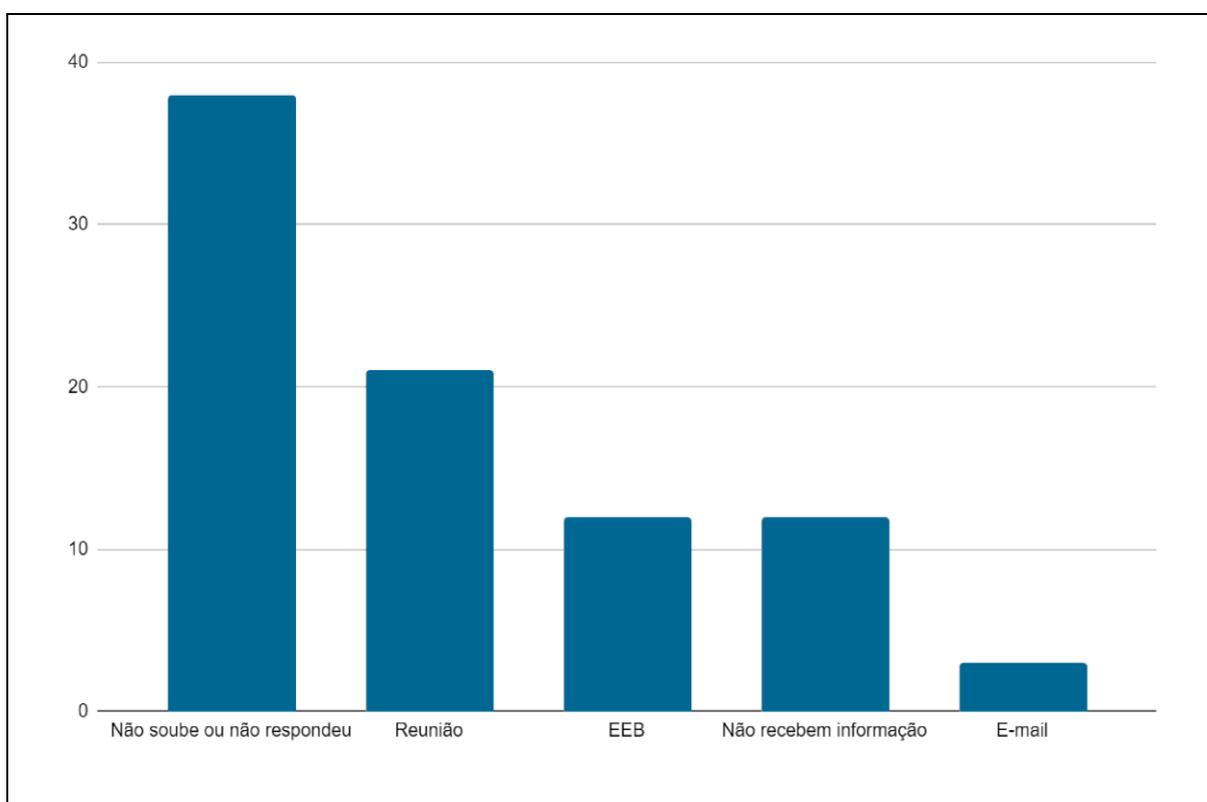
Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de colunas. São quatro colunas, na cor azul, em ordem decrescente, sendo a maior com 43 respostas e a menor com 6 respostas.

Esses dados indicam que, 28 dos 86 respondentes, reconhecem a SRM como um espaço capaz de desenvolver atividades que favorecem a construção do conhecimento e participação nas atividades escolares (Braun; Vianna, 2011). Um

espaço onde o estudante da Educação Especial possa adquirir habilidades que garantam o acesso ao currículo. “Nela, alunos e alunas são estimulados (as) em suas funções cognitivas e na aquisição de habilidades básicas para o acesso ao currículo regular” (Melo, 2011, p.49). Percebe-se, pelo cruzamento de dados, que o conhecimento sobre as atribuições da SRM está relacionado com o percentual de profissionais que afirmaram ter alguma formação em Educação Especial.

Quando perguntado sobre os meios pelos quais os professores recebem informação específica, aquelas que dizem respeito ao estudante do AEE, que está matriculado na SRM, percebeu-se o mesmo perfil de falta de conhecimento. De acordo com o gráfico 6 para 24,5% as informações chegam através de reuniões, 14% disseram vir direto do especialista, 3,5% afirmaram receber através do *e-mail* e 58% disseram não receber a informação ou indicaram não saber como o procedimento é feito ou deixaram de responder à questão.

Gráfico 6 – Como os professores recebem informações sobre o estudante matriculado na SRM?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de colunas. São cinco colunas, na cor azul, em ordem decrescente, sendo a maior com 38 respostas e a menor com três respostas.

Diante do exposto, nota-se que a articulação entre a SRM e as demais escolas apresenta fragilidades significativas. Os profissionais possuem conhecimento limitado sobre a oferta de atendimento e, quando há *feedback*, ele tende a ser restrito, não alcançando todos os envolvidos com o estudante da Educação Especial. Essa constatação reflete o caso de gestão aqui descrito, no qual a falta de articulação entre os profissionais compromete a qualidade do processo de inclusão dentro da escola.

A questão da articulação do trabalho desenvolvido na SRM vai além, quando perguntado como é feita a elaboração do PDI, também houve divergências nos relatos. O PDI é um documento obrigatório que acompanha o estudante da Educação Especial em todo seu percurso escolar. A responsabilidade por articular e garantir sua elaboração é do especialista em parceria com todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante (Minas Gerais, 2020).

Além disso, a elaboração de um PDI deve se fundamentar nas necessidades específicas de cada estudante. Nesse contexto, Braun e Vianna (2011) argumentam sobre a importância da colaboração dos profissionais envolvidos com o estudante, que devem se unir para discutir estratégias de atendimento, priorizar tarefas, recursos e definir métodos de avaliação adequados. Essa ação conjunta é essencial porque os estudantes da Educação Especial “são “aqueles que apresentam durante sua escolarização aspectos peculiares e significativos quanto aos processos de aprendizagem” (Braun; Vianna, 2011, p. 30).

Como já mencionado, as duas especialistas disseram que o PDI é elaborado em reunião e no coletivo “*Sim, nas reuniões nós fazemos o PDI*” (EEB 2. Entrevista concedida em quatro de junho de 2024); “*A gente tem uma reunião no conjunto quando vai elaborar o PDI, mas é uma reunião*” (EEB1. Entrevista concedida em três de junho de 2024). Porém, quando a professora da SRM1 foi questionada sobre como o PDI é elaborado, sua fala diverge da fala das EEB, quando coloca que:

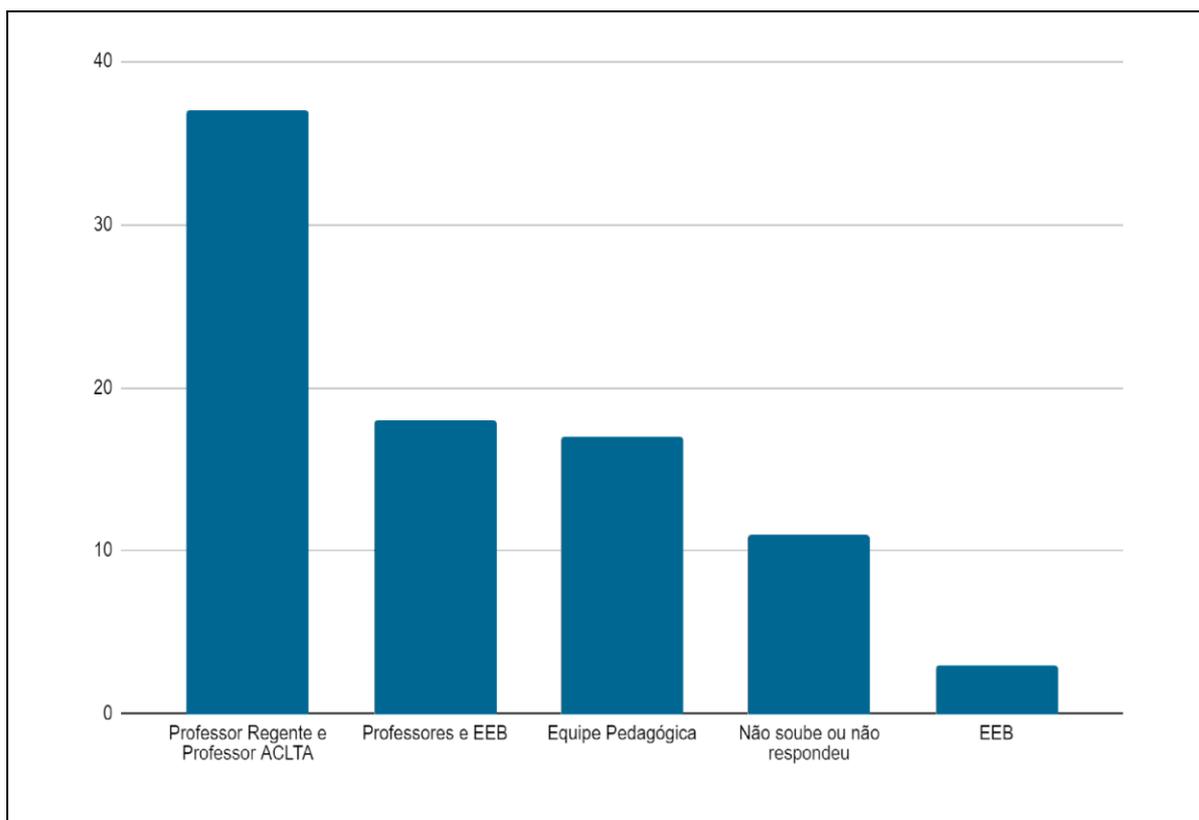
*O PDI não é feito dessa forma (colaborativa). É construído separadamente, o que preocupa, porque às vezes um olhar de um professor regente não é o mesmo olhar do professor de apoio*

*(ACLTA). E como é elaborado separadamente, na hora que junta, parece que não está se referindo sobre a mesma pessoa. Porque o interessante é reunir, falar, discutir entre os professores para que um complemente o olhar do outro. E na sala de recursos, nós fazemos relatórios, mas nunca solicitaram para incluir no PDI, tem as pastas com tudo arquivado, mas eles (gestão, EEB) nunca solicitaram. Nunca solicitaram a participação do professor da sala de recursos na elaboração do PDI (SRM 1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Nesse relato, a SRM1 aponta que o PDI não é construído de maneira colaborativa e ocorre sem a participação da profissional. Segundo ela, essa construção assemelha-se a uma “colcha de retalhos”, em que cada pessoa contribui com uma parte isolada, sem discussões adequadas ou a mediação do profissional responsável, que é o EEB da escola, comprometendo a coesão e a eficácia do PDI.

O gráfico 7, mostra que, para os respondentes das outras escolas, diretores, EEB e PEB, essa elaboração cabe, principalmente ao professor ACLTA com o apoio do professor regente, o que representa 43% desse público. Para 21%, cabe aos professores e o especialista e 19,7% responsabilizaram a equipe pedagógica, incluindo todos os profissionais que atuam com o estudante. Esses dois últimos dados são os que mais se aproximam do que preconiza a resolução da SEE/MG, que responsabiliza o EEB em parceria com os profissionais envolvidos com o estudante da Educação Especial. Os demais, 3,5%, afirmaram ser de competência exclusiva do especialista e 12,8 % não souberam ou não opinaram.

Gráfico 7 – Quem elabora o PDI do estudante?



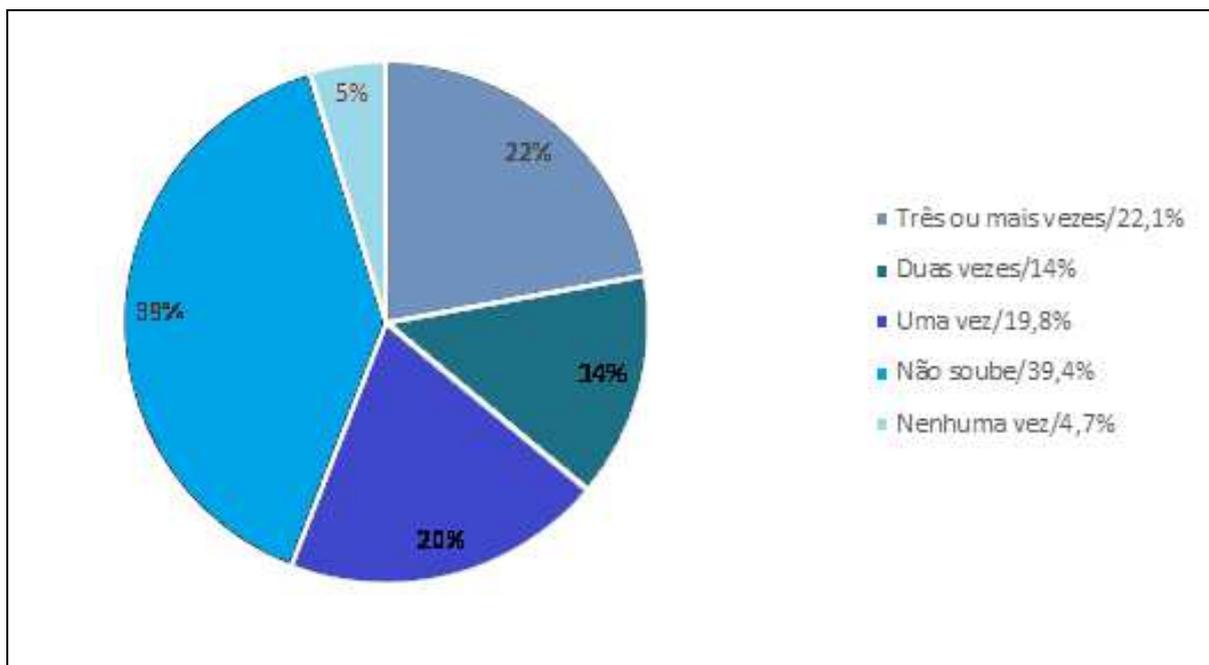
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de colunas. São cinco colunas, na cor azul, em ordem decrescente, sendo a maior com 37 respostas e a menor com três respostas.

Com esse desencontro de informações cabe questionar se o PDI é elaborado conforme preconiza a legislação. Tanto as entrevistadas como os diretores, EEB e PEB das outras escolas apresentaram dúvidas sobre a quem cabe a responsabilidade da elaboração do documento; fornecendo um indicativo de proposta de intervenção, uma vez que o PDI é um documento obrigatório, conforme preconiza as legislações de Minas Gerais, e acompanha o estudante em seu percurso escolar.

Prosseguindo na investigação, houve questionamentos de quantas vezes o CREI esteve nas escolas pesquisadas. Os dados revelaram que existe uma divergência nas respostas, pois 44,1% desconhecem a participação da equipe em atividades na escola ou não souberam responder, enquanto 55,9% afirmaram que a equipe já esteve na escola entre uma, 19,8%, e três vezes, 22,1%. Conforme indicado no gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 – Quantas vezes o CREI já esteve na escola?

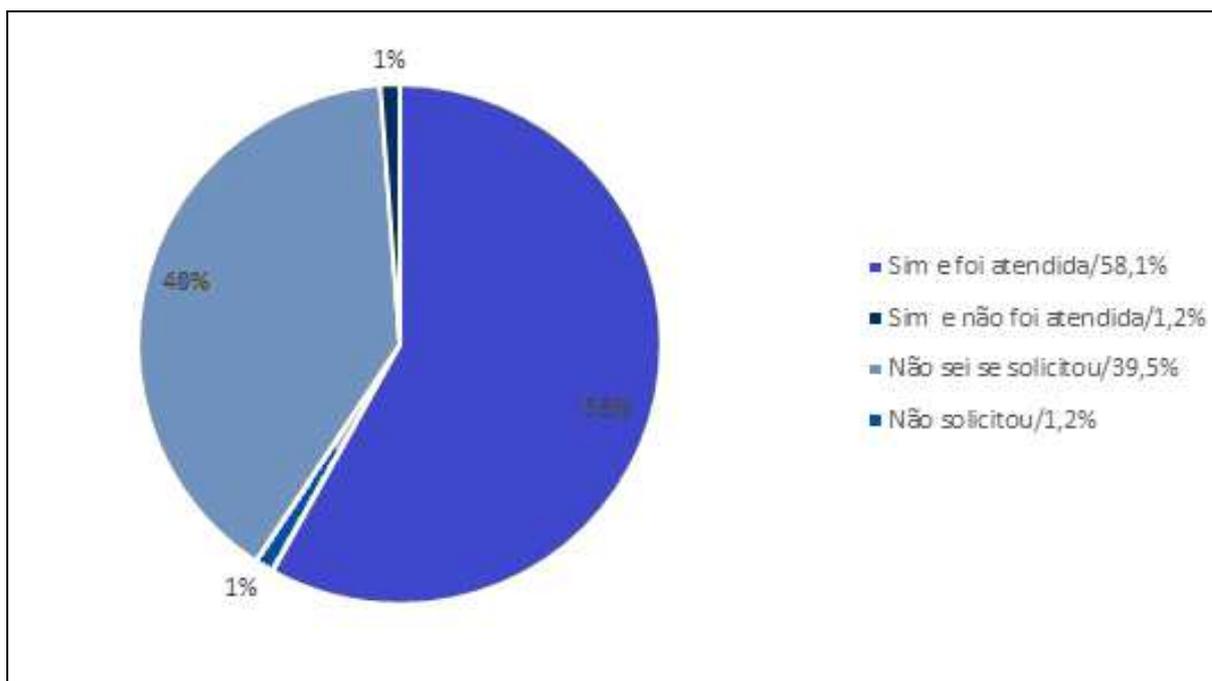


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de setores. Ele está dividido em cinco partes em escala de cor azul, a maior ocupa 39,4% do gráfico e a menor 4,7% do gráfico.

O dado sugere que há um conhecimento desigual entre os respondentes sobre a presença do CREI nas escolas em que atuam, com uma parte significativa desses profissionais sem informações claras. Essa divergência de informações coincide com o questionamento específico sobre a escola solicitar a presença do CREI para auxiliar na oferta do AEE. O gráfico 9 indica que para 58,1% dos respondentes a solicitação foi feita e atendida, enquanto 39,5% indicaram não ter conhecimento se a solicitação foi, ou não, feita pela escola, 1,2% indicou que a solicitação foi feita e não foi atendida e os demais disseram não ter sido feita.

Gráfico 9 – A escola já solicitou a presença do CREI?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

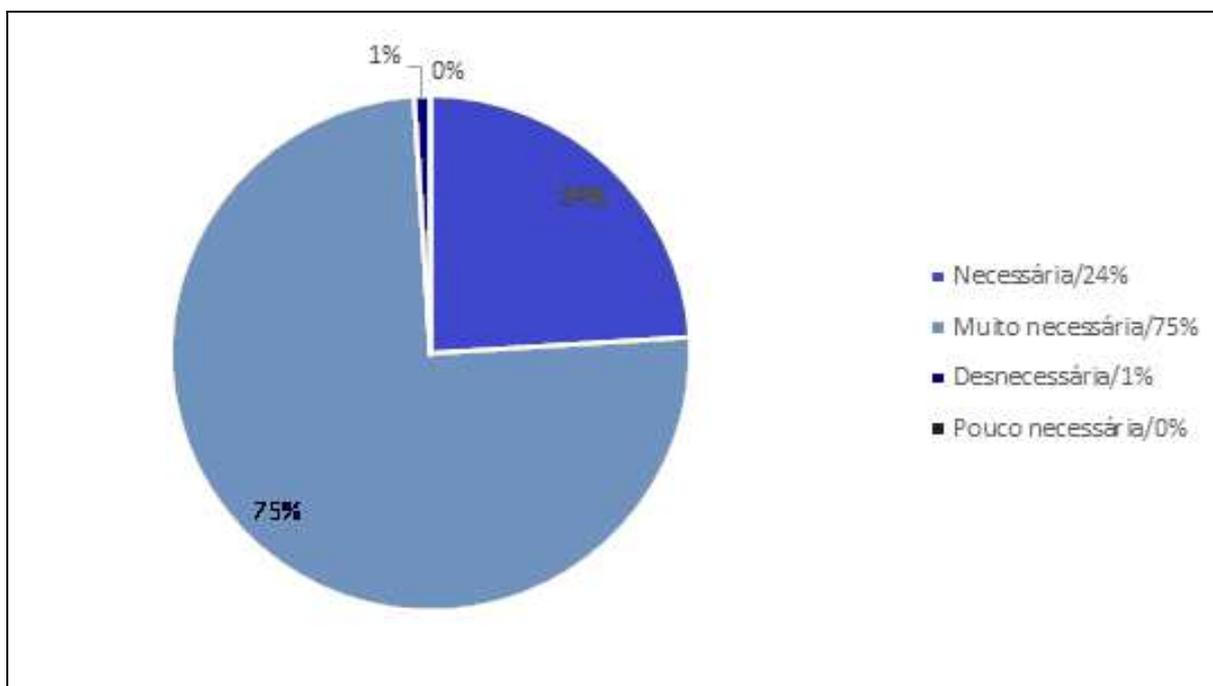
Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de setores. Ele está dividido em quatro partes em escala de cor azul, a maior ocupa 58% do gráfico e a menor 1% do gráfico.

Nesse contexto, em análise aos dados obtidos, tanto nas entrevistas quanto no questionário, evidenciam fragilidades significativas na articulação entre os setores responsáveis pela promoção da Educação Especial inclusiva. A falta de uma integração mais eficaz pode resultar em lacunas na implementação das políticas públicas e práticas necessárias para apoiar os estudantes de forma consistente. Isso interfere também na frequência dos alunos na SRM, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e participação (Glat, Pletsch e Fontes, 2007), que para serem assegurados devem considerar as particularidades de suas aprendizagens e desenvolvimento.

Para finalizar a investigação com os diretores, EEB e PEB que atuam nas escolas estaduais do município, o gráfico 10 explora como os respondentes avaliam a articulação entre os setores diretamente envolvidos na oferta da Educação Especial - Gestão Pedagógica, CREI e SRM - Os resultados revelam que uma proporção significativa de participantes, 75%, consideraram essa articulação como muito necessária. Além disso, 24% dos respondentes julgaram essa ação como necessária, sugerindo que há uma percepção de que ainda há espaço para

melhorias na coordenação entre esses setores. Apenas uma pequena minoria, 1,2%, considerou essa articulação como desnecessária.

Gráfico 10 – Como você avalia a necessidade da articulação intrassetorial na oferta da Educação Especial?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de setores. Ele está dividido em três partes em escala de cor azul, a maior ocupa 47% do gráfico e a menor 1% do gráfico. Apesar de ter quatro opções de respostas, ninguém indicou ser pouco necessária a articulação intrassetorial na oferta da Educação Especial.

Embora este resultado indique um consenso sobre a importância de uma articulação eficaz entre os setores mencionados para o sucesso de inclusão, ele também mostra a necessidade de fortalecer a relação entre a Gestão Pedagógica, CREI e SRM para garantir que a Educação Especial na perspectiva inclusiva com qualidade, equidade e sem discriminação.

Depois de analisar os dados que interferem na articulação intrassetorial na E.E. Professor Girassol, a próxima subseção analisa como a formação continuada vem sendo promovida e incentivada aos profissionais da rede estadual de São Lourenço, para oferecer educação de qualidade a todos os estudantes, inclusive àqueles públicos da Educação Especial.

### 3.3.3 Formação continuada dos profissionais da Educação Básica

Esta subseção reflete como a formação continuada dos profissionais da educação vem acontecendo no ambiente escolar. Durante a realização das entrevistas, analisou-se como essa ação contribui e ainda pode contribuir com a oferta da Educação Especial Inclusiva na rede estadual de São Lourenço, pois, é preciso investir na aprendizagem do profissional da educação (Salgado, 2008) para que ele possa atender a diversidade, sendo sujeito ativo no processo de aprender.

Pletsch (2009) pontua que a formação continuada precisa estar voltada para a compreensão e valorização das potencialidades dos estudantes, considerando o tempo, o jeito e as metodologias de aprendizagem. Para Glat (2018), além da formação pautar no reconhecimento das potencialidades dos estudantes, ela deve ter um caráter humanista que contemple as dimensões intelectuais, sociais e de participação no mundo.

Inicialmente, nas entrevistas, analisou-se em que sentido os sujeitos consideram a formação continuada uma ação que possibilita êxito na aprendizagem do estudante da Educação Especial. Destacou-se que as entrevistadas, sem exceção, entendem a formação continuada como fundamental para o processo de inclusão dos estudantes nas classes comuns e como meio para lhes favorecer aprendizagem integral.

Para a diretora, a formação continuada precisa atingir principalmente o professor regente de aulas e deve ser promovida em serviço, pois, para ela, os cursos de formação inicial das licenciaturas não contemplam a Educação Especial, conforme relato a seguir:

*O sentido é capacitar esses professores, porque muitos professores, principalmente de licenciaturas, não têm essa formação na graduação. Então é necessário que essa formação aconteça no dia a dia mesmo, depois que esses profissionais estiverem atuando na escola (DIR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Em conformidade com a fala da diretora; a coordenadora do CREI que também é professora da SRM defende que a formação precisa contemplar principalmente o professor regente, pois para ela, o professor que atua no AEE, já possui essa formação. Nesse sentido, ela argumenta:

*O que eu percebo é que precisa de formação. As escolas precisam desse apoio, dessa formação com os professores regentes de aula. E eu vejo que o que está acontecendo é mais com professor da Educação Especial. Só que o professor da Educação Especial já tem essa formação. Que se eles fizeram pós-graduação na área de educação Especial, eles têm esse conhecimento. Já os professores regentes não têm, ou melhor, a maioria não tem (CCR, SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Ainda sobre a formação dos professores, principalmente o regente de aula, a profissional ainda pontua que para ela, todos devem ter formação para atuar com o aluno da Educação Especial, uma vez que eles estão na classe comum e o professor precisa ser habilitado para atender a diversidade em sala de aula:

*Na verdade, eu acho que não poderia existir isso de o professor não ter formação nessa área (Educação Especial). Porque agora quase toda turma tem um aluno que precisa do AEE, um aluno público alvo do AEE. E a educação está mudando a cada ano, a cada dia, a gente não pode viver naquele mundo de que os alunos são iguais aos de 30 anos atrás e que nosso trabalho tem que ser igual há 30 anos. A própria educação mudou então o professor tem que, não é reciclar, é procurar formações, procurar conhecimentos para trabalhar com todo tipo de atendimento. [...] Então eu acho que todo mundo tem que fazer formação (CCR, SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Pelo que pode ser inferido através das falas das entrevistadas, uma escola inclusiva requer a formação continuada de todos os professores, principalmente o professor regente de aula. Uma vez que quando o estudante, público da Educação Especial “incluídos em turmas comuns, a responsabilidade por sua escolarização é do professor regente, e este tem que ser preparado em sua formação para lidar com essa situação pedagógica” (Antunes; Glat, 2011, p.158).

Nesse sentido, deve-se promover uma formação contínua que leve em conta o conhecimento do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua trajetória pessoal, suas características individuais e outros elementos que contribuem para uma abordagem pedagógica inclusiva em que “os professores são aprendentes. Leva-se em conta a diversidade e as diferenças que compõem o corpo docente da escola” (Figueiredo, 2011, p. 144).

Nessa perspectiva, cabe à gestão escolar proporcionar no ambiente escolar espaço e tempo para que a formação ocorra através de ações dos setores alocados

na escola. Uma vez que um dos objetivos do CREI é oferecer formação continuada aos profissionais da educação e apoiar as escolas nesse sentido.

É importante salientar que quando questionadas sobre como o CREI promove a formação continuada dos profissionais da educação, houve certas divergências nas falas. A coordenadora do CREI relata as dificuldades e as fragilidades da formação quanto ao formato, ao interesse e à disponibilidade de participação:

*A dificuldade que a gente tem é que a gente queria que fosse presencial, porque o CREI tem duas salas aqui na escola para oferecer curso presencial. E a dificuldade é que estão acontecendo (as formações) online e online muitos fazem a inscrição, mas não participam. Nós fizemos dois webinários com especialistas de toda a superintendência e teve uns 20 e poucos participantes no final do ano passado. Esse ano foram 10 no começo do ano. E tem muito mais especialistas na SRE e muitos não participaram. A gente vê o interesse do professor, mas o outro (desafio) é a disponibilidade. Porque muitos trabalham de manhã, de tarde e de noite e não há horário para fazer essa formação. Porque ela tem que ser, pelo menos, 40% dessa formação, síncrona. E muitos professores de apoio e muitos professores (regentes) trabalham em três turnos. E não tem horário pra eles participarem das formações. (CCR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Nesse aspecto, a diretora também esclarece sobre a fragilidade do formato, mesmo a escola tendo espaço para que a formação ocorra:

*Na verdade, como há dificuldade do CREI em sair para escolas fisicamente, essas ações são feitas online com cursos disponibilizados pelo CREI, apesar da gente ter aqui na escola uma sala de formação, que acaba não sendo utilizada (DIR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

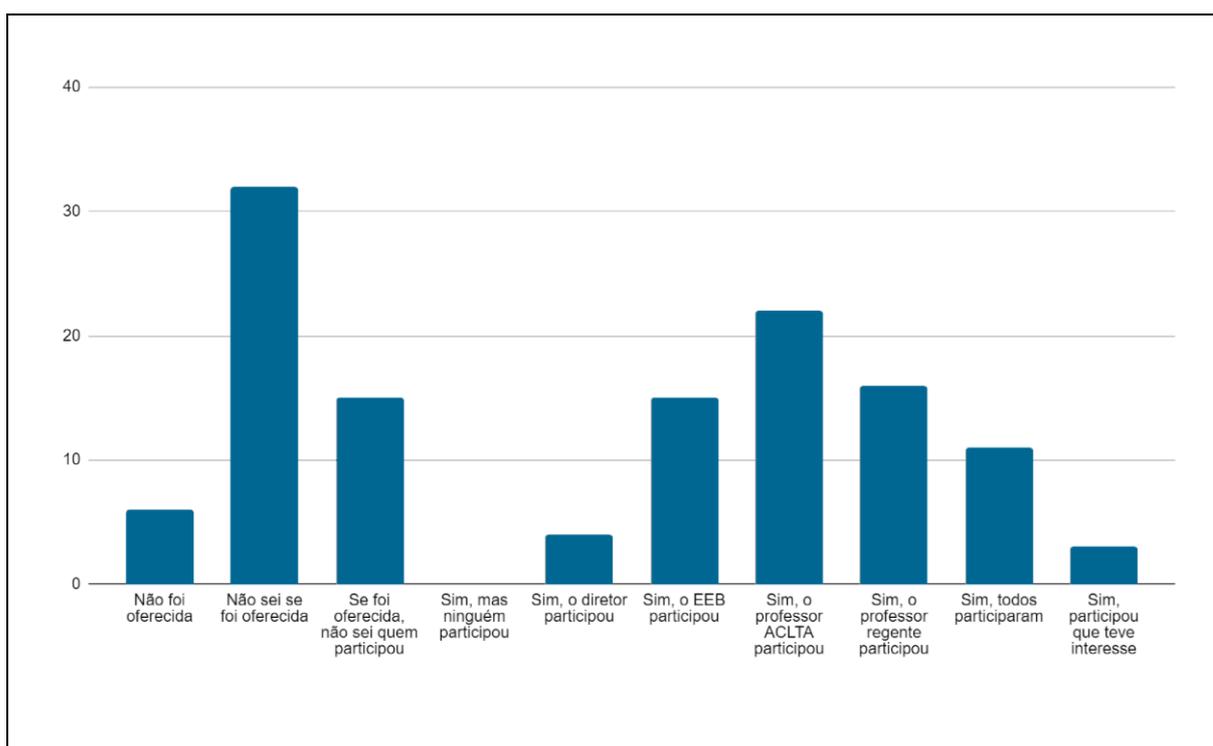
Para a especialista do turno da tarde EEB1, essa formação deveria ocorrer através de cursos e aberto a todos os profissionais da escola, pois, para ela, capacitar para a inclusão do estudante da Educação Especial deve abranger a escola como um todo; nesse aspecto, ela esclarece:

*Eu acho que ele (o CREI) poderia oferecer mais, não é reuniões, mais cursos para poder ter essa articulação, essa integração, porque lá eles (o CREI) têm psicólogo, tem o pessoal capacitado, formado para fazer esse elo, essa ligação, essa ponte. Eu acho que isso facilitaria muito. Formação para todos da escola, inclusive gestão, a supervisão, todo mundo da escola. Como um todo (EEB1. Entrevista concedida em três de junho de 2024).*

A fala da entrevistada está alinhada com a necessidade de desenvolver uma cultura inclusiva na escola, para que os direitos do estudante da Educação Especial possam ser de fato, assegurados. E quando a formação abrange toda equipe, incutem nas pessoas os valores inclusivos como cooperação, colaboração, respeito, entre outros (Index, 2011).

Ainda sobre a formação continuada, oferecida pela equipe CREI, percebe-se, pelo gráfico 11, que há um significativo desconhecimento por parte dos diretores, EEB e PEB das escolas estaduais do município sobre a oferta e participação nos cursos. Dos participantes do questionário, 30,65% indicaram que não foi oferecida ou não sabiam se a formação foi oferecida e 12,1% afirmaram que se foi oferecida, não tinham conhecimento sobre quem participou. Enquanto 38,4% relataram ter conhecimento tanto da oferta quanto dos profissionais participantes, foram citados como participantes diretores, especialistas, professores ACLTA, professores regentes. Somente para 12,8% dos respondentes, a formação envolveu todos os profissionais da escola e 3,5% foram aqueles que manifestaram interesse na participação.

Gráfico 11 – Qual conhecimento dos profissionais da Educação Básica sobre oferta e participação em formações promovidas pelo CREI?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de colunas. São nove colunas, na cor azul, sem seguir um padrão de crescimento, com uma das opções sem nenhuma resposta, sendo a maior com 32 respostas e a menor com zero resposta.

A parcela que diz não ter conhecimento sobre a formação, não pode ser ignorada, pois sugere uma falha na oferta de oportunidades de formação dentro dessas escolas, e mesmo aqueles que indicaram ter conhecimento sobre a oferta e participação, os dados indicam um desacordo com o que foi descoberto durante o levantamento documental. Nesse levantamento, evidenciou-se que as atuações do CREI, no que se refere à formação, abrangeram exclusivamente os professores ACLTA e os EEB conforme Ata de participação – CREI (2022- 2023). O que revela uma contradição entre as respostas obtidas e a realidade das propostas de formação oferecidas pela equipe CREI até o momento.

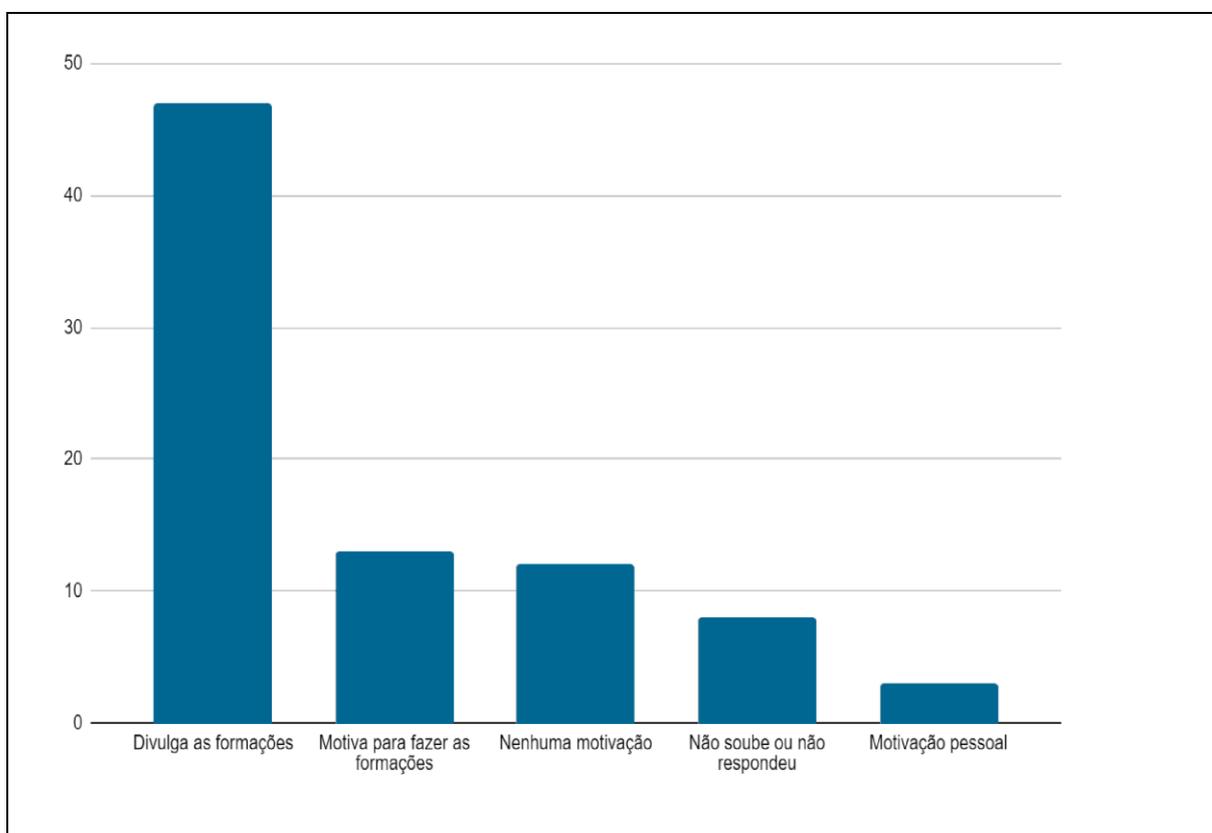
Considerando que o estímulo à formação é uma das atribuições do diretor escolar, esse profissional deve encorajar sua equipe nessa busca, mostrando a importância da ação em prol de uma escola inclusiva (Cavalcanti, 2014). Um gestor que atua numa prática inclusiva envolve sua equipe e organiza reuniões pedagógicas com propostas formativas (Tezani, 2009). Nesse sentido, a diretora esclarece que faz a divulgação das formações ofertadas, mas que a participação ou não, cabe ao professor *“Na verdade a gente divulga tudo que vem para os professores, mas a gestão não tem uma autonomia de obrigar o professor a fazer, ela incentiva e convida”* (DIR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024). No relato não fica evidente se há ou não, por parte da gestão, uma mobilização para que os profissionais se sintam motivados a procurar e participar das formações oferecidas.

Sobre a motivação e incentivo por busca de formação continuada, por parte dos gestores escolares aos profissionais da Educação Básica, constatou-se que, para os respondentes, as opiniões variam significativamente. De acordo com o gráfico 12, 54,6% indicaram que o que ocorre nas escolas é principalmente uma divulgação dos cursos oferecidos pela SEE/MG. Esse dado está em consonância com a fala da diretora da escola pesquisada que afirmou fazer a divulgação e convite das formações propostas pela secretaria de educação. Em contraste, apenas 16,2% dos profissionais afirmaram que os gestores demonstram um incentivo

explícito quanto à necessidade e à importância da formação para o aprimoramento profissional.

O restante, 29,2% dos participantes apresentaram diferentes perspectivas: 11,6% mencionaram não receber qualquer tipo de motivação da gestão, 15,1% não souberam ou preferiram não responder sobre o incentivo recebido, e 2,5% acreditaram que a motivação para buscar formação é uma responsabilidade pessoal, devendo partir de cada indivíduo.

Gráfico 12 – Como a gestão escolar motiva os profissionais na busca por formação continuada?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de colunas. São cinco colunas, na cor azul, em ordem decrescente, sendo a maior com 48 respostas e a menor com duas respostas.

Esses dados, em consonância com a fala da diretora entrevistada, destacam a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre como a gestão escolar pode melhorar o incentivo e apoio à formação continuada dos profissionais da Educação

Básica, considerando o impacto direto na qualidade educacional. Uma vez que divulgar, não significa mobilizar nem incentivar as pessoas.

Quando perguntados sobre o uso das reuniões coletivas para formação, observam-se diferentes perspectivas em relação à frequência dessas formações dentro da escola. A maioria dos profissionais, entre eles diretores, EEB e PEB, correspondendo a 70%, relataram que as formações ocorrem sempre que a equipe julgar necessário. Por outro lado, 9% dos participantes mencionaram que as formações ocorrem apenas quando solicitadas pelos professores. Um grupo menor, representando 8%, indicou que as formações acontecem entre uma ou duas vezes ao ano. Por fim, 13% dos profissionais afirmaram que as formações nunca ocorrem, conforme dados apresentados no gráfico 13.

Gráfico 13 – Com que frequência a gestão pedagógica proporciona espaços de formação no ambiente escolar?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário aplicado entre 10 e 22 de junho (2024).

Descrição para Deficiente Visual: Imagem de um gráfico de setores. Ele está dividido em cinco partes em escala de cor azul, a maior ocupa 70% do gráfico e a menor 2% do gráfico.

Isso indica que apesar de um grupo significativo mencionar que a formação é agendada conforme as demandas identificadas pelos próprios profissionais no contexto escolar, a parcela que diz que a formação nunca acontece, precisa ser considerada, pois sugere uma lacuna na oferta de oportunidades de formação continuada dentro da escola.

Esses resultados destacam a importância de avaliar criticamente como as reuniões coletivas são utilizadas para formação dentro das escolas, considerando não apenas a frequência, mas também a adequação das práticas para garantir o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria da qualidade da educação como um todo, principalmente no que tange a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para Tezani (2009), “a capacitação tem um papel precípuo para dar uma resposta educativa à altura das exigências da atualidade [...] a formação continuada dos educadores é essencial para oferecer uma resposta com qualidade” (Tezani, 2009, p.8).

Conforme argumenta Gatti (2008), o aprimoramento profissional pode ocorrer através de diversas atividades, como trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos e seminários, além de cursos e atividades na modalidade EaD oferecidos por instituições educacionais e interações virtuais. Nesse sentido, a autora enfatiza a importância de ocupar o tempo e o espaço, reservado na carga horária semanal do profissional de educação para a formação continuada.

Próximo ao encerramento das entrevistas, perguntou-se às entrevistadas, sobre o maior desafio que enfrentam para atender com qualidade os estudantes da Educação Especial, uma vez que a inclusão escolar constitui um processo de enfrentamento de barreiras (Santos; Paulino, 2008) e que se opõe ao processo de exclusão.

Entre os desafios elencados, as duas professoras que atuam na SRM apontam a falta de apoio e compromisso da família com o estudante matriculado e, principalmente, a falta de conhecimento, por parte dos professores regente de aula, sobre a real função da SRM. Essa falta de conhecimento, apoio e compromisso com estudante que é atendido na SRM interrompem todo suporte pedagógico de complementação e suplementação para garantir o acesso ao currículo na classe comum, pois interferem e prejudicam o trabalho desenvolvido. Nesse aspecto, a SRM2, diz:

*Eu penso que uma dificuldade é a falta de incentivo das famílias, porque, às vezes, eles faltam muito, não tem essa pontualidade, aí fica complicado, interrompe, não tem como dar continuidade. E o fato de os professores não conhecerem a importância da sala de recursos para apoiar nas aulas deles, também atrapalha muito,*

*acaba sendo outro desafio (SRM2. Entrevista concedida em três de junho de 2024).*

A outra professora, SRM1, também ressalta que muitos professores agem iguais aos pais, principalmente por não compreenderem a real função da SRM. A SRM1 complementa dizendo:

*A família entender a importância da SRM, disponibilizar um tempinho que seja para o aluno frequentar a sala de recursos. E os professores entenderem a importância da sala de recursos, porque muitos professores são iguais aos pais, acham que aqui, na sala de recursos, é para brincar. O que não é. Então se o professor tiver contato para solicitar a ajuda da SRM, solicitar da gestão pedagógica para ter mais contato, ouvir mais os profissionais da SRM, vai ajudar no desenvolvimento dos alunos (SRM1. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Entende-se na fala das duas professoras da SRM que a articulação, entre os profissionais, precisa acontecer de forma efetiva no ambiente escolar, pois essa ação contribui para o desenvolvimento dos estudantes, e cabe a gestão pedagógica solicitar e promover momentos para que ela ocorra. Mais uma vez, o elemento família aparece como um fator relevante na oferta da Educação Especial, sendo citado pela SRM1 e SRM2 como grande desafio a ser enfrentado. Porém, como citado anteriormente, este sujeito esteve pouco presente em nossas discussões fornecendo indícios para futuras pesquisas.

Ainda nesse contexto, constatou-se nos relatos que os professores da classe comum não sabem o verdadeiro diferencial da SRM na formação do estudante da Educação Especial. De acordo com Melo (2011), a sala de recursos se destaca pelo suporte pedagógico adicional, onde os alunos são incentivados em suas funções cognitivas e na aquisição de habilidades essenciais para participação e acesso ao currículo regular. Através de uma organização de tempo, cronograma e horário ajustados às necessidades pedagógicas de cada estudante.

Já para as especialistas, o desafio está na falta de formação dos professores e na resistência quanto à responsabilidade pela escolarização do estudante que precisa do AEE. Começando pela EEB1 que relata:

*Eu acredito assim, primeiro lugar a gente não tem preparo, falta um pouco de preparo. Em segundo, eu vejo que quando a gente traz alguma pessoa diferente para dar uma palestra, para falar sobre*

*alguma coisa, há muito desinteresse por parte dos professores. [...] Eu vejo que tem uma resistência deles até de inserir esses alunos na sala, na aula mesmo. Às vezes até reclama do aluno, não são todos, mas alguns sim ainda têm uma resistência com relação a isso (EEB 1. Entrevista concedida em três de junho de 2024).*

Além de relatar o despreparo da equipe; para a EEB1, alguns professores demonstram resistência tanto em aceitar iniciativas que a escola oferece para contribuir com sua formação, quanto em incluir o estudante no contexto da sala de aula. Dando continuidade, a EEB2 também destaca o despreparo dos professores regentes. Para ela, a formação contribuirá com acessibilidade curricular e com o entendimento sobre a responsabilidade pela escolarização do estudante. Nesse aspecto, a EEB2 complementa dizendo:

*Os professores regulares (da classe comum), não estão preparados para fazer a adaptação dos conteúdos para os alunos do AEE. Eu acho que tinha que ter mais formação para ele (professor regente de aula) entender que o estudante é aluno dele e que ele precisa ter um olhar diferente e adaptar os conteúdos (EEB 2. Entrevista concedida em quatro de junho de 2024).*

Reforçando as falas das EEB e finalizando as análises, a diretora pontua que a formação também contribuirá com essa compreensão de que o professor regente de aula é quem deve se responsabilizar pela escolarização do estudante da Educação Especial. Ela esclarece que:

*Ainda acho que o maior desafio é a formação, porque os professores de apoio e da sala de recurso foram formados em Educação Especial, e os professores regentes não são formados (em Educação Especial). Então é necessária essa capacitação em reuniões, dias escolares, para os professores poderem trocar experiências e atender melhor esses alunos. Apesar de muita resistência do professor em procurar formação. Porque eles acham que não é obrigação deles atenderem esses alunos, porque não foram formados para isso. Mas o aluno está em sala de aula e ele é aluno do professor regente (DIR. Entrevista concedida em 29/05/2024).*

Diante do exposto, tanto nas entrevistas quanto nos dados apresentados no questionário, a formação continuada dos profissionais da Educação Básica constitui uma premissa essencial para transformar a escola em um ambiente inclusivo, onde todos os alunos possam aprender e participar juntos. Essa formação continuada precisa contemplar, entre outros aspectos, a responsabilidade da escolarização do

estudante da Educação Especial, pois, pelos dados apurados, o professor regente ainda oferece resistência para assumir esse compromisso. Contudo, é evidente que a formação por si só, não garante a inclusão plena dos estudantes da Educação Especial, pois outros aspectos também precisam ser considerados.

Segundo Glat (2018), uma Educação Especial na perspectiva inclusiva deve abranger não apenas o atendimento direto ao estudante, mas também proporcionar suporte ao professor regente, que é responsável pela escolarização do aluno na classe comum. Portanto, a colaboração entre o professor regente e o professor do AEE, que atua SRM, é fundamental. Esse suporte é propiciado pela formação continuada, que capacita os profissionais para lidar com as diversidades dos alunos e garantir qualidade no processo de inclusão. Nesse sentido, a formação continuada de professores constitui um aspecto importante para a proposta de educação inclusiva (Pletsch, 2009).

Depois de analisar os dados que interferem na formação continuada dos profissionais da educação básica que atuam na rede estadual do município de São Lourenço, a última subseção aprofunda na análise dos dados destacando considerações relevantes que vão dar embasamento à proposta do plano de ação.

#### **3.3.4 Aprofundando a análise dos dados: considerações relevantes**

O caso de gestão discute o Atendimento Educacional Especializado em uma escola do sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum. Analisa a relação entre o CREI e a gestão pedagógica da escola e o papel dessa relação na articulação entre os professores das classes comuns e os professores do AEE, atuantes na SRM da E. E. Professor Girassol. A intenção é compreender como ocorre o AEE, na SRM, aos estudantes da Educação Especial matriculados na rede estadual do município de São Lourenço.

Após transcrever, analisar as entrevistas e consolidar os dados coletados no questionário conclui-se que a equipe que atua na escola, nos três setores estudados, CREI, SRM e gestão pedagógica, desenvolve um trabalho pedagógico voltado para o AEE de forma fragmentada, onde cada setor desenvolve sua atividade sem espaço para ações coordenadas e colaborativas. O que acaba

gerando uma experiência descontínua e desestruturada para os estudantes (Glat, 2018).

O que vem ocorrendo na escola não condiz com o conceito de intrassetorialidade o qual defende propostas de integração entre as ações dentro de um mesmo setor (Azevedo, Pelicioni, Westphal, 2012), onde os atores escolares podem adotar estratégias que promovam a efetiva inclusão dos estudantes em todos os espaços escolares e garantir um atendimento adequado, conforme argumentam Souza, Oliveira e Paiva (2022).

O quadro 11, mostra uma síntese das dificuldades que permeiam o processo de inclusão de estudantes da Educação Especial nas classes comuns onde percebem-se lacunas no desempenho de cada profissional.

Quadro 11 – Síntese dos resultados da pesquisa

Categoria	Problemas detectados no ambiente escolar
Inclusão Escolar e Cultura Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de potencializar as discussões e evitar ações isoladas e práticas fragmentadas;</li> <li>• Necessidade de promover a participação, a aprendizagem e a garantia dos direitos educacionais;</li> <li>• Necessidade de acessibilidade e flexibilização curricular;</li> <li>• Falta de envolvimento de todos os atores no processo de inclusão;</li> <li>• Necessidade de uma agenda inclusiva com ações contempladas no calendário pedagógico e no PPP;</li> <li>• Falta de um sistema de informações sobre o estudante matriculado na SRM;</li> <li>• Necessidade de mobilizar professor regente de aulas e família e garantir a compreensão da função da SRM.</li> </ul>
Articulação Intrassetorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de estabelecer uma relação entre CREI e Gestão Pedagógica da escola;</li> <li>• Falta de esclarecimentos quanto às funções normatizadas de cada setor;</li> <li>• Necessidade de articular ações envolvendo as outras escolas estaduais com o CREI e SRM;</li> <li>• Necessidade de promover a articulação entre classe comum e SRM;</li> <li>• Falta de oportunidades regulares para discutir e planejar ações que promovem a Educação Inclusiva;</li> <li>• Necessidade realizar um estudo de caso para subsidiar a elaboração do PDI<sup>13</sup> e o PAEE<sup>14</sup> de forma coletiva;</li> </ul>

<sup>13</sup> Documento obrigatório para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem do estudante da Educação Especial, deve ser elaborado por todos os envolvidos no processo de escolarização, sendo o EEB o responsável por articular e garantir a construção (Minas Gerais, 2020).

Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de ocupar os horários extraclasse para promover formação continuada;</li> <li>• Falta de mobilização dos gestores no incentivo aos profissionais na busca por formação;</li> <li>• Necessidade de cumprir com o que preconiza as legislações de Educação Especial;</li> <li>• Falta de formação para todos os profissionais da escola;</li> <li>• Necessidade de compreender a quem cabe a responsabilidade pela escolarização do estudante;</li> <li>• Falta de conhecimento sobre as ações que possibilitam o acesso ao currículo que são desenvolvidas na SRM.</li> </ul>
---------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os dados levantados, tanto nas entrevistas como no questionário, destacam-se que a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda precisa ser potencializada no ambiente escolar. Para muitos profissionais, entre eles diretores, EEB e PEB, os aspectos referentes à inclusão de estudantes da Educação Especial na classe comum estão ligados à socialização, auxílio nas dificuldades de aprendizagem e algumas adaptações curriculares, apesar de reconhecerem o quão importante é o aluno ter o direito de estudar, aprender e participar junto aos demais.

Porém, principalmente o professor regente de aula, ainda tem resistência quanto a sua responsabilidade pela escolarização de todos os estudantes, inclusive os da Educação Especial. Nesse sentido, falta-lhe formação para que possa entender que os alunos podem aprender desde que suas potencialidades de aprendizagem sejam valorizadas e “o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem” (Pletsch, 2009, p. 149).

Em relação ao conhecimento dos diretores, EEB e PEB sobre a função da SRM, eles percebem esse espaço como lugar de reforço das atividades curriculares ou lugar no qual o estudante vai para “brincar”, poucos conhecem a verdadeira função da SRM no apoio ao estudante com ações complementares e suplementares, através do uso de diferentes recursos e metodologias que garantam o acesso ao currículo.

Quando questionados sobre a função do CREI, percebeu-se que o conhecimento sobre esse setor ainda é superficial, sabem da existência, mas

---

<sup>14</sup> Documento que especifica as necessidades educacionais, que define recursos a serem utilizados, atividades a serem desenvolvidas e cronograma do atendimento ao estudante da Educação Especial. Ele é de competência do professor da SRM (Minas Gerais, 2020).

desconhecem as atribuições do setor e como elas podem auxiliar a escola na oferta da Educação Especial inclusiva.

Em relação às ações promovidas pela escola para garantir a qualidade do processo de inclusão, ficou claro no levantamento de dados que as discussões se restringem às reuniões de Conselho de Classe, momento que se discute sobre o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos. Tal fato comunga com o que se constatou no levantamento das evidências, pois a pauta da inclusão nas reuniões coletivas pouco apareceu no período estudado (2018-2022), o que justifica a importância deste estudo de caso.

Sobre o trabalho fragmentado entre os professores da classe comum e professores que atuam na SRM, percebe-se a inexistência de um trabalho coletivo que trace intervenções a médio e longo prazo, uma vez que a professora da SRM e uma das especialistas relataram a falha da escola em garantir espaços para troca de informações, experiências, construção coletiva do PDI.

A interação com as entrevistadas e os dados do questionário assinalaram ações que já vêm sendo realizadas, mas que precisam ser mais efetivas, para que ocorra um alinhamento nas práticas inclusivas dentro da escola, dentre elas destacam-se: visita da equipe CREI às escolas; reconhecimento de que o estudante da Educação Especial tem direito assegurado de estudar no ensino regular; busca por formação em Educação Especial por mais de 50% dos respondentes e o reconhecimento da importância da formação para um melhor atendimento ao estudante.

Nesta seção, concluiu-se que promover a inclusão escolar irá refletir no desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola, assinalou a necessidade de articular as ações dos setores responsáveis pela Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa articulação intrasetorial irá potencializar a união CREI, gestão pedagógica, SRM e classe comum para que o estudante não seja apenas colocado na sala de aula, mas que tenha condições de se apropriar do currículo com as devidas adaptações.

Para oferta de educação de qualidade para que todos os estudantes tenham seus direitos educacionais garantidos, faz-se necessário investir na formação continuada do professor. Nesse aspecto, Matoan (2003), argumenta que é preciso investir muito na formação do professor para que seu papel seja ressignificado. Uma

formação que, de acordo com Plestch (2009), possibilite atender às necessidades e desafios atuais, através da reflexão entre a teoria e a prática.

Nesse cenário, a escola pode recorrer ao CREI, órgão que tem entre suas atribuições promover formação continuada, uma vez que o setor conta com o Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica. Além de ter a possibilidade de usar o tempo e espaço das reuniões pedagógicas e estabelecer uma agenda inclusiva que contemple espaços de formação para a equipe escolar. No estudo desenvolvido por Gatti (2008), todas as atividades desenvolvidas no coletivo da escola contribuem com a formação do professor.

Visto que a Educação Especial é oferecida ao estudante, matriculado na rede estadual de ensino do município de São Lourenço e que, no turno inverso da escolarização, frequenta a SRM da E. E. Professor Girassol; elementos são elencados para definir o plano de ação na escola em estudo.

Nesse contexto, o Plano de Ação Educacional (PAE) aqui proposto aponta caminhos que irão estreitar a relação entre o CREI e a gestão pedagógica da escola, visando articular as iniciativas que serão desenvolvidas pelos setores e possibilitar intervenções nas propostas da Educação Especial inclusiva. Assim, no próximo capítulo, será apresentado, detalhadamente, o PAE cujo objetivo é promover estratégias que propiciem uma efetiva educação inclusiva para todos que dela necessitam. A proposta é integrar as ações do CREI e gestão pedagógica com classe comum e SRM, da E.E. Professor Girassol e demais escolas estaduais. Essas iniciativas visam proporcionar a participação e o desenvolvimento integral de todos os estudantes que precisam do AEE.

#### **4 PLANO DE AÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE CREI, GESTÃO PEDAGÓGICA, SEM E PROFESSORES DA CLASSE COMUM**

Ao longo deste estudo foram apresentados na introdução os objetivos e o vínculo da pesquisadora com o caso de gestão, foi discutida a relação entre o CREI e a gestão da escola e como essa relação contribui, ou não, com a articulação dos professores das classes comuns e do AEE, atuantes na SRM da E. E. Professor Girassol, vem impactando a qualidade do processo de inclusão de estudantes da Educação Especial.

No segundo capítulo, abordou-se a implementação das políticas públicas de Educação Especial no Brasil desde a CF/1988. Apresentou-se um panorama das diretrizes internacionais e destacou-se como as políticas públicas evoluíram ao longo do tempo com seus avanços, desafios e fragilidades. Em seguida, focou-se no contexto de Minas Gerais, que, seguindo a legislação nacional, avançou com a implementação do CREI em 2021.

Em seguida, descreveu-se como a SRE de Caxambu aplicou essas políticas públicas e como essa aplicação reflete na realidade da E. E. Professor Girassol. No contexto da escola, foi feita uma análise documental entre 2018 e 2022, destacando as evidências do caso de gestão aqui estudado.

No terceiro capítulo, discutiu-se a concepção teórica sobre o processo de inclusão escolar apoiado no desenvolvimento de uma cultura inclusiva, articulação intrassetorial, formação continuada dos profissionais da educação. Apresentou-se o percurso metodológico da pesquisa com uso de entrevistas semiestruturadas e questionário, relatou-se a ida a campo e em posse dos dados coletados foram feitas as análises que subsidiaram o plano de ação.

Este capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), em que se sugere a implementação no início de 2025, durante a semana de planejamento, e ao longo do ano letivo de 2025. O objetivo do PAE é promover a inclusão escolar e desenvolver uma cultura inclusiva na escola, estabelecer a articulação intrassetorial e proporcionar formação continuada como meios de garantir a qualidade da educação aos estudantes da Educação Especial.

O capítulo apresenta uma seção com o detalhamento do plano de ação, as possibilidades para construir um ambiente escolar inclusivo e uma subseção detalhando cada ação proposta com seus objetivos, metas e prazos de execução.

Para tanto, utilizar-se-á os resultados apurados como ferramenta de apoio à gestão escolar, em colaboração com o CREI, para facilitar a articulação entre os profissionais que atuam com os estudantes da Educação Especial. As ações visam romper, superar ou eliminar as barreiras sociais impostas pelo contexto ambiental por meio de estratégias coletivas e metodologias diferenciadas para garantir um atendimento adequado aos estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. A meta é garantir o acesso ao currículo, à participação e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, respeitando a diversidade e a individualidade de cada um.

A intenção é contribuir com o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola com a participação de todos os atores educacionais. Para isso, é fundamental que as ações de cada setor sejam articuladas e integradas, com propostas colaborativas voltadas para a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Essa abordagem visa também integrar a agenda pedagógica da escola, transformando-a em um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento da prática docente. Isso será alcançado por meio de estudos, reflexão e revisão da prática pedagógica, uso de metodologias diferenciadas, construção de um planejamento coletivo, elaboração coletiva do PDI envolvendo os gestores, EEB e PEB da rede estadual de ensino de São Lourenço.

Em curto prazo, a meta visa estreitar a relação da equipe do CREI com a gestão pedagógica da escola pesquisada e com os gestores das demais escolas estaduais do município e os professores do AEE atuantes na SRM, promovendo a articulação intrassetorial e estabelecer um sistema que permita o retorno das informações sobre o desenvolvimento, participação e frequência dos estudantes à escola onde estão matriculados no ensino regular.

Em médio prazo, o objetivo é incentivar e conscientizar os professores da classe comum para que possam se comprometer com o estudante da Educação Especial e compreender como a SRM auxilia no acesso ao currículo e contribui com a escolarização desse estudante. Conscientizar os responsáveis para que, em

parceria com a escola, assumam a responsabilidade por ações que garantam a presença dos alunos nas aulas da SRM. Isso permitirá a efetiva implementação do PAEE elaborado pelos professores da SRM em colaboração com os professores regentes.

Em longo prazo, objetiva-se promover a formação continuada, coordenada pelo CREI e articulada com a gestão pedagógica, aos profissionais da Educação Básica que atuam nas escolas estaduais do município. Essa formação incluirá estratégias de integração coletiva, estudos de caso, reflexões, trocas de experiências, reestruturação do PPP e implementação de ações para o desenvolvimento acadêmico e participação plena dos estudantes da Educação Especial.

Diante do exposto, o PAE é formulado para atender às seguintes propostas:

- (i) Reunião Inicial e Oficinas de Articulação: realizar uma reunião entre o CREI, a gestão pedagógica das escolas estaduais do município e a SRM para apresentar as atribuições de cada setor, discutir estratégias de articulação das ações e definir métodos para garantir que as informações sobre o estudante matriculado e apoiado pela SRM cheguem aos profissionais que atuam com ele na classe comum, promover Oficinas de Articulação para que cada setor possa ter espaço para compartilhar com os demais os avanços e fragilidades de suas ações,
- (ii) Criação da Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado (EITA): formar e fortalecer uma Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado para coordenar as ações intrasetoriais entre o CREI, a gestão pedagógica, a SRM e os professores das classes comuns,
- (iii) Formação Continuada e Oficinas de Mobilização: promover a formação continuada dos profissionais da Educação Básica das escolas estaduais com o objetivo de implementar ações que assegurem os direitos educacionais dos estudantes da Educação Especial, realizar Oficinas de Mobilização com os professores regentes de aula e ACLTA para que possam compreender as ações desenvolvidas na SRM e com responsáveis do estudante da Educação Especial, destacando a importância da frequência regular na referida sala.

Com o objetivo de elaborar um PAE focado em práticas pedagógicas coletivas e na articulação da equipe para a melhoria da qualidade do processo de inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, utilizou-se a ferramenta 5W2H, que, como destacam Lisboa e Godoy (2012), oferece a vantagem de evidenciar a

estrutura das ações propostas “A técnica 5W2H é uma ferramenta simples, porém poderosa, para auxiliar a análise e o conhecimento sobre determinado processo, problema ou ação a serem efetivadas” (Lisbôa; Godoy, 2012, p. 38).

A metodologia 5W2H oferece diversas aplicações, variando de versões simples a planos mais complexos. Esse modelo gerencial, utilizado para a elaboração de projetos, responde às seguintes perguntas: What (O que será feito?); Why (Por que será feito?); Where (Onde será feito?); When (Quando será feito?); Who (Quem fará?); How (Como será feito?); e How much (Quanto custará?). O quadro 12 ilustra a ferramenta e as questões que ela responde para que um plano de ação alcance as metas estabelecidas.

Quadro 12 – Ferramenta 5W2H

5W	What?	O quê?	O que será feito (etapas)?
	Why?	Por quê?	Por que será feito (importância, justificativa)?
	Where?	Onde?	Onde será feito (local)?
	When?	Quando?	Quando será feito (tempo/ data)?
	Who?	Quem?	Quem fará (responsável)?
2H	How?	Como?	Como será feito (método)?
	How Much?	Quanto?	Quanto custará a execução (custo)?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir dessas questões, foram criadas propostas que favoreçam à articulação, a integração das práticas pedagógicas, a formação continuada dos profissionais e dos projetos educativos desenvolvidos para promover a inclusão dos estudantes na classe comum e que, no turno inverso da escolarização, são apoiados pela SRM da E. E. Professor Girassol.

O quadro 13, apresenta uma síntese da estrutura da pesquisa, na qual especificam-se os dados mais relevantes da ida a campo e as ações propositivas articulados à questão de pesquisa com nosso eixo de análise.

Quadro 13 – Síntese da estrutura da pesquisa

Questão de Pesquisa	Eixo de Análise	Dados da Pesquisa de Campo	Ações Propositivas
Como a relação entre o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e a Gestão Pedagógica da E. E. Professor Girassol contribui, ou não, para a articulação entre professores das classes comuns e professores do AEE, atuantes na SRM, no atendimento aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Lourenço?	<b>Inclusão Escolar</b> A escola será inclusiva se conseguir identificar e remover as barreiras da aprendizagem, assumindo o compromisso com o ensino e aprendizagem de todos (Glat, Pletsch; Fontes, 2007).	Falta de compreensão sobre a responsabilidade da escolarização do estudante da Educação Especial; Ações isoladas da classe comum e SRM; Planejamento e PDI elaborados individualmente; Necessidade de garantir a acessibilidade curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe EITA</li> <li>• Oficinas de Mobilização</li> </ul>
	<b>Intrasetorialidade</b> Articular os setores alocados na escola para que, juntos, possam planejar, executar e avaliar ações que atendam os estudantes da Educação Especial em suas particularidades (Souza, Oliveira; Paiva, 2022).	Setores atuando sem espaço de articulação; Falta de comunicação intrasetorial CREI, SRM, classe comum e gestão; Necessidade de fortalecer a relação CREI/Gestão/SRM;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões</li> <li>• Oficinas de Articulação</li> </ul>
	<b>Formação Continuada</b> É importante investir na aprendizagem do profissional da educação, para que ele possa atender a diversidade em sala de aula (Salgado, 2008).	Falta de formação do professor regente de aula; gestores, EEB e demais profissionais da escola para atender as demandas da Educação Especial. Falta de oportunidades regulares para discutir e planejar as ações da Educação Especial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de 40 horas</li> <li>• Oficinas de Articulação e Mobilização</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após serem apresentadas as propostas do PAE com seus objetivos, ações, metas em curto, médio e longo prazo e uma síntese da estrutura da pesquisa, a seção a seguir, apresenta as proposições e o detalhamento de cada uma das etapas do PAE, com o intuito de esclarecer a execução de cada ação prevista.

#### 4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO: POSSIBILIDADES PARA CONSTRUIR UMA AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

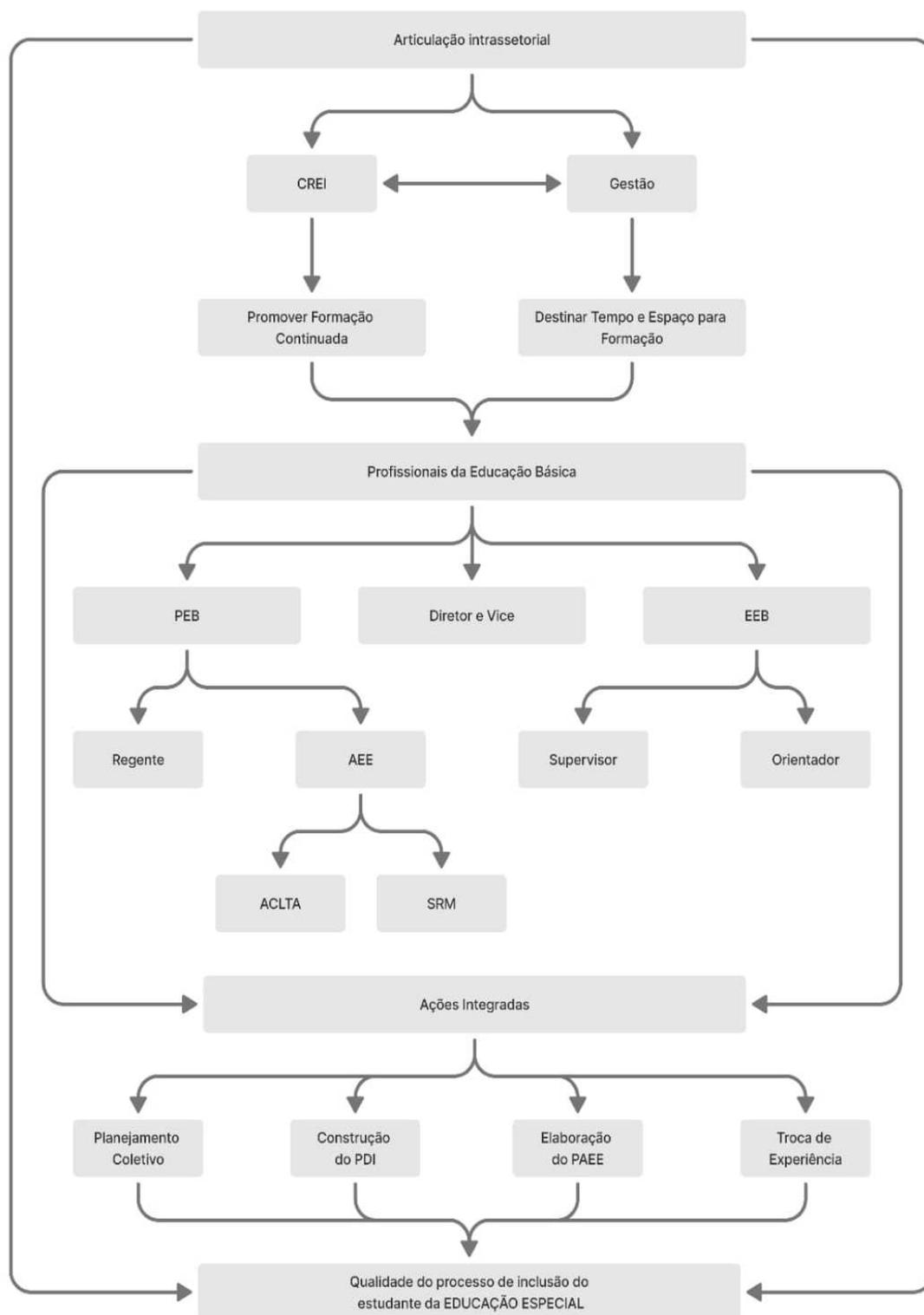
Este plano de ação é constituído por três ações que foram sugeridas a partir das análises dos dados obtidos na pesquisa de campo, tanto das entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do CREI, diretora, EEB e PEB da SRM que atuam na E. E. Professor Girassol, quanto ao questionário com diretores, EEB e PEB das escolas estaduais de São Lourenço. A pesquisa, também, foi embasada pelo levantamento documental realizado nos anos de 2018 a 2022, na coleta das evidências que justificam o caso de gestão aqui proposto, pelo estudo de autores que discutem a qualidade do processo de inclusão de estudantes da Educação Especial, nas classes comuns.

A primeira ação deste plano está dividida em dois momentos. O primeiro consiste em uma Reunião Inicial com o CREI, gestores das escolas do município, EEB e PEB da SRM, agendada para a semana de planejamento em fevereiro de 2025, na Sala de Formação do CREI. A coordenadora do CREI e a diretora irão liderar o encontro, onde apresentarão a legislação da Educação Especial e incentivarão o grupo a desenvolver estratégias de comunicação setorial, além de eleger os integrantes da Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado (EITA), responsável pela organização das próximas ações do plano.

Para melhor entendimento da articulação setorial, o organograma apresentado a seguir, figura 5, esquematiza os setores fisicamente alocados na E. E. Professor Girassol, CREI, SRM, Gestão e quem são os responsáveis pela qualidade do processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial da rede estadual de ensino do município. Nele está esquematizado como a articulação intrasetorial e a colaboração entre os profissionais pode refletir na qualidade do processo de inclusão dos estudantes. E, finalmente, garantir, além do acesso nas classes comuns do ensino regular, ações colaborativas que possam favorecer a

permanência, a aprendizagem e a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares.

Figura 5 – Articulação Intrasetorial



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No organograma percebe-se que o CREI está alinhado com a gestão pedagógica. Essa relação, que precisa ser estreitada, visa promover ações que contribuam com a articulação dos profissionais que trabalham com os estudantes que precisam do AEE, entre eles: EEB, PEB da classe comum, do ACLTA e da SRM. As ações integradas como planejamento colaborativo, elaboração do PDI e participação na elaboração do PAEE e troca de experiências irão refletir na qualidade do atendimento aos estudantes da Educação Especial, melhorando a frequência, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

O segundo momento envolverá a realização de três Oficinas de Articulação Intrassetorial, na Sala de Formação do CREI, programadas para fevereiro, julho e dezembro de 2025, nos dias escolares previstos no calendário. Essas oficinas têm como objetivo promover a articulação entre os setores, apresentando as atribuições de cada um, compartilhando ações e possibilitando o monitoramento e replanejamento das atividades. Para ambos os momentos, serão utilizados recursos da própria escola, incluindo recursos humanos, material impresso, notebook, datashow, internet e lanche, visando otimizar as atividades e facilitar a colaboração entre os participantes.

A Ação 2 consiste no fortalecimento das atividades intrassetorial da Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado (EITA), que será composta pelo EEB do CREI, um professor da SRM, um EEB e um PEB regente de aula de cada escola estadual do município. O diferencial dessa equipe é sua composição, pois a proposta inclui pelo menos um integrante de cada setor e de cada escola estadual. O primeiro encontro da EITA está agendado para fevereiro de 2025, durante a semana de planejamento, na Sala de Formação do CREI.

Nesse encontro, será elaborada a agenda inclusiva para 2025, que incluirá as quatro reuniões da EITA, programadas para a semana que antecede o Conselho de Classe<sup>15</sup>; as Oficinas de Articulação mencionadas na Ação 1; os encontros de Formação Continuada, que ocorrerão na segunda semana de cada mês, a partir de março de 2025, com uma carga horária total de 40 horas; e as Oficinas de Mobilização previstas para fevereiro, março e agosto de 2025.

---

<sup>15</sup> Conselho de Classe é um órgão que discute, avalia e reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem ao longo dos bimestres. Possui natureza consultiva e deliberativa amparado no PPP e no Regimento Escolar (Minas Gerais, 2024).

Essa ação é primordial, pois a EITA terá a responsabilidade de desenvolver a cultura inclusiva na escola, articular os setores e atuar como um elo entre a SRM e a classe comum. Além disso, a equipe será responsável pela ata de registro, que deverá ser lida e assinada por todos ao final de cada ação desenvolvida.

A terceira e última ação deste plano também está dividida em dois momentos de Formação Continuada. O primeiro momento, sob responsabilidade do CREI, consiste em um curso de 40 horas, sendo 40% das atividades presenciais, realizadas nas reuniões coletivas na Sala de Formação do CREI, na segunda semana de cada mês, iniciando em março de 2025. O restante da carga horária será distribuído em webinários gravados pelo CREI e em atividades propostas pelo órgão. Essa formação abrangerá gestores, EEB e PEB da rede estadual de ensino do município, com temas que vão desde a legislação da Educação Especial, estudo de caso, ensino do PDI, planejamento colaborativo, PAEE e conhecimento da SRM. O CREI ficará responsável por matricular os participantes, organizar o cronograma de atividades, acompanhar e avaliar os cursistas, além de emitir o Certificado de Participação ao final do curso.

O segundo momento, sob a responsabilidade da TO do CREI e da EITA, envolverá a promoção de Oficinas de Mobilização na SRM da escola. Essas oficinas acontecerão em quatro encontros, sendo três destinados a PEB e ACLTA e um aos responsáveis pelos estudantes da Educação Especial. As oficinas para os PEB e ACLTA ocorrerão em fevereiro, março e agosto de 2025, proporcionando aos profissionais a oportunidade de conhecer a SRM, seus recursos e a finalidade de cada um, além de discutir o perfil dos estudantes e as estratégias para trabalhar com eles na classe comum, identificando avanços e fragilidades que precisam de atenção. A oficina destinada aos responsáveis, que ocorrerá em março de 2025, visa esclarecer dúvidas sobre a SRM, estabelecer uma parceria família-escola e incentivar a frequência dos estudantes nas aulas que acontecem no turno inverso da escolarização. A EITA ficará responsável por toda a logística das oficinas, incluindo a preparação dos convites, a organização do espaço, a disponibilização de materiais, lanches e a ata de registros.

Para implementar esse PAE, serão adotadas práticas que promovem a articulação entre os setores alocados na escola cuja função é garantir a Educação

Especial Inclusiva a todos que dela necessitam, sem qualquer restrição, para que os estudantes tenham seus direitos educacionais assegurados.

É importante ressaltar que os atores, a quem se destina esse PAE, têm conhecimento desse estudo, pois os mesmos estiveram envolvidos nas entrevistas e no questionário aplicado, momentos em que puderam indicar como a Educação Especial vem acontecendo nas escolas estaduais de São Lourenço. Sendo assim, as ações propostas neste plano partem dos caminhos e inferências indicados pela equipe e implicam na mobilização de todos aqueles que têm algum vínculo, direto ou indireto, com os estudantes apoiados pela SRM da E. E. Professor Girassol. As ações, também, convergem com a necessidade de organizar um trabalho pedagógico voltado para a articulação entre os profissionais da SRM e da classe comum visando a melhoria da qualidade da educação ofertada.

No quadro 14 são apresentadas, de forma resumida, as três ações que serão sugeridas para que a gestão escolar implemente durante o ano escolar de 2025. O quadro sintetiza, também, as proposições, os objetivos, os responsáveis, os prazos de execução, o local e custo, conforme a ferramenta 5W2H, citada anteriormente no início deste capítulo, que de acordo com Lisboa e Godoy (2012), oferece a vantagem ao fornecer conhecimentos estruturais de cada ação proposta.

Quadro 14 – Síntese das ações a serem desenvolvidas no Plano de Ação Educacional

<i>What?</i> O quê?	<i>Why?</i> Por quê?	<i>Where?</i> Onde?	<i>When?</i> Quando?	<i>Who?</i> Quem?	<i>How?</i> Como?	<i>How much?</i> Quanto?
<p>Ação 1 Reunião com o CREI, a gestão pedagógica das escolas estaduais e os professores da SRM e Oficinas de Articulação.</p>	<p>Para apresentar as atribuições normatizadas de cada setor, definir estratégias de articulação e garantir a transmissão eficaz das informações sobre estudantes da Educação Especial, assegurando os direitos educacionais.</p>	Sala de Formação do CREI	Início de 2025 na semana de planejamento	CREI Diretora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da legislação da Educação Especial</li> <li>• Discussão de estratégias;</li> <li>• Definição de meios de comunicação.</li> <li>• Composição da EITA</li> </ul>	<p>Com recursos da própria escola: humanos e tecnológicos como internet, notebook e datashow. Material de papelaria como folhas, cartolinas, canetas, lápis, pincéis, material impresso. Lanche.</p>
	<p>Para assegurar a articulação intrasetorial durante o ano de 2025.</p>	Sala de Formação do CREI	Dias Escolares previstos no calendário escolar em Fev./ jul./ dez. de 2025	CREI Diretora EITA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecendo os setores alocados na escola;</li> <li>• Compartilhando ações de cada setor;</li> <li>• Monitorando, avaliando e replanejando.</li> </ul>	
<p>Ação 2 Fortalecimento das atividades intrasetorial da Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado (EITA).</p>	<p>Para que a EITA possa coordenar ações entre setores, facilitar a colaboração e troca de informações entre professor regente e professor da SRM, conectar classe comum à SRM e promover a cultura inclusiva na escola.</p>	Sala de Formação do CREI	Início de 2025 na semana de planejamento e no final de cada Bimestre de 2025	EITA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento das atividades e treinamento;</li> <li>• Encontros de Articulação;</li> <li>• Criar um canal de comunicação intrasetorial;</li> <li>• Elaborar a agenda inclusiva da escola;</li> <li>• Elaborar as atas de registros.</li> </ul>	<p>Com recursos da própria escola: humanos e tecnológicos como internet, notebook e datashow. Material de papelaria como folhas, cartolinas, canetas, lápis, pincéis, material impresso. Lanche.</p>

<p>Ação 3 Formação Continuada, promovida pelo CREI, para gestores, EEB e PEB das escolas estaduais de São Lourenço e Oficinas de Mobilização com os professores regentes e com responsáveis do estudante da Educação Especial</p>	<p>Para que gestores, EEB e PEB compreendam conceitos de inclusão e legislações da Educação Especial. Isso permitirá a troca de experiências e práticas exitosas, aprimorando a qualidade da inclusão dos estudantes que requerem o AEE.</p>	Sala de Formação do CREI	Mensalmente em 2025	CREI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das Legislações da Educação Especial;</li> <li>• Estudo de textos e artigos que abordam a Educação Especial;</li> <li>• Estudo de caso para subsidiar o PDI e PAEE;</li> <li>• Aprendizagem sobre PDI e PAEE;</li> <li>• Conhecimento das ações da SRM.</li> </ul>	<p>Com recursos da própria escola: humanos e tecnológicos como internet, notebook e datashow. Material de papelaria como folhas, cartolinas, canetas, lápis, pincéis, material impresso. Lanche.</p>
	<p>Para esclarecer as ações desenvolvidas na SRM e enfatizar a importância da frequência regular na sala de recursos, permitindo que os professores se comprometam com os estudantes da Educação Especial. Para os responsáveis entenderem a importância de levar os alunos à SRM no turno inverso da escolarização, articulando família e escola na garantia dos direitos educacionais.</p>	Na SRM	<p>Início do 1º semestre de 2025 em Fev. e Mar.</p> <p>Início do 2º semestre de 2025 em ago.</p>	CREI EITA PEB da SRM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da SRM;</li> <li>• Apresentação das ações da SRM;</li> <li>• Elaboração do Planejamento Coletivo e discussão do PAEE;</li> <li>• Interação com os profissionais da SRM;</li> <li>• Dinâmica de mobilização.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

#### 4.1.1 Detalhamento das ações do Plano de Ação Educacional (PAE)

Esta subseção detalha as ações do PAE. Ele é composto por três ações, elaboradas com base na análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, que incluiu tanto entrevistas semiestruturadas quanto questionário. Essas análises foram sustentadas pela pesquisa documental, que levantou evidências justificadoras para o caso de gestão apresentado, além do estudo de autores que dedicaram à temática da inclusão de estudantes da Educação Especial em classes comuns. Para a implementação deste PAE, destacam-se práticas que favoreçam a articulação entre os setores da escola responsáveis pela garantia da Educação Especial Inclusiva.

**Ação 1:** Reunião com o CREI, a gestão pedagógica das escolas estaduais e os professores da SRM e Oficinas de Articulação para promover a intrassetorialidade no ambiente escolar.

Esta ação visa discutir a implementação do PAE nos três setores responsáveis pelo processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial da rede estadual de ensino de São Lourenço. Propõe-se uma articulação entre as ações do CREI, da gestão pedagógica e dos professores do AEE que atuam na SRM da escola, além de compartilhar o que já vem sendo desenvolvido na escola por esses setores e definir a responsabilidade de cada integrante da equipe no processo. Esta ação está dividida em dois momentos: Reunião Inicial e Oficinas de Articulação, para que as discussões em prol da inclusão tenham um aspecto formativo e possam fazer parte da rotina escolar.

O primeiro momento consiste em uma Reunião Inicial com a diretora da escola, o CREI, gestores das escolas estaduais do município, EEB e professores da SRM. Essa reunião será para apresentar as atribuições normatizadas de cada setor, definir estratégias que assegurem a articulação intrassetorial durante ano de 2025 e propor meios eficazes para garantir que as informações sobre os estudantes da Educação Especial sejam devidamente transmitidas aos profissionais que necessitam delas. Além de eleger os integrantes da Equipe Inclusiva de Trabalho

Articulado (EITA), que será responsável por organizar e coordenar as próximas ações do plano.

Esta ação é importante, pois, conforme Souza, Oliveira e Paiva (2022) argumentam, todos os atores envolvidos com o estudante da Educação Especial devem adotar estratégias variadas que promovam um atendimento adequado ao aluno dentro de suas particularidades. Ademais, os dados nos revelaram que cada setor envolvido na Educação Especial age de forma isolada e sem espaço de discussão. Para a realização desta ação, firmou-se o dia quatro de fevereiro de 2025, dia reservado no calendário escolar para o planejamento das atividades do ano. Como o calendário escolar já prevê essa ocasião para planejamento entende-se que este momento é oportuno para que a equipe possa discutir e organizar as propostas do PAE a serem executadas ao longo do ano de 2025.

Nessa reunião serão apresentadas as legislações que normatizam a Educação Especial no Estado de Minas Gerais, para que cada setor saiba o que está definido como atribuição de cada um dentro da referida modalidade de educação. Serão definidas estratégias de articulação intrasetorial, promovendo o diálogo entre os setores, para auxiliar os atores envolvidos com o estudante da Educação Especial no ambiente escolar e com isso promover uma cultura inclusiva na qual todos possam assumir a responsabilidade pelo processo de inclusão. Além de estabelecer métodos eficazes de comunicação para garantir que as informações sobre o desenvolvimento do estudante, tanto na SRM quanto na classe comum, cheguem aos profissionais que atuam com ele.

A coordenadora do CREI deverá assumir seu protagonismo e sua função de apoiar as escolas e profissionais da educação na oferta da Educação Especial Inclusiva. Em parceria com a diretora, vai liderar e sensibilizar a equipe através de estratégias variadas que possam levar o grupo ao entendimento de que com ações articuladas, cada um assumindo sua responsabilidade no processo de inclusão, os espaços de discussão sendo ocupados, os planejamentos elaborados de forma colaborativa, o PDI construído coletivamente entre outros aspectos são instrumentos que irão refletir na frequência, participação e aprendizagem dos estudantes, melhorando assim, a qualidade do ensino ofertado.

Ainda nesta reunião, a diretora irá mobilizar os participantes sobre a importância de formar uma equipe composta por pelo menos um profissional de

cada setor e de cada escola. Nesse sentido, serão indicados os integrantes da EITA para atuarem na articulação intrasetorial. A reunião será registrada em ata e, no final, será lida e assinada por todos os participantes.

O segundo momento envolverá a realização de três Oficinas de Articulação para promover ações intrasetoriais. As oficinas visam desenvolver a cultura inclusiva no ambiente escolar que, de acordo com Santiago, Costa, Galvão e Santos (2013) deve se ater na concepção dos direitos humanos, valorizar a diversidade dos estudantes e garantir um processo de inclusão mais efetivo. O planejamento e a organização das oficinas serão de responsabilidade da equipe EITA em parceria com a gestão escolar, com o CREI e com a SRM da escola. O quadro 15 apresenta uma síntese das propostas das oficinas, bem como os objetivos, o público a quem se destina, as datas e tempo de duração.

Quadro 15 – Síntese das Oficinas de Articulação referente à Ação 1

Oficina	Ação	Objetivo	Público	Data Duração
1 Conhecendo os setores	Visita monitorada às Salas do CREI, apresentação da equipe e dos Núcleos.	Entender as atribuições de cada núcleo do CREI, as atribuições de cada profissional que compõe a equipe.	Diretores EEB PEB	Fev./2025 Dia Escolar  3h
	Visita monitorada à SRM, apresentação dos PEB e dos recursos disponíveis	Entender as atribuições da SRM, conhecer os recursos disponíveis.		
2 Compartilhando e articulando ações desenvolvidas por cada setor	Roda de conversa	Saber se as informações estão sendo compartilhadas.	Diretores EEB PEB	Jul./2025 Dia Escolar  3h
	Apresentação das atividades desenvolvidas	Mostrar o que cada setor desenvolveu no primeiro semestre.		
3 Monitoramento e avaliação	Propostas de intervenção.	Propor sugestões que possam potencializar o que está dando certo e corrigir as falhas.	Diretores EEB PEB	Dez./2025 Dia Escolar  3h
	Roda de conversa.	Apresentar os resultados alcançados.		
	Ficha de monitoramento e replanejamento	Mostrar como as atividades foram desenvolvidas. Avaliar o que foi feito e replanejar.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Conforme indicado no quadro 15, essas oficinas estão programadas para fevereiro, julho e dezembro de 2025, nos dias escolares previstos no calendário escolar e irão acontecer na Sala de Formação do CREI e na SRM da E.E. Professor Girassol.

De acordo com os dados apurados na pesquisa de campo, os diretores, EEB e PEB indicaram que nas escolas faltam oportunidades para discutir e planejar ações articuladas que promovam a Educação Especial inclusiva. Assim, as oficinas terão um momento para apresentar as atribuições e o papel de cada setor, de cada profissional na oferta da Educação Especial. Nas rodas de conversa serão destinados momentos para compartilhar as atividades que vêm sendo realizadas, ouvir os pares e trocar experiências.

Para ambos os momentos, serão utilizados recursos da própria escola, recursos humanos, material impresso, material de papelaria, recursos tecnológicos como notebook, datashow, internet e lanche, visando otimizar as atividades e facilitar a colaboração entre os participantes.

**Ação 2:** Fortalecimento da Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado (EITA) para coordenar ações entre setores, gerenciar a troca de informações, facilitar a colaboração entre o professor regente e o professor do AEE atuante na SRM e criar uma agenda inclusiva na escola.

Na Reunião Inicial da ação 1 propôs-se instituir uma equipe para se responsabilizar pelas propostas deste plano. O grupo formado por profissionais das escolas estaduais, visa facilitar a articulação de todo o processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial da rede estadual de ensino do município. A diretora será a protagonista na mobilização dos profissionais para compor a EITA, pois o diretor escolar é ator responsável por identificar lideranças, encorajar a ajuda mútua e estabelecer comportamentos cooperativos na escola (Tezani, 2009), promovendo uma gestão democrática e participativa dentro do possível. Assim, a diretora, junto aos demais diretores, apresentarão para os profissionais o quanto importante será a formação de uma equipe que possa assumir a responsabilidade

de articular a comunicação entre os setores e cuidar de todas as ações que envolvem a Educação Especial.

A EITA será composta pelo diretor da E. E. Professor Girassol, EEB do CREI, um PEB da SRM, um EEB e um PEB de cada escola estadual do município de São Lourenço. Por ser formada por pelo menos um profissional de cada setor e um de cada escola, a equipe será um elo entre classe comum e SRM. Essa equipe irá definir papéis, pensar e organizar meios pelos quais a intrasetorialidade se efetue de forma articulada, propor a elaboração de uma agenda inclusiva que conste as reuniões da EITA, os momentos de formação continuada, as oficinas de mobilização e de articulação, bem como organizar os momentos de discussão e troca de informações sobre o desenvolvimento do estudante apoiado pela SRM da E.E. Professor Girassol e promover meios de comunicação para que as informações cheguem aos professores que atuam com ele na classe comum. Além de se responsabilizar por toda logística envolvendo cada ação.

Para que a comunicação seja otimizada, a equipe pode utilizar as plataformas digitais para transmitir, receber informações e divulgar a agenda inclusiva. O Estado de Minas Gerais disponibiliza aos profissionais meios de comunicação oficiais que podem ser utilizados entre eles o *e-mail* institucional, *drive* compartilhado, *Whatsapp* institucional. O quadro 16 apresenta uma proposta de agenda que a EITA pode divulgar na escola para que todos saibam o que está sendo desenvolvido no ambiente escolar em favor da Educação Especial Inclusiva.

Quadro 16 – Sugestão De Agenda Inclusiva

Atividades		Data	Duração	Responsável	Público
Reunião da EITA		Fev./2025	2h	Diretores	EEB e PEB
		Abr./2025	2h	Diretora EEB EITA	EEB PEB da SRM
		Jul./2025			
		Set./2025			
		Dez./2025			
Oficinas de Articulação		Fev./2025	3h	CREI EITA SRM	Diretores EEB PEB
		Jul./2025			
		Dez./2025			
Formação Continuada	Curso	M1	40h	CREI	Diretores EEB PEB ACLTA
		M2			
		M3			
		M4			
	Oficinas de Mobilização	Fev./2025	2h	EITA TO do CREI	PEB ACLTA
		Mar./2025			

		Mar./2025		PEB da SRM	Responsáveis
		Ago./2025			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O primeiro encontro da EITA deverá ocorrer no dia cinco de fevereiro de 2025, dentro da semana destinada ao planejamento. O encontro será registrado em ata, assim como os demais que irão ocorrer durante o ano letivo de 2025. A EITA se reunirá em quatro momentos ao longo do ano, sempre na semana que antecede o Conselho de Classe, no mesmo dia e horário da reunião coletiva. Esses encontros bimestrais objetivam colher o máximo de informações possíveis sobre o desenvolvimento do estudante para que, no momento do Conselho de Classe, a EEB possa promover a articulação entre a SRM e a classe comum.

Para os encontros bimestrais, a EITA deverá se apoiar na Ficha de Frequência dos alunos à SRM<sup>16</sup> Relatório de Atividades Diárias<sup>17</sup>, pois nesses documentos constam dia e horário de atendimento, controle de frequência, objetivos, atividades desenvolvidas, metodologias utilizadas e rendimento do aluno. Apoiará, também, nas atividades desenvolvidas na classe comum, preenchidas, bimestralmente, pelo professor regente e pelo professor ACLTA disponível no *Drive* compartilhado, anexo ao PDI do estudante.

Assim, a EITA vai consolidar as informações que serão levadas pelo EEB de cada escola para que sejam compartilhadas com toda equipe de profissionais. Essa ação vai oportunizar a troca de experiências e possibilitar o replanejamento para o bimestre seguinte.

Essa proposta contribuirá com a qualidade do processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial na classe comum; Mantoan (2003) argumenta que nenhum estudante deve ser deixado de fora do ensino regular, ou seja, todos devem frequentar a classe comum, desde o início de sua vida escolar. A ação também atenderá ao apurado na pesquisa de campo, em que 58% dos respondentes do questionário, afirmaram não receber informações sobre o estudante apoiado pela SRM da E. E. Professor Girassol.

Para viabilizar o cumprimento dessa ação, serão utilizados recursos da própria escola, entre eles recursos humanos, material impresso, material de papelaria, recursos tecnológicos como notebook, datashow, internet e lanche.

<sup>16</sup> Anexo C página 191.

<sup>17</sup> Anexo D página 192.

**Ação 3** - Formação Continuada, promovida pelo CREI, para gestores, EEB e PEB das escolas estaduais de São Lourenço e realização de Oficinas de Mobilização com os PEB regentes de aula, ACLTA e com responsáveis do estudante da Educação

Esta ação da PAE almeja promover a formação continuada e está dividida em dois momentos: curso de 40h, sob responsabilidade do CREI, no decorrer do ano escolar de 2025, aos profissionais da Educação Básica, entre eles gestores, EEB e PEB da rede estadual de São Lourenço; Oficinas de Mobilização destinada aos PEB regente de aula e ACLTA para que possam compreender as funções e ações desenvolvidas na SRM e aos responsáveis pelo estudante da Educação Especial mostrando a importância da frequência regular na referida sala. Tendo em vista que a Educação Especial Inclusiva deva fazer parte do cotidiano escolar e envolver toda a comunidade.

O primeiro momento de formação será um curso, de 40 horas, a ser realizado dentro da carga horária dos profissionais, no formato híbrido com atividade presencial e atividade assíncrona. As atividades presenciais ocorrerão na Sala de Formação do CREI, na escola, no horário da reunião coletiva. As atividades assíncronas serão divididas em duas partes: *Webinar* e atividade na ferramenta *Google Sala de Aula (Google Classroom)*. O *Webinar* será gravado pela equipe CREI, sendo uma continuidade das aulas presenciais. As atividades na ferramenta *Google Sala de Aula* serão propostas pela equipe CREI para que os participantes da formação possam apresentar fichamentos, exercícios, resenhas de leituras, esclarecer dúvidas, interagir com os cursistas, entre outros. Para as atividades assíncronas, os profissionais podem lançar mão da carga horária destinada atividades extraclasse<sup>18</sup>.

A proposta do curso ser oferecido dentro da carga horária dos profissionais de educação atente ao que foi apontado nos dados, em que a CCR relata a falta de disponibilidade de tempo desses profissionais para participar de formação “*muitos*

---

<sup>18</sup> Conforme art. 4º da Resolução SEE Nº 4.968/2024, a carga horária semanal de oito horas destinadas às atividades extraclasse estabelece duas horas de reunião coletiva e o restante dedicado às ações de cunho pedagógico entre elas formação continuada (Minas Gerais, 2024).

*trabalham de manhã, de tarde e de noite e não há horário para fazer essa formação, pois muitos trabalham em três turnos” (CCR. Entrevista concedida em 29 de maio de 2024).*

Os encontros de formação continuada acontecerão mensalmente, durante o ano de 2025. A sugestão é que seja oferecida uma formação de 40 horas, divididas em quatro módulos, que aconteça na segunda semana de cada mês, com cinco horas de duração, com duas horas presenciais, na reunião coletiva, duas horas de *webinar*, gravado pela equipe CREI e uma hora de atividades propostas pela equipe na ferramenta *Google Sala de Aula*, totalizando três horas de formação assíncrona. No final da formação continuada, o CREI, emitirá certificado de participação, pois ações de formação continuada estão respaldadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais<sup>19</sup> da SEE/MG.

No quadro 17 é apresentada uma síntese dos encontros de formação a serem realizados no ano escolar de 2025. Essa síntese facilitará a melhor compreensão das ações de formação continuada propostas no PAE.

A proposta de formação continuada apresentada no quadro 17, faz-se necessária para que ocorra a articulação entre o professor regente de aula e o professor do AEE, que atua na SRM. O objetivo é dar condições e suporte ao professor regente para que ele tenha condições de se comprometer com a escolarização do estudante da Educação Especial dentro do contexto da sala de aula. No bojo dessa discussão evidencia-se que a escolarização do estudante da Educação Especial cabe ao professor regente (Antunes e Glat, 2011; Glat, 2018). Vale ressaltar que ele precisa de suporte e formação. Entretanto, as análises mostraram que a formação precisa envolver todos os profissionais da educação, os gestores, EEB e PEB, conforme citou a EEB1 durante a entrevista concedida em três de junho de 2024. Esses argumentos reafirmam a proposta de que a inclusão deve envolver toda escola, pois a escola precisa se adequar para dar atendimento de qualidade a todos os alunos.

---

<sup>19</sup> A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, e está vinculada à SEE/MG. Seu objetivo é coordenar a formação dos profissionais da educação, oferecendo suporte para cursos, seminários e outras atividades de desenvolvimento profissional.

Quadro 17 – Síntese da proposta de formação continuada

Módulo/Mês/ Período		Proposta	Objetivo	Carga horária		Local	Material de apoio
1	Segunda semana do mês	Março	Estudo das legislações da Educação Especial.	10h	4h	Sala de Formação do CREI	Apostilas elaboradas pelo CREI
		Abril	Removendo barreiras atitudinais e curriculares; Promovendo a cultura inclusiva na escola.		4h 2h	Livre escolha	Webinar Textos/Artigos Livros Google Sala de aula
2	Segunda semana do mês	Maio	Realizando um estudo de caso que subsidie a elaboração coletiva do PDI, da Avaliação Diagnóstica, do Planejamento e contribuindo no PAEE.	10h	4h	Sala de Formação do CREI	Apostilas elaboradas pelo CREI Webinar Textos/Artigos Livros
		Junho	Conhecendo a SRM e suas ações.		4h 2h	Livre escolha	Google Sala de aula
3	Segunda semana do mês	Agosto	Conhecendo a SRM e suas funções.	10h	4h	Sala de Formação do CREI	Apostilas elaboradas pelo CREI Webinar Textos/Artigos Livros Google Sala de aula
		Set.	Estudo de textos e artigos que abordam as deficiências.		4h	Livre escolha	

				associadas a uma ou mais barreiras impedem a participação e interferem na garantia dos direitos educacionais.		2h		
4	Segunda semana do mês	Out.	Estudo de textos e artigos que abordam os transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista.	Saber que os estudantes com transtornos globais de desenvolvimento ou do espectro autista apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.	10h	4h	Sala de Formação do CREI	Apostilas elaboradas pelo CREI Webinar Textos/Artigos Livros
		Nov.	Estudo de textos e artigos que abordam as altas habilidades/superdotação.	Compreender quem são estudantes com elevado potencial em uma ou mais áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes, criatividade ou outras áreas de interesse próprio.		4h	Livre escolha	Google Sala de aula
						2h		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A equipe CREI, em parceria com a EITA, se responsabilizará por fazer as inscrições dos profissionais, produzir e disponibilizar material de apoio: textos, apostilas, resoluções. Inserir as turmas no *Google* sala de aula, gravar os webinários, acompanhar e avaliar a participação dos cursistas. Além de organizar e promover os encontros presenciais a serem realizados na Sala de Formação do CREI, na E. E. Professor Girassol, no dia e horário da reunião coletiva já previsto no calendário escolar e, no final do curso, emitir o Certificado de Participação através da Escola de Formação.

Para a realização dessa proposta serão utilizados recursos da própria escola: recursos humanos entre eles o Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica do CREI, material impresso, material de papelaria, recursos tecnológicos como notebook, datashow, sala multimídia, computadores, internet e lanche.

O segundo momento de formação consiste na realização de Oficinas de Mobilização com os PEB regentes de aula e ACLTA para que possam compreender as funções e ações desenvolvidas na SRM e com responsáveis do estudante da Educação Especial, destacando a importância da frequência regular nas aulas da SRM.

Essa ação do PAE tem por meta articular o trabalho desenvolvido pelo professor que atua na SRM com o trabalho desenvolvido pelo professor regente de aula na classe comum, pois, entende-se que o trabalho articulado entre esses atores refletirá na qualidade do processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial da rede estadual do município de São Lourenço.

Tendo em vista que os professores regentes de aula apresentaram, conforme dados apurados, pouco conhecimento sobre as funções e ações desenvolvidas na SRM, propõem-se Oficinas de Mobilização para que esses profissionais possam se apropriar dos recursos oferecidos, das metodologias utilizadas, contribuir com a elaboração do PAEE e, a partir disso, propor ações coletivas que possam garantir a frequência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que precisam do AEE.

Além dos professores regentes de aula que terão especial atenção nessa proposta, a Oficina de Mobilização, será ofertada aos responsáveis pelo estudante. Embora a família seja um elemento pouco discutido em nossa pesquisa, ela foi

citada pelas entrevistadas, SRM1 e SRM2, como um fator relevante no que tange a frequência do estudante na SRM; assim, uma oficina será destinada a esse público.

Serão propostas quatro Oficinas de Mobilização, sendo três para PEB e ACLTA, duas no início do ano letivo de 2025, em fevereiro, março e uma no início do segundo semestre de 2025, em agosto. A outra oficina será destinada aos responsáveis, em fevereiro de 2025, ambas irão compor o calendário pedagógico da escola.

As Oficinas de Mobilização serão organizadas pelo TO do CREI e os professores da SRM, em parceria com a EITA. A proposta é que ocorra troca de experiências e informações relevantes sobre a SRM, seu espaço e recursos disponíveis, sobre os estímulos das funções cognitivas de cada estudante para garantir a acessibilidade curricular na classe comum (Melo, 2011). E para os responsáveis será um momento de conscientização para assumirem, junto à escola, o compromisso pelo desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

No quadro 18, será apresentado uma síntese das quatro oficinas propostas a serem realizadas na E. E. Professor Girassol no ano de 2025.

Quadro 18 – Síntese das Oficinas de Mobilização

Oficina	Ação	Objetivo	Público	Data/ Duração
1 Apresentação da SRM e seus recursos	Roda de conversa.	Ouvir os anseios e expectativas dos PEB.	PEB Regentes de Aula ACLTA	04/02/2025  2h
	Atividade lúdica e de manuseio dos recursos.	Mostrar os recursos disponíveis e explicar qual área ajuda estimular ou desenvolver.		
2 Conhecendo o estudante da Educação Especial matriculado na SRM	Solicitar a ficha de matrícula dos estudantes da SRM.	Saber quem são os estudantes matriculados na SRM, conhecer quem é considerado <sup>20</sup> público da Educação Especial e o que precisa ser estimulado nas aulas.	PEB Regentes de Aula ACLTA	18/03/2025  2h
	Apresentar o PAEE.	Conhecer e contribuir com o PAEE.		

<sup>20</sup> Em Minas gerais, considera-se como público da Educação Especial os estudantes que apresentam Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Minas Gerais, 2020). O estado não considera o Modelo Social de Deficiência para garantir o apoio ao estudante na SRM.

3 Trazendo a família para o ambiente inclusivo	Roda de conversa.  Atividade lúdica e de manuseio dos recursos.	Ouvir os anseios e expectativas dos responsáveis.  Mostrar os recursos disponíveis e explicar qual área ajuda estimular ou desenvolver.	Responsáveis	25/03/2025  2h
4 Estudo coletivo do que foi alcançado e replanejamento.	Roda de conversa.  Replanejamento do PAEE.	Saber o que foi alcançado pelo estudante.  Replanejar de acordo com as fragilidades encontradas.	PEB Regentes de Aula ACLTA	05/08/2025  2h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A proposta da Oficina de Mobilização também contribuirá com a articulação SRM e classe comum, pois nesses encontros, os professores terão a oportunidade de conhecer melhor cada estudante, de colher informações para elaborar o planejamento que atenda as individualidades de cada um, de contribuir com a elaboração do PAEE. Essas ações serão cruciais para que o regente de aula consiga garantir a escolarização do estudante da Educação Especial, função que o PEB ainda resiste em assumir como de sua responsabilidade.

A TO do CREI, a EITA e os PEB da SRM, assumirão a organização das oficinas, os materiais a serem utilizados, os documentos que serão compartilhados (Ficha de Frequência, Relatório de Atividades Diárias, PDI, PAEE, Ficha de matrícula retirado do SIMADE), a preparação da sala de recursos, a elaboração da ata para ser lida e assinada no final do evento e demais registros. Além de contar com os recursos humanos e tecnológicos disponíveis na escola, material de papelaria e lanche.

Este capítulo apresentou o PAE, composto por três ações que visam promover a inclusão dos estudantes da Educação Especial para que tenham seus direitos educacionais garantidos, através do acesso ao currículo, participação e desenvolvimento integral. A primeira ação sugeriu uma Reunião Inicial com CREI, Gestores, EEB e PEB da SRM, instituiu a EITA e propôs Oficinas de Articulação. A segunda ação sugeriu o Fortalecimento da EITA, equipe responsável por atuar em todas as etapas do PAE e garantir o cumprimento das metas. A terceira e última ação propôs a Formação Continuada a todos profissionais de educação da rede

estadual do município, num curso de 40 horas, e quatro Oficinas de Mobilização para PEB regente de aula, ACLTA e família dos estudantes.

A implementação dessas três ações deverá integrar o PPP da escola e contribuirá com a criação de um ambiente inclusivo aos estudantes da Educação Especial que, no turno inverso da escolarização, são apoiados pela SRM da E. E. Professor Girassol do município de São Lourenço. Além de promover um trabalho colaborativo entre os setores alocados na escola contribuindo com a qualidade do processo de inclusão escolar desses estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão tratado nesta dissertação propôs investigar como a relação entre o CREI e a gestão pedagógica da escola reflete na articulação entre os profissionais que atuam na SRM e na classe comum, na oferta do AEE aos estudantes da Educação Especial. O foco problematiza como a articulação das ações desses profissionais pode melhorar a qualidade da inclusão escolar garantindo, além do acesso, a frequência, a participação e o desenvolvimento integral desses estudantes.

O objetivo geral deste estudo foi compreender a relação entre o CREI e a Gestão Pedagógica da E. E. Professor Girassol e como essa relação contribui, ou não, para a articulação entre professores das classes comuns e professores do AEE, atuantes na SRM, no atendimento aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Lourenço. Diante desse objetivo, foram propostas ações para minimizar as fragilidades encontradas.

Esse objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos. O primeiro foi descrever o processo de implementação do CREI conforme as políticas vigentes e sua perspectiva de atuação e articulação da Educação Especial na SRM e classe comum oferecida aos estudantes, que requerem o AEE, da rede estadual do município. No texto descreveu-se a política pública nacional, tendo como marco a CF/1988, perpassando por documentos internacionais.

Abordou-se em seguida, a inclusão no Estado de Minas Gerais num contexto mais recente apontando seus avanços. Na sequência, investigou-se como as políticas públicas voltadas para a Educação Especial foram implementadas na SRE de Caxambu, para finalmente chegar na esfera da E. E. Professor Girassol, em que se encontraram elementos que justificam o caso de gestão apresentado.

No levantamento documental, entre 2018 e 2022, ficou evidenciado que a gestão não proporciona espaço de articulação entre os profissionais, pois a temática da inclusão esteve presente em pouco mais de 16% das reuniões coletivas. Além disso, há elementos que comprovam que não há articulação entre os profissionais que atuam com um mesmo estudante, de acordo a percepção da pesquisadora em sua atuação na classe comum. Observou-se também, que o PDI, planejamento e PAEE correspondem a ações isoladas desenvolvidas pelos profissionais. Esses

achados reforçam a necessidade de articular os setores alocados na escola, promover a formação continuada dos profissionais com o intuito de melhorar a qualidade da educação.

O segundo objetivo específico constituiu em analisar os possíveis elementos/fatores que influenciam a articulação entre os professores da SRM e regente de aula e como o CREI pode auxiliar nessa articulação. No texto, há exposição das dificuldades encontradas por cada setor caracterizadas por ações fragmentadas que refletem na participação e aprendizagem do estudante da Educação Especial. Nesse sentido, sinaliza-se a necessidade de estreitar a relação CREI e gestão pedagógica, necessidade de comunicação intrassetorial, falta de compreensão das atribuições de cada setor, falta de oportunidades para discutir e planejar ações voltadas para o AEE. Assim, é essencial adotar estratégias que considerem a especificidade de cada estudante e promover práticas que proporcionem um ambiente escolar inclusivo e acolhedor que contemple aprendizagem de todos.

O terceiro objetivo específico foi propor ações que possam propiciar uma efetiva educação inclusiva, em parceria com o CREI, para todos que dela necessitam com articulação da classe comum com a SRM, da E.E. Professor Girassol. No texto, por meio de um Plano de Ação Educacional, foram sugeridas três ações para minimizar os problemas encontrados no sentido de oferecer uma educação inclusiva, na classe comum, que acolha e valorize a diversidade, com desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes, inclusive, àqueles da Educação Especial.

Na primeira ação, dividida em dois momentos, foi sugerida uma Reunião Inicial com CREI, gestores, EEB e PEB da SRM, para discutir as legislações da Educação Especial, definir estratégias de articulação e comunicação intrassetorial e compor uma Equipe Inclusiva de Trabalho Articulado. O segundo momento composto por três Oficinas de Articulação, previstos para os dias escolares de 2025, para assegurar a articulação intrassetorial, o andamento das metas estabelecidas na reunião e o replanejamento das ações.

A segunda ação foi o Fortalecimento da EITA, equipe formada na reunião inicial da ação 1. Essa equipe se fez necessária para possibilitar a implementação das demais ações do plano, promover a cultura inclusiva na escola, facilitar a

comunicação entre SRM e classe comum, além de divulgar e registrar as atividades desenvolvidas durante o ano.

A terceira e última ação, também dividida em dois momentos, foi promover a formação continuada de todos os profissionais de educação do município. O primeiro momento foi um curso de 40 horas, com atividades mensais, no formato híbrido, abrangendo desde legislações, estudos de textos e artigos sobre a temática da Educação Especial até discussão de questões específicas do cotidiano da escola. Para o segundo momento foi proposto a realização de quatro Oficinas de Mobilização envolvendo, principalmente, os professores regentes de aula e ACLTA e os responsáveis pelos estudantes. Pois de acordo com os dados apurados, esses atores são quem mais têm dificuldades para compreender a importância da SRM para complementar e suplementar a acessibilidade curricular.

A pesquisa discutiu os pressupostos teóricos relacionados aos eixos da inclusão escolar, abrangendo uma discussão sobre a cultura inclusiva. Além disso, explorou a importância da articulação intrassetorial como elemento fundamental na provisão da Educação Especial e a formação continuada dos profissionais que trabalham com estudantes dessa modalidade educacional.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso, levantamento documental, entrevistas semiestruturada e questionário. O levantamento documental incluiu análise do PPP e Regimento Escolar (2022), leitura de atas de reuniões coletivas, consulta a registros dos professores da SRM, análise dos PDI dos estudantes e do PAEE no período de 2018 a 2022. As entrevistas envolveram a coordenadora do CREI, a diretora, as EEB e as PEB da SRM. O objetivo foi compreender a concepção de Educação Especial, como ocorre articulação intrassetorial na escola, quais tempos e espaços são destinados para discussão do AEE ofertado aos estudantes, quais os desafios enfrentados por cada profissional e o que pensam sobre a formação dos profissionais para atuar com estudantes da Educação Especial. Além disso, foi aplicado questionário aos diretores, EEB e PEB das escolas estaduais do município para o entendimento de como as ações do CREI, da gestão e da SRM estão chegando nas demais escolas que têm estudantes matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol.

A pesquisa de campo destacou a necessidade de melhorar a relação CREI e gestão pedagógica para juntos promoverem a articulação intrassetorial. Sendo essa

articulação essencial para melhorar a inclusão de estudantes da Educação Especial na classe comum. Outro aspecto diz respeito à necessidade de criar um canal de comunicação para que as informações referentes aos estudantes atendidos na SRM cheguem aos professores regentes de aulas. Destacou-se também a dificuldade e resistência do professor regente de aula em assumir a escolarização desse estudante.

Além disso, a pesquisa apontou a necessidade de formação contínua para diretores, EEB e PEB, da rede estadual de ensino, sobre legislações, atribuições, estudo de caso para subsidiar a elaboração conjunta do PDI, planejamento, PAEE e trocas de experiências acerca da oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Diante desse cenário, as propostas de soluções visam minimizar as dificuldades, transpor barreiras impostas pelo ambiente social e proporcionar acessibilidade curricular, aprendizagem, participação e desenvolvimento integral ao público da Educação Especial. Assim, o PAE, proposto nesta pesquisa, indicou ações para contribuir com o trabalho colaborativo entre CREI, gestão pedagógica, docentes das classes comuns e professores atuantes na SRM, visando proporcionar a qualidade do processo de inclusão aos estudantes, público da Educação Especial, da rede estadual do município, que são apoiados pela na SRM da escola.

Apesar das contribuições significativas, esta pesquisa apresenta lacunas que inspiram futuras investigações. Alguns elementos foram ressaltados quanto à oferta da SRM a todos os estudantes com deficiência, TEA e alta habilidades e superdotação no turno inverso da escolarização. Entre elas está a expansão da oferta de Educação em Tempo Integral por meio da Lei n 14.640/2023 que normatiza o Programa Escola em Tempo Integral para fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as modalidades de ensino da Educação Básica. Então, um desafio a ser pensado em nível macro é: como garantir o acesso à SRM aos estudantes da Educação Especial matriculados nessa modalidade de ensino se o atendimento na SRM ocorre no contraturno? Uma vez que o estudante da Escola de Tempo Integral passa os dois turnos na classe comum.

Para futuras pesquisas sugere-se também, analisar como a família pode e deve contribuir com a frequência e participação do estudante na SRM, pois conforme dados apurados, esse sujeito representa um desafio para que o estudante

usufrua do direito ao apoio na referida sala. Sendo a categoria família uma boa proposta de investigação. Também se sugere que a formação continuada não fique restrita a um curso de 40 horas e algumas oficinas de formação; é necessário investir intensamente na formação do professor (Mantoan, 2003) para acompanhar os desafios que a Educação Especial apresenta, pois, a inclusão é um eterno processo de transpor barreiras (Santos, 1999/2000), que uma vez superadas, outras certamente irão surgir.

Neste estudo, destacou-se a importância de promover uma Educação Especial inclusiva para que estudantes com deficiência, TEA, Altas habilidades e superdotação tenham seus direitos educacionais garantidos. O compromisso com a melhoria da qualidade da Educação Básica perpassa por destinar tempos e espaços para discutir a Educação Especial, para que todos os estudantes tenham oportunidade de progredir em sua trajetória educacional, desenvolver suas potencialidades de forma plena, respeitando a individualidade de cada um.

Salienta-se que esta dissertação contribua no sentido de inspirar ações concretas para que o desenvolvimento integral do estudante da Educação Especial seja uma realidade tornando as escolas da rede estadual do município de São Lourenço um ambiente verdadeiramente inclusivo. Por conseguinte, a Educação Especial inclusiva requer o engajamento das pessoas que fazem parte do dia a dia da escola pública.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n.40, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf> Acesso em: 29 jan. 2024.
- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. *In*: PLETSCHE, Márcia Denise et al. (org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 22-33, 2011.
- AZEVEDO, Elaine; PELICIONI, Maria Cecília Focesi; WESTPHAL, Marcia Faria. **Práticas intersetoriais nas políticas públicas de promoção de saúde**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 22 [4]: p. 1333-1356, 2012.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOOTH, Tony, & AINSCOW, Mel. **index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas Escolas. (3ª ed., substancialmente revisada e ampliada). Publicação CSIE 2011.
- BORGES, Márcio. **Os Sonhos não envelhecem**. CLUBE da Esquina 2. Milton Nascimento. Márcio Borges. Lô Borges: EMI-Odeon, Brasil.1978. 2 LPs, 23 canções.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 04 set. 2023.
- BRASIL. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCACAO. **Declaração de Salamanca (1994)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 06 set. 2023.
- BRASIL. Lei nº 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. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 05 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. (1999). **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 20 dez. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 11 set. 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. (2001). **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 8 out. 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. (2007). **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 24 abr. 2007. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 14.

BRASIL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial – 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano nacional de educação (2014)**. Disponível em:

[https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano 152,n. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. (2020). **Decreto nº 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.30 set. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm) Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. (2023). **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 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.30 set. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm) Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. 31 jul. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm) Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta. (2024). **Documento Referência, Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**.

BRAUN, Patrícia; VIANNA Márcia Marin. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos pedagógicos. In: PLETSCHE, Márcia Denise et al. (org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 22-33, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTI, Ademilson Vedovato. **O Papel do Gestor Escolar no Processo de Inclusão**. Colloquium Humanarum, vol. 11, n. Especial, jul.-dez., 2024, p.1014-1021.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (1990). (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 - 9 mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 06 set. 2023.

DINIZ, Margareth. **Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão**. Educação em Foco, [S. l.], v. 14, n. 18, p. 39–55, 2012. DOI: 10.24934/eef.v14i18.230. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/230>. Acesso em: 16 mar. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 20, n. 24, p. p. 213–225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 03 jan. 2024.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTONIO MAGALHÃES ALVES. **Atas de Reuniões de Módulo II**. Vigência 2017 a 2022. São Lourenço, MG, 2018 – 2022, 50 p.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTONIO MAGALHÃES ALVES. **Projeto Político Pedagógico**. Vigência 2022 a 2024. São Lourenço, MG, 2022a 56 p.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTONIO MAGALHÃES ALVES. **Regimento Escolar**. Vigência 2022 a 2024 São Lourenço, MG, 2022a 82 p.

FERREIRA, Vandir da Silva; OLIVEIRA, Lília Novais de. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Revista Reviva**, Ano 4, 2007. (PRODIDE) Disponível em: [https://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios\\_a\\_convencao\\_sobre\\_os\\_direitos\\_das\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf) Acesso em: 20 abr. 2024.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Formação de Professores para a Inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011, p. 141-145.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.17, n.31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FRANCO, Marco Antonio Melo. Formação docente, ensino e aprendizagem em contextos de inclusão. In: FRANCO, Marco Antônio Melo. GUERRA, Leonor Bezerra (orgs). **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO**: Situações de Sala de Aula. 1ª Edição. Jundiaí, SP: Paco. Editorial, 2015, vol. 1, p.13-25.

GARBIN, Andréia De Conto; PINTO, Eliana Aparecida da Silva. **Estratégias de intra e intersectorialidade para transversalizar a saúde do trabalhador em todos os níveis de atenção à saúde**. *Rev. Bras. de Saúde Ocup.* v. 44, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000030118>. Acesso em: 15 maio. 2024.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Res. Bras. De Educação*. v. 13. n.37. p. 57-70, 2008.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para a Inclusão Escolar**. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.24, edição Especial, p. 9-20. 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Educação, [S. l.], 2007 vol. 32, n. 1, p.343-355. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 29 nov. 2023.

HAND TALK. #PraCegoVer: o que é, para que serve, como e quando usar? Disponível em: <https://www.handtalk.me/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024). **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA – Tabela 9323: resultados**. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9323#resultado> Acesso em: 10 nov. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: INEP/MEC.

LIMA, Alexssander Gonçalves de. **A infrequência escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades**. 2020. 189 f. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

LISBOA, Maria da Graça Portela.; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/1585/pdf> Acesso em 16 out. de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em 28 jul. de 2023.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa**. 2012. Disponível em: [https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino\\_2012\\_1/elaboracao\\_questionarios\\_pesquisa\\_quantitativa](https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa) Acesso em 04 jan. de 2024.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de Resultados da Avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio; limites e possibilidades de ações gestoras**. 2017. 182 f. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

MELO, Hilce Aguiar. A Sala de Recursos no Apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiência de uma escola pública do Maranhão/Brasil. In:

PLETSCH, Márcia Denise et al. (org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 46-60, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFCar, 2023. 160 p.

MENDES, Rosilda; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí; SILVA, Carlos Roberto de Castro e. **Integridade como processo intersubjetivo de construção de práticas em territórios de exclusão social**. SAÚDE DEBATE. Rio de Janeiro. V.41, N. 114, p. 707-717, jul./set. 2017.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE nº460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Diário do Executivo, Belo Horizonte: 11 de fevereiro de 2014. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG\\_Resolucao460.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resolucao460.pdf) Acesso em: 09 set. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**. Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação (2014). Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A\\_Educacao\\_Especial\\_Perspectiva%20Inclusiva\\_18cmx25cm.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf) Acesso em: 09 set. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº4.256, de 9 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Diário do Executivo, Belo Horizonte: 10 de janeiro de 2020.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Diário do Executivo, Belo Horizonte: 30 de dezembro de 2021.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.496, de 17 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino De Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024**. Estabelece normas para o cumprimento

da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (organizadores). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. Ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MONTEIRO, Luana; TORMES, Jiane Ribeiro; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo. ESTUDO DE CASO: UMA METODOLOGIA PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 18–25, 2018.

Disponível em:

<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57>. Acesso em: 19 maio. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, n. 33, p. 143–156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise & DAMASCENO, Allan. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **A favor da escola pública**: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva.

**QEdu Censo Escolar**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3163706-sao-lourenco/censo-escolar>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p.11-15.

SANTIAGO, Mylene Cristina; COSTA, Erika Souza; GALVÃO, Simone do Vale; SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão no Sistema Educacional: desafios para a gestão escolar. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, ISSN 2175-960X, p. 461-471, nov. 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão Escolar: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p.11-15.

SCHMALLER, Valdirene Pereira Viana; SÁ, Ronice Franco de; SILVA, Maria da Graças e. A Intersectorialidade na Gestão Local: planejamento e competências intra e intersectoriais para a implementação de estratégias e ações de promoção da saúde. In: SCHMALLER, Valdirene Pereira Viana et al.(org.). **Ações Integradas e**

**Comunitárias para a Promoção da Saúde da Criança.** Recife: Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil, p.147-165, 2008.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.** 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p.11-15.

SOUZA, Isabel Cristina de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAIVA, Luciana Rocha Antrizani. **O papel dos agentes escolares na intersetorialidade das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva.** Regae: Ver. Gest. Aval. Educ., Santa Maria, v.11, n. 20, e69022, p. 1-23, 2022.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 16 maio. 2024.

UNICEF– Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 07 de set. de 2023.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“O Atendimento Educacional Especializado em uma escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“analisar como o trabalho colaborativo entre os setores alocados na escola, em parceria com a Gestão Pedagógica, podem contribuir, ou não, com a garantia do direito à educação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Para isso, é fundamental a integração entre os professores das classes comuns e os da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), visando, além da frequência e permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos nesse ambiente inclusivo. A falta de articulação entre os professores caracterizada por ações isoladas e falta de planejamento colaborativo, falta de formação continuada afetam o desenvolvimento dos alunos atendidos na SRM, ressaltando a urgência de abordar essas questões por meio da pesquisa proposta”**. Nesta pesquisa pretendemos compreender a relação entre o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e a Gestão Pedagógica da E. E. Professor Girassol e como essa relação contribui, ou não, para a articulação entre professores das classes comuns e professores do AEE, atuantes na SRM, no atendimento aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Lourenço.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista semiestruturada concedida com gravação em áudio e sob autorização prévia para permitir uma transcrição fidedigna das falas, e estas somente serão utilizadas na análise dos dados coletados. Esta pesquisa tem alguns riscos, que talvez estejam relacionados com um desconforto por abordar questões de sua vida pessoal e atuação profissional e a necessidade de disponibilizar seu tempo para tal participação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as questões relacionadas à sua vida pessoal irão abordar idade, sexo e as relacionadas com a atuação profissional envolvendo formação, tempo de atuação, sua perspectiva quanto ao tema da pesquisa. Quanto à possibilidade de

interferir nas suas tarefas cotidianas e no tempo gasto, a entrevista que terá duração de 40 minutos à uma hora, será marcada com antecedência de acordo com sua disponibilidade de dia e horário. A pesquisa pretende contribuir para aprimorar a qualidade do processo da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas. Priorizando o desenvolvimento de uma cultura inclusiva onde os atores são responsáveis por oferecer uma educação de qualidade para que todos os estudantes, inclusive aqueles da educação Especial, possam aprender juntos, nas classes comuns do ensino regular e sem qualquer tipo de discriminação.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

---

Assinatura do Participante

---



---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável:** Ilza Isabel Abraão

**Campus Universitário da UFJF:** Universidade Federal de Juiz de Fora

**Faculdade/Departamento/Instituto:** Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

**CEP:** 36036-900

**Fone:** (32) 2102- 3788

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa.

**Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

**E-mail:** ilzaabraao.mestrado2022@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa	ou
responsável:_____	
Rubrica	do
pesquisador:_____	

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com a coordenadora do CREI

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo a senhora atua na Educação Básica?
3. Há quanto tempo a senhora atua na Educação Especial?
4. Há quanto tempo a senhora atua como coordenadora do CREI?
5. Qual sua concepção de Educação Especial?
6. Você acredita que o processo de inclusão possa contribuir com o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na comunidade escolar? De que maneira?
7. De que maneira o CREI atua para apoiar as escolas estaduais da jurisdição da SRE de Caxambu, especificamente do município de São Lourenço, para que as barreiras enfrentadas pelos estudantes da educação especial sejam transpostas?
8. A E. E. Professor Girassol abarca dois setores que estão fisicamente na escola, mas que atuam com a Educação Especial além dos muros da escola: o CREI, órgão vinculado a SEE/MG, que atende todas as escolas estaduais da SRE de Caxambu e a SRM que atende estudantes da rede estadual do município de São Lourenço. Como acontece a atuação entre esses setores? Qual a finalidade?
9. Como esses setores alocados na escola (CREI, SRM, Gestão pedagógica) se relacionam para proporcionar uma articulação entre os profissionais que atuam com os estudantes da Educação Especial?
10. A senhora considera a formação continuada dos professores uma ação que possa possibilitar o êxito na aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial?
11. O CREI tem entre suas atribuições proporcionar a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE. Diante disso, como esse órgão promove a formação desses profissionais?
12. Quando ocorreu a última oferta de formação? Em que formato ocorreu? Qual foi o perfil dos participantes?
13. Qual o maior desafio enfrentado pelo CREI para possibilitar a formação dos profissionais que atuam no AEE tanto na SRM quanto os que apoiam os estudantes na classe comum e o professor regente de aula?

### APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a diretora

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo a senhora atua na Educação Básica?
3. A senhora já atuou na Educação Especial?
4. Há quanto tempo a senhora atua como diretora da escola?
5. Há quanto tempo a escola oferece a SRM e aloca o CREI?
6. Qual sua concepção de Educação Especial?
7. Você acredita que o processo de inclusão possa contribuir com o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na comunidade escolar? De que maneira?
8. A E. E. Professor Girassol abarca dois setores que estão fisicamente na escola, mas que atuam com a educação especial além dos muros da escola: o CREI, órgão vinculado a SEE/MG, que atende todas as escolas estaduais da SRE de Caxambu e a SRM que atende estudantes da rede estadual do município de São Lourenço. Como acontece a atuação entre esses setores? Qual a finalidade?
9. A gestão escolar articula esses setores alocados na escola com a gestão pedagógica das escolas da rede estadual do município de São Lourenço, para que os estudantes dessas instituições se sintam integrantes do ambiente escolar inclusivo? Como?
10. Em que momentos a gestão escolar promove a articulação dos profissionais que atuam com os estudantes da Educação Especial (professores de apoio, professores da SRM e professores da sala regente de aula)? Quais ações são desenvolvidas nesses momentos?
11. Uma das atribuições do CREI é promover a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE. Como esse setor, em parceria com a gestão, pode propor ações nesse sentido?
12. A senhora considera a formação continuada dos professores uma ação que possa possibilitar o êxito na aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial? Em que sentido?
13. Quais momentos a gestão da escola lança mão para mobilizar os profissionais da escola a investir no processo de formação continuada?

14. Qual o maior desafio enfrentado pela gestão escolar para possibilitar a formação dos profissionais que atuam no AEE tanto na SRM quanto os que apoiam os estudantes na classe comum e o professor regente de aula?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EEB

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo a senhora atua na Educação Básica?
3. A senhora já atuou na Educação Especial?
4. Há quanto tempo a senhora atua como EEB na escola?
5. Qual sua concepção de educação especial?
6. Você acredita que o processo de inclusão possa contribuir com o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na comunidade escolar? De que maneira?
7. A E. E. Professor Girassol abarca dois setores que estão fisicamente na escola, mas que atuam com a educação especial além dos muros da escola: o CREI, órgão vinculado a SEE/MG, que atende todas as escolas estaduais da SRE de Caxambu e a SRM que atende estudantes da rede estadual do município de São Lourenço. Como acontece a atuação entre esses setores? Qual a finalidade?
8. Nas reuniões coletivas, a supervisão destina espaço para que haja articulação entre os professores da sala de aula regular, os professores do AEE que apoiam os estudantes e os professores que atuam na SRM, visando à realização de um planejamento colaborativo, elaboração do PDI e construção do PAEE?
9. Uma das atribuições do CREI é promover a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE. Como esse setor, em parceria com a gestão, pode propor ações nesse sentido?
10. A senhora considera a formação continuada dos professores uma ação que possa possibilitar o êxito na aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial? Em que sentido?
11. As reuniões coletivas proporcionam um espaço onde os profissionais podem trocar experiências, estudar legislações entre outros. A supervisão da escola mobiliza a equipe para que esses momentos sejam usados nesses pequenos grupos de formação? E como isso é feito? Com que regularidade?
12. Qual o maior desafio enfrentado pela supervisão para possibilitar a formação dos profissionais que atuam no AEE tanto na SRM quanto os que apoiam os estudantes na classe comum e os professores da sala de aula regular?

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA SRM

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo a senhora atua na Educação Básica?
3. Há quanto tempo a senhora atua na Educação Especial?
4. Há quanto tempo a senhora atua na SRM da escola?
5. Qual sua concepção de Educação Especial?
6. Você acredita que o processo de inclusão possa contribuir com o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na comunidade escolar? De que maneira?
7. A E. E. Professor Girassol abarca dois setores que estão fisicamente na escola, mas que atuam com a educação especial além dos muros da escola: o CREI, órgão vinculado a SEE/MG, que atende todas as escolas estaduais da SRE de Caxambu e a SRM que atende estudantes da rede estadual do município de São Lourenço. Como acontece a atuação entre esses setores? Qual a finalidade?
8. Nas reuniões coletivas, a senhora encontra espaço para articular seu plano de trabalho com os professores da sala de aula regular?
9. Nessas reuniões existe espaço para a realização de um planejamento colaborativo, elaboração do PDI e construção do PAEE?
10. Em que sentido a articulação entre os profissionais que atuam com o estudante da educação especial contribui para a oferta da educação especial numa perspectiva inclusiva?
11. Como é feita a articulação da SRM com a gestão pedagógica e com os profissionais das outras escolas da rede estadual de São Lourenço, uma vez que a referida sala atende estudantes da Educação Especial, no turno inverso da escolarização?
12. Em que sentido a articulação entre os profissionais que atuam com um mesmo estudante, pode contribuir na melhoria da frequência, do acesso ao currículo e com aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial, que estão matriculados na SRM?
13. Uma das atribuições do CREI é promover a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE. Como esse setor, em parceria com a gestão pedagógica, pode propor ações nesse sentido?

14. A senhora considera a formação continuada dos professores uma ação que possa possibilitar o êxito na aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial? Em que sentido?
15. Qual o maior desafio enfrentado pelo professor da SRM para garantir que além da matrícula, o estudante da Educação Especial, frequente a referida sala, onde ele possa acessar o currículo através de ações complementares ou suplementares que possibilite o rompimento de barreiras que interferem na aprendizagem e desenvolvimento pleno desses estudantes?

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO

### **Roteiro para os Diretores, Especialistas de Educação Básica (EEB) e Professores da Educação Básica (PEB)**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“O Atendimento Educacional Especializado em uma escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é, **“analisar como o trabalho colaborativo entre os setores alocados na escola, em parceria com a Gestão Pedagógica, podem contribuir com a garantia do direito à educação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Para isso, é fundamental a integração entre os professores das classes comuns e os da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), visando, além da frequência e permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos nesse ambiente inclusivo. A falta de articulação entre os professores caracterizada por ações isoladas e falta de planejamento colaborativo, falta de formação continuada afetam o desenvolvimento dos alunos atendidos na SRM, ressaltando a urgência de abordar essas questões por meio da pesquisa proposta”**. Nesta pesquisa pretendemos compreender a relação entre o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e a Gestão Pedagógica da E. E. Professor Girassol e como essa relação contribui (ou não) para a articulação entre professores das classes comuns e professores do AEE, atuantes na SRM, no atendimento aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Lourenço.

Esse é um questionário, com 24 (vinte e quatro) perguntas, direcionado aos Diretores, Especialistas de Educação Básica (EEB) e Professor de Educação Básica (PEB) das escolas estaduais do município de São Lourenço que têm estudantes, público da educação especial, que, no turno inverso da escolarização, são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da E. Professor Girassol. **Todas as informações coletadas serão tratadas com estrita confidencialidade.**

Esse questionário é **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao assunto acima descrito. Respondê-lo é importante porque possibilita

conhecer como a oferta da educação especial na perspectiva inclusiva é ofertada na rede estadual de ensino de São Lourenço.

Leia cada pergunta atentamente e responda o que tem acontecido em sua atuação profissional.

1. Você aceita participar desse questionário de livre e espontânea escolha?
  - Sim
  - Não
2. Nesta instituição você atua como:
  - Diretor
  - Supervisor
  - Orientador
  - Professor regente de aula
  - Professor ACLTA
3. Formação acadêmica
  - Graduação
  - Pós- graduação
  - Mestrado
  - Doutorado
4. Tempo de atuação na Educação Básica
  - Até 5 anos
  - 5 a 10 anos
  - Mais de 10 anos
5. Você possui alguma formação na área de Educação Especial?
  - Sim
  - NãoQual?
6. Nome da instituição que atua em 2024 (marcar mais de uma, pois tem professores que atuam em duas escolas estaduais do município)
  - E. E. Professor Girassol
  - E. E. Professora Violeta
  - E. E. Professor Lírio
  - E. E. Professora Hortência

- CESEC Professora Rosa
7. A instituição oferece (marcar mais de uma)
- Ensino Fundamental Regular
- Ensino Fundamental em Tempo Integral
- Ensino Médio Regular
- Ensino Médio Regular Noturno
- Ensino Médio em Tempo Integral
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
8. Qual sua concepção de Educação Especial?
9. Quem são os responsáveis pelo estudante da Educação Especial na escola?
10. Quantos estudantes, público da Educação Especial, da sua escola, estão matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol?
- Até 5 alunos
- De 6 a 10 alunos
- De 11 a 15 alunos
- 16 ou mais alunos
11. Como é feita a comunicação e articulação da SRM com a Gestão Pedagógica da escola?
12. Qual o seu conhecimento sobre o atendimento ofertado aos estudantes matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol?
13. Como os professores recebem informações sobre o atendimento do AEE de seus estudantes que, no contraturno, estão matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol?
14. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento obrigatório que deve acompanhar o estudante durante sua trajetória escolar. O referido documento é elaborado por quem?
15. Como é feito o acompanhamento da frequência dos estudantes que estão matriculados na SRM da E. E. Professor Girassol?
- A escola não faz esse acompanhamento
- A escola solicita ao responsável pela SRM a frequência do estudante
- A escola pergunta ao estudante e/ou responsável sobre sua frequência na SEM
- Outro

16. Com que frequência a temática da Inclusão Escolar e o AEE aos estudantes da Educação Especial é colocada em pauta nas reuniões de módulo?
- Nunca
  - Somente início do ano letivo
  - Uma vez por mês
  - Nos conselhos de classe
17. A escolarização do estudante da Educação Especial fica a cargo de qual profissional? (marcar mais de uma)
- Professor ACLTA quando o estudante tem direito a ser acompanhado por esse profissional.
  - Professor ACLTA que “colabora” com a escola e atende também aqueles que são do AEE, mas não têm direito a esse profissional.
  - Professor regente de aula.
18. O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), órgão da SEE/MG criado para apoiar as escolas da rede estadual de ensino, está localizado na E. E. Professor Girassol. Em sua opinião, qual função desse setor na oferta da Educação Especial?
19. Quantas vezes a equipe do CREI já esteve na escola desde sua implementação em 2022?
- Nenhuma
  - 1 vez
  - 2 vezes
  - 3 ou mais vezes
  - Outro
20. A escola já solicitou a presença do CREI para apoiar a gestão na oferta da Educação Especial?
- Sim e foi atendida
  - Sim e não foi atendida
  - Não
21. Uma das atribuições do CREI é oferecer formação continuada aos profissionais que atuam com estudantes da educação especial. Sendo assim, os profissionais da escola já participaram de alguma formação oferecida pela equipe? (marcar mais de uma)

- Não foi oferecida
- Não sei se foi oferecida
- Se foi oferecida, não sei quem participou
- Sim, mas ninguém participou
- Sim, só o diretor participou
- Sim, os especialistas participaram
- Sim, os professores de apoio participaram
- Sim, os professores regentes de aula participaram
- Sim, todos os setores da escola tiveram representação na participação
- Sim, somente quem teve interesse e disponibilidade de tempo participou

22. Sendo a formação continuada essencial para a melhoria da qualidade da educação básica, como a gestão motiva os profissionais na busca de capacitação?

23. Para que a oferta da Educação Especial seja inclusiva onde todos os estudantes possam aprender juntos, respeitando seu tempo, sua maneira de aprender, onde a diversidade seja respeitada e valorizada, faz-se necessário que o profissional passe por formação constante, uma vez que as barreiras precisam ser rompidas todos os dias. Nesse sentido, com que frequência a gestão pedagógica proporciona espaços de formação voltados para a temática no ambiente escolar?

- Nunca
- Quando os professores solicitam
- Uma vez ao ano
- Duas vezes ao ano
- Sempre que julgar necessário

24. Na cidade de São Lourenço, além das ações da escola para a oferta da Educação Especial, tem dois setores, alocados na E.E, Professor Girassol, que atuam junto com a gestão pedagógica nessa função, cada um com suas atribuições específicas. Esses setores são o CREI e a SRM. O quanto você avalia que a articulação entre esses setores pode contribuir para que a oferta da Educação Especial seja de fato inclusiva, que atenda a todos os estudantes para que estes possam aprender juntos com qualidade e equidade sem qualquer discriminação?

- Necessária
- Muito necessária

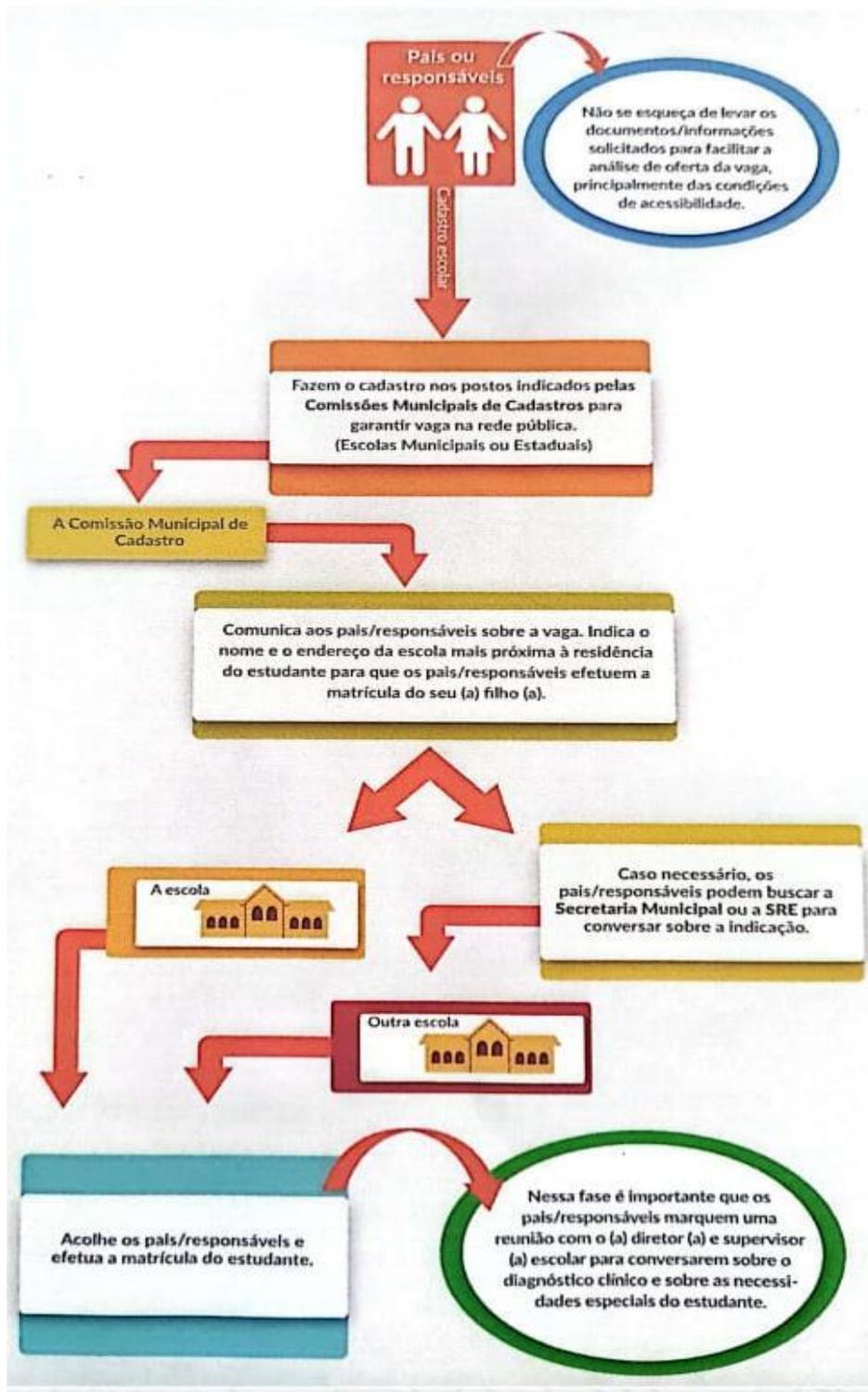
Pouco necessária

Desnecessária

**Agradecemos muito a sua colaboração!**

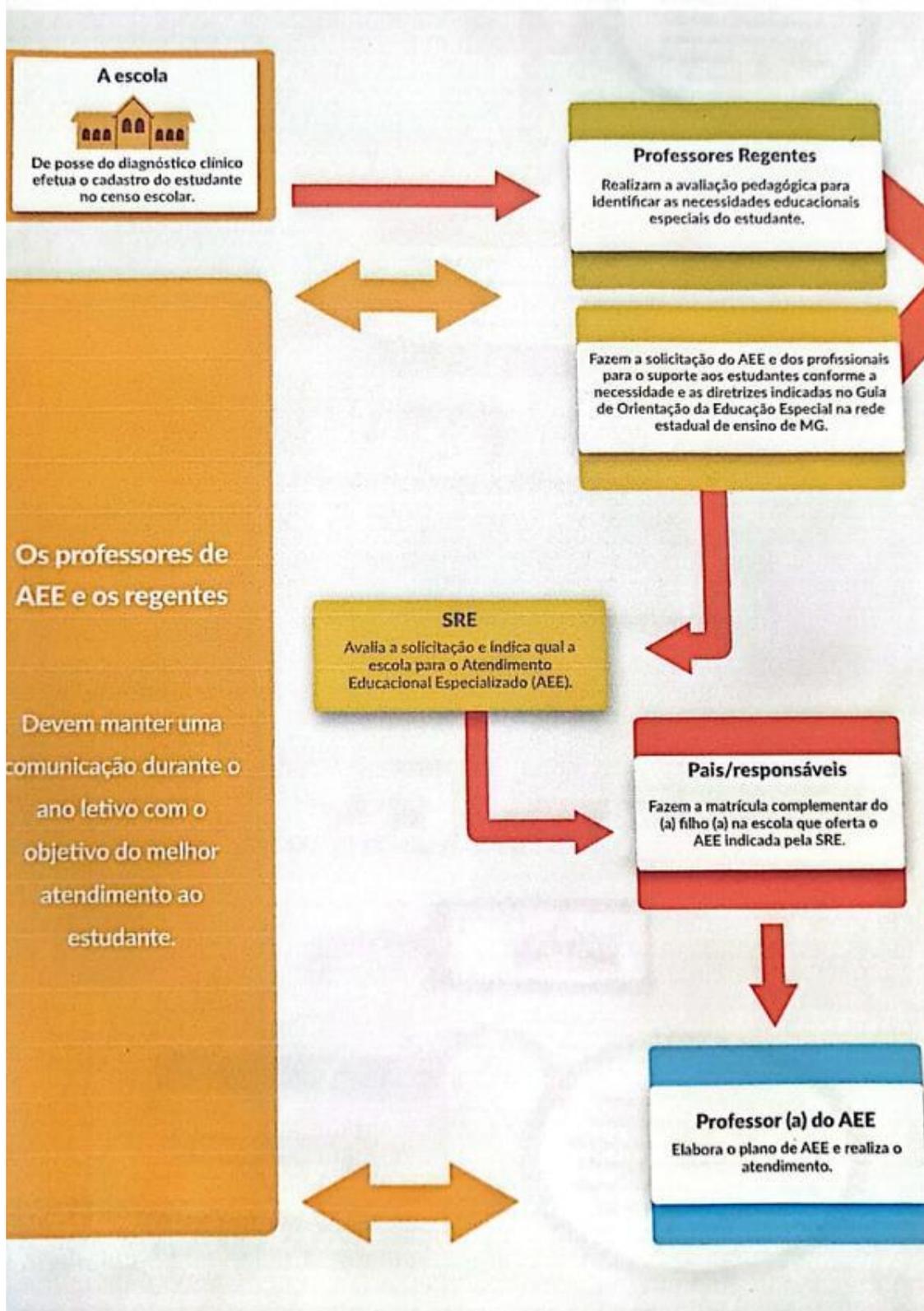
## ANEXO A– Fluxo para a matrícula nas escolas

## Fluxo para a matrícula nas escolas



## ANEXO B – Fluxo para atendimento

## Fluxo para atendimento



## ANEXO C – Ficha de frequência dos alunos à SRM



**Escola Estadual Professor Antonio Magalhães Alves**  
**Sala de Recursos**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

D/N.: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Necessidade especial ou Deficiência: \_\_\_\_\_

Dias de atendimento semanalmente: \_\_\_\_\_

Total de horas atendidas: \_\_\_\_\_

Início do atendimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Contato do responsável:

Nome: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

**FREQUÊNCIA DO ANO DE \_\_\_\_\_**

MÊS	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA
FEVEREIRO					
MARÇO					
ABRIL					
MAIO					
JUNHO					
JULHO					
AGOSTO					
SETEMBRO					
OUTUBRO					
NOVEMBRO					
DEZEMBRO					

## ANEXO D – Registro de atividades diárias



**Escola Estadual Professor Antonio Magalhães Alves**

**Sala de Recursos**

**REGISTRO DE ATIVIDADES DIÁRIAS**

**Nome do (a) aluno**

**(a):** \_\_\_\_\_

<b>Data</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento metodológico e rendimento do aluno (a)</b>