

**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**

Maria Helena Cenak Lanna

**O funcionamento das salas de recursos nas escolas estaduais no município de
Ponte Nova-MG: avanços e desafios**

Juiz de Fora
2025

Maria Helena Cenak Lanna

**O funcionamento das salas de recursos nas escolas estaduais no município de
Ponte Nova-MG: avanços e desafios**

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: Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Juiz de Fora
2025

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

Lanna, Maria Helena Cenak.

O funcionamento das salas de recursos nas escolas estaduais no município de Ponte Nova-MG : avanços e desafios / Maria Helena Cenak Lanna. -- 2025.

214 p.

Orientador: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Sala de Recursos Multifuncionais. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Monitoramento de Políticas Públicas. I. Ribeiro, Patrícia Rafaela Otoni , orient. II. Título.

Maria Helena Cenak Lanna

O funcionamento das salas de recursos nas escolas estaduais no município de Ponte Nova-MG: avanços e desafios

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.

Aprovada em: 06 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 06/03/2025, às 17:53, 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 **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 07/03/2025, às 16:04, 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 **ALLAN ROCHA DAMASCENO, Usuário Externo**, em 09/03/2025, às 21:05, 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) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2247596** e o código CRC **7DA99284**.

Dedico este trabalho a Deus, pela presença em minha vida. Ao meu esposo e ao meu filho, que não mediram esforços para me apoiar nesta caminhada. À minha mãe que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar em cada passo dessa jornada.

Ao meu sobrinho Lucas por ter me ajudado a ver o mundo com outros olhos.

À professora Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro pela orientação zelosa e confiança.

À Priscila Campos Cunha pelo suporte acadêmico realizado com polidez em todas as etapas dessa trajetória.

Aos educadores da Escola Estadual Senador Antônio Martins e Escola Estadual Carlos Trivelatto pelas contribuições durante a pesquisa de campo.

Às colegas da equipe do SAI, Elza Fonseca e Sara Santana, pela parceria e oportunidade de aprendizagem.

A todos os colegas da turma do mestrado de 2022 pelos momentos compartilhados.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que através do acordo firmado com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) tornou possível que eu e outros tantos servidores realizássemos o Mestrado Profissional em Gestão de Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora, viabilizando o aprimoramento de nossas práticas na educação pública.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado apresenta-se sob a ótica de uma analista educacional do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ponte Nova, em Minas Gerais (MG). Trata-se de um estudo comparativo entre as duas únicas escolas da rede estadual de ensino do município que possuem, atualmente, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O objetivo geral foi monitorar a implementação das SRMs nas duas unidades de ensino para conhecer os desafios e avanços obtidos, com a finalidade da equipe do SAI contribuir com orientações mais assertivas, bem como para a implementação de outras SRMs na regional. Foram definidos como objetivos específicos: (i) descrever a implementação das SRMs nas duas escolas da rede estadual no município de Ponte Nova-MG; (ii) analisar, de forma comparativa, os procedimentos relacionados à SRM em cada escola para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); (iii) propor o aperfeiçoamento na gestão das SRMs, estabelecendo procedimentos e estratégias que possam ser alinhados com o SAI. O referencial teórico adotado para abordagem da Política Pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi o ciclo de políticas elaborado por Ball (1992) e seus colaboradores, amplamente discutido por Mainardes (2018). A educação especial na perspectiva da educação inclusiva será vista a partir de pesquisadoras como Mantoan (2022), Glat (2018), Mendes (2016), Benitez (2015), Domeniconi (2015), dentre outros. Os procedimentos da pesquisa foram organizados em duas etapas: (i) análise documental de registros referentes às SRMs das duas escolas; (ii) entrevistas com as diretoras, especialistas de educação básica (EEBs) e professoras das SRMs dessas instituições. A finalidade foi identificar, por meio dos registros e relatos, os avanços e desafios que pudessem contribuir para a equipe do SAI elaborar orientações mais precisas para o funcionamento das SRMs na regional de Ponte Nova-MG. Dentre as principais conclusões do estudo, constatou-se que documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) das escolas pesquisadas não apresentam caminhos esclarecedores sobre a

prática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Existe a necessidade de aprimoramento do processo de formação continuada dos educadores e as ações das SRMs não estão sistematizadas, dificultando o monitoramento da equipe gestora. O Plano de Ação Educacional (PAE) desta dissertação propõe ações e estratégias que sistematizam práticas exitosas realizadas pelas escolas e traz uma via possível para contribuir com a superação dos desafios encontrados, visando colaborar com o fortalecimento das práticas referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado; Monitoramento de Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied is presented from the perspective of an educational analyst from the Inclusion Support Service (SAI) of the Regional Superintendence of Education (SRE) in Ponte Nova, Minas Gerais (MG). It is a comparative study between the only two schools in the municipality of Ponte Nova-MG within the state education system that currently have Multifunctional Resource Rooms (SRM). The general objective of the study was to monitor the implementation of the SRMs in both schools to understand the challenges and progress made, aiming for the SAI team to contribute with more assertive guidelines, as well as for the implementation of other SRMs in the region. The specific objectives defined were: (i) to describe the implementation of the SRMs in the two state schools in the municipality of Ponte Nova-MG; (ii) to analyze, in a comparative manner, the procedures related to the SRM in each school for Specialized Educational Assistance (AEE); (iii) to propose improvements in the management of the SRMs, establishing procedures and strategies that can be aligned with the SAI. The theoretical framework adopted to approach Public Policy of Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008), the policy cycle developed by Ball (1992) and his collaborators, widely discussed by Mainardes (2018). We considered the perspective of special education in the context of inclusive education as presented by researchers such as Mantoan (2022), Glat (2018), Mendes (2016), Benitez (2015), Domeniconi (2015), among others. The research procedures were organized in two stages: (i) document analysis of records related to the SRMs of the two schools; (ii) interviews with the principals, basic education specialists (EEBs), and teachers of the SRMs in these schools. The aim was to identify, through records and narratives, the advances and challenges that could help the SAI team formulate more precise guidelines for the functioning of the SRMs in the Ponte Nova-MG region. Among the main conclusions of the study, it was found that documents such as the Political Pedagogical Project (PPP) and the Specialized Educational Service Plan (PAEE) of the researched schools do not provide clarifying pathways regarding the practice of special education from the

perspective of inclusive education; there is a need to improve the ongoing training process for educators; and the actions of the SRMs are not systematized, making it difficult for the management team to monitor them. The educational action plan (PAE) of this dissertation proposes actions and strategies that systematize successful practices carried out by schools and presents a possible pathway to contribute to overcoming the challenges encountered, aiming to strengthen practices related to special education from the perspective of inclusive education.

Keywords: Multifunctional Resource Room; Specialized Educational Assistance; Monitoring of Public Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Principais normativas da educação especial no Brasil.....	25
Quadro 2	– Atribuições do professor do AEE – 2009.....	39
Quadro 3	– Formações ofertadas pelo Crei em parceria com o SAI de Ponte Nova-MG no ano de 2023.....	46
Quadro 4	– Equipamentos e mobiliários para Sala de Recursos – Tipo 2.....	47
Quadro 5	– Transferências realizadas referentes aos estudantes públicos da educação especial da Escola Estadual Carlos Trivellato (2022-2023).....	57
Quadro 6	– Estilos de textos polítics quanto à participação do leitor, conforme Mainardes (2006).....	65
Quadro 7	– Tipos de influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas públicas nacionais.....	66
Quadro 8	– Direcionamentos para escrita do PPP sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	80
Quadro 9	– Educadores entrevistados na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato.....	85
Quadro 10	– Estrutura para organização da coleta de dados e análise documental.....	86
Quadro 11	– Quadro síntese sobre os objetivos e as atividades propostas no PAEE das duas escolas pesquisadas.....	101
Quadro 12	– Formação acadêmica e tempo de atuação em serviço dos sujeitos da pesquisa.....	109
Quadro 13	– Dúvidas dos servidores da EE Carlos Trivellato e EE Senador Antônio Martins em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	122
Quadro 14	– Recursos disponíveis na SRM da EE Senador Antônio Martins considerados positivos e com necessidades de melhoria segundo as entrevistadas.....	136
Quadro 15	– Recursos disponíveis na SRM da EE Carlos Trivellato considerados positivos e com necessidades de melhoria segundo as entrevistadas.....	138

Quadro 16	– Ações propositivas aos desafios identificados.....	154
Quadro 17	– Método 5W2H.....	155
Quadro 18	– Plano de Ação Educacional (PAE).....	157
Quadro 19	– Modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).....	169
Quadro 20	– Escopo da formação em equipe com uso da consultoria colaborativa.....	178
Quadro 21	– Proposta de pauta para reuniões sistematizadas com os pais dos estudantes matriculados na SRM.....	182
Quadro 22	– Calendário pedagógico da SRM.....	184

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1	– Matrícula de estudantes públicos da educação especial de 4 a 17 anos em classes comuns (com ou sem AEE) e classes especiais exclusivas em Minas Gerais (2017-2021).....	32
Figura 1	– Contextos do processo de formulação de uma política pública.....	65
Figura 2	– Imagem da versão “aninhada” dos contextos do ciclo de políticas.....	68
Gráfico 2	– Matrícula de estudantes públicos da educação especial de 4 a 17 anos em classes comuns (com ou sem AEE) e classes especiais exclusivas em Minas Gerais (2017-2021).....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Trajetória histórica referente ao total de estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins entre 2012 e 2023.....	44
Tabela 2	– Matrículas na EE Senador Antônio Martins e os atendimentos educacionais especializados ofertados aos estudantes.....	45
Tabela 3	– Número de atividades <i>in loco</i> do SAI na EE Senador Antônio Martins.....	48
Tabela 4	– Panorama de algumas das deficiências/transtornos dos estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins entre 2019 e 2023.....	49
Tabela 5	– Atendimento aos estudantes surdos da regional de Ponte Nova pelos instrutores de Libras lotados na EE Senador Antônio Martins.....	50
Tabela 6	– Número de matrículas nas escolas estaduais de Ponte Nova-MG e o quantitativo de estudantes públicos da educação especial no final de 2016.....	52
Tabela 7	– Trajetória dos atendimentos educacionais especializados na EE Carlos Trivellato.....	56
Tabela 8	– Total de matrículas e de estudantes públicos da educação especial (2016 e 2023) na EE Carlos Trivellato e o quantitativo de AEE.....	57
Tabela 9	– Número de atividades <i>in loco</i> da equipe SAI na EE Carlos Trivellato....	59
Tabela 10	– Matrículas nas escolas estaduais de Ponte Nova-MG e o quantitativo de estudantes com Atendimentos Educacionais Especializados.....	60
Tabela 11	– Estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivelato de acordo com a deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação que os inserem no público da educação especial.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
Ceei	Coordenação da Educação Especial Inclusiva
Genesp	Centro Nacional de Educação Especial
Crei	Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
Covid	(Co)rona (Vi)rus (D)isease – “Doença do Coronavírus”
Dire	Diretoria Educacional
DMTE	Diretoria de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino
EE	Escola Estadual
EEB	Especialista de Educação Básica
GI	Guia Intérprete
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB	Professor da 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
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
Tils	Tradutor Intérprete de Libras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2.1	ACORDOS INTERNACIONAIS: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS COM CULMINÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: DAS ESCOLAS E CLASSES ESPECIAIS À OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	24
2.3	A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	30
2.3.1	A trajetória da educação especial em Minas Gerais.....	30
2.3.2	A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: estrutura organizacional como proposta para garantia dos direitos dos estudantes públicos da educação especial.....	32
2.4	PANORAMA DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PONTE NOVA-MG.....	42
2.4.1	A implementação e o monitoramento da SRM na EE Senador Antônio Martins.....	43
2.4.2	Processo de abertura da segunda Sala de Recursos Multifuncionais na rede estadual de ensino do município de Ponte Nova-MG.....	51

2.4.3	Implementação e monitoramento da SRM na EE Carlos Trivellato.....	55
2.4.4	Análise comparativa das SRMs das escolas estaduais do município de Ponte Nova: observações iniciais.....	60
3	O PAPEL DA SALA DE RECURSOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTE NOVA-MG.....	63
3.1	O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS SRMs.....	64
3.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTIONANDO CRENÇAS E ABRINDO ESPAÇO PARA NOVAS CONCEPÇÕES.....	71
3.2.1	Estudos sobre experiências na implementação de SRMs no estado de Minas Gerais.....	79
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	82
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	86
3.4.1	Análise documental.....	88
3.4.1.1	<i>Análise documental da planilha dos AEEs da regional de Ponte Nova.....</i>	88
3.4.1.2	<i>Análise dos PPPs.....</i>	91
3.4.1.3	<i>Análise dos PAEEs.....</i>	97
3.4.2	Análise das entrevistas.....	107
3.4.3	Síntese analítica.....	145
3.4.3.1	<i>Contexto situado.....</i>	145
3.4.3.2	<i>Culturas profissionais.....</i>	147

3.4.3.3	<i>Contexto material</i>	149
3.4.3.4	<i>Contextos externos</i>	150
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	153
4.1	DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	155
4.1.1	Oficinas de reestruturação do PPP referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva	161
4.1.2	Reestruturar o modelo do PAEE	166
4.1.3	Capacitar as equipes gestoras das escolas para atuarem com formação continuada entre a equipe utilizando a consultoria colaborativa na área da deficiência intelectual e TEA	175
4.1.4	Capacitar as escolas para realização de reuniões sistematizadas com os pais/responsáveis dos estudantes matriculados na SRM	179
4.1.5	Implantar o calendário pedagógico da SRM	183
5	CONCLUSÃO	188
	REFERÊNCIAS	191
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	199
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a diretora	201
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a Especialista de Educação Básica	205
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais	209
	ANEXO 1	213

1 INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta dissertação está centrado no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹. Trata-se de um estudo comparativo, considerando as duas escolas estaduais que possuem Salas de Recursos Multifuncionais² (SRMs) no município de Ponte Nova, em Minas Gerais (MG). O AEE na SRM constitui parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

As escolas estaduais selecionadas para o estudo comparativo foram a EE Carlos Trivellato e EE Senador Antônio Martins. A abertura das SRMs nessas escolas foi viabilizada pelo Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ponte Nova-MG e, atualmente, são as únicas da rede estadual no município.

A autora desta pesquisa possui licenciatura em matemática (2006) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde também cursou pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar (2015).

O interesse pela educação especial possui relação com a vida pessoal e profissional da pesquisadora. Ainda no curso de graduação, há 18 anos, recebeu a notícia de que seu sobrinho tinha síndrome de Down. A partir de então, surgiu o interesse em contribuir profissionalmente para melhorar a educação dos estudantes públicos da educação especial.

Atuou como professora de matemática entre os anos de 2007 e 2014, simultaneamente, em duas redes municipais de ensino. Durante esse período, teve a oportunidade de lecionar para alguns estudantes públicos da educação especial.

¹ O MEC considera o AEE como o atendimento realizado na SRM (Brasil, 2009). Porém, esta pesquisa irá adotar o termo AEE como sendo um conjunto de atendimentos que podem ser ofertados aos estudantes públicos da educação especial, sendo a SRM um deles, conforme especificado pela SEE/MG (Minas Gerais, 2020).

² As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009) e a Resolução CEE nº 460 (Minas Gerais, 2013) utilizam o termo Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), enquanto as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020) utiliza apenas Sala de Recursos. Optamos nesta dissertação pela utilização do termo SRM.

Como analista educacional da SRE Ponte Nova, passou a atuar no SAI a partir de 2016, o que possibilitou contribuir de forma mais efetiva para a educação especial.

Diante do contexto apresentado, a pesquisadora considerou realizar a pesquisa de mestrado nessa área como mais uma oportunidade de aprender e contribuir com os AEEs.

De acordo com o organograma da SRE, o SAI faz parte da Diretoria Educacional (Dire) e é responsável por orientar, autorizar e monitorar os AEEs nas escolas estaduais da regional. A equipe é composta por três integrantes, porém as servidoras não possuem atuação exclusiva nessa função, trabalhando também com outros programas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Os AEEs são destinados aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Minas Gerais, 2020). De acordo com as diretrizes operacionais do Ministério da Educação (MEC), através da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, a função do AEE é identificar, elaborar e organizar no ambiente escolar recursos pedagógicos de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, eliminando as barreiras para sua plena participação (Brasil, 2009).

A Resolução da SEE nº 4.256/2020 orienta sobre os tipos de AEEs ofertados na rede estadual de ensino. O documento regulamenta o AEE na SRM como obrigatório para todos os estudantes públicos da educação especial e veda seu uso aos demais estudantes, o atendimento deve ser realizado no contraturno de escolarização do estudante.

As atividades desenvolvidas nas SRMs são diferentes das realizadas nas salas de aula comuns, por isso o atendimento não substitui o processo de escolarização e não pode ser confundido com reforço escolar (Brasil, 2008).

O professor da SRM, através da realização de uma avaliação diagnóstica inicial, deve identificar as necessidades específicas de cada estudante e elaborar o seu Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Nele devem constar os recursos e as habilidades que serão trabalhadas com o estudante ao longo do ano, cujos objetivos têm que estar relacionados ao desenvolvimento da cognição e metacognição; enriquecimento curricular; ensino de linguagens, códigos específicos de comunicação e sinalização e desenvolvimento de ajudas técnicas e recursos de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2020).

Para a abertura de uma SRM na rede estadual de ensino de Minas Gerais é necessária uma demanda mínima de 8 estudantes públicos da educação especial, podendo atender até 20 estudantes com a atuação de um único professor. Quando a SRM possui um único professor realizando os atendimentos, sua atuação ocorre nos dois turnos, distribuindo a carga horária, sendo 16 horas na realização dos atendimentos aos estudantes e 8 horas destinadas às atividades extraclasse, que devem ser usadas para planejamento, produção de materiais, elaboração de relatórios/registros, participação em formações e reuniões convocadas pela direção escolar. Caso haja comprovada demanda superior a 20 estudantes a equipe do SAI autoriza a contratação de mais um professor para a SRM. Nesse caso, cada professor atua, exclusivamente, em um turno (Minas Gerais, 2020).

Os atendimentos na SRM são realizados individualmente ou em pequenos grupos de até cinco estudantes, agrupados de acordo com a avaliação pedagógica inicial realizada pelo professor. Cada atendimento deve ter a duração de no mínimo 50 minutos e cabe ao professor elaborar o cronograma de atendimento, estabelecendo a frequência de cada estudante, que em geral é de 2 a 3 dias por semana (Minas Gerais, 2020).

O desenvolvimento desta pesquisa considerou as ações realizadas pelo SAI em relação aos procedimentos referentes à implantação, implementação e monitoramento das SRMs. A questão norteadora deste estudo foi: quais os avanços e desafios nas duas escolas pesquisadas, constatados a partir da implantação das SRMs, podem ser considerados pelo SAI na elaboração de orientações mais assertivas, bem como para a implementação de novas SRMs na regional de Ponte Nova-MG?

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral do estudo monitorar a implementação das SRMs nas duas escolas em questão para conhecer os desafios e avanços obtidos, com a finalidade de a equipe do SAI contribuir com orientações mais assertivas, bem como para a implantação de outras SRMs na regional.

Partindo do objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos: i) descrever a implementação das SRMs nas duas escolas da rede estadual no município de Ponte Nova-MG; ii) analisar, de forma comparativa, os procedimentos relacionados às SRMs de cada escola para o AEE; iii) propor o aperfeiçoamento na gestão das SRMs, estabelecendo procedimentos e estratégias que possam ser

alinhados com o SAI.

A SRM da EE Senador Antônio Martins foi implantada entre 2003 e 2005, em um contexto que antecedeu a publicação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), dois marcos relevantes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do Brasil.

Em meados de 2017, foi implantada a SRM da EE Carlos Trivellato, em decorrência da grande demanda de atendimentos na EE Senador Antônio Martins e da impossibilidade de atender a todos os estudantes, observados os critérios estabelecidos pela SEE/MG.

Para o desenvolvimento da pesquisa considerou-se importante apresentar, na segunda seção, um panorama da educação especial partindo dos marcos internacionais e suas influências na elaboração das legislações brasileiras. Em virtude das escolas pesquisadas pertecerem ao estado de Minas Gerais, trouxemos os principais marcos históricos do estado e a trajetória de elaboração das legislações mineiras, bem como as diretrizes da SEE/MG. A finalidade foi notabilizar o processo de implementação das SRMs como parte da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na terceira seção, apresentaremos a proposta teórica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciaremos a seção abordando o arcabouço teórico do ciclo de políticas elaborado por Ball (1992) e seus colaboradores, conforme descrito por Mainardes (2006). Considerando o ciclo de políticas, analisamos a implementação das SRMs nas duas escolas estudadas, considerando o contexto da prática, que é onde a política pública é colocada em uso e está sujeita à interpretação e recriação (Mainardes, 2018).

Ainda na terceira seção, na seção secundária (3.2), apresentamos as contribuições de pesquisadoras na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tais como Mantoan (2022), Glat (2018), Mendes (2016), Benitez (2015) e Domeniconi (2015), dentre outros. Abordamos as práticas pedagógicas sob a ótica da pedagogia centrada no indivíduo, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Organização das Nações Unidas, 1994, p.1).

Avançando na seção 3, apresentaremos a análise documental e das entrevistas, que buscou monitorar o contexto da prática da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), com foco nas SRMs. Consideramos as quatro dimensões contextuais do ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores: dimensão contextual, culturas profissionais, contexto material e contexto externo.

Por fim, a seção 4 propõe o PAE com ações que visam fortalecer o PPP e PAEE, de forma a contribuir mais efetivamente na prática pedagógica das escolas e especificamente nas SRMs. Também apresentaremos ações que promovem a proatividade dos professores e maior sistematização das ações referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção serão apresentados alguns dos principais marcos internacionais, nacionais e mineiros referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visando compreender a trajetória de elaboração das políticas públicas da educação especial, contextualizando-a com as normativas atuais dos AEEs e, mais especificamente, da SRM.

A primeira seção secundária (2.1) aborda alguns dos marcos internacionais relativos à educação especial, apresentando como se deram as influências internacionais em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que foram consolidadas através dos acordos firmados considerados relevantes na fundamentação da política pública no Brasil.

Na segunda seção secundária (2.2) estão descritos alguns marcos históricos contemporâneos³ relativos à educação especial no Brasil. O objetivo é possibilitar uma conexão com as propostas atuais, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

A terceira seção secundária (2.3) traz o panorama da implementação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no estado de Minas Gerais. Para dinamizar a seção ela foi subdividida: inicialmente, apresentaremos alguns marcos do estado de Minas Gerais e suas normatizações; posteriormente, discorreremos sobre as diretrizes da SEE/MG para implementação da política pública, que resultou na mobilização para a implantação de novas SRMs nas escolas estaduais do estado.

A quarta seção secundária (2.4) apresenta as informações referentes à implementação das duas SRMs das escolas estaduais do município de Ponte Nova-MG, sendo este um dos AEEs ofertados pela rede estadual de ensino e que tem os objetivos amparados pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

³ Não objetivamos apresentar todos os fatos históricos relativos à educação especial, apenas indicar a relação entre alguns marcos históricos (internacionais, nacionais e mineiros) com o contexto atual da Política Pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) no âmbito das SRMs.

Descreveremos os diferentes contextos de implantação, bem como os dados atuais das SRMs de ambas as escolas, de forma a possibilitar o monitoramento, de forma comparativa, da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

2.1 ACORDOS INTERNACIONAIS: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS COM CULMINÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) já previa o direito de todos à educação. Dessa forma, a educação das pessoas com deficiência teoricamente estava resguardada, uma vez que não excluía nenhum grupo.

No final da década de 1980, conforme descrito na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organizações das Nações Unidas, 1990), foram constatadas dificuldades no avanço da oferta da educação básica em diversos países, ficando ainda muitas pessoas sem acesso à educação. Essa conferência foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, e abordou novamente a pauta de acesso à educação básica para todos, sendo considerado um direito fundamental. O objetivo acordado entre os países participantes foi de conceber condições para oportunizar a todas as pessoas o acesso à educação, de forma que fosse possível satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem e possibilitando o desenvolvendo de suas potencialidades, contribuindo para melhores condições de vida e no exercício do trabalho de forma digna. A educação foi resguardada com igualdade de acesso, sem distinção de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. Como resultado, ficou explícito o direito das pessoas com deficiência à igualdade de acesso à educação, integrando-as ao sistema educacional.

Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca elencou os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas especiais. A visão apresentada foi a de que a escola comum inclusiva deveria adotar a pedagogia centrada na criança, sendo capaz de satisfazer suas necessidades: “a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (Organização das Nações Unidas, 1994, p. 4). O documento salienta

que, além de promover uma educação de qualidade a todas as crianças, a escola comum inclusiva representa um avanço para a mudança de atitudes discriminatórias, contribuindo para a estruturação de uma sociedade inclusiva.

A pedagogia descrita na Declaração de Salamanca parte do princípio de que as diferenças humanas são normais e que todas as crianças podem se beneficiar com um currículo apropriado e estratégias diferenciadas de ensino. Conforme apontado, a indicação de um currículo apropriado não representa um currículo diferente para o estudante, mas um apoio instrucional diferenciado no contexto do currículo comum.

Em continuidade ao debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, em dezembro de 2006 aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada através da Organização das Nações Unidas (ONU). As pessoas com deficiência tiveram, pela primeira vez, representatividade de interessados diretos, dando espaço de fala para pessoas que enfrentavam dificuldades em decorrência da deficiência. Foram assumidos compromissos de garantir independência; liberdade de realizar suas próprias escolhas; autonomia individual; participação e inclusão na sociedade; acessibilidade; igualdade entre homens e mulheres; e respeito às capacidades de desenvolvimento de cada um (Brasil, 2007).

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: DAS ESCOLAS E CLASSES ESPECIAIS À OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Brasil vem implementando políticas públicas referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando os acordos pactuados internacionalmente. As SRMs passaram a ser implantadas com o objetivo de “contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2007). Porém, conforme dados do Censo Escolar de 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023), o percentual de estudantes incluídos em escolas comuns sem acesso ao AEE foi de 54,9% naquele ano.

Para compreender o percurso histórico das políticas públicas e as diferentes concepções sobre a educação especial, esta seção apresentará alguns marcos históricos; porém, não tem a finalidade de abranger toda história da educação

especial.

Até meados do século XX, a escolarização dos estudantes públicos da educação especial era realizada em escolas ou classes especiais. Sendo assim, a educação ofertada tinha caráter segregador. Para Mendes (2006), a segregação tinha como propósito alcançar o atendimento às necessidades especiais dos estudantes públicos da educação em local e condições específicas para esse fim. Embora as escolas especiais possuíssem características segregadoras, tiveram importante papel na história da educação especial ao proporcionarem o atendimento educacional às pessoas que ficavam excluídas desse processo.

Através do Quadro 1, é possível observar que as legislações nacionais passaram a incluir, gradativamente, o atendimento aos estudantes públicos da educação especial na escola comum.

Quadro 1 – Principais normativas da educação especial no Brasil

(continua)

Normativas nacionais	Principais apontamentos	Fonte
Lei nº 4.024 (1961) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	Trouxe a indicação de atendimento dos estudantes “excepcionais” no sistema geral de educação. A finalidade foi de integrá-los à comunidade.	(Brasil, 1961)
Lei nº 5.692 (1971) - LDB	Definiu “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais e aos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade/matrícula e para os superdotados.	(Brasil, 2007, p. 2)
Decreto nº 72.425 (1973)	Criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a atender um público amplo de estudantes com deficiências visuais, auditivas, mentais, físicas, múltiplas, problemas de conduta e superdotação.	(Matoso, 2022)
Decreto nº 87.052 (1982)	Trouxe como finalidade da CENESP a responsabilidade de elaborar a política nacional relativa à educação das pessoas com deficiência e superdotação.	(Matoso, 2022)
Constituição da República Federativa do Brasil (1988, artigo 208)	Garantiu como um dos deveres do estado em relação à educação especial o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.	(Brasil, 1988, p. 124)

		(continuação)
Normativas Nacionais	Principais Apontamentos	Fonte
Lei nº 9.394 (1996) – LDB	Trouxe o atendimento aos estudantes públicos da educação especial na rede regular de ensino e acrescentou que, quando houvesse necessidade, haveria serviços de apoio especializado para atender as necessidades específicas desses estudantes.	(Brasil, 1996)
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1998	“Os serviços de educação especial se inserem nos diferentes níveis de formação escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior) e na interatividade com as demais modalidades da educação escolar, favorecendo alunos e professores, dentro dos princípios da escola inclusiva, entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos”.	(Brasil, 1998, p. 41)
Resolução nº 02 (2001) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	As diretrizes assumiram o desafio de garantir o acesso aos conhecimentos básicos da escolarização a todos os indivíduos, incluindo os estudantes públicos da educação especial.	(Brasil, 2001)
Lei nº 10.436 (2002)	Dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, reconhecendo como meio legal de comunicação.	(Brasil, 2002)
Portaria Normativa nº 13 (2007)	Dispôs sobre a criação do Programa de Implantação das SRMs.	(Brasil, 2007)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Assegurou a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	(Brasil, 2008b)
Resolução nº 4 (2009)	Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial. O documento indicou o público-alvo da educação especial, orientou sobre o AEE na sala de recursos como atendimento complementar ou suplementar para a formação do estudante e estabeleceu a preferência pelo atendimento na sala de recursos na escola onde o estudante recebe a escolarização.	(Brasil, 2009)

Normativas Nacionais	Principais Apontamentos	(conclusão)
		Fonte
Lei 12.764 (2012)	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	(Brasil, 2012)
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2018	Trouxe na meta os objetivos referentes à Educação Especial: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	(Brasil, 2014a)
Lei 13.146 (2015) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Garantiu diversos direitos, dentre eles a educação. Conforme o artigo primeiro, a lei se destinou a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.	(Brasil, 2015)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A proposta de uma escola integradora teve como marco inicial a LDB de 1961, conforme apresentado no Quadro 1, quando houve a indicação de atendimento aos estudantes públicos da educação especial no sistema geral de educação. E, posteriormente, a LDB de 1971 recomendou o “tratamento especial” para aqueles que estavam em atraso quanto à matrícula/idade. Na escola integradora, conforme apresentado por Mendes (2006), os estudantes da educação especial teriam o direito de participar de todos os programas e atividades acessíveis aos demais estudantes. Dessa forma, o modelo educacional integrador ainda dava abertura para que o sistema educacional encontrasse os meios mais adequados para o processo de ensino e aprendizagem. Devido a esse direcionamento, a integração concebia o direito a convivência social, desde que os estudantes estivessem preparados para essa realidade.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, as classes especiais se propagaram por todo o país com a finalidade de cumprir as

metas de integração desta instituição (Kassar, 2012).

A partir da CF de 1988, o que se concebe atualmente como atendimento educacional especializado começa a ser delineado para a escola comum, tendo reforço com a promulgação da LDB de 1996. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, apresentaram a proposta de uma dinâmica curricular que possibilitasse mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, trazendo a atenção também para o currículo escolar. Mendes (2006) enfatizou que esse processo de inclusão ainda deixava aberta a possibilidade de retirada dos estudantes da sala de aula comum para serem ensinados em outros ambientes da escola ou da comunidade.

Ainda de acordo com o Quadro 1, constatamos que através da Portaria Normativa nº 13 (2007) da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), além da Resolução CNE/CEB nº 4 (2009), ficou mais evidente o direito dos estudantes públicos da educação especial à aprendizagem conforme o currículo escolar, indicando a necessidade da promoção da acessibilidade curricular na sala de aula comum.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009), instituída através da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, apresentam a função complementar e suplementar da SRM para a formação dos estudantes, designando que deve ser realizada “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1).

O atendimento complementar visa eliminar as barreiras para a aprendizagem dos estudantes e dentre os recursos pedagógicos que podem ser utilizados na SRM citamos: o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como internet e jogos digitais; jogos pedagógicos, comprados ou de fabricação própria e tintas (Quadros, 2020 *apud* Silva, 2022). Também faz parte do atendimento complementar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do sistema Braille e do Soroban, bem como o desenvolvimento e uso de recursos de comunicação alternativa, promovendo autonomia e participação do estudante (Silveira *et al.*, 2019 *apud* Silva, 2022). O uso das tecnologias assistivas nas SRMs deve proporcionar ou ampliar habilidades funcionais, possibilitando condições para os estudantes terem autonomia e independência. Através do uso de tecnologias assistivas, o repertório de recursos

pedagógicos se amplia, oportunizando o uso de jogos, aplicativos e programas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem (Sá-Silva *et al.*, 2021 *apud* Silva, 2022).

O atendimento suplementar na SRM visa contribuir à formação dos estudantes com altas habilidades e superdotação através do enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresenta maior interesse, facilidade ou habilidade. Esse atendimento visa potencializar as habilidades desses estudantes, garantir a expansão do acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos, incentivar a participação em pesquisas e o desenvolvimento de produtos e materiais diversos (Bendinelli, 2018).

Conforme descrito na Resolução CNE/CEB nº 4 (2009), os recursos ofertados nas SRMs visam proporcionar a acessibilidade do currículo escolar. O artigo 5º desta resolução esclarece que o atendimento deve acontecer no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente na mesma escola em que o estudante tem a matrícula no ensino comum.

Em consequência das características do atendimento ofertado na SRM, constata-se que ele se diferencia do ensino da sala de aula comum, dessa forma a SRM não é considerada uma classe especial.

Ainda na Resolução CNE/CEB nº 4 (2009), destacamos que o artigo 10 define a necessidade de institucionalizar o AEE através do PPP da escola, especificando toda a estrutura de sua organização na escola:

- 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;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009, p. 2).

Através dos incisos II, IV e V observamos que a legislação nacional considera o AEE como sendo o atendimento realizado na SRM. Observamos, com base no inciso

VI, que os tradutores intérprete de Libras, guia-intérprete e outros profissionais que atuam como apoio são considerados profissionais de suporte.

A próxima seção secundária tem a finalidade de apresentar a organização das legislações no estado de Minas Gerais e as diretrizes da SEE/MG para a implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e das SRMs como um espaço destinado a eliminar barreiras para possibilitar a acessibilidade curricular, autonomia e independência dos estudantes.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Após a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas, 1994), as legislações nacionais foram sendo reestruturadas, visando a promoção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, porém somente nos últimos anos aconteceu uma crescente entrada dos estudantes públicos da educação especial na rede de ensino comum (Borges; Campos, 2018).

Nesta seção, apresentaremos alguns marcos históricos e a trajetória de elaboração das legislações no estado de Minas Gerais referentes à educação especial, porém sem a pretensão de registro de todos os fatos históricos, pois a intenção é apenas de contextualizar as duas SRMs de acordo com a realidade à qual pertencem. Na primeira subseção terciária (2.3.1), a seguir, será abordada o contexto histórico do estado de Minas Gerais, e na segunda (2.3.2) o processo de construção das diretrizes da SEE/MG.

2.3.1 A trajetória da educação especial em Minas Gerais

Em 1956, na cidade de São Lourenço, foi implantada a primeira Apae do estado de Minas Gerais. Na década de 60, outras Apaes foram implantadas na região Sul e do Triângulo Mineiro, continuando as ampliações nas décadas seguintes (Barbosa; Cascão, 2013).

Em 1974 houve a publicação do Decreto Estadual nº 16.433 que previa uma gratificação de 20% no salário dos professores como incentivo para assumirem as classes especiais. Após o decreto, constatou-se aumento significativo do número de classes especiais nesse período (Borges; Campos, 2018).

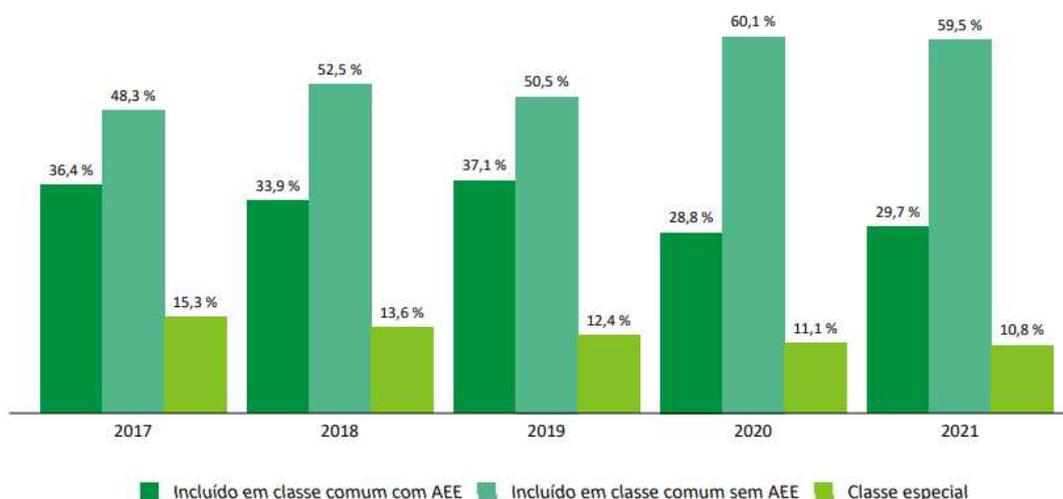
A Resolução do CEE/MG nº 460/2013 consolidou normas sobre a educação especial na educação básica no estado de Minas Gerais e trouxe orientações compatíveis às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4), que considera o AEE como o atendimento realizado na SRM.

De acordo com a Resolução do CEE/MG nº 460/2013, “o ensino fundamental e o ensino médio na educação especial poderão ter sua duração acrescida em até 50% do tempo escolar previsto para esses níveis”. Dessa forma, é assegurado o direito a ampliação do tempo para o desenvolvimento das habilidades escolares, mas ao mesmo tempo instituiu como necessária a justificativa mediante avaliação pedagógica que deve estar prevista no PPP da escola (Minas Gerais, 2013).

Observando a trajetória histórica da educação especial e as mudanças no formato dos atendimentos aos estudantes públicos da educação especial, percebe-se que não houve uma ruptura abrupta com as escolas e classes especiais. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentado por Borges e Campos (2018), em 2015 funcionaram as últimas classes especiais em escolas comuns na cidade de Belo Horizonte, mas em outras cidades do interior elas ainda se mantiveram. Na atualidade, ainda existem escolas especiais públicas em funcionamento, embora tenha sido objetivo inicial da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o fechamento gradativo dessas instituições (Borges; Campos, 2018).

O Gráfico 1, apresentado a seguir, traz o percentual de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos, públicos da educação especial, que frequentaram as classes comuns (com ou sem AEE) e classes especiais exclusivas no estado de Minas Gerais entre os anos de 2017 e 2021.

Gráfico 1 – Matrícula de estudantes públicos da educação especial de 4 a 17 anos em classes comuns (com ou sem AEE) e classes especiais exclusivas em Minas Gerais (2017-2021)



Fonte: Inep – Censo Escolar da Educação Básica (2021).

O percentual de 59,5% de estudantes incluídos em classes comuns sem AEE imputa o quanto o estado de Minas Gerais ainda precisa avançar na oferta dos AEEs. Apesar da oferta do atendimento nas SRMs não ter a obrigatoriedade de ser na mesma escola em que o estudante recebe a escolarização, esse fato não contribuiu para a melhora dessa estatística, evidenciando o quanto se faz necessário investir na implantação de novas SRMs no estado.

2.3.2 A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: estrutura organizacional como proposta para garantia dos direitos dos estudantes públicos da educação especial

As equipes do SAI das 47 regionais estão vinculadas à Coordenação da Educação Especial Inclusiva (Ceei) da SEE/MG, que faz parte da Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais, integrada à Superintendência de Políticas Pedagógicas da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

A equipe do SAI analisa as solicitações dos AEEs encaminhadas pelas escolas estaduais da regional, realizando o deferimento ou indeferimento dos atendimentos. Estes ficam registrados no Sistema Mineiro de Administração Escolar

(Simade⁴) e na SRE Ponte Nova em arquivo físico e/ou digital do SAI.

O conjunto dos AEEs da rede estadual de ensino é composto pelo professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), Tradutor e Interpreté de Libras (Tils), Guia-Intérprete (GI) e pelas SRMs (Minas Gerais, 2022).

Para a realização dos encaminhamentos cabíveis em consonância com a Resolução SEE nº 4.256/2020 – que instituiu as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais –, a equipe do SAI analisa os relatórios pedagógicos dos estudantes encaminhados pelas escolas, os laudos médicos e, quando se faz necessário, realiza avaliação pedagógica *in loco*, objetivando compreender as necessidades específicas dos estudantes.

Em 2022 houve a implantação do Centro de Referência em Educação Inclusiva (Crei) na regional de Ponte Nova-MG. A equipe pedagógica do Crei é composta por uma Especialista de Educação Básica (EEB), uma Professora de Educação Básica (PEB), um psicólogo atuando na função de Analista de Educação Básica (AEB) e uma coordenadora. Embora esteja previsto o cargo de Analista Terapeuta Ocupacional na Resolução SEE nº 4.496/2021, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Crei, não houve candidatos interessados para preenchimento desta vaga.

O Crei tem como objetivo oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação, atuando com a oferta de formações através de minicursos, oficinas, estudos de orientações/normativas e oferta de cursos com certificação emitida pela Escola de Formação da SEE/MG. Antes da implantação do Crei, a equipe do SAI era a responsável por realizar os estudos sobre as legislações vigentes e repassar orientações referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Atualmente, o Crei – em parceria com o SAI – orienta as escolas em relação ao atendimento dos estudantes públicos da educação especial – isto é, aqueles com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação (Minas Gerais, 2021).

É função do Crei apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional; essa equipe recebe as demandas e elabora um plano de ação para atendimento às escolas. O Crei auxilia as unidades de ensino na

⁴ O Simade é um sistema de gestão da rede estadual de ensino de Minas Gerais que tem interface com vários sistemas da SEE, subsidiando os gestores no planejamento, tomada de decisões e repasse de orientações.

produção de materiais didáticos acessíveis, realizando formações on-line, oficinas presenciais e atendimentos através de e-mail. Cabe também a essa equipe orientar as escolas sobre a adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física e curricular dos estudantes. Outra função importante da equipe do Crei é promover ações que eliminem as barreiras atitudinais na comunidade escolar, uma vez que as atitudes capacitistas são recorrentes no ambiente das instituições (Minas Gerais, 2021).

A equipe do SAI é responsável pela validação das atividades planejadas e executadas pelo Crei, sendo responsabilidade do SAI analisar, aprovar e acompanhar o desenvolvimento do Plano Anual de Trabalho de acordo com as diretrizes técnico-pedagógicas disponibilizadas pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (Ceei) da SEE/MG (Minas Gerais, 2021).

A equipe do SAI atua em parceria com os profissionais da EE Senador Antônio Martins no município de Ponte Nova, cidade-sede da SRE, na organização e oferta do curso básico de Libras da regional, oferecido gratuitamente na escola. O curso é ministrado pelo instrutor de Libras, profissional capacitado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS) para ministrar o curso básico de Libras *Minas interagindo em Libras*.

Através do monitoramento dos estudantes surdos da regional, a equipe do SAI organiza os atendimentos destes para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com os dois instrutores de Libras da jurisdição. Os atendimentos acontecem de forma presencial para os estudantes que residem em Ponte Nova-MG na EE Senador Antônio Martins, e remota para aqueles que residem em outros municípios.

A equipe do SAI atua na intermediação da oferta dos cursos do Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com Deficiência Visual (CAP), destinado aos profissionais das escolas que possuem estudantes com baixa visão ou cegueira.

Através do monitoramento dos estudantes cegos e com baixa visão matriculados nas escolas estaduais da jurisdição, a equipe do SAI realiza a intermediação para o envio pela Ceei do Kit Baixa Visão, do Kit Cegueira e de notebooks, o último destinado exclusivamente aos estudantes cegos a partir do 6º ano do ensino fundamental.

O trabalho da equipe do SAI da regional de Ponte Nova-MG tem como

respaldo legal a Resolução da SEE nº 4.256/2020, que orienta sobre todos os AEEs ofertados pela rede estadual de ensino. O artigo 3º da referida resolução elenca o público da educação especial.

I- Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, 2020, p.1).

Matos e Mendes (2015) destacaram que as expressões e adjetivações utilizadas pelos educadores no ambiente escolar quando se referem aos estudantes públicos da educação especial são indicativos de ainda haver dúvidas conceituais. A pesquisa de campo nos possibilitará verificar se, após a definição e esclarecimentos apresentados pela Resolução SEE nº 4.256/2020, há uma compreensão adequada dos educadores quanto ao público da educação especial.

A resolução da SEE nº 4.256/2020 indica que o professor de ACLTA tem a função de apoio ao estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e TEA. Este profissional atua no suporte à comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas, sendo que 1 professor de ACLTA pode atender até 3 estudantes na mesma turma (Minas Gerais, 2020).

A resolução citada garante aos alunos surdos o atendimento pelo Tils, profissional responsável por “mediar a comunicação entre os usuários da língua de sinais e os de língua oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação” (Minas Gerais, 2020, p. 6).

O GI é o profissional assegurado na rede estadual de ensino ao estudante surdo-cego e tem a função de mediador comunicativo. O profissional deve transmitir as informações de forma fidedigna e compreensível, e é responsável também por

assegurar o acesso aos ambientes da escola (Minas Gerais, 2020).

É obrigatória a oferta do AEE na SRM para todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno escolar, preferencialmente na mesma escola em que recebe a escolarização. O professor da SRM tem a função de atuar na complementação ou suplementação curricular do estudante conforme o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). A finalidade das atividades desenvolvidas na SRM está relacionada com o “desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, p. 5).

Constata-se que há uma estrutura de profissionais na rede estadual de ensino de Minas Gerais para atuar diretamente com os estudantes públicos da educação especial, porém é importante enfatizar que temos como foco desta pesquisa o trabalho desenvolvido nas SRMs e a articulação com os demais setores intra e extraescolares. Matoso e Mendes (2015) nos direciona a buscar compreender as limitações que pode haver na atuação desses profissionais, que podem estar relacionadas com a própria formação inicial, bem como com a oferta insuficiente ou inadequada do poder público de cursos de formação continuada.

A Resolução SEE nº 4.256/2020 indica que faz parte das atribuições de todos os profissionais dos AEEs da rede estadual de ensino contribuir para a acessibilidade do estudante, de forma a favorecer a sua aprendizagem na sala de aula comum e auxiliando o professor regente a eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Também é explicitado na resolução que o planejamento das aulas deve se dar de forma articulada entre o professor regente e os profissionais dos AEEs.

Para Matoso e Mendes (2015), é necessário que os educadores tenham uma formação que lhes mostrem as reais possibilidades de desenvolvimento de um trabalho diversificado e integrado em sala. Dessa forma, o professor terá clareza que os momentos de trocas com os demais profissionais são momentos significativos no ambiente escolar e que trazem benefícios para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais assertivas e eficientes. Na pesquisa de campo buscamos por evidências nas duas escolas de como ocorre atualmente a articulação entre os educadores.

No artigo 20 da Resolução SEE nº 4.256/2020 foram traçados os objetivos dos AEEs para a rede estadual de ensino e definidos o que são os recursos de acessibilidade:

- I - promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino;
- V - construir recursos de acessibilidades educacionais

Parágrafo único. Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos estudantes, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação e dos demais serviços (Minas Gerais, 2020, p.4).

Nota-se que o artigo 20 utiliza termos como “eliminar barreiras” e prevê “recursos de acessibilidade educacionais” para os estudantes públicos da educação especial, assim como é apresentado nas legislações federais. Para Garcia (2017), o uso desses termos insere a ideia de que a estrutura educacional do país e os processos relacionados são exitosos, de tal forma que basta realizar essas técnicas para a concretização da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na sala de aula comum.

Nessa perspectiva, Garcia (2017) traz para reflexão a necessidade de reestruturar o sistema educacional atual considerando a diversidade da demanda, pois somente assim se tornará possível a efetiva inclusão escolar dos estudantes públicos da educação especial.

O professor da SRM faz parte do conjunto dos profissionais dos AEEs da rede estadual de ensino de Minas Gerais, e o artigo 9º da Resolução SEE nº 4.256/2020 traz as atribuições desses profissionais.

- I – Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;
- II – Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de

aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;
III – Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;
IV – Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;
V – Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;
VI – Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Minas Gerais, 2020, p.2).

Podemos observar no artigo 9º a orientação para a atuação dos professores de forma articulada, seja para eliminar barreiras, planejar recursos de acessibilidade ou exercer o papel de multiplicador. Ele também orienta sobre a formação continuada e a necessidade de registros, uma vez que essas práticas fortalecem a atuação do professor.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam que a formação continuada deveria estar prevista nas políticas públicas para a capacitação de professores especializados em educação especial que venham contribuir para sua atuação em consonância com os professores da sala de aula comum. A formação inadequada e distante da realidade do professor faz com que a política em uso fique distante da política projetada.

A atuação dos profissionais de forma articulada pode também ser realizada através da proposta de ensino colaborativo entre os diversos profissionais da escola. Nesse caso, é necessário que haja uma predefinição do papel de cada profissional e o planejamento cuidadoso das etapas (Vilaronga; Mendes, 2014).

O artigo 26 da Resolução SEE nº 4.256/2020 apresenta as atribuições quanto ao planejamento e organização da SRM.

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).

Dessa forma, o professor da SRM deve realizar um planejamento para cada estudante de acordo com suas necessidades específicas. O planejamento de cada aula deve estar em consonância com os objetivos propostos no PAEE.

Na sala de aula comum da rede estadual de ensino, o planejamento das aulas deve estar em concordância com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). De acordo com a Resolução nº 4.256/2020, o PDI é de responsabilidade dos professores regentes em colaboração com os professores dos AEE, através da articulação realizada pelo EEB.

Na presente dissertação, teremos um olhar direcionado ao PAEE, sendo este o instrumento de atuação do professor da SRM, foco da pesquisa. O PDI não será explorado, uma vez que está centrado no atendimento ao estudante na sala de aula comum, embora tenha na sua elaboração a articulação entre os professores regentes e todos os profissionais dos AEE.

Observando os artigos 9º, 21 e 26 da Resolução SEE nº 4.256/2020, constatamos que estão de acordo com o texto da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Sendo assim, vamos observar a análise feita por Vaz (2017) sobre a legislação federal referente ao papel do professor da SRM na atualidade e considerá-la, analogamente, para os referidos artigos da resolução mineira.

Para Vaz (2017), o professor da SRM possui atualmente dois perfis: um perfil gerencialista, uma vez que é atribuído a ele o papel da gestão da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva dentro da escola; por outro lado, o autor também indica que o professor da SRM tem o perfil de técnico, pois auxilia no desenvolvimento dos estudantes através do uso de técnicas e recursos de acessibilidade.

No Quadro 2, apresentado a seguir, Vaz (2017) indica as diferentes funções do professor da SRM, caracterizando-as com o perfil de técnico ou de gestor.

Quadro 2 – Atribuições do professor do AEE – 2009

(continua)

Caracterização	Resolução CNE/CEB nº 4/2009 Art. 13 – Sobre as suas atribuições
Professor técnico	I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

(conclusão)

Caracterização	Resolução CNE/CEB nº 4/2009 Art. 13 – Sobre as suas atribuições
Professor técnico	I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.
Professor técnico	II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.
Professor técnico	III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais.
Professor gestor	IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.
Professor gestor	V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.
Professor gestor	VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.
Professor técnico	VII – Ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo autonomia e participação.
Professor gestor	VIII – Estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Fonte: Vaz (2017).

Como a legislação federal considera o professor do AEE como sendo o professor da SRM, observa-se que este profissional possui multifunções, sendo considerado o responsável por difundir a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e elaborar estratégias, técnicas e metodologias para a acessibilidade, independência e autonomia do estudante. Vale ressaltar que a função do professor da SRM é diferente da observada em relação ao professor regente, pois ele não é o responsável pelo ensino das habilidades do currículo escolar (Vaz, 2017).

Na perspectiva do papel de gestão do professor da SRM na inclusão dos

estudantes públicos da educação especial, é importante discutir paralelamente sobre o papel do gestor escolar nesse processo, uma vez que o diretor é um dos principais atores envolvidos no processo escolar e visa assegurar uma educação de qualidade e com equidade. De acordo com Luz e Sartoni (2018), é papel do gestor escolar promover a inclusão escolar, intermediando o planejamento das ações pedagógicas direcionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ele deve ser questionador, analisando o trabalho que está sendo realizado e dando suporte para as transformações necessárias para o desenvolvimento de uma comunidade inclusiva. Esse profissional é o alicerce da instituição e deve preparar a equipe para trabalhar de forma cooperativa, compartilhando seus saberes.

Apesar do gestor escolar não ser o único profissional responsável pela inclusão escolar, é importante indagar se a definição do papel do professor da SRM na gestão da inclusão atribui a este profissional um papel de liderança que é limitada devido ao cargo que exerce, sendo de fundamental importância o suporte do diretor escolar. Observamos que a Resolução SEE nº 4.256/2020 não apresenta as atribuições do gestor escolar na função da gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Embora seja possível constatar que há avanços na elaboração das diretrizes da rede estadual de ensino de Minas Gerais na garantia dos direitos dos estudantes públicos da educação especial, ainda existem lacunas a serem preenchidas. O fato de haver diretrizes para implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) não garante que a interpretação realizada pelos servidores e a efetivação das práticas no ambiente escolar estejam em consonância com a proposta apresentada na Resolução SEE nº 4.256/2020. Dessa forma, ressaltamos a relevância do estudo de campo para acesso a informações que indiquem onde o processo está falhando, o que vem funcionando de forma positiva e quais adequações são necessárias quanto às normativas, às orientações e aos suportes diversos.

Considerando as normativas delineadas nas legislações federais e reforçadas pelas mineiras, bem como as diretrizes da SEE/MG, abordaremos na próxima seção o panorama de implementação das SRMs na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, cujo objetivo é contribuir para a efetivação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

2.4 PANORAMA DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PONTE NOVA-MG

O município de Ponte Nova-MG é a sede da SRE de Ponte Nova, jurisdição que atende atualmente a 29 municípios e 77 escolas estaduais. A cidade está localizada na Zona da Mata Mineira e, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coletados através do Censo de 2022, a população do município é de aproximadamente 58 mil habitantes.

Embora o movimento em prol da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tenha tomado força internacionalmente desde a década de 90, a rede estadual de ensino da cidade de Ponte Nova-MG teve como marco inicial a abertura da primeira SRM na EE Senador Antônio Martins, entre 2003 e 2005. Outro marco importante foi a implementação do Projeto Incluir nesta escola a partir de 2005, sendo a única escola de Ponte Nova a compor o grupo de escolas-piloto do projeto na regional. Nesse período, as ações inclusivas começaram a ser realizadas de forma mais sistematizada.

O Projeto Incluir se estabeleceu no estado de Minas Gerais de acordo com as diretrizes delineadas na Orientação SD nº 01/2005, que assegurou o acesso ao ensino comum aos estudantes públicos da educação especial e orientou em relação aos atendimentos a serem realizados.

O Projeto Incluir tinha como objetivo sensibilizar e instrumentalizar educadores das escolas que iniciavam o atendimento educacional inclusivo para o trabalho pedagógico com todos os estudantes, sobretudo aqueles que apresentavam “necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (Minas Gerais, 2006, p. 7).

Em 2006 a SEE/MG publicou – para compor o Projeto Incluir – o Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2006). A publicação apresentava os princípios da inclusão; concepções de ensino e aprendizagem em relação à prática pedagógica para as pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; os tipos de deficiências; recomendações aos professores; proposta de referência para o plano

individual do estudante; orientações sobre relatório circunstanciado; avaliação educacional inicial do estudante; e planejamento pedagógico, dentre outros.

Em 2008 a SEE/MG publicou, agregando ao Projeto Incluir, a cartilha *A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais*, com orientações para os pais, estudantes e profissionais da educação.

Somente em 2017 – mais de uma década após a abertura da primeira SRM da rede estadual de ensino de Ponte Nova – foi implantada na EE Carlos Trivellato a segunda SRM do município. Até a presente data, não houve abertura de outra SRM na rede estadual na cidade.

Com a finalidade de guiar o estudo comparativo desta pesquisa referente à implementação das SRMs na EE Carlos Trivellato e EE Senador Antônio Martins, apresentaremos nas próximas seções terciárias:

- O contexto de implantação da SRM na EE Senador Antônio Martins, a organização atual dos atendimentos, caracterização do espaço físico, o quantitativo de atendimentos aos estudantes ao longo dos anos e as deficiências e os transtornos atendidos, dentre outros;
- Os motivos que originaram a abertura da segunda SRM da rede estadual de ensino do município de Ponte Nova, bem como os critérios estabelecidos para definição da escola que melhor atenderia a essa demanda;
- O contexto de implantação da SRM na EE Carlos Trivellato, a organização atual dos atendimentos, caracterização do espaço físico, o quantitativo de atendimentos aos estudantes ao longo dos anos, as deficiências e os transtornos atendidos, dentre outros;
- A análise comparativa inicial das SRMs das escolas estaduais do município de Ponte Nova de acordo com as evidências levantadas referentes ao caso de gestão.

2.4.1 A implementação e o monitoramento da SRM na EE Senador Antônio Martins

A EE Senador Antônio Martins é uma escola urbana, localizada no centro de Ponte Nova. Ela registrou 662 estudantes matriculados em 2022, atendidos por 61 professores. A escola oferta o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e o ensino

médio. O último resultado da unidade referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi em 2019, quando a escola alcançou a pontuação de 3.9 – a meta projetada era de 4.4 (EE Senador Antônio Martins, 2024).

Conforme já mencionado, a primeira SRM da rede estadual de ensino do município foi implantada nesta escola, entre 2003 e 2005, período que antecedeu a implantação do Projeto Incluir. Ela se manteve como a única até meados de 2017.

A Tabela 1 apresenta a trajetória histórica do quantitativo de estudantes da educação especial atendidos na SRM da escola a partir de 2012, primeiro ano em que os registros foram realizados no SIMADE.

Tabela 1 – Trajetória histórica referente ao total de estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins no período de 2012 a 2023

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total de estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins	10	43	22	29	29	41	36	37	31	32	26	32

Fonte: Elaborada pela autora, de acordo com dados do Simade (2023).

Os dados registrados na Tabela 1 referentes a 2012 e 2013 sofrem uma variação e diferem quando comparados com a trajetória considerada a partir de 2014. Porém, é importante indicar o fato de este ser o período de adaptação da escola com o sistema Simade, suas funcionalidades, bem como o período de assimilação da equipe escolar em relação ao público atendido na SRM. No restante da amostra, observa-se que a escola mantém um quantitativo semelhante de atendimentos na SRM no decorrer dos anos.

A Tabela 2 tem a finalidade de apresentar dados comparativos referentes ao número total de matrículas e de estudantes atendidos na SRM na EE Senador Antônio Martins entre 2016 e 2023. Também serão apresentados o quantitativo de estudantes atendidos na escola pelo professor de ACLTA e Tils.

Tabela 2 – Matrículas na EE Senador Antônio Martins e os atendimentos educacionais especializados ofertados aos estudantes

Escola	Etapas de Ensino	Total de Matrículas 2016	Total de Matrículas 2023	*SRM 2016	*SRM 2023	ACLTA 2023	Tils 2023
EE Senador Antônio Martins	1º ao 9º ano EF e EM	840	667	21	26	22	2

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Simade (2023).

* Frequentam a SRM e recebem a escolarização na EE Senador Antônio Martins.

Conforme os dados da Tabela 2, em 2023 a escola tinha a matrícula de 26 estudantes públicos da educação especial no ensino comum; destes, 22 eram atendidos pelo professor de ACLTA e dois tinham suporte do Tils. No referido ano, a escola contava com dois professores na SRM; um atuou exclusivamente no turno da manhã e o outro no turno da tarde. No total, havia na escola 26 profissionais especializados nos AEEs, o que pode ser um fato positivo para o fortalecimento da implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

De acordo com os dados do Simade, as transferências ocorridas na EE Senador Antônio Martins entre 2022 e 2023 foram de cinco estudantes públicos da educação especial, de um total de 26 estudantes.

Os referidos estudantes não foram transferidos para outras escolas estaduais, pois, neste caso, seria possível observar através do registro no Simade as escolas que receberam as matrículas dos alunos. Dessa forma, não há registro se as escolas para onde os estudantes foram transferidos possuem ou não uma SRM, sendo assim não é possível relacionar a transferência com a busca por uma melhor referência de AEE na SRM. Os dados mostram que 80,76% dos estudantes públicos da educação especial mantiveram a matrícula na escola, fato que indica que a comunidade considera, ainda que parcialmente, o atendimento educacional satisfatório nessa unidade. Contudo, respostas mais conclusivas serão vislumbradas na pesquisa de campo.

Até 2023 não havia professor efetivo atuando na SRM da EE Senador Antônio Martins. Dessa forma, anualmente eram convocados novos professores, o que implica em grande rotatividade desses profissionais. Essa realidade, aliás, é comum na maioria das escolas da regional. Sendo assim, é necessário que a equipe do SAI

realize reuniões anualmente para orientar detalhadamente a proposta de trabalho a ser desenvolvida.

Na reunião anual são abordados assuntos como: PAEE, cronograma e registro dos atendimentos, entre outros. São convidados para a reunião os Especialistas de Educação Básica⁵ (EEBs) e os professores das SRMs da regional; a participação do diretor escolar obrigatória somente se fosse o primeiro ano de sua gestão.

Dessa forma, podemos considerar essa reunião como um momento de formação continuada realizado pelos profissionais da escola, sendo este oportunizado pela equipe do SAI. Em 2023, essa reunião foi realizada no formato on-line, através do Google Meet, em parceria com a equipe do Crei, nos dias 1º e 2 de março. A lista de presença foi disponibilizada através do Google Forms e registrada pela equipe do Crei Ponte Nova-MG em livro próprio.

Ainda sobre o processo de formação continuada disponibilizado pela SRE às escolas, até 2021 eram realizados momentos de estudo com a equipe do SAI. A partir de 2022, o trabalho de formação continuada passou a ser realizado pela equipe especializada do Crei Ponte Nova, em parceria com o SAI. O Quadro 3 apresenta as formações ofertadas em 2023.

Quadro 3 - Formações ofertadas pelo Crei em parceria com o SAI de Ponte Nova-MG em 2023

Formação	Público – alvo
Estudo da Resolução SEE 4.256/2020.	Diretores e EEBs de todas as escolas estaduais
Capacitação on-line: como elaborar um PAEE.	Professores das SRMs e EEBs
Capacitação online: entrevista escolar e justificativa pedagógica para o pedido de AEE no SIMADE.	Diretor escolar e EEB
Oficina presencial sobre Tecnologias Assistivas.	Equipe pedagógica das escolas

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com o livro de registro do Crei Ponte Nova (2023).

⁵ Especialista da Educação Básica (EEB) é o profissional que atua na coordenação pedagógica da escola, promovendo ações voltadas às necessidades formativas dos professores e gestão das aprendizagens dos estudantes (Minas Gerais, 2023).

A EE Senador Antônio Martins participou desses momentos juntamente com as demais escolas da regional, tendo sido registrado através de lista de presença on-line.

Além da formação on-line, a equipe do Crei esteve presencialmente na unidade de ensino em 2023 para melhor contribuir na elaboração das justificativas pedagógicas (relatórios) que eram inseridas no SIMADE. Os relatórios apresentados até então continham inconsistências e precisavam ser aprimorados.

Ainda em relação a 2023, nenhum estudante público da educação especial dessa escola teve a flexibilização de tempo, dando continuidade aos estudos com seus pares.

Em relação à acessibilidade arquitetônica, a EE Senador Antônio Martins possui rampa de acesso aos espaços centrais da escola. O prédio é antigo e possui muitas escadarias. A escola sinaliza alguns espaços com placas em Libras para promover a acessibilidade dos estudantes e servidores surdos.

Em 2010, a EE Senador Antônio Martins recebeu do Ministério da Educação (MEC), através da SEE/MG, conforme Orientação SEE/SD nº 01/2005, equipamentos e mobiliários do Tipo 2 para a SRM. Nesse período, foram distribuídos para as escolas dois tipos de aparatos: um denominado Tipo 1, que não continha recursos para os estudantes com deficiência visual, e outro do Tipo 2, que possuía tais recursos. O Quadro 4 apresenta os equipamentos e mobiliários recebidos pela EE Senador Antônio Martins para compor a SRM da escola.

Quadro 4 – Equipamentos e mobiliários para Sala de Recursos – Tipo 2

Equipamentos e mobiliários para a SRM - Tipo 2	Microcomputadores, scanner, impressora a laser, TV com legenda 29", DVD, fone de ouvido, impressora Braille de médio porte, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, Soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, kit de desenho geométrico, prancheta para leitura, pacote de papel gramatura 120g, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melamínico.
------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o arquivo do SAI da SRE Ponte Nova (2023).

Os equipamentos e mobiliários recebidos contribuíram para o desenvolvimento do Projeto Incluir e, aparentemente, foram importantes para o aumento de matrículas

na sala de aula comum dos estudantes públicos da educação especial na EE Senador Antônio Martins e na SRM da escola.

A presença *in loco* da equipe do SAI nas escolas ocorre quando se faz necessária, como, por exemplo: realizar avaliação pedagógica de estudantes da educação especial, orientar, planejar, organizar e monitorar os AEEs. O monitoramento das ações no cotidiano escolar fica a cargo da inspeção da própria instituição. A Tabela 3 apresenta os trabalhos realizados *in loco* pela equipe do SAI na EE Senador Antônio Martins para tratar de assuntos relacionados aos AEEs entre 2017 e 2022.

Tabela 3 – Número de atividades *in loco* do SAI na EE Senador Antônio Martins

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Atividades <i>in loco</i>	15	17	15	0	1	6	6

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os arquivos físicos na Dire, referente a relatórios operacionais da equipe do SAI da SRE Ponte Nova (2023).

Observa-se através da Tabela 3 que, de 2017 a 2019, o número de atividades presenciais na EE Senador Antônio Martins é maior. Este fato tem relação com a realização de avaliação pedagógica para verificar a necessidade do professor de ACLTA; monitoramento das atividades da SRM; planejamento, organização e monitoramento do curso básico de Libras e organização do trabalho dos intrutores.

Constata-se através da Tabela 3 que em 2020 não houve atividades *in loco* da equipe do SAI, pois foi decretado o estado de pandemia de Covid-19 e houve paralisação das atividades presenciais, com retorno somente no segundo semestre de 2021. Em 2022 percebe-se que aumentou para 6 o número de atividades *in loco* da equipe SAI na EE Senador Antônio Martins. Apesar de ser um quantitativo maior quando comparado ao período pandêmico, esse número é menor quando levado em consideração o período de 2017 a 2019. Um fator que influenciou esse quantitativo foi a implementação do Crei Ponte Nova em 2022, que passou a atuar em parceria com o SAI no processo de formação das equipes escolares de forma on-line e presencial.

A Tabela 4 apresenta algumas das deficiências e/ou transtornos identificados referentes aos estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins, considerando o recorte temporal referente aos anos de 2019 até 2023.

Tabela 4 – Panorama de algumas das deficiências/transtornos dos estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins no período de 2019 a 2023

Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Estudantes com Baixa Visão	4	4	4	3	5
Estudantes com Cegueira	2	2	1	1	0
Estudantes com Surdez	5	5	4	3	2
*Estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou TEA	18	18	19	22	23

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os arquivos do SAI da SRE de Ponte Nova (2023).

*Estudantes que possuem necessidade de suporte na comunicação, linguagens ou no uso de tecnologias assistivas, que fazem jus ao atendimento pelo professor de ACLTA.

Observa-se, na Tabela 4, que há uma diversidade quanto às deficiências/transtornos dos estudantes atendidos na SRM da EE Senador Antônio Martins, o que permite algumas reflexões sobre os dados evidenciados.

Além da implementação do Projeto Incluir na escola com a dinâmica de formação continuada da equipe pedagógica, os equipamentos e mobiliários recebidos pela escola para compor a SRM continham recursos de suporte para estudantes com deficiência visual. Esse fato pode ter contribuído para a procura por matrículas para estudantes com baixa visão e cegueira na unidade, por ser a única escola estadual do município com esses recursos.

Em relação aos estudantes com surdez, é importante acrescentar que desde 2007 é oferecido pela EE Senador Antônio Martins o curso básico de Libras, ministrado por um instrutor, profissional com lotação e exercício nesta escola. Além de ensinar Libras para os profissionais da educação através do referido curso, a instituição de ensino conta com dois instrutores de Libras que ensinam a linguagem para os estudantes surdos da regional. O ensino de Libras aos estudantes surdos é realizado no formato presencial para aqueles que residem em Ponte Nova e remota para os que residem em outros municípios. O atendimento aos estudantes de forma

remota teve início durante a pandemia de Covid-19 e, por ter sido considerada uma experiência exitosa, se manteve como prática dos instrutores de Libras. Diante desse fato podemos levantar a hipótese de haver contribuição da oferta dessa estrutura para a efetivação da matrícula de estudantes surdos na escola.

A Tabela 5 apresenta o quantitativo de estudantes que aprenderam Libras no formato presencial ou on-line através das aulas dos instrutores de Libras que atuam na EE Senador Antônio Martins.

Tabela 5 – Atendimento aos estudantes surdos da regional de Ponte Nova pelos instrutores de Libras lotados na EE Senador Antônio Martins

Tipo de atendimento	2021	2022	2023
Presencial	4	3	2
Remoto	11	16	17

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os arquivos do SAI da SRE de Ponte Nova (2023).

Os dados apresentados na Tabela 5 evidenciam que o atendimento remoto aos estudantes surdos apresenta quantitativos relevantes nos três anos considerados.

O trabalho realizado de forma remota com os estudantes para o aprendizado da Libras foi apresentado pela instrutora e por uma intérprete da escola no Congresso Internacional e Seminário Nacional (Coines) em 2023 e teve o pôster premiado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Pode-se dizer, então, que há uma avaliação positiva referente ao trabalho realizado na escola com os estudantes surdos.

Considerando a atuação dos instrutores e intérpretes de Libras da escola, podemos considerar como hipótese que a presença e atuação desses profissionais podem ter contribuído para a matrícula de estudantes surdos na EE Senador Antônio Martins.

Conforme apresentado, a EE Senador Antônio Martins – desde a abertura da SRM – expandiu no número de matrículas de estudantes públicos da educação especial e dos AEEs. A escola possui uma estrutura física e pedagógica que contribui positivamente para o atendimento dos estudantes na SRM. Apesar de a comunidade escolar – nessa primeira observação – se mostrar satisfeita com o acolhimento e

atendimento da unidade, com a pesquisa de campo será possível compreender melhor como ocorrem os atendimentos, bem como as etapas de planejamento, as articulações e os registros.

2.4.2 Processo de abertura da segunda Sala de Recursos Multifuncionais na rede estadual de ensino do município de Ponte Nova-MG

A proposta desta pesquisa é realizar uma análise comparativa entre a EE Senador Antônio Martins e a EE Carlos Trivellato, conhecendo e analisando os avanços e desafios após a implementação das SRMs. Porém, antes de apresentar os dados da EE Carlos Trivellato é relevante contextualizar os motivos e como se deu o processo de abertura da segunda SRM da rede estadual em Ponte Nova, que contou com a mediação da equipe do SAI da regional de Ponte Nova. Dessa forma, essa seção tem a finalidade de apresentar o contexto de abertura da SRM da EE Carlos Trivellato e, na próxima (2.4.3), serão apresentados os dados referentes a essa escola, com a finalidade de propiciar uma análise comparativa inicial.

No início de 2017, a equipe do SAI constatou que na EE Senador Antônio Martins havia 23 estudantes sendo atendidos na SRM no turno da manhã e 18 à tarde, de acordo com dados do Simade. Porém, a demanda apresentada em trabalho *in loco* realizado pelo SAI foi de 32 estudantes no turno da manhã, pois foram apresentadas as solicitações que ainda estavam pendentes. A análise na escola aconteceu no dia 11 de maio de 2017, conforme registro em relatório pedagógico arquivado na Dire.

Em 2017, o documento orientador da SEE/MG referente à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) era o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, Versão Três, atualizado em junho de 2014. Conforme descrito neste guia, o professor da SRM podia atender de 15 a 30 alunos, conforme indicação da SRE (Minas Gerais, 2014).

Diante do exposto, o número de estudantes a serem atendidos na SRM na EE Antônio Martins iria ultrapassar o limite estabelecido. Por isso, fez-se necessário providenciar a abertura de mais uma SRM em outra escola estadual do município.

A Tabela 6 mostra o número de matrículas nas escolas estaduais de Ponte Nova no final de 2016, de acordo com o Simade e o quantitativo de estudantes

públicos da educação especial. Essa tabela visa possibilitar a compreensão do número de matrículas dos estudantes da educação especial nas escolas estaduais da cidade naquele ano. Através da Tabela 6 constatou-se que não havia outra escola estadual no município com número suficiente de matrículas de estudantes públicos da educação especial que se justificasse a abertura de uma SRM.

Tabela 6 – Número de matrículas nas escolas estaduais de Ponte Nova-MG e o quantitativo de estudantes públicos da educação especial no final de 2016

Escola	Níveis de ensino ofertado	Total de matrículas em 2016	Matrículas de estudantes da educação especial em 2016
EE Caetano Marinho	1º ao 9º ano EF e EM	762	2
EE Carlos Trivellato	1º ao 9º ano EF	637	1
EE Coronel Cantídio Drumond	1º ao 9º ano EF e EM	341	0
EE Professor Antônio Gonçalves Lanna	6º ao 9º ano EF e EM	849	0
EE Antônio Coelho*	EM	0	0
EE Professor Raymundo Martiniano Ferreira	1º ao 9º ano EF e EM	286	0
EE Senador Antônio Martins (Sala de Recursos)	1º ao 9º ano EF e EM	840	21

Fonte: Elaborada pela autora através dos dados do Simade (2022).

*Em 2016 não houve turmas com escolarização nesta escola.

Observa-se que, em 2016, as matrículas dos estudantes públicos da educação especial se concentravam na EE Senador Antônio Martins – isto é, na escola onde existia a SRM.

Nas condições apresentadas, era necessária a abertura de outra SRM na rede estadual de Ponte Nova. Como não havia demanda inicial suficiente em outra unidade, foi necessário analisar em qual escola estadual seria mais viável atender à demanda excedente da EE Senador Antônio Martins. Dessa forma, alguns estudantes teriam

seus atendimentos da SRM remanejados para outra instituição da rede estadual do município.

O ponto de partida foi analisar a melhor localização geográfica na cidade para uma nova SRM. A EE Senador Antônio Martins localiza-se no centro de Ponte Nova, por isso procurou-se por escolas em bairros da região oposta. Optou-se pelos bairros mais planos, para facilitar a mobilidade dos estudantes.

Havia como opções duas escolas para implantação da SRM: a EE Antônio Gonçalves Lanna, que atende aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e a EE Carlos Trivellato, que atende aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Diante desse contexto, foi constatada a maior viabilidade de abertura da SRM na escola que ofertava os anos iniciais: a EE Carlos Trivellato. A viabilidade se justifica por possuírem materiais pedagógicos que são utilizados com os anos iniciais e que poderiam ser usados, concomitantemente, na SRM.

Importante ressaltar que, no início do funcionamento de uma SRM da rede estadual, a escola não recebe nenhum recurso financeiro ou material pedagógico específico para esse fim. A partir da implantação, as informações migram para o MEC que, posteriormente, envia equipamentos e/ou recursos financeiros para compor o espaço. Os equipamentos/recursos financeiros não chegam de forma imediata, por isso é importante que a escola tenha alguns recursos iniciais para serem utilizados enquanto aguardam o envio.

Em consulta aos arquivos do SAI, a última vez que o MEC encaminhou equipamentos para as SRMs foi em 2014. Atualmente, o MEC tem encaminhado recursos financeiros através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) após a implantação da SRM e comprovada a demanda via Censo Escolar. Porém, o SAI não tem como prever em quanto tempo a escola irá receber esses recursos.

A partir dos estudos realizados, foi necessário verificar com a direção da EE Carlos Trivellato se havia espaço disponível para o funcionamento da SRM, bem como acessibilidade e condições adequadas. Caso a EE Carlos Trivellato não tivesse espaço ou se não fosse acessível, outra escola seria analisada.

A equipe do SAI realizou trabalho *in loco* na EE Carlos Trivellato no dia 18 de maio de 2017 para conhecer o espaço, conforme relatório operacional arquivado na Dire. A sala disponível, apesar de não ser grande, atendia às condições básicas, pois os atendimentos são organizados de forma individual ou em pequenos grupos, não

sendo condição que impossibilitasse a implantação. A equipe do SAI, com a gestão escolar, constatou que a escola atendia às condições para abertura da SRM.

A EE Carlos Trivellato, no início de 2017, tinha apenas a matrícula de uma estudante da educação especial. Então, a demanda a ser atendida na SRM era inicialmente, em sua maioria, de estudantes que recebiam a escolarização em outras escolas.

Em maio de 2017, em reunião na EE Senador Antônio Martins com as professoras da SRM e EEB, a equipe do SAI realizou o levantamento da demanda de estudantes que recebiam o atendimento e que poderiam ser remanejados para a EE Carlos Trivellato. Muitas famílias, mesmo residindo em regiões mais próximas da EE Carlos Trivellato, optaram, na época, por matricular seus filhos na EE Senador Antônio Martins. Em consequência desse fato, foi levado em consideração a localização da residência do estudante para definir em qual SRM ele receberia o atendimento; sendo mais próxima da EE Carlos Trivellato o atendimento na SRM passaria a ser realizado nesta escola. A escolarização dos estudantes continuaria na EE Senador Antônio Martins, conforme opção das famílias.

Trazer alguns estudantes que recebiam o atendimento na SRM da EE Senador Antônio Martins para a EE Carlos Trivellato foi uma ação que envolveu diálogo com as famílias. Os pais, inicialmente, queriam a permanência do atendimento na mesma escola, uma vez que conheciam e confiavam no trabalho que era desenvolvido e os estudantes estavam adaptados.

Foi realizada em 13 de julho de 2017 uma reunião na EE Senador Antônio Martins com a equipe do SAI, equipe escolar e as famílias/responsáveis dos estudantes públicos da educação especial. O objetivo foi realizar esclarecimentos e oportunizar um momento de escuta; o relatório operacional dessa reunião encontra-se arquivado na Dire. Foi observado se havia estudantes com necessidades específicas que pudessem inviabilizar a realização do remanejamento. Apenas uma família relatou que, devido às complicações de saúde do filho e à impossibilidade de mudança na rota do transporte escolar ofertado pelo município, não seria possível efetuar a troca. A equipe do SAI verificou com a Secretaria Municipal de Transporte através do ofício nº 53/2017, arquivado na Dire, que a alteração na rota não era possível. Sendo assim, a solicitação da família foi atendida.

O SAI agendou com a equipe escolar da EE Carlos Trivellato uma participação

na reunião extraclasse com os professores e EEBs para apresentar a necessidade de abertura de uma SRM na escola. A reunião aconteceu com os educadores da escola no dia 5 de julho de 2017 e foi registrada através de relatório operacional e lista de presença, ambos arquivados na Dire. A maioria da equipe pedagógica estava presente, totalizando 29 profissionais entre gestores e professores. Os educadores receberam bem a proposta e compreenderam a demanda existente de estudantes públicos da educação especial que necessitavam do AEE na SRM. Compreenderam também como foi realizado o processo de escolha da escola para abertura da segunda SRM da rede estadual em Ponte Nova.

Antes das escolas iniciarem os atendimentos em uma nova SRM, a equipe do SAI tem como protocolo a realização de uma reunião com aqueles que estão diretamente envolvidos com os atendimentos: o diretor escolar, o EEB e o professor que irá atuar na SRM. Nessa reunião ocorre o repasse de orientações e legislações cabíveis, bem como as atribuições inerentes ao cargo do professor da SRM. Na EE Carlos Trivellato, essa reunião aconteceu no dia 19 de julho de 2017, conforme relatório operacional arquivado na Dire. A reunião inicial é de extrema importância para que a equipe escolar não inicie as atividades da SRM com dúvidas quanto ao tipo de atendimento que será ofertado, o público a quem se destina, como deve ser elaborado o cronograma de atendimento e como devem ser efetuados os registros. O início dos atendimentos aos estudantes aconteceu no começo do segundo semestre de 2017.

2.4.3 Implementação e monitoramento da SRM a EE Carlos Trivellato

A EE Carlos Trivellato é uma escola urbana que atendeu a 648 estudantes em 2022, distribuídos entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e teve a atuação de 30 professores. O Ideb alcançado em 2021 foi de 4,4 – a meta da escola era de 5,8 (EE Carlos Trivellato, 2024).

Na Tabela 7 será apresentado o levantamento realizado através do Simade referente ao total de matrículas dos AEEs na EE Carlos Trivellato no período compreendido entre 2016 até o início do ano letivo de 2023.

Tabela 7 – Trajetória dos atendimentos educacionais especializados na EE Carlos Trivellato

Escola	AEE 2016	AEE 2017	AEE 2018	AEE 2019	AEE 2020	AEE 2021	AEE 2022	AEE 2023
EE Carlos Trivellato	01	05	10	18	18	22	24	30

Fonte: elaborada pela autora com base no SIMADE (2023).

Constata-se o aumento progressivo dos AEEs na EE Carlos Trivellato. Antes da abertura da SRM, no início do ano letivo de 2017, a escola registrava a matrícula de apenas uma estudante da educação especial na sala de aula comum, que tinha autorização para frequentar o AEE na SRM de outra escola.

Comparando com o mês de agosto de 2023, através dos dados do Simade, a EE Carlos Trivellato tinha 30 estudantes aprovados para frequentarem o AEE na SRM, sendo que 19 desses estudantes tinham também a matrícula na sala de aula comum dessa escola. Esse crescimento é um indicador de que o trabalho desenvolvido na escola após a abertura da SRM pode ser sendo levado em consideração na hora da realização da matrícula dos estudantes públicos da educação especial.

Considerando os estudantes que possuíam matrículas em outras escolas e que frequentavam a SRM na EE Carlos Trivellato, em 2023 a unidade de ensino tinha uma demanda de 30 estudantes, sendo 16 no turno da manhã e 14 à tarde – fato que resultou na liberação de mais um professor para a SRM. Sendo assim, atualmente, uma professora atende exclusivamente o turno da manhã e outra à tarde. Essa situação é prevista na Resolução SEE nº 4.256/2020, artigo 24: “poderão ser matriculados de 8 (oito) a 20 (vinte) estudantes a cada turma autorizada pela Superintendência Regional de Ensino após comprovação da demanda e espaço físico” (Minas Gerais, 2020, p. 5).

A Tabela 8 tem a finalidade de apresentar o número total de matrículas e de estudantes públicos da educação especial da EE Carlos Trivellato, comparativamente, em relação aos anos de 2016 e 2023, bem como o quantitativo de profissionais dos AEEs.

Tabela 8 – Total de matrículas e de estudantes públicos da educação especial (2016 e 2023) na EE Carlos Trivellato e o quantitativo de AEEs

Escola	Níveis de Ensino	Total de Matrículas 2016	Total de Matrículas 2023	*AEE 2016	*AEE 2023	ACLTA 2023	Tils 2023
EE Carlos Trivellato (Sala de Recursos)	1º ao 9º ano EF	637	624	01	19	19	0

Fonte: elaborada pela autora com base no SIMADE (2023).

*Matrícula na escolarização e nos AEE na EE Carlos Trivellato.

A tabela mostra que o aumento de matrículas de estudantes públicos da educação especial na sala de aula comum da EE Carlos Trivellato resultou em 19 autorizações de professor de ACLTA. Sendo assim, a escola contava em 2023 com 2 professores da SRM, 19 professores de ACLTA, resultando em um total de 21 professores dos AEEs.

A fim de refletir sobre a continuidade da matrícula dos estudantes públicos da educação especial na EE Carlos Trivellato, apresentamos o Quadro 5, referente às transferências ocorridas no período compreendido entre 2022 e o início de 2023.

Quadro 5 – Transferências realizadas pelos estudantes públicos da educação especial da Escola Estadual Carlos Trivellato (2022-2023)

Estudante transferido	Observação sobre a transferência
A	Não transferido para outra escola estadual
B	Não transferido para outra escola estadual
C	Não transferido para outra escola estadual
D	Transferido para escola estadual de outra SRE
E	Transferido para Apae
F	Aluno concluiu o ensino fundamental e a EE Carlos Trivellato não oferta o ensino médio
G	Determinação judicial

Fonte: Elaborado pela autora com base no SIMADE (2022-2023) e e-mail do SAI/SRE Ponte Nova (2023).

De acordo com o Simade, os estudantes A, B e C não foram transferidos para outra escola da rede estadual, pois neste caso o registro iria constar no sistema. Não é possível, então, saber pelo sistema da SEE/MG se a nova unidade possui ou não uma SRM ou se a transferência pode estar relacionada com o fato de haver melhor qualidade no atendimento da SRM de outra escola.

O estudante E foi transferido para a Apae. De acordo com a concepção da família, o estudante terá acesso a mais recursos nesta instituição, informação recebida via e-mail do SAI.

O estudante D foi transferido para outra escola estadual de outra SRE; observando-se a distância territorial, é possível concluir que a família mudou para outra cidade, tendo que realizar a transferência da matrícula do estudante.

O aluno F concluiu o ensino fundamental e, como o ensino médio não é ofertado na EE Carlos Trivellato, houve a transferência. O atendimento na SRM se manteve.

O estudante G estava sendo acompanhado pela Vara da Infância e da Juventude e foi solicitado pelo juiz a transferência de escola. A instituição que recebeu a matrícula deste estudante não possui SRM; a solicitação para o referido atendimento foi aprovada pelo SAI para a EE Senador Antônio Martins, em cumprimento à determinação do Ministério Público.

Conforme os esclarecimentos, os estudantes D, F e G foram transferidos para outras escolas por motivos que independem do trabalho referente à inclusão escolar desenvolvido na EE Carlos Trivellato. Desconsiderando os três estudantes nos cálculos, constata-se um total de 23 estudantes da educação especial matriculados na instituição ao longo de 2022, sendo que quatro transferências podem ter como motivo o processo educacional inclusivo não satisfatório na escola. Sendo assim, temos que 82,60% dos estudantes públicos da educação especial mantiveram suas matrículas na escola, fato que indica que a comunidade considera, ainda que parcialmente, o atendimento educacional na perspectiva da educação inclusiva ali oferecido como satisfatório. Contudo, respostas mais conclusivas serão vislumbradas na pesquisa de campo.

Através de pesquisa realizada no Simade referente ao ano de 2023, apenas um estudante teve flexibilização de tempo e os demais avançaram com seus pares para o próximo ano de ensino.

Na EE Carlos Trivellato, após a abertura da SRM em 2017, foi reformada uma sala maior para substituir o espaço destinado inicialmente para a SRM. A nova SRM, além de ser maior, está próxima de banheiros acessíveis.

A Tabela 9 apresenta os trabalhos realizados *in loco* pela equipe do SAI na EE Carlos Trivellato para realização de avaliação pedagógica de estudantes da educação especial e monitoramento dos AEEs entre 2017 e 2022.

Tabela 9 – Número de atividades *in loco* da equipe SAI na EE Carlos Trivellato

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Atividades <i>in loco</i>	3	5	6	0	1	3	0

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os arquivos físicos da Dire (2023).

Observa-se na Tabela 9 que houve, a partir de 2017, a necessidade de aumentar o número de atividades presenciais na EE Carlos Trivellato pela equipe do SAI. A maior frequência da equipe do SAI na escola se justifica devido ao aumento do número de matrículas de estudantes públicos da educação especial e a necessidade de analisar as solicitações de professor de ACLTA. Porém, também houve momentos de monitoramento das atividades da SRM.

Conforme já mencionado anteriormente, em 2020 não houve atividades *in loco* da equipe do SAI nas escolas, pois foi decretado o estado de pandemia de Covid-19, com retorno somente no segundo semestre de 2021.

Percebe-se que no ano de 2022 aumentou para três as atividades presenciais da equipe do SAI na EE Carlos Trivellato e, em 2023, nenhuma atividade *in loco*. Conforme já citado, um fator que influenciou na redução desse quantitativo foi a implantação do Crei Ponte Nova em 2022, pois essa equipe passou a atuar em parceria com o SAI nos processos de formação das equipes escolares de forma on-line e presencial.

A EE Carlos Trivellato contém dados relevantes para pesquisa que nos indicam, inicialmente, que houve avanços na implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) após a implementação da SRM. Porém, existem situações que precisam ser melhor estudadas na pesquisa de campo para compreendermos a realidade atual e permitir

que, através do uso de método científico, possamos compreender as ações exitosas e os desafios a serem vencidos.

2.4.4 Análise comparativa das SRM das escolas estaduais do município de Ponte Nova: observações iniciais

Constata-se através de dados do Simade que, embora tenha aumentado a procura na EE Carlos Trivellato para matrícula de estudantes públicos da educação especial no ensino comum e na SRM, a EE Senador Antônio Martins continuou a ser procurada por pais/responsáveis para matrícula deste público, o que indica que ambas as escolas possuem reconhecimento da comunidade escolar quanto ao trabalho pedagógico referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Tabela 10 apresenta o total de matrículas nas escolas estaduais de Ponte Nova e o quantitativo de estudantes com AEEs, de forma a propiciar uma análise comparativa dos dados.

Tabela 10 - Matrículas nas escolas estaduais de Ponte Nova-MG e o quantitativo de estudantes com Atendimentos Educacionais Especializados

(continua)

Escola	Níveis de Ensino	Total de Matrículas 2016	Total de Matrículas 2023	AEE 2016	AEE 2023	ACLTA 2023	TiIs 2023
EE Carlos Trivellato – SRM	1º ao 9º ano EF	637	624	1	30	19	0
EE Senador Antônio Martins - SRM	1º ao 9º ano EF e EM	840	667	21	29	22	2
EE Caetano Marinho	1º ao 9º ano EF e EM	762	451	2	9	8	0
EE Coronel Cantídio Drumond	1º ao 9º ano EF e EM	341	240	0	8	4	0

(conclusão)

Escola	Níveis de Ensino	Total de Matrículas 2016	Total de Matrículas 2023	AEE 2016	AEE 2023	ACLTA 2023	Tils 2023
EE Professor Antônio Gonçalves Lanna	6º ao 9º ano EF e EM	849	937	0	1	1	0
EE Antônio Coelho	EM	46*	121	0	0	0	0
EE Professor Raymundo Martiniano Ferreira	1º ao 9º ano EF e EM	286	503	0	1	1	0

Fonte: Elaborada pela autora com base no Simade (2023).

*Dados de 2017, pois em 2016 não houve turmas com escolarização nesta escola.

Observa-se que, quando a única SRM estadual do município era na EE Senador Antônio Martins, as matrículas dos estudantes públicos da educação especial se concentravam nesta escola. Atualmente, a busca das famílias/responsáveis pela matrícula desses estudantes se divide, na maior parte, entre a EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato – isto é, onde há uma SRM. Essa constatação indica que o fato de haver uma SRM na unidade, aparentemente, influencia na decisão das famílias/responsáveis na escolha da escola para efetivar a matrícula dos estudantes.

Embora toda escola de ensino comum tenha a atribuição de ser uma escola inclusiva e deva receber de forma compulsória a matrícula dos estudantes públicos da educação especial, os dados indicam que as famílias/comunidade do município têm atribuído maior credibilidade à proposta educacional inclusiva, em relação a educação especial, das escolas que possuem uma SRM.

Conforme informações apresentadas, a implantação da SRM na EE Carlos Trivellato aconteceu mais de uma década após a abertura na EE Senador Antônio Martins, em contextos históricos diferentes e por motivos distintos. Os dados nos direcionam, inicialmente, a reconhecer que ambas possuem um processo de implementação positivo, reconhecido pela comunidade local, o que não pode ser interpretado como um processo sem lacunas ou sem necessidade de reestruturação,

visto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) é uma política que é perpassada pela quebra de paradigmas.

3 O PAPEL DA SALA DE RECURSOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTE NOVA-MG

O objetivo desta pesquisa, conforme apresentado anteriormente, é monitorar a implementação das SRMs nas duas escolas estaduais do município de Ponte Nova para conhecer os desafios e avanços obtidos, com a finalidade de a equipe do SAI contribuir com orientações mais assertivas na implementação de outras SRMs na regional. Considerando que a implementação das SRMs faz parte da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), temos como propósito nesta seção apresentar a fundamentação teórica que dará suporte para a pesquisa e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Na primeira seção secundária (3.1) desta seção, apresentaremos o eixo teórico do ciclo de políticas proposto por Ball (1992) e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a), conforme exposto por Mainardes (2006). Através da teoria do ciclo de políticas serão delineadas as dimensões contextuais que buscamos conhecer e analisar na pesquisa de campo, considerando a política pública na prática no âmbito das duas escolas pesquisadas.

Na segunda seção secundária (3.2) será apresentado o eixo teórico sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Abordaremos a necessidade de inserir novas possibilidades educativas de forma a atender a todos os estudantes, considerando as especificidades de cada um, pois “sabemos da necessidade e da urgência de um ensino que atenda a todos os alunos nas suas diferenças” (Mantoan, 2012, p. 2). Discorreremos também sobre as atribuições associadas aos professores das SRMs, a importância de espaços físicos bem estruturados nas escolas e a necessidade de contribuir para a visão dos educadores sobre o propósito inclusivo das escolas para a construção de uma sociedade inclusiva. Autores como Mantoan (2022), Glat (2018), Mendes (2016), Benitez (2015) e Domeniconi (2015) terão suas concepções teóricas apresentadas com a finalidade de contribuir na pesquisa e na análise dos dados.

A terceira seção secundária (3.3) apresentará os procedimentos metodológicos e caracterização da pesquisa de campo, discorrendo sobre a abordagem qualitativa

que optamos por adotar, explicando os procedimentos de coleta de dados na pesquisa documental e nas entrevistas.

Nesse sentido, propomos analisar diferentes dimensões contextuais, de forma comparativa, referentes ao processo de implementação das SRMs na EE Carlos Trivellato e EE Senador Antônio Martins.

3.1 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS SRMs

O ciclo de políticas elaborado a princípio por Ball e Bowe (1992), apresentado por Mainardes (2006), contribui para a realização de pesquisas sobre políticas públicas e será utilizado neste estudo, abordando as SRMs como parte da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). O ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) tinha em sua estrutura três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A política proposta está relacionada com as primeiras concepções sobre a política pública, sofrendo influências de interesses de diversos grupos – como, por exemplo, os governos, os departamentos educacionais e os burocratas encarregados de implementar as políticas públicas. Nesse momento, todos articulam na tentativa de que suas ideias e interesses sejam levados em consideração. A política de fato é constituída pela elaboração dos textos das políticas públicas e legislações que as normatizam, e a partir desse momento a política pública ganha forma. A política em uso corresponde aos discursos e as práticas que acontecem nas instituições através dos burocratas responsáveis por sua implementação (Mainardes, 2018).

Posteriormente, foi apresentado por Ball e Bowe (1992) o modelo mais refinado do ciclo de políticas, esclarecendo que não há uma separação rígida entre as facetas, pois as disputas e os embates referentes à política pública continuam – dessa forma, então, as facetas estão inter-relacionadas. Sendo assim, destaca-se que não há uma dimensão temporal ou sequencial e as etapas não são lineares. Sob essa perspectiva, os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos do processo de formulação da política pública (Mainardes, 2006).

De acordo com Ball e Bowe (1992), há dois estilos de textos políticos que se diferenciam no quanto os burocratas podem se envolver em relação ao delineamento da política pública, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Estilos de textos políticos quanto à participação do leitor, conforme Mainardes (2006)

<i>Readerly</i> (ou prescritivo)	<i>Writerly</i> (ou escrevível)
Limita o envolvimento do leitor.	Convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto.
Limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte”.	Envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto.

Fonte: Adaptado pela autora de acordo com Mainardes (2006, p. 50).

Os dois estilos de textos podem ser apresentados de diferentes formas, e ambos podem aparecer em um mesmo texto ou pode ser que textos iniciais tenham estilos diferentes dos textos produzidos no decorrer da implementação da política pública.

O ciclo de políticas pode ser considerado como um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. A Figura 1 apresenta o ciclo de políticas através dos três tipos de contexto.

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política pública



Fonte: Adaptação da autora conforme Bowe *et al.*, 1992, p. 20, *apud* Mainardes, 2006, p. 51.

O contexto da influência é onde se iniciam os discursos políticos, os grupos de interesses buscam influenciar nas decisões sobre os processos educativos e as redes sociais se articulam em torno dos partidos políticos. Nesse contexto, o discurso sobre a política pública muitas vezes recebe apoio e em outras é desafiado, e frequentemente os meios de comunicação exercem sua influência. Ball denomina as influências internacionais como “rede global de política educacional”, indicando a existência de uma rede de relacionamentos ligada às ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e dinheiro. Esse fato pode resultar em políticas públicas que se distanciam do contexto escolar, acarretando problemas como falta de estruturas físicas adequadas, professores qualificados, gestão escolar participativa e eficiente, envolvimento da comunidade escolar e um projeto político pedagógico que efetivamente represente a escola (Mainardes, 2006).

O Quadro 7 apresenta os tipos de influências internacionais que pode haver no processo de formulação de uma política pública.

Quadro 7– Tipos de influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas públicas nacionais

Influências internacionais por meio do fluxo de ideias através de redes políticas e sociais	Imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras)
Circulação internacional de ideias (Popkewitz <i>apud</i> Ball, 1998a).	Instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones <i>apud</i> Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais.
Processo de “empréstimo de políticas” (Halpin; Troyna <i>apud</i> Ball 1998a).	
Grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc.	

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com Mainardes (2006, p. 52).

No contexto da produção de texto, a proposta é delinear a política pública; porém, os textos nem sempre são claros e podem até ser contraditórios. Ao ler o texto de uma política pública é importante que a relacione ao seu tempo e local de produção (Mainardes, 2006).

É no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e recriação; este contexto resulta nos efeitos e consequências, e nesta etapa é possível que aconteçam alterações significativas na política original. A partir dessa perspectiva, durante o processo de leitura e interpretação dos textos políticos os professores trazem para discussão os aspectos que acreditam ser necessários para a implementação da política. Dessa forma, os textos políticos possuem uma pluralidade de leituras e de interpretações (Mainardes, 2006).

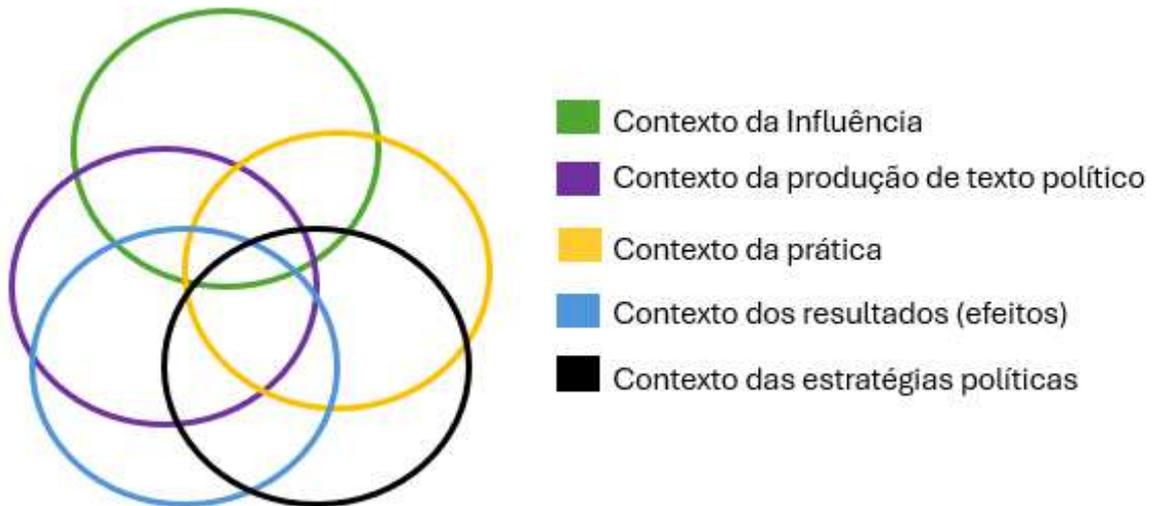
A pesquisa de campo do presente estudo, através da análise documental e das entrevistas, busca monitorar o contexto da prática da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasoc, 2008b).

Ball, em 1994, expandiu o conceito do ciclo de políticas, acrescentando dois outros contextos: o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. A ideia de que as políticas públicas têm seus efeitos, ao invés de resultados, é considerada mais apropriada, pois considera a necessidade de analisá-las em termos de seu impacto e interações com as desigualdades existentes. O contexto da estratégia política envolve um conjunto de estratégias sociais e políticas que são consideradas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política pública (Mainardes, 2006).

Ball (1994a) elucida que o contexto dos resultados (efeitos) está relacionado ao da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado através do contexto da influência. A Figura 2 integra os dois novos contextos aos apresentados anteriormente (Mainardes, 2006).

Conforme apresentado por Lima, Pereira e Sá (2019), foi indicado por Ball e dialogado por Mainardes e Marcondes (2009) e Avelar (2016) que há simultaneidade na atuação das políticas públicas, trazendo a ideia de circularidade e sobreposição entre os contextos do ciclo de políticas. Dessa forma, Lima (2017) trouxe a imagem “aninhada” dos contextos que compõem o ciclo de políticas, apresentado a seguir na Figura 2.

Figura 2 – Imagem da versão “aninhada” dos contextos do ciclo de políticas



Fonte: Adaptação da autora conforme Lima (2017, p. 65) *apud* Lima, Pereira e Sá (2019, p. 518).

Conforme Ball, Maguire e Braun (2012), citado por Mainardes (2018), o texto político, apesar de ser único, pode ser interpretado de diferentes formas. Sendo assim, os professores e os demais profissionais envolvidos na implementação da política pública possuem parte do controle do processo. As políticas são inseridas em contextos com recursos variados, e, em relação aos problemas que surgem, emerge um conjunto de dinâmicas interpretativas.

Ainda segundo Mainardes (2018), ao realizar uma análise de políticas públicas é necessário buscar compreender o material, o estrutural e o relacional. Para isso, é proposto pelos autores a análise das seguintes dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos.

Esta pesquisa irá monitorar o contexto da prática da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) com ênfase nas SRMs, estruturando e analisando os dados da pesquisa de campo de acordo com as quatro dimensões contextuais apresentadas.

Quando um texto de uma política pública é proposto para implementação, ele está sujeito à interpretação e tradução de diferentes sujeitos e em contextos diversificados. Para Ball, em entrevista a Avelar (2016), o processo de interpretação de uma política pública é a etapa em que se busca a compreensão do texto. A

interpretação é realizada por pessoas que exercem algum cargo de autoridade (diretores, inspetores e coordenadores) e visa dar significados. Segundo Ball, Maguire e Braun (*apud* Mairnades, 2018), a interpretação é um processo de decodificação da política pública, onde são feitos alguns questionamentos, tais como: o que este texto significa para nós? Temos que fazer alguma coisa? O que temos que fazer?

Conforme Mainardes (2018), o processo de tradução pode ser considerado uma etapa mais produtiva e criativa, pois envolve a elaboração de estratégias para colocar a política pública em ação. Segundo Ball, Maguire e Braun (*apud* Mairnades, 2018), é um processo interativo de fazer os textos institucionais atuarem no contexto real.

Através da teoria do ciclo de políticas, a presente pesquisa busca monitorar o contexto da prática da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) através de dados coletados referentes às SRMs da EE Carlos Trivellato e da EE Senador Antônio Martins sob a ótica das dimensões contextuais. Acreditamos ser possível observar os efeitos da política pública, pois as dimensões contextuais oferecem:

elementos teóricos para identificar e analisar as interpretações, as traduções e as adaptações realizadas no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de “produção” de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta (Mainardes, 2018, p. 7).

Conforme observamos na seção 2, a política proposta referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva teve como referência inicial os acordos estabelecidos internacionalmente. Dessa forma, podemos considerar que houve influências globais no seu processo de formulação.

A política de fato se constituiu através da elaboração de textos legislativos e programas que tiveram como objetivo a implementação da política pública. Podemos citar no âmbito nacional a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), bem como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial (2009), que delinearão as ações referente à implementação das SRMs. No âmbito do desenvolvimento da política pública na rede estadual de ensino de Minas Gerais, citamos a relevância da Resolução CEE nº 460/2013 e a Resolução

SEE nº 4.256/2020, que delinearão as diretrizes para a rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Ao considerarmos a política de fato, conforme exposto neste capítulo, há uma série de situações que devem ser levadas em consideração, tais como os discursos e as práticas realizadas, considerando diferentes âmbitos, entre eles escolas, SRE e SEE.

No processo de interpretações na busca por compreender a política pública, alguns significados são assimilados e outros acabam sendo desprezados. Também devem ser levadas em consideração as traduções realizadas pelos atores educacionais para tornarem possíveis a implementação, as estratégias estabelecidas e como ocorreu a atuação dos educadores para colocar a política na prática, uma vez que cada escola possui um campo de subjetividades.

Embora a política de fato da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), no que se refere ao AEE na SRM, tenha sido delineada para toda a rede estadual de ensino, a tradução dos textos realizada pela EE Carlos Trivellato e EE Senador Antônio Martins está diretamente relacionada aos atores envolvidos e vinculada ao contexto de cada escola.

A tradução é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política (Ball; Maguire; Braun *apud* Mainardes, 2018, p.6).

As respectivas SRMs foram implantadas em tempos diferentes e possuem organizações distintas quanto à estrutura física, mobiliários, espaços, recursos pedagógicos, composição da equipe pedagógica e gestão escolar, dentre outras.

Consideramos relevante conhecer os efeitos da implementação das SRMs – isto é, o impacto e as interações que aconteceram. Ressaltamos que é a partir do reconhecimento do contexto dos efeitos que se torna possível chegar aos contextos das estratégias políticas – ou seja, atuar sobre um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Conhecendo o contexto dos efeitos e da estratégia política, sustentamos o movimento cíclico dos contextos primários (contextos da influência, contexto da produção do texto político e contexto da prática).

O que observamos é que a política estadual foi criada pela necessidade de atendimento às diretrizes nacionais, que por sua vez buscam atender aos acordos internacionais firmados pelo Brasil. Sendo assim, a política não foi inicialmente pensada para atender a uma demanda apresentada pelo sistema educacional brasileiro. De acordo com Ball e seu colaboradores, isso implica que a política tenha que ser recriada em relação ao seu contexto, levando muitas vezes o professor a utilizar de sua criatividade para tornar possível a implementação da política no complexo contexto escolar, pois “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (Mainardes, 2018, p. 4).

Para compreender a implementação das SRMs na EE Carlos Trivellato e EE Senador Antônio Martins, direcionamos nossa pesquisa a conhecer as diferentes dimensões contextuais, conforme destacado por Mainardes (2018). A pesquisa busca, a partir do contexto da prática, compreender outras quatro dimensões: contexto situado, cultura profissional, contexto material e o contexto externo.

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTIONANDO CRENÇAS E ABRINDO ESPAÇO PARA NOVAS CONCEPÇÕES

Programas como a implementação das SRMs foram desenvolvidos no Brasil com a finalidade de contribuir com a efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Conforme exposto anteriormente, entre 2005 e 2010 houve grandes investimentos no Brasil com a implementação das SRMs para realização do AEE. Baptista (2011) reforça que, devido ao fato do atendimento na SRM ter caráter complementar ou suplementar ao processo de escolarização do estudante – e não substitutivo – ele não pode ser caracterizado como uma “classe especial”.

As SRMs são consideradas espaços pedagógicos destinados a dar suporte aos estudantes públicos da educação especial e aos professores, com o objetivo de remover barreiras que impeçam a aprendizagem (Carvalho, 2008). Ainda de acordo com Carvalho (2008), para ter um espaço físico escolar inclusivo é necessário considerar todos os espaços e analisar sua arquitetura e engenharia de forma a permitir a acessibilidade física com maior autonomia possível para os estudantes – e,

para que isso se torne realidade, é necessário que haja articulação entre as políticas públicas.

O termo SRM expressa, através da palavra “multifuncionais”, as várias funções que cabem a esse atendimento educacional especializado. Na SRM o professor, além de atuar diretamente com os estudantes propondo atividades para promoção de melhores condições de inclusão, também tem o papel de orientar e dar assistência aos professores, famílias e demais servidores da escola sobre o processo de inclusão escolar (Mazzotta *apud* Baptista, 2011). Essa percepção vai ao encontro do exposto por Vaz (2017), que conceitua o professor da SRM como tendo dois perfis: um gerencialista, devido a sua função de gestão da inclusão dentro da escola, e outro técnico, uma vez que auxilia os estudantes através do uso de técnicas e recursos de acessibilidade de forma a eliminar as barreiras para a aprendizagem.

Um grupo de pesquisadores constituiu o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp, 2015) e passou a realizar estudos integrados sobre as políticas e práticas sobre a inclusão escolar na realidade brasileira. Mendes (2016) apresentou, como um desses resultados, as atribuições excessivas do professor da SRM, pois além de atuar diretamente no ensino dos estudantes ele também possui a atribuição de promover a cultura da inclusão na escola e de ser o articulador da inclusão na escola, com as famílias e com os setores extraescolares.

Dessa forma, ao analisar as atribuições do professor da SRM, constata-se a exigência irrealista de um único professor conseguir atender às necessidades de todos os estudantes e de gerenciar a inclusão na escola, com as famílias e setores extraescolares. Dessa forma, ao invés da SRM ser multifuncional, é exigido do professor que ele seja um profissional multifuncional (Mendes; Cia; Cabral, 2015, *apud* Mendes; Maturana, 2016).

Para propor técnicas e recursos de acessibilidade nos atendimentos realizados na SRM, é necessário conhecer as especificidades de cada estudante, pois somente assim é possível propor um PAEE assertivo a ser desenvolvido ao longo do ano letivo. Glat (2007) conceitua necessidades educacionais especiais como sendo demandas exclusivas apresentadas por alguns estudantes que precisam de formas diferenciadas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência. Ao tratar de necessidades educacionais especiais é

relevante considerar tanto as características individuais do estudante, como também o seu contexto histórico-cultural.

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar acontece quando as diferenças se tornam a referência para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, trazendo para a escola uma pedagogia centrada no indivíduo e na diversidade humana. Por outro lado, quando a escola traz a igualdade como referência, os estudantes que não se encaixam neste padrão são rotulados e têm um atendimento diferenciado, porém não necessariamente inclusivo (Mantoan, 2003).

Estudos de Mantoan (2022) indicam que inúmeras escolas se dispuseram para revisão de suas práticas e que há muitos resultados positivos, embora exista grande dificuldade diante das transformações exigidas pela inclusão escolar.

As transformações exigidas levam a educação a uma crise de paradigmas. Paradigmas são “um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento” (Mantoan, 2003, p. 11). A crise acontece quando os modelos vigentes não atendem mais os problemas enfrentados na atualidade, trazendo incertezas e ousadia ao buscar novas possibilidades (Mantoan, 2003).

Uma escola inclusiva é aquela centrada nas necessidades educacionais de todos os estudantes e possui sua organização e estruturação de acordo com essas necessidades; dessa forma, é possível atender as diferenças sem que ocorra a discriminação. Nessa perspectiva, a inclusão colabora para melhorar a educação de todos que fracassam na escola comum (Mantoan, 2003).

Para ser considerada inclusiva, a escola comum precisa ir além de garantir a matrícula e a frequência do estudante na escola. É necessário ser um espaço onde o estudante aprenda os conteúdos valorizados socialmente para sua faixa etária, ou seja, é necessário garantir ao estudante o sucesso acadêmico (Glat, 2007). Segundo a autora, para a escola ser inclusiva é preciso uma nova cultura escolar, uma escola que aspire o desenvolvimento de respostas educativas que alcancem a todos os estudantes. Sendo assim, ela deve ser organizada por meio de um conjunto de metodologias, materiais e conhecimentos (recursos pedagógicos e humanos) para atender à diversidade dos estudantes.

As dificuldades dos estudantes “resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada” (Mantoan, 2001, p. 3).

Mantoan (2022) destaca que quando prevalece o perfil de professor explicador, desconsiderando a bagagem do estudante, cria-se uma barreira que impede que o estudante trace sua própria trajetória na construção do conhecimento.

Constatamos através da abordagem de Mantoan (2001) que o desafio educacional brasileiro está na necessidade de ressignificar o papel da escola. A pesquisadora indica que não são os estudantes que precisam mudar para se adaptarem às escolas, e sim estas que precisam levar em consideração a diversidade que atendem, propondo estratégias de ensino e aprendizagem que alcancem a todos e não apenas um grupo específico.

A abordagem de Mantoan (2001) está alinhada ao que, atualmente, está descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que cita o compromisso assumido pelo sistema educacional brasileiro com a educação integral do estudante. Dessa forma, a escola atual, frente à sociedade contemporânea, visa ter um olhar inovador e inclusivo no processo educativo: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2017, p. 14). A BNCC assume o compromisso com a formação do ser humano de forma global, fortalecendo a “não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14).

Para Maturana e Mendes (2016), o modelo atual de acesso à escola comum para os estudantes públicos da educação especial, concedendo-lhes uma carteira na sala de aula e concedendo-lhes um professor de AEE – seja ele através do professor de ACLTA e/ou no atendimento da SRM – coloca a instituição de ensino em um lócus de acomodação das diferenças, pois trata-se de um atendimento centrado nas diferenças dos estudantes. Sob essa perspectiva, a escola atual deve estar aberta a uma nova concepção para uma educação de qualidade para todos, e não a um formato que atenda isoladamente os estudantes públicos da educação especial.

É neste sentido que os países que possuem práticas inclusivas mais avançadas estão trabalhando no sentido não necessariamente de escolas inclusivas, mas de sistemas educacionais mais inclusivos, que ofereçam uma configuração em rede cada vez mais diversificada de serviços de apoio à escolarização.

O atual sistema educacional brasileiro encontra-se organizado em partes distintas, onde a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis por delinear normativas para alcançar as metas para o desenvolvimento

da educação do país, sendo esta constituída pela educação infantil, fundamental, ensino médio e superior. Dentre outras leis que regem o sistema educacional brasileiro, a LDB 9.394/96 propõe inúmeras oportunidades para a sociedade brasileira e viabiliza várias propostas políticas para mudanças na educação do país. Porém, nosso sistema educacional vive um antagonismo entre o que é proposto e o que tem sido vivenciado nas escolas. Muitos projetos não têm recursos adequados para sua manutenção, não há investimento contínuo na qualificação dos professores e no suporte adequado para elaboração de estratégias para a efetivação dos direitos de aprendizagem dos estudantes (Bastos, 2017).

Carvalho (2008) aborda a necessidade de clareza dos profissionais escolares sobre a intencionalidade educativa e político-pedagógica da escola, a necessidade de a comunidade escolar pensar e repensar sobre a sociedade que temos e a que queremos. Quando não há clara concepção do “para que” a escola, ela se restringe a um espaço educacional para transmissão de conteúdos e numa visão tradicional do processo de ensino e aprendizagem. A autora também apresenta estudos de Charlot (2000) que trazem para reflexão o sentido e o significado da escola, que nem sempre são considerados nas ações pedagógicas, pois acredita-se que todos possuem consciência do “para que” a escola e do seu papel para o exercício da cidadania. Sendo assim, a inclusão escolar pressupõe o debate sobre a intencionalidade educativa e este deve constar no PPP da instituição.

Os educadores devem analisar diferentes aspectos em busca de qualidade nas práticas educativas inclusivas nas escolas. Para tanto, de um lado há que remover as barreiras invisíveis (atitudinais) e visíveis (como as arquitetônicas), e, de outro, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além da articulação entre as políticas públicas para o enfrentamento da pluralidade de funções atribuídas à escola (Carvalho, 2008). A pesquisadora também destaca o papel de toda comunidade escolar e dos pais, que devem participar das discussões e assumir responsabilidade compatível com o papel que desempenha.

No decorrer desta seção, apresentaremos algumas contribuições explanadas no artigo *Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros*, realizado por Priscila Benitez e Camila Domeniconi (2015) que aborda algumas possibilidades de atuação dos professores em relação à inclusão escolar. O artigo foi resultado do mapeamento de estudos publicados em periódicos brasileiros nas áreas da

psicologia e educação, que tiveram como objetivo investigar a atuação de diferentes agentes educacionais em relação à inclusão escolar e discutir as principais contribuições da atuação conjunta.

Benitez e Domeniconi (2015) defendem, através do estudo de Rolfsen e Martinez (2008), a necessidade de intervenção com os pais, fomentando a atuação deles como agentes no processo educacional dos filhos. Foi proposta nesta pesquisa a implementação e avaliação de uma intervenção denominada como Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP), destinado aos pais e familiares de estudantes incluídos na primeira série de uma escola pública. As sessões com os pais continham lições para reflexão em casa, dinâmicas e vivências. Com essa intervenção foi possível constatar a mudança de comportamento dos pais na forma de ajudar e de pedir ajuda para seus filhos. A pesquisa de Christovam e Cia (2013), apresentada neste mapeamento, também destaca a importância da atuação dos pais em relação ao acompanhamento dos estudos dos filhos, atuando na organização de rotinas e elaboração de estratégias para relações parentais positivas.

O professor da SRM tem, dentre suas atribuições, o papel de articular com o professor regente de forma a contribuir para percursos escolares satisfatórios aos estudantes da educação especial. O atendimento na SRM é um suporte que pode contribuir para a permanência do estudante público da educação especial na escola comum (Baptista,2011).

Conforme Mittler (2000), apresentado por Mantoan (2012), os professores regentes se sentem despreparados para atuar de forma eficiente no atendimento aos estudantes públicos da educação especial. Essa visão de despreparo pode ser devida à comparação em relação aos professores especializados, que realizam unicamente esse tipo de atendimento (Mittler, 2000 *apud* Mantoan, 2015). Por outro lado, os professores especializados, diante da complexidade do ensino comum, acabam por assumir a responsabilidade da aprendizagem e inclusão do estudante e, dessa forma, reproduzem a prática do atendimento especializado tradicional, ao invés de interagirem colaborativamente com o professor regente (Glat, 2018).

De acordo com Mantoan (2003), alguns professores esperam que haja um processo de formação que venha lhes preparar para ensinar os estudantes públicos da educação especial, trazendo metodologias específicas para este fim, acreditando que, da mesma forma que ensinam na sala de aula, venham receber uma formação

para lhes ensinar a trabalhar com esse público. Esses profissionais acreditam que não possuem conhecimento para atuar com os estudantes da educação especial, seja na compreensão dos conceitos, dos diagnósticos clínicos e/ou na necessidade de conhecer métodos/técnicas para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Esperam que a partir de regras gerais consigam adequar seus processos de ensino para os estudantes para o qual lecionam. Mantoan (2003) considera que o processo de formação do professor para uma escola inclusiva deve ser o de ressignificar sua atuação.

A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2015, p. 43).

Para Mantoan (2015), a realização de cursos, a participação em palestras e oficinas, apesar de contribuírem para a atuação do professor na educação especial, por si só não são suficientes para a promoção da inclusão escolar. Para a construção de um novo modelo educacional faz-se necessário que a equipe pedagógica da escola realize formação em serviço, partindo de situações reais que aparecem no cotidiano; dessa forma vão encontrar as respostas que, atualmente, procuram nos cursos de formação. A proposta é a formação de grupos de estudos nas escolas para que possam colaborar com seus pares, partindo do conhecimento científico e confrontando com a realidade escolar, buscando assim formas de aperfeiçoar as metodologias aplicadas em sala de aula.

Segundo Mantoan (2015), as metodologias pedagógicas devem ser propostas por aqueles que estão em contato diretamente com os alunos. Sendo assim, um “professor itinerante” não consegue contribuir significativamente para uma proposta eficaz, pois não vai a fundo nos problemas e em suas causas. Atribuir a responsabilidade a um profissional externo de apresentar soluções tira do professor regente a responsabilidade da aprendizagem de todos os seus estudantes. A formação entre a própria equipe promove a proatividade dos professores, pois estes deixam de aguardar que alguém de fora venha resolver as dificuldades enfrentadas por eles na sala de aula comum.

Retomando o artigo *Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros*, elaborado por Benitez e Domeniconi (2015), constata-se que Almeida-Verdu *et al.* (2002) considera a articulação entre os agentes educacionais como algo fundamental. Os pesquisadores propõem que o coordenador pedagógico seja capacitado para que, em sua atuação com a equipe docente, possa propor aos professores discussões sobre a inclusão escolar. A pesquisadora também destaca a importância de abordar nas reuniões de pais orientações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O referido artigo apresenta o trabalho de Mendes *et al.* (2011), que foi desenvolvido com o propósito de promover a colaboração dos professores especializados nos AEEs com os professores da sala de aula comum. A proposta se estabelece em dois momentos: os estudos teóricos e a consultoria colaborativa. O objetivo da consultoria colaborativa é oferecer auxílio aos professores e parceria para o ensino. Os resultados apontados foram de ganhos no processo de formação continuada do professor.

O artigo também apresenta a proposta de formação continuada pesquisada por Toledo e Vitaliano (2012), realizada com professores de estudantes com deficiência intelectual. Nesse caso, os procedimentos se dividiram em três etapas: (i) realizar o levantamento prévio sobre o conhecimento dos professores a respeito da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual; (ii) realizar estudos teóricos e práticas reflexivas das metodologias adotadas em sala de aula; (iii) oportunizar momentos para relatos sobre a intervenção realizada a partir dos conhecimentos adquiridos.

Benitez e Domeniconi (2015) apresentaram vários estudos de autores como Almeida-Verdu *et al.* (2002), Gena (2006), Rolfsen e Martinez (2008), Lima *et al.* (2012), Bagaiolo, Guilhardi e Romano (2005), que consideram a inclusão escolar uma demanda que necessita da participação e envolvimento de vários agentes educacionais. A atuação destes, com estratégias educacionais diversificadas de ensino, contribuem para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes públicos da educação especial. Ao somarem as ações, torna-se possível o surgimento de práticas culturais com maior possibilidade de continuidade ao longo do tempo.

Para uma escola comum ser considerada inclusiva é necessária a atuação de diferentes agentes educacionais, bem como vontade política para analisar as

condições adequadas, tais como previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros para o funcionamento das escolas brasileiras (Carvalho, 2008).

3.2.1 Estudos sobre experiências na implementação de SRMs no estado de Minas Gerais

Buscamos por publicações de outras experiências no processo de implementação de SRMs no estado de Minas Gerais com o objetivo de conhecer propostas implantadas em contexto semelhante, pelo menos em parte, ao do município de Ponte Nova.

Encontramos o relato das práticas do projeto Educação Inclusiva referente à estruturação de SRMs, sendo esta uma iniciativa da Fundação Vale em parceria com a Associação Imagem Comunitária (AIC) e as prefeituras municipais de Barão de Cocais, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio, em Minas Gerais.

O projeto considerou relevante, ao estruturar uma SRM, conhecer inicialmente o quantitativo de estudantes, onde estão e o que apresentam cada um destes. Após realização dessa análise, consideraram possível indicar o tipo de SRM que melhor atenderia à demanda.

O programa atuou, em um segundo momento, com formações para gestores e docentes, discutindo o papel da escola na implementação da proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as possibilidades de práticas para a sala de aula comum.

Indo ao encontro do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4 (2009), conforme exposto na seção 2.2 desta pesquisa, o projeto reforça que deve estar descrito no PPP da escola toda a estrutura de atendimento aos estudantes públicos da educação especial, uma vez que as ações possuem caráter político e pedagógico:

Seu caráter político se dá pelo fato de apresentar as escolhas de prioridades de cidadania, de acordo com as demandas sociais da comunidade onde a escola está inserida e, por sua vez, seu status pedagógico se expressa nas intenções educativas, elaboradas também a partir dessas prioridades (AIC, 2018, p.17).

Considerando o contexto das escolas envolvidas, a referida publicação indica

aspectos relevantes a serem estabelecidos no PPP, visando uma proposta coerente com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), sendo elas:

- Identificar as necessidades e habilidades dos estudantes;
- Elaborar planos de atendimento indicando os resultados esperados, comparativamente ao processo de ensino e aprendizagem do próprio estudante;
- Realizar atividades adaptadas, mas não diferentes dos demais estudantes; elas devem estar focadas em atividades da disciplina que os demais estudantes estão envolvidos.

Para o direcionamento da escrita do PPP foram indicados itens que devem ser discutidos com a comunidade escolar e tópicos a serem desenvolvidos no texto. O Quadro 8 apresenta a estrutura de um PPP sugerida pelo projeto Educação Inclusiva (AIC, 2018).

Quadro 8 – Direcionamentos para escrita do PPP sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

(continua)

ITENS	DIRECIONAMENTO PARA O TEXTO
Conceituar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Inserir texto introdutório definindo o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
	Apontar a base legal que respalda a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e destacar o direito dos estudantes públicos da educação especial de frequentarem a escola comum.
	Explicitar a garantia de acesso à participação e permanência da pessoa com deficiência na escola.
	Explicitar as resoluções e normas orientadoras da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

(conclusão)

ITENS	DIRECIONAMENTO PARA O TEXTO
Definir procedimentos e organização da educação especial	Explicitar normas de acessibilidade para a escola.
	Definir o protocolo de acolhimento dos estudantes da educação especial (entrevista inicial com os pais e repasse de informações para os professores conhecerem cada caso).
	Detalhar como é a dinâmica do processo educativo da criança/adolescente público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Formação dos professores para educação especial inclusiva	Prever práticas para formação de professores de apoio.
	Prever cursos de formação continuada promovidos pela própria escola para garantir a preparação dos professores.
	Formar grupos de gestores para replicar o conteúdo de formações e desenvolvimento de grupos de estudo para aprofundar questões relevantes para a escola.
Parcerias	Indicar o estabelecimento de parcerias com outros profissionais, como os da saúde e da assistência social.
	Prever atividades que permitam a participação da comunidade escolar nas discussões de adaptação do PPP.

Fonte: Adaptado pela autora conforme práticas desenvolvidas pela Fundação Vale, AIC e um grupo de municípios mineiros (2018).

O Quadro 8 possui aspectos relevantes que servirão de suporte na pesquisa de campo para compreender como ocorrem as referidas etapas, e se há nos PPPs das duas escolas pesquisadas orientações que contribuam para a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

Na busca por outras publicações, encontramos estudos de Vaz e Viana (2022) no trabalho acadêmico, um deles intitulado *Processo de trabalho de professores de Educação Especial em Minas Gerais: uma análise a partir das políticas educacionais (2010-2020)*. Essa pesquisa foi desenvolvida através da análise da produção acadêmica disponível sobre o professor da educação especial que atua na rede estadual de Minas Gerais, para entender como este profissional é pesquisado, quais os referenciais são utilizados e como eles são apresentados. O resultado da pesquisa indicou que:

o Atendimento Educacional Especializado é pouco mencionado e quando é, trata-se de referência ao professor de apoio ser esse atendimento. O professor do AEE não é mencionado, o que pode representar o não direcionamento da política estadual de educação especial para esse professor (Vaz; Viana, 2022, p. 62).

Sendo assim, observamos que a atuação do professor da SRM não tem sido objeto de estudo, o que reforçou as expectativas de conseguir dados relevantes que possam contribuir efetivamente na continuidade das atividades nas SRMs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, bem como no planejamento de ações da equipe do SAI da SRE de Ponte Nova.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa se propõe a um processo investigativo comparativo da implementação das SRMs na EE Carlos Trivellato e EE Senador Antônio Martins. A pesquisa tem uma abordagem teórica e análise qualitativa dos dados obtidos. A análise busca interpretar os dados com a finalidade de monitorar a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) no contexto escolar e compreender como se estruturam os registros e as práticas nas SRM das referidas escolas.

De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa científica contribui para a aproximação e o entendimento da realidade a se investigar, com o objetivo de descobrir e interpretar os fatos. Os autores também indicam as principais características de uma pesquisa com abordagem qualitativa.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Silveira; Córdova, 2009, p. 34).

Temos como objetivo desta pesquisa conhecer os desafios e avanços obtidos, de forma a contribuir com a equipe do SAI no repasse de orientações mais assertivas às SRMs existentes e na implementação de outras na regional.

Optamos por realizar a coleta de dados através de dois procedimentos metodológicos: pesquisa documental e entrevistas individuais realizadas de forma remota através do Google Meet.

O processo foi subdividido em quatro etapas: (i) pesquisa documental; (ii) entrevista com as diretoras; (iii) entrevistas com as EEBs; e (iv) entrevistas com as professoras das SRMs, considerando os profissionais das duas escolas pesquisadas.

A pesquisa documental considera a relevância de fazer uso de dados já disponíveis, uma vez que há diferentes tipos de documentos associados às SRMs e que podem ser utilizados como indicadores dos processos educacionais realizados. São objetos desta pesquisa os referidos documentos: os PPPs das escolas, os PAEEs das SRMs e as planilhas de controle do SAI dos AEEs da regional.

Conforme descrito por Silva (2009), os documentos são registros de interpretações realizadas dos sujeitos envolvidos no contexto pesquisado.

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (Silva, 2009, p. 457).

Realizar a pesquisa documental, considerando a forma de ser, viver e compreender uma política pública, implica estudar os documentos do ponto de vista de quem o produziu, e isso requer cuidado por parte do pesquisador (Silva, 2009).

Por outro lado, conforme apresentado por Duarte (2004), as entrevistas, quando bem realizadas, promovem a coleta de informações consistentes sobre o modo que cada um dos entrevistados percebe e significa sua realidade.

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 (Duarte, 2004, p. 215).

Sendo assim, consideramos a pesquisa documental e as entrevistas como etapas complementares nesta pesquisa. Para embasar as etapas da pesquisa, utilizamos como referência o suporte teórico do ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores, considerando a política em uso e estruturada a partir das quatro diferentes dimensões contextuais de observação e análise, sendo elas: (i) contexto situado; (ii) culturas profissionais; (iii) contexto material; e (iv) contextos externos.

Também utilizamos referenciais teóricos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para estruturar os itens a serem buscados na coleta de dados e realização da análise destes.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram elaborados observando os objetivos definidos na pesquisa e o conhecimento prévio do contexto escolar das duas escolas, obtidos no levantamento das evidências durante a elaboração do caso de gestão, bem como durante a coleta de dados na pesquisa documental.

Para realização das entrevistas, cada profissional entrevistado teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), com tempo hábil para leitura e compreensão das informações e, posteriormente, assinaram concordando em participar da entrevista. O documento foi emitido em duas vias, sendo que uma ficou com a educadora entrevistada e outra com a pesquisadora. Os roteiros das entrevistas com as diretoras escolares, EEBs e professoras das SRMs estão disponíveis, respectivamente, nos Apêndices B, C e D.

A pesquisa documental foi realizada no mês de setembro, e as entrevistas entre os dias 16 e 22 de outubro do ano de 2024, no formato remoto, através do Google Meet. As entrevistas foram gravadas através de um aplicativo gravador de voz. Posteriormente foram transcritas, de forma fidedigna, para realização da análise. Os educadores entrevistados estão apresentados no Quadro 9, bem como as siglas que serão utilizadas no decorrer do texto.

Quadro 9 – Educadores entrevistados na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato

Escola	Equipe	Educadores entrevistados	Sigla
EE Senador Antônio Martins (SAM)	Equipe Gestora	Diretora	DIR_SAM
		Especialista de Educação Básica – 1	EEB_SAM_1
		Especialista de Educação Básica – 2	EEB_SAM_2
EE Senador Antônio Martins (SAM)	Equipe Docente	Professora da SRM – 1	PSRM_SAM_1
		Professora da SRM – 2	PSRM_SAM_2
EE Carlos Trivellato (CT)	Equipe Gestora	Diretora	DIR_CT
		Especialista de Educação Básica – 1	EEB_CT_1
		Especialista de Educação Básica – 2	EEB_CT_2
EE Carlos Trivellato (CT)	Equipe Docente	Professora da SRM – 1	PSRM_CT_1
		Professora da SRM – 2	PSRM_CT_2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 10 apresenta a estrutura organizacional para a coleta e análise de dados, considerando as diferentes dimensões contextuais do ciclo de políticas elaborado por Ball (1992) e seus colaboradores.

Quadro 10 – Estrutura para organização da coleta de dados e análise documental

Dimensões Contextuais	Síntese de informações a serem coletadas e analisadas
Contexto Situado	<ul style="list-style-type: none"> - Dependência de funcionamento das SRMs nas escolas (tamanho, acessibilidade, recursos pedagógicos, equipamentos etc.); - Relação de estudantes atendidos em 2024 nas SRMs e o que possuem; - Organização dos atendimentos nas SRMs; - Evasão e infreqüência.
Culturas Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Ações dos professores das SRMs em relação à responsabilidade pela inclusão; - Formas de articulação com a direção; - Elaboração, implementação e reestruturação do PAEE; - Cursos de formação continuada realizados pelos professores das SRMs; - Elaboração e atualização do cronograma de atendimentos; - Experiência profissional; - Realização de grupos de estudo; - Sistematização de reuniões com os pais dos estudantes que frequentam a SRM; - Realização de estudo de caso.
Contexto Material	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicabilidade dos recursos do PDDE destinados ao AEE; - Recursos disponíveis nas SRMs.
Contextos externos	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação com a rede de apoio do município, apoio externo da prefeitura, saúde, transporte escolar, assistência social etc.; - Expectativa dos pais em relação aos atendimentos na SRM; - Práticas inclusivas com a comunidade local.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa tem abordagem qualitativa e busca compreender a realidade através da produção de inferências das informações coletadas (Silva, 2009). A partir dessas colocações, discorreremos sobre os dados pesquisados de forma crítica e aberta a novas possibilidades.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira etapa desta pesquisa foi dedicada à busca de evidências sobre o caso de gestão estudado, e os resultados foram apresentados na seção 2. O suporte teórico que norteia o estudo foi discorrido nas duas primeiras seções secundárias da seção 3 e serviu de apoio para realização da análise documental e das entrevistas.

Em setembro de 2024 aconteceu a leitura dos principais documentos relacionados às SRMs das duas escolas estudadas. O acesso aos documentos se deu através de arquivos disponíveis para o SAI da Dire da SRE Ponte Nova em decorrência do acompanhamento às referidas instituições, sendo eles: a planilha⁶ de autorização de estudantes para frequentar a SRM no ano de 2024, PPP e PAEE.

O mês de outubro de 2024 foi destinado à realização de entrevistas com os educadores que atuavam diretamente nas SRMs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato. Através das entrevistas, buscamos enriquecer o estudo com detalhes que não são encontrados em documentos e, principalmente, considerar as experiências e vivências de quem atua nesse cenário. Dessa forma, procuramos a complementação de informações vinculadas aos objetivos da pesquisa para monitorar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) no contexto da SRM.

Levando em consideração o ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores, a pesquisa monitorou o contexto da prática, e apresentará os avanços e desafios das SRMs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato. Dessa forma, almeja agir no contexto da influência, visando contribuir com elementos que possam auxiliar em possíveis reestruturações de textos da política pública estudada ou, minimamente, no âmbito das orientações repassadas pela equipe do SAI da SRE Ponte Nova.

A dinâmica de análise dos dados seguirá a proposta de Ball, Maguire e Braun, conforme descrita por Mainardes (2018), que indica a necessidade de compreender os contextos material, estrutural e relacional. Sendo assim, a análise será guiada pelas dimensões sugeridas pelos autores: contexto situado, culturas profissionais, contexto material e contexto externo.

Na próxima seção terciária realizaremos a análise documental considerando três documentos distintos: (i) planilha dos AEEs da SRE Ponte Nova; (ii) PPP; e (iii) PAEE.

⁶ No ano de 2024 houve implementação definitiva do Novo Simade, onde as funcionalidades referentes aos AEEs não estão disponíveis. Dessa forma, o controle de aprovações dos AEEs realizados pela equipe do SAI são realizados através de planilha compartilhada via drive com as escolas.

3.4.1 Análise documental

Para a apresentação da análise documental, iniciaremos descrevendo os dados numéricos dos AEEs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato obtidos através da planilha de controle dos atendimentos elaborada pela equipe do SAI da SRE Ponte Nova. Essas informações iniciais colaboram para que seja possível conhecer a demanda atendida por essas escolas na sala de aula comum e nas SRMs em 2024.

Na sequência realizaremos a análise dos PPPs das referidas escolas, documento que orienta as ações pedagógicas, incluindo orientações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, analisaremos os PAEEs das SRMs de ambas as escolas, uma vez que se trata do documento orientador das ações pedagógicas realizadas especificamente na SRM.

Optamos por realizar a análise documental desses três documentos por serem elementos mais robustos. Os demais tipos de registro serão abordados apenas nas entrevistas.

3.4.1.1 Análise documental da planilha dos AEEs da regional de Ponte Nova

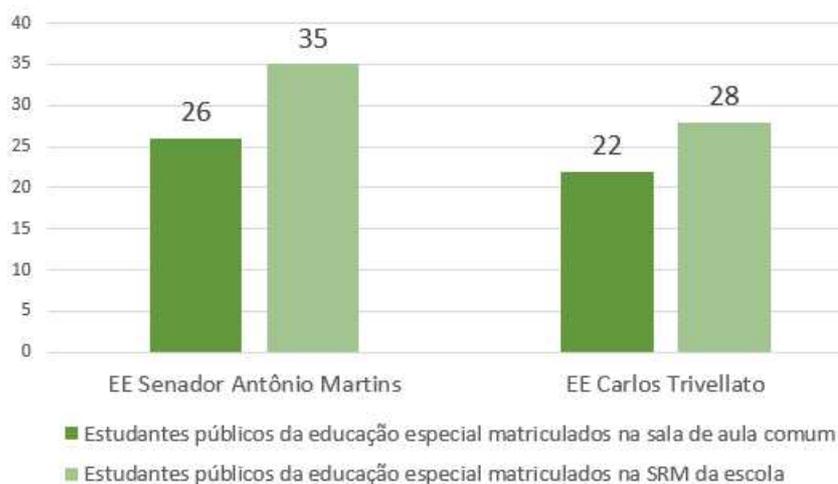
Na planilha dos AEEs elaborada pela equipe do SAI da SRE de Ponte Nova, buscamos por dados referentes ao público da educação especial da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, com a finalidade de conhecer a demanda atendida nessas escolas na sala de aula comum e nas SRMs.

A opção por realizar o levantamento dos dados vai ao encontro do exposto no relato das práticas do projeto *Educação Inclusiva*, iniciativa da Fundação Vale em parceria com a Associação Imagem Comunitária (AIC) e as prefeituras de Barão de Cocais, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio, em Minas Gerais. O projeto considera relevante, ao estruturar uma SRM, conhecer inicialmente o quantitativo dos estudantes, onde estão matriculados e o que apresentam cada um deles. Mantoan (2001) também aponta a relevância de conhecer os estudantes atendidos para conseguir realizar os encaminhamentos de forma mais assertiva.

Conforme já relatado, os atendimentos dos estudantes nas SRMs das escolas estaduais da regional de Ponte Nova passam por aprovação prévia da equipe do SAI, e em 2024 foram realizadas através do controle das aprovações em planilhas compartilhadas através do Google Drive com as escolas, que atualizam os dados no decorrer do ano letivo de acordo com a necessidade de inclusão ou exclusão de solicitações. O motivo da elaboração da planilha foi porque em 2024 o Novo SIMADE, implantado pela SEE/MG, não tinha as funcionalidades referentes aos AEEs.

Apresentamos o Gráfico 2, que mostra o quantitativo de estudantes públicos da educação especial matriculados no ensino comum na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, bem como o quantitativo total de estudantes aprovados para o atendimento nas SRMs das duas escolas pesquisadas – isto é, considerando aqueles estudantes que possuem a matrícula na própria unidade onde recebem a escolarização, porém acrescentando os demais estudantes atendidos que recebem a escolarização em outras escolas do município de Ponte Nova.

Gráfico 2 – Estudantes públicos da educação especial atendidos na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do Gráfico 2 constatamos que a EE Senador Antônio Martins atendia 26 estudantes no ensino comum, enquanto a EE Carlos Trivellato 22 alunos.

Esses estudantes, em sua maioria, recebem o atendimento na SRM da própria escola. As exceções são dois estudantes que possuem matrícula na sala de aula

comum na EE Senador Antônio Martins, mas por residirem mais próximos da EE Carlos Trivellato recebem o atendimento na SRM desta escola.

A demanda de atendimentos na SRM na unidade em que recebem a escolarização é mais fácil de gerenciar pela escola a fim de resguardar a frequência, pois a instituição já mantém uma relação com os pais/responsáveis dos estudantes no ensino comum.

Em continuação à análise do Gráfico 2, constatamos que em 2024 as duas unidades de ensino possuíam um quantitativo semelhante de matrículas de estudantes públicos da educação especial. Dessa forma, consideramos que ambas as escolas, atualmente, transmitem a comunidade escolar uma imagem semelhante quanto as suas práticas pedagógicas na educação especial, que gerou motivação para procurar as referidas unidades para realizar a matrícula dos estudantes.

Observamos que ambas as escolas mantiveram em 2024 um quantitativo de estudantes nas SRMs superior a 20 estudantes – o que, de acordo com a Resolução SEE nº 4.256/2020, justifica a presença de duas professoras em cada SRM, com a carga horária de 16 horas/aula e com atuação exclusiva no atendimento aos estudantes – além da carga horária extraclasse, que é dedicada ao planejamento, registros e reuniões.

Ainda em análise ao Gráfico 2, constatamos que, além da demanda da própria escola, a EE Senador Antônio Martins atende a 11 estudantes que recebem a escolarização na EE Caetano Marinho. Este fato acontece devido à maior proximidade geográfica entre essas escolas (3,2 km), comparados aos 4,6 km em relação à EE Carlos Trivellato. Observamos que, apesar de mais próxima, essa distância demanda por suporte no transporte para locomoção dos estudantes no contraturno escolar. A EE Carlos Trivellato atende à demanda dela e de mais quatro escolas, sendo dois estudantes matriculados no ensino comum da EE Senador Antônio Martins, um da EE Prof. Antônio Gonçalves Lanna e mais um da rede particular de ensino do município. Além de conhecer o quantitativo de estudantes públicos da educação especial atendidos na sala de aula comum e nas SRMs, bem como a escola de origem de cada estudante atendido em cada SRM, é relevante compreender o que cada estudante possui, que o insere no público da educação especial. Sendo assim, apresentamos na Tabela 11 o quantitativo de estudantes que têm algum tipo de deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação e que frequentam as SRMs das escolas pesquisadas.

Ressaltamos que há casos em que o estudante possui mais de uma deficiência (deficiência múltipla) ou possui simultaneamente uma deficiência e o TEA.

Tabela 11 – Estudantes atendidos nas SRMs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivelato de acordo com a deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação que os inserem no público da educação especial

Deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação	EE Senador Antônio Martins	EE Carlos Trivellato
TEA	29	22
Deficiência Intelectual	7	11
Baixa Visão	3	0
Deficiência Física	2	0
Surdez	2	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em ambas as SRMs, a maior demanda é referente aos estudantes com TEA; em segundo lugar aparece a deficiência intelectual, sendo números expressivamente maiores quando comparados às demais deficiências.

Observamos que a demanda de baixa visão e surdez se mantém na EE Senador Antônio Martins, escola que recebeu equipamentos para a SRM específicos para área da deficiência visual (Sala de Recursos Tipo 2) e possui instrutores de Libras atuantes no ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Conhecer o público atendido na escola e na SRM é um importante fator a ser levado em consideração no planejamento e tomada de decisões nas unidades, tais como: adaptações de espaços, aquisição de mobiliários apropriados, aquisição de recursos pedagógicos adequados e estruturação da formação continuada da equipe escolar.

3.4.1.2 Análise dos PPPs

A descrição no PPP do público da educação especial atendido na sala de aula comum e na SRM da escola colabora para o planejamento das atividades

pedagógicas. Neste documento deve ser atribuída a intencionalidade educativa da escola, conforme apresentado por Carvalho (2008).

Carvalho (2008) enfatiza que é relevante proporcionar aos educadores espaços de reflexão sobre a sociedade em que se vive e aquela almejada, pois a escola atual não se limita à transmissão de conteúdo. A partir dessa perspectiva, é necessário que os educadores tenham clareza “para que” a escola e qual é o seu papel na sociedade.

O PPP da escola, quando elaborado adequadamente, contribui para o direcionamento das ações escolares, de forma a alcançar os objetivos traçados pela instituição de ensino.

A primeira sugestão para que se caminhe para uma educação de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola (Mantoan, 2001, p.6).

É importante destacar a necessidade de estimular as escolas a elaborarem o PPP com autonomia e de forma participativa, pois ao diagnosticarem o contexto da unidade e estruturarem uma proposta de intervenção nos problemas identificados – bem como o propósito da escola em relação às diferentes temáticas – a equipe toma para si a responsabilidade sobre aquilo que foi elaborado coletivamente. Por outro lado, se o PPP é escrito por apenas parte do grupo de educadores ele não representa a identidade da escola e não será significativo para a maioria dos profissionais.

Outro ponto de ênfase nessa citação é sobre a responsabilidade da escola sobre a comunidade a qual pertence, uma vez que devem ser identificadas, além das necessidades dos estudantes matriculados na instituição, a carência de outros que estão à sua margem. Atuar dessa forma impacta no território escolar e colabora para a promoção da cidadania.

Constata-se a necessidade de um documento orientador único, onde as ações pedagógicas da escola estejam planejadas e reflitam a sua intencionalidade educativa.

Em poucas e simples palavras podemos dizer que a intencionalidade educativa é o que se pretende alcançar com o processo educacional escolar e considerada como ponto de partida para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola (Carvalho, 2008, p.92).

Dessa forma, o PPP deve ser um documento que contenha informações robustas e consistentes e ter ampla divulgação e incentivo à consulta constante pela equipe escolar.

Na análise dos PPPs das escolas pesquisadas, constatamos que elas não apresentam informações no que se refere aos estudantes públicos da educação especial atendidos, ao contexto atual escolar e às especificidades do território ao qual pertencem, tais como: o quantitativo de estudantes matriculados no ensino comum da própria escola e aqueles matriculados nas escolas do seu entorno; a acessibilidade para a SRM e para outros espaços escolares; estrutura física das SRMs; e os profissionais dos AEEs que atuam na instituição, dentre outros. Esse fato afeta diretamente o planejamento das ações pedagógicas, nas adequações de espaços, na aquisição de recursos pedagógicos e na descrição da intencionalidade educativa da escola.

Analisando os PPPs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, observamos que ambas citaram a existência de uma SRM em cada escola. Porém, não apresentam a estrutura do ambiente físico de suas SRMs, a acessibilidade, os recursos e os equipamentos disponíveis.

Além de conhecer o público da educação especial atendido na escola, também é relevante que todos os educadores conheçam os profissionais que atuam na unidade e as atribuições de cada um, favorecendo a atuação de forma colaborativa. Por isso, é importante indicar o que se espera de cada profissional.

Os PPPs das duas escolas pesquisadas não tratam sobre os diferentes profissionais que atuam nos AEEs e suas respectivas atribuições. No caso da EE Senador Antônio Martins, o PPP cita apenas a atuação na escola do professor de ACLTA e o Tils, porém sem discorrer sobre a função de cada um desses profissionais.

O PPP pode direcionar a equipe pedagógica na elaboração de documentos obrigatórios, e isso facilita a organização da dinâmica de trabalho ao longo do ano letivo.

Observamos que, embora as duas escolas tenham mencionado nos respectivos PPPs a existência do PAEE para os estudantes que frequentam as SRMs, elas não descrevem quando devem ser elaborados, qual período é destinado à sua reestruturação e como ocorre o acompanhamento dessas etapas pelas EEBs das instituições.

Esse fato pode impactar na unidade das ações da escola, uma vez que cada EEB pode direcionar essas etapas em um formato diferente e em períodos distintos. Por outro lado, pode comprometer a elaboração por falta de encaminhamentos específicos para este fim.

O cronograma de atendimento da SRM é outro documento obrigatório que deve ser elaborado pela professora da sala, organizando os atendimentos de acordo com a necessidade constatada. Na análise dos PPPs constatamos que não estão descritas as ações para a organização dos atendimentos, dentre elas: contactar os pais/responsáveis; observar os dias que os estudantes realizam algum atendimento clínico; analisar as condições de transporte do estudante no contraturno escolar; necessidade de estabelecer contato com a rede de apoio do município, de forma a oportunizar o atendimento ao estudante, dentre outros.

Conforme descrito anteriormente, as referidas unidades têm diferentes profissionais que atuam com os estudantes públicos da educação especial. Embora cada profissional possua suas atribuições específicas, a atuação deles deve acontecer de forma articulada e colaborativa, e para isso é necessário que a comunicação na escola se estabeleça de forma efetiva.

O PPP da EE Carlos Trivellato indica como o planejamento pedagógico do trabalho com os estudantes da educação especial é realizado e indica o formato de comunicação.

Através de contato diário por um grupo de WhatsApp e através das reuniões extraclasse, destinadas a discussão sobre a temática da educação especial inclusiva (EE Carlos Trivellato, 2020, p. 32).

A escola indica que há trocas espontâneas entre os educadores através do aplicativo de comunicação WhatsApp e aponta que existe um trabalho de discussão sobre a educação especial durante as reuniões extraclasse. Porém, não informa a periodicidade das reuniões destinadas para esse fim, as estratégias utilizadas e como ocorre a definição da pauta.

O fato de não ficar claro para todos da escola as atribuições de cada profissional que atende os estudantes públicos da educação especial deixa espaço para interpretações inadequadas da função de cada profissional, favorecendo que

sejam assumidas funções que não são inerentes ao cargo ou a atribuição de responsabilidade de ações a quem não lhe cabe.

O PPP da EE Senador Antônio Martins indica a forma como ocorre a articulação do professor da SRM com os demais educadores.

Sempre acontece esse contato, considerando que ambos trabalham em busca do desenvolvimento do aluno em questão. Sempre estão em diálogo para articular uma melhor forma de assistir o aluno em sua totalidade (EE Senador Antônio Martins, 2019, p. 33).

Sendo assim, o PPP traz de forma subjetiva e vaga como ocorre a articulação das professoras da SRM com os demais professores, e não indica se há uma organização sistematizada da escola para propiciar os momentos de interação. Também não esclarece se existe um formato de comunicação com os professores dos estudantes matriculados na sala de aula comum em outra escola.

Além da articulação entre os profissionais da escola sobre os AEEs, também é relevante a parceria com as famílias. O PPP da EE Carlos Trivellato menciona a importância da articulação com a família dos estudantes.

As famílias dos alunos com deficiências também têm papel importante, pois é através das informações diárias que compartilham com a escola que a Equipe pode repensar estratégias, se necessário (EE Carlos Trivellato, 2020, p. 30).

Embora a escola demonstre estar aberta diariamente ao diálogo, não indica se realizam ações sistematizadas com as famílias para promoção de parceria no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial.

A família pode contribuir com informações relevantes sobre o estudante fora do contexto escolar, os seus interesses e áreas de maior dificuldade, colaborando para o direcionamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola. Por outro lado, práticas desenvolvidas na sala de aula comum ou na SRM podem ser repassadas para as famílias, que podem replicá-las no dia a dia do estudante.

A escola também pode agir intervindo com os pais na atuação destes no processo educacional dos filhos, porém é necessário que haja um direcionamento,

conforme exposto por Benitez e Domeniconi (2015) ao analisarem os estudos de Rolfsen e Martinez (2008).

Com relação aos parceiros externos, além da parceria com a família, constatamos, através da análise documental realizada, que os PPPs de ambas as escolas mencionam a parceria com a equipe do SAI, porém não descreve de que forma ela ocorre – como, por exemplo: análise e aprovação dos AEE, intermediação na SEE/MG, CAP e CAS, orientações gerais e atendimento a demandas específicas.

As escolas não descrevem se ocorre parceria com o CAP para apoio aos estudantes com deficiência visual, ou com o CAS para suporte aos estudantes com deficiência auditiva. Importante destacar que os PPPs foram elaborados nos anos 2019 e 2020, antes da implantação do Crei.

A parceria com os profissionais da saúde que atendem aos estudantes tem potencial para contribuir no acesso a informações úteis para o contexto escolar. De acordo com o PPP da EE Carlos Trivellato, a escola se coloca aberta ao trabalho articulado com os profissionais que atendem aos alunos, tais como psicólogos, terapeutas, médicos, psicopedagogos etc. Porém, não elucida o formato proposto pela instituição para promover essa comunicação de forma satisfatória.

Considerando as especificidades da educação especial no que tange ao reconhecimento da diversidade humana e das necessidades específicas que cada estudante pode apresentar, a formação continuada se torna essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A EE Carlos Trivellato cita no PPP que existe a necessidade de melhoria no processo de formação continuada dos professores na área da educação especial.

A formação aprofundada dos professores sobre as deficiências e transtornos ainda precisa melhorar. Para isso formamos um grupo de troca de informação e experiências (EE Carlos Trivellato, 2020, p. 31).

Os dados sobre o grupo de troca de informações são superficiais e não indica uma ação sistematizada da escola. A descrição do grupo poderia colaborar com as EEBs nos encaminhamentos relativos a formação continuada na unidade de ensino, bem como favorecer para que cada educador tome conhecimento da sua responsabilidade de aprimoramento do conhecimento para a efetivação da inclusão escolar.

Constatamos que em nenhum PPP foram inseridas as ações que compõem a proposta de trabalho da escola em relação a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Quando as ações não são colocadas como institucionais, corre-se o risco de que elas deixem de acontecer, principalmente se o profissional que lidera a atividade, por algum motivo, deixar de pertencer ao grupo. Além da possibilidade de deixar de existir, abre espaço para que seja realizada de forma distinta entre os profissionais da mesma escola.

O PPP tem muito a contribuir na dinâmica de orientação das ações pedagógicas e na dissaminação das atribuições de cada profissional no decorrer do ano letivo, expressando o pensamento político da escola. Cabe também ressaltar que o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4 (2009) traz a necessidade de institucionalizar o AEE através do PPP, especificando a estrutura de sua organização na escola.

3.4.1.3 Análise dos PAEEs

O PAEE é o documento obrigatório de planejamento dos atendimentos dos estudantes na SRM, conforme explicitado no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4 (2009). O modelo de PAEE orientado pela equipe do SAI da SRE Ponte Nova às escolas da regional foi embasado no caderno do formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (2013), em que foram realizadas algumas adaptações e acréscimo de orientações para o preenchimento, conforme Anexo I desta dissertação.

O item 1 do PAEE refere-se à identificação do estudante no documento, e o item 2 é destinado às informações. Porém, além de conter informações, é necessário observar se elas são suficientes para estabelecer uma proposta de ensino para o estudante na SRM, trazendo esclarecimentos do que ele consegue realizar sozinho ou com suporte, ou se ainda não consegue.

Através da análise dos PAEEs constatamos que o item 2 foi preenchido pelas professoras das SRMs com as informações sobre os estudantes. Porém, não foram todos que apresentaram elementos relevantes de forma a contribuir na estruturação do planejamento do trabalho a ser realizado no decorrer do ano.

Em um dos PAEEs da EE Senador Antônio Martins, referente ao item 2, foi descrito:

Ainda não desenvolveu habilidades sociocomunicativas para o convívio no ambiente escolar em relação aos colegas. Demonstra hostilidade em situações de conflito, contudo é muito carinhoso em situações que o agradam. Apresenta dificuldade de autocontrole no que se refere a barulho, não possui oralidade, mas compreende tudo que lhe é falado. Reconhece o alfabeto de forma visual, reconhece as letras do seu nome e escreve o mesmo sozinho; identifica os números de 0 a 12 e associa às quantidades. Desenvolve, com habilidade quebra-cabeças e atividades matemáticas. Gosta de jogos on-line e tem habilidade com o mouse. Está desenvolvendo bem a coordenação motora. Consegue ter momentos de concentração onde desenvolve satisfatoriamente as atividades propostas (EE Senador Antônio Martins, 2024, p.1).

Neste exemplo, percebe-se quais são as dificuldades do estudante, tais como: dificuldade em resolver conflitos; dificuldade de autocontrole em ambientes com barulho; não é oralizado e dificuldades na coordenação motora. Por outro lado, também foi apresentado o que o estudante consegue realizar: compreende tudo que é falado; reconhece o alfabeto e as letras do seu nome; monta quebra-cabeça; gosta de jogos on-line; e possui controle do mouse. A descrição apresentada possui informações que contribuem efetivamente para a elaboração dos objetivos de aprendizagem na SRM.

Apresentamos outro exemplo de preenchimento do item 2, e dessa vez a descrição não contribui satisfatoriamente para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido.

O aluno possui diagnóstico de autismo atípico com atraso intelectual associado e faz uso de medicamento. O aluno é tranquilo, porém retraído, possui boa interação social com os colegas de classe. Conhece as letras do alfabeto, lê e se expressa bem. Na matemática ainda não consolidou as quatro operações (EE Senador Antônio Martins, 2024, p. 1).

Neste exemplo foi enfatizado o conhecimento acadêmico (língua portuguesa e matemática), mas não houve descrição sobre as atividades da vida diária, aspectos motores e comunicacional, dentre outros, lembrando que o atendimento na SRM não se trata de reforço escolar, embora seja possível dar suporte no desenvolvimento do raciocínio lógico e de habilidades que contribuam para a alfabetização.

Realizamos a análise do item 2 também nos PAEEs da EE Carlos Trivellato, e apresentamos na sequência o primeiro exemplo.

A aluna demonstra-se confusa com seus pensamentos e ideias, às vezes entendendo e distorcendo o que é falado, criando histórias em sua mente que não aconteceram. É uma menina super carinhosa e muito comunicativa com as pessoas ao seu redor. Apresenta-se atenta durante as explicações do professor e interessada na realização das atividades, demonstrando estar contente com a realização dela. Apresenta movimentos involuntários e repetitivos. As vezes tem crises nervosas, o que é resolvido através de conversas (EE Carlos Trivellato, 2024, p. 1).

Observa-se que as informações são relevantes, mas podem ser consideradas insuficientes para dar continuidade à elaboração do PAEE, que tem por finalidade traçar os objetivos de aprendizagem e atividades a serem realizadas. Foi mencionado que a aluna se interessa pela realização das atividades, porém não foi apresentada as áreas de maior interesse e aquelas que encontra maior dificuldade. Não foi acrescentado, por exemplo, o quanto os movimentos involuntários comprometem sua coordenação motora. Não foi citado os gatilhos para as crises nervosas, o que poderia colaborar para elaboração de estratégias de prevenção. A seguir apresentamos outro exemplo da EE Carlos Trivellato.

Aluno é capaz de manter a concentração normalmente, apresenta-se atento durante as rodas de conversas e as explicações do professor. Realiza o que é proposto com facilidade, faz leitura de pequenos textos, tem boa percepção, memória e raciocínio lógico (EE Carlos Trivellato, 2024, p. 1).

Neste exemplo, são apresentados vários aspectos que destacam o bom desempenho do estudante. Porém, é necessário que também sejam apresentados os pontos que precisam ser desenvolvidos ou aprimorados. Conforme exposto por Mantoan (2003), as diferenças devem ser a referência para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. A partir do conhecimento das necessidades específicas de cada estudante é possível organizar uma estrutura que atenda às suas necessidades e que promova efetivamente a inclusão.

O item 3 do PAEE solicita que sejam traçados os objetivos do plano com o estudante, e no item 4 as atividades a serem desenvolvidas. Existe a necessidade de que as atividades estejam alinhadas aos objetivos do plano. Porém, analisando os documentos, observamos dificuldade no alinhamento desses itens.

Durante a análise dos PAEEs, observamos que os itens referentes aos objetivos de aprendizagem e as atividades são descritas de forma semelhante para diversos estudantes, o que indica que as diferenças não foram tomadas como principal condutor para elaboração do plano. O Quadro 11 apresenta alguns dos objetivos e atividades propostas para os estudantes.

Quadro 11 – Quadro síntese sobre os objetivos e as atividades propostas no PAEE das duas escolas pesquisadas

(continua)

Objetivos	Atividades	Considerações	Fonte
<p>Fortalecer a autonomia e independência do estudante nas atividades de vida diária;</p> <p>Estimular a concentração do aluno.</p>	<p>Histórias direcionadas para a concentração do aluno;</p> <p>Jogos diversos;</p> <p>Dinâmicas de convivência coletiva.</p>	<p>Não foram citados nos objetivos quais tarefas diárias precisam ser desenvolvidas e nenhuma das atividades propostas indicam trabalhar os afazeres diários.</p> <p>As histórias para concentração estão alinhadas a estimular a concentração.</p> <p>Os jogos diversos não indicam a escolha de forma a trabalhar estrategicamente algum objetivo citado.</p> <p>As dinâmicas de convivência coletiva não se alinham a nenhum dos objetivos propostos.</p>	<p>PAEE de estudante da EE Carlos Trivellato (2024).</p>
<p>Que fortaleça a autonomia e independência do estudante nas atividades diárias;</p> <p>Que amplie a comunicação.</p>	<p>Jogos;</p> <p>Recontar histórias;</p> <p>Músicas conhecidas pelo aluno.</p>	<p>Nenhuma atividade foi indicada para fortalecer a autonomia e independência do aluno nas atividades de vida diária;</p> <p>Ao citar jogos, sem citar quais, não fica indicada a escolha deles de acordo com os objetivos.</p> <p>Não fica claro qual o objetivo ao trabalhar músicas conhecidas pelo aluno.</p>	<p>PAEE de estudante da EE Carlos Trivellato (2024).</p>

(conclusão)

Objetivos	Atividades	Considerações	Fonte
<p>Aprimorar a linguagem escrita e oral, comunicativa e de interpretação;</p> <p>Propiciar jogos para melhor compreender os conteúdos matemáticos e melhorar sua compreensão do mundo;</p> <p>Propiciar condições de desenvolvimento através imagens, jogos, leitura e escrita;</p> <p>Desenvolver sua potencialidade de concentração e atenção.</p>	<p>Ordenar gravuras e desenhos;</p> <p>Histórias contadas e reconto através de desenho;</p> <p>Jogos do alfabeto;</p> <p>Jogos de números;</p> <p>Jogos envolvendo regras;</p> <p>Torre inteligente;</p> <p>Atividades de desenhos e pintura;</p> <p>Rasgar papel;</p> <p>Quebra-cabeça;</p> <p>Pareamentos;</p> <p>Modelagem com massinha.</p>	<p>A atividade de rasgar papel contribui para coordenação motora fina e domínio do movimento de pinça, porém não há descrição desse objetivo de aprendizagem para o estudante;</p> <p>É importante refletir se não há habilidades importantes a serem desenvolvidas na Sala de Recursos que irão colaborar para melhor qualidade de vida do aluno em situações cotidianas, de forma a viabilizar sua autonomia.</p> <p>Embora tenham sido citadas inúmeras atividades, elas não estão associadas diretamente ao seu objetivo, o que dificulta, por exemplo, a compreensão da EEB durante o acompanhamento da SRM.</p>	<p>PAEE de estudante da EE Senador Antônio Martins (2024).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Constata-se a necessidade de orientar as escolas sobre o alinhamento dos objetivos de aprendizagem com as atividades propostas, de forma que seja possível compreender de maneira clara a relação existente.

Dessa forma, conforme já exposto por Matoso e Mendes (2015), é preciso considerar que as limitações na formação dos profissionais podem influenciar em sua atuação, sendo necessário identificá-las e atuar fomentando a formação continuada, cujo processo traz possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho amparado pelo bom planejamento.

No modelo de PAEE, o item “Acompanhamento e avaliação dos resultados”, indicado pelo SAI, refere-se a listar os resultados obtidos (integral ou parcial) conforme os objetivos propostos. A EE Senador Antônio Martins preencheu este campo do PAEE na perspectiva futura, indicando o que se espera dos resultados, almejando que:

desenvolva seu processo de cognição, de memorização e atinja a percepção de utilizar a leitura na vida diária de maneira coerente e estruturada para tornar-se um cidadão independente em sua vida futura (EE Senador Antônio Martins, 2024, p. 4).

Ainda referente a este item, o PAEE de outro estudante indica que:

espera-se que no decorrer das ações desenvolvidas, melhore seu desempenho e rendimento escolar, domine o processo da escrita (EE Senador Antônio Martins, 2024, p.4).

Observa-se que é apresentado uma expectativa de aprendizagem em relação ao estudante no decorrer do ano. Porém, não traz a avaliação de uma etapa já realizada e não descreve como foi o desenvolvimento do estudante em um determinado período, de acordo com as práticas realizadas inicialmente no PAEE.

Conforme exposto, evidenciamos que a escola ao realizar a tradução do texto descrito no PAEE não conseguiu compreender a necessidade de analisar uma etapa já concluída. Importante lembrar que o processo de tradução descrito no ciclo de políticas elaborado por Ball (1992) e seus colaboradores indica que “a tradução é um processo produtivo e criativo que envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação” (Mainardes, 2018). Neste processo de tradução, as orientações tomam forma de acordo com a visão dos implementadores da ação na escola.

Analisando este mesmo item nos PAEEs da EE Carlos Trivellato, constatamos que foram preenchidos com conclusões gerais, onde não ficam claros os avanços e as dificuldades encontradas pelos estudantes, pois foram inseridas informações como: “A aluna obedece sempre os comandos que lhe são propostos, tem grande concentração, e teve grande avanço na interação com os alunos”; “Resultado parcial”; “O aluno teve grande avanço em aspecto de concentração na realização das atividades” (PAEE, 2024, p.2). Dessa forma, não é possível visualizar os avanços obtidos comparados ao estágio inicial, de acordo com os objetivos de aprendizagem traçados.

No item “Reestruturação do plano”, o modelo de PAEE sugere para os casos em que os objetivos do plano não estejam atendendo às necessidades dos estudantes que sejam apresentadas novas estratégias de forma a eliminar as barreiras para a aprendizagem do aluno, e sugere-se o estabelecimento de novas parcerias, readequação de ambientes, parceria com familiares e professores etc.

O referente item é apresentado pela EE Senador Antônio Martins da seguinte forma:

quando se fizer necessário, ou seja, quando os objetivos não forem alcançados o plano será reestruturado, reelaborado com a finalidade de se alcançar as metas planejadas. Se for necessário serão estabelecidas novas parcerias, implementará novos recursos e materiais utilizados como: Novos jogos, metodologias e estratégias de aprendizagem (EE Senador Antônio Martins, 2024, p. 4).

Sendo assim, observa-se que há uma proposta de reestruturação, mas não traz a reestruturação em si, apenas uma expectativa de novas estratégias quando se fizer necessário.

Ao realizar a apreciação dos PAEEs da EE Carlos Trivellato referente a este item, observamos que o espaço para a reestruturação não estava preenchido até aquela data.

No modelo do PAEE indicado pelo SAI, é apresentado um item referente a recursos materiais: seleção de materiais a serem produzidos, adquiridos e/ou adequados para, pelo e/ou com o estudante. Esse item vai ao encontro com o exposto por Carvalho (2008), que indica a necessidade de remover barreiras que impeçam a aprendizagem, dentre elas a observação das adequações de equipamentos e

espaços físicos para promoção de maior autonomia do estudante. Mazzotta (1996) *apud* Baptista (2011) aponta o papel do professor da SRM quanto à atuação na orientação e assistência dos demais professores; logo, a identificação desses itens contribui para maior inclusão tanto na SRM quanto na sala de aula comum.

A orientação da equipe do SAI sobre o preenchimento do referido item é descrito da seguinte forma: liste os recursos e/ou materiais que deverão ser produzidos, adquiridos e/ou adequados para atender às necessidades do estudante, como, por exemplo, caderno de pautas ampliadas, apoio para os pés, engrossadores de lápis etc.

Propor materiais adaptados colabora positivamente para o desenvolvimento do estudante. Carvalho (2008) destaca a importância da análise de quais são as barreiras para a aprendizagem do estudante.

Examinar as barreiras também ajuda nas análises sobre como melhorar as práticas pedagógicas para assegurar a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz em todos os âmbitos da escola (Carvalho, 2008, p. 140).

A EE Senador Antônio Martins cita neste item do PAEE recursos como: jogo da memória; bingo de letras, palavras e sílabas; livros, revistas, tesoura, tinta guache, giz de cera; baralhos; jogo de montagem de palavras; recontar vídeos, leituras de livros, construção de relatos e descrições, jogo das rimas, fichas de leitura; dominó das sílabas, cruzadinhas, caça palavras; e jogos envolvendo regras e combinados.

A EE Carlos Trivellato, por sua vez, indica neste item do PAEE materiais como: quebra-cabeça; jogo na ponta da língua; jogo foto leitura; jogo da memória; jogos diversificados, livros de histórias, cartolina; tinta e folha de papel A4.

Percebe-se na tradução da orientação que os recursos citados atendem às necessidades dos estudantes de forma geral, não indicando a necessidade específica do aluno do referido PAEE. Também não indica a necessidade de aquisição ou adaptação, pois são itens comuns ao contexto escolar.

O fato de os recursos materiais necessários serem citados de forma geral no PAEE indica que a análise das barreiras de aprendizagem existentes para cada estudante foi realizada de forma superficial, e dessa forma não contribui para a tomada de providências quanto à aquisição de materiais específicos. Para alguns, de fato,

pode ser que os recursos disponíveis na SRM sejam suficientes, e nesses casos não ficou claro para as escolas que o referido campo não precisava ser preenchido. O que não pode deixar de acontecer é a reflexão sobre as barreiras de aprendizagem, pois é indispensável o reconhecimento da necessidade educacional especial de cada estudante que frequenta a SRM.

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida (Glat, 2007, p. 30).

No modelo de PAEE indicado pelo SAI às escolas da regional, é apresentada a relevância de indicar os tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento e da produção de materiais. A equipe do SAI orienta:

Liste os nomes ou tipos de instituições e/ou profissionais que poderão subsidiar a elaboração, a construção ou a confecção de materiais e/ou recursos para o estudante, bem como, as adequações posturais, nos ambientes e mobiliários da instituição. Ex.: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com o estudante, Apae, CAP, CAS, Associação Pestalozzi, e outras (SAI, 2022, p. 2).

Nos PAEEs das SRMs da EE Senador Antônio Martins há indicações de parceiros da seguinte forma: escola, família e estudante; família para garantir a frequência do aluno na escola e nos atendimentos; professores, funcionários, Crei, alunos e comunidade colaborando com a inclusão do estudante (PAEE, 2024).

A SRM atende a dois estudantes surdos, porém o CAS e o instrutor de Libras da escola não são citados como parceiros. Importante ressaltar que o instrutor de Libras atua em parceria com a professora da SRM no atendimento ao estudante surdo. Na SRM da EE Senador Antônio Martins o instrutor trabalha presencialmente no ensino de Libras para os estudantes que residem em Ponte Nova. Observa-se que as parcerias são citadas de forma geral.

Nos PAEEs da SRM da EE Carlos Trivellato há indicações de parceiros da seguinte forma: direção, supervisão, professor de apoio, professor regente de aulas, família, terapeutas, Crei, Casa Lar. De forma análoga à EE Senador Antônio Martins,

a articulação com a rede de apoio é citada de forma geral, sem especificar parcerias de acordo com as barreiras de aprendizagem observadas para cada estudante.

Consideramos que os PAEEs elaborados pelas duas escolas pouco contribuíram para o registro das práticas inclusivas nas SRMs e na sala de aula comum. As informações inseridas sobre os alunos nem sempre foram relevantes para a estruturação de um trabalho de forma a atender as necessidades específicas de cada estudante. Os objetivos de aprendizagem, muitas vezes, não estavam alinhados com as informações inseridas sobre o aluno que, por sua vez, não se apresentavam articuladas com as atividades propostas. As avaliações intermediárias do desenvolvimento do estudante não foram registradas, assim como não foram realizadas as reestruturações dos documentos.

Sendo assim, ponderamos que as informações não estavam claras para o professor da SRM e EEB no modelo do PAEE, pois realizaram traduções das orientações que não vão ao encontro das premissas do SAI. Dessa forma, concluímos a necessidade de um modelo de PAEE mais bem estruturado, onde fiquem explícitos os alinhamentos que devem ocorrer entre os itens para um planejamento de qualidade que contribua para eliminar as barreiras de aprendizagem do estudante. Também detectamos que há necessidade de uma formação com os profissionais das escolas para esclarecimentos de dúvidas em relação ao referido documento, evitando assim traduções divergentes.

Na próxima seção terciária iremos realizar a análise das entrevistas dos principais sujeitos que atuam nas SRMs das duas escolas pesquisadas. Buscamos compreender a realidade de quem atua diretamente no cenário e valorizar seus saberes no monitoramento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

3.4.2 Análise das entrevistas

Com a finalidade de contextualizar o espaço de fala de cada entrevistado, optamos por apresentar inicialmente a formação acadêmica e continuada de cada educador, bem como a experiência desses profissionais na área da educação. Consideramos também que essas informações são premissas relevantes para compreender a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na

EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato. Por isso, apresentamos no Quadro 12 a formação acadêmica e o tempo de atuação em serviço de cada entrevistado.

Quadro 12 – Formação acadêmica e tempo de atuação em serviço dos sujeitos da pesquisa

(continua)

Profissional	Graduação	Pós-graduação	Cursos de curta duração	Tempo de serviço na educação	Tempo de serviço na escola pesquisada
DIR_SAM	- Licenciatura em biologia - Licenciatura em educação especial	- Educação ambiental	- Nenhum	26 anos	12 anos
EEB_SAM_1	- Pedagogia - Licenciatura em geografia - Licenciatura em educação especial	- Supervisão escolar - Gestão escolar	- Transtorno do Espectro Autista - Atendimento Educacional Especializado - Inclusão escolar	24 anos	8 anos
EEB_SAM_2	- Pedagogia - Educação inclusiva	- Psicopedagogia	- Capacitação em educação especial - Educação inclusiva para profissionais da rede pública - Manual do Autismo - Transtornos Globais do Desenvolvimento	35 anos	20 anos
DIR_CT	- Ciência biológicas	- Educação ambiental - Inspeção escolar	- Formações com o Crei sobre SRM e elaboração de relatórios pedagógicos	16 anos	5 anos
EEB_CT_1	Pedagogia	- Mestrado em educação	- Nenhum	10 anos	2 anos
EEB_CT_2	Pedagogia	- Supervisão escolar e coordenação pedagógica com ênfase em educação Especial Inclusiva	- Nenhum	10 anos	2 anos

(conclusão)

Profissional	Graduação	Pós-graduação	Cursos de curta duração	Tempo de serviço na educação	Tempo de serviço na escola pesquisada
PSRM_SAM_1	- Pedagogia - Licenciatura em educação especial	- Psicopedagogia	- Autismo	3 meses	3 meses
PSRM_SAM_2	- Pedagogia - Licenciatura em educação especial	- AEE e Salas de Recursos Multifuncionais - Ludopedagogia e psicomotricidade - AEE e educação inclusiva - Psicopedagogia institucional e clínica - Alfabetização e letramento	- Alfabetização no TEA - Educação inclusiva - Transtorno do Espectro Autista e intervenções	9 anos	10 meses
PSRM_CT_1	- Pedagogia - Licenciatura em educação especial	- Educação especial - Supervisão e inspeção escolar	- Curso de baixa visão (CAP São Rafael) - Capacitação em educação inclusiva - Capacitação em Transtorno do Espectro Autista - Oficina do AEE (Crei Ponte Nova)	1 ano e 8 meses	1 ano e 8 meses
PSRM_CT_2	- Pedagogia	- Educação Especial - Psicopedagogia clínica e institucional	- Curso básico de Libras - Sistema Braille - Autismo - Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial	4 anos	10 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Através do Quadro 12 podemos observar que a experiência profissional na área educacional da equipe gestora entrevistada (diretora e EEB) da EE Senador Antônio Martins varia entre 24 anos (menor tempo) e 35 anos (maior tempo), o que em média infere, aproximadamente, 28 anos de atuação na educação. O tempo de atuação da equipe gestora, especificamente, na EE Senador Antônio Martins varia entre oito anos (menor tempo) e 20 anos (maior tempo).

Analogamente, observamos que a experiência profissional na área educacional da equipe gestora da EE Carlos Trivellato varia entre dez anos (menor tempo) e 16 anos (maior tempo), o que em média infere, aproximadamente, 12 anos de atuação na educação. O tempo de atuação da equipe gestora na escola varia entre dois anos (menor tempo) e 5 anos (maior tempo).

Observa-se que a experiência profissional da equipe gestora da EE Senador Antônio Martins na área da educação é maior em relação à da equipe da EE Carlos Trivellato. A equipe da EE Senador Antônio Martins também possui maior tempo de atuação na escola do que a equipe gestora da EE Carlos Trivellato.

A experiência profissional na educação das professoras da SRM da EE Senador Antônio Martins varia entre três meses (menor tempo) e nove anos (maior tempo); considerando o tempo de atuação nesta escola; o tempo varia entre 3 meses (menor tempo) e 10 meses (maior tempo).

A experiência profissional na área da educação das professoras da SRM da EE Carlos Trivellato varia entre 1 ano e 8 meses (menor tempo) e 4 anos (maior tempo), e o tempo de atuação na unidade varia entre 10 meses (menor tempo) e 1 ano e 8 meses (maior tempo).

Observa-se que o tempo de atuação das professoras das SRMs nas referidas escolas é pequeno, e isso ocorre devido às professoras – no caso, até agosto de 2024 – não serem efetivas, o que gerava uma grande rotatividade dos profissionais. Em meados de 2024, aconteceu a posse de uma professora para cada SRM de ambas as escolas em decorrência de aprovação em concurso público, sendo que a outra vaga se mantém sem professor efetivo. Porém, a professora da SRM da EE Carlos Trivellato que tomou posse não iniciou o exercício na escola, pois atua como diretora de outra escola estadual em município próximo à Ponte Nova.

De acordo com a EEB_SAM_1, a grande rotatividade dificulta a continuidade do trabalho na SRM.

A questão de a gente ter recebido uma professora efetiva deu para animar, porque o rodízio também não era legal, era ofertado os cursos, aí no ano seguinte já não era aquela professora. Melhor seria se as duas até fossem efetivas. O trabalho ia ter uma continuidade melhor (Entrevistada EEB_SAM_1, 2024).

Observamos que, com a rotatividade de professor na SRM, existe a necessidade de todo ano ser apresentada novamente a estrutura de funcionamento e o direcionamento para a realização das práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação continuada em serviço se torna essencial, bem como outras práticas para facilitar a realização dessas ações. O PPP pode ser um aliado para facilitar o conhecimento de quem chega à unidade escolar, para entender a estrutura dos AEE, contribuindo para o planejamento do trabalho do professor da SRM.

Além da experiência profissional, a formação acadêmica na área da educação especial é um dos fatores que proporciona maior compreensão sobre a temática e contribui para o direcionamento das ações. Considerando os educadores entrevistados de ambas as escolas, constata-se que 100% da equipe da EE Senador Antônio Martins possui formação acadêmica na área da educação especial, enquanto o índice é de 60% na EE Carlos Trivellato. Quando consideramos, exclusivamente, a equipe gestora, 100% da equipe da EE Senador Antônio Martins possui formação acadêmica na área da educação especial, e apenas 33,3% na EE Carlos Trivellato.

Através das entrevistas pudemos conhecer os motivos que levaram os profissionais das referidas escolas a buscarem a formação continuada na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Eu fui fazer pedagogia, mas falei, eu não quero só pedagogia, eu quero ir além, quero educação especial, que é uma área que eu sempre admirei. Aí eu fiz a educação especial e na verdade eu aprendi mesmo é na prática. Mas desde quando eu comecei a estudar pedagogia eu já trabalhava como estagiária em escolas particulares como professora de apoio (Entrevistada PSRM_SAM_2, 2024).

Observamos que a PSRM_SAM_2 tinha interesse pela área desde o início do curso de pedagogia. Porém, o contato no estágio com o público da educação especial reforçou seu interesse de aprofundamento na temática. Além disso, constatamos que a EEB_SAM_1, embora tenha vários anos de atuação na educação, sentiu a

necessidade de realizar a formação continuada para aprimorar suas práticas, uma vez que o público da educação especial está cada vez mais presente nas escolas comuns.

É que eu, por exemplo, vou completar 24 anos de professora da rede municipal. Então, voltando lá atrás, eram raros os casos, as situações que a gente tinha, o autismo por exemplo. Se a gente tinha, ainda não era falado, não estava assim tão esclarecido. Então a gente tinha que se virar para poder entender aquele aluno ali, isso é muito difícil porque sobre a educação especial ninguém falava. A referência que a gente tinha era a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (Entrevistada EEB_SAM_1, 2024).

Sendo assim, a experiência profissional na área da educação especial é um fator que pode contribuir positivamente para realização de práticas inclusivas; porém, por si só não são suficientes, sendo necessária estar associada à formação continuada.

A princípio, quando eu estava na escolinha Arco Íris⁷, eu fiz porque eu precisava fazer, porque eu estava na direção e precisava de algo a mais, porque a pedagogia não era suficiente, porque eu formei em um ano e assumi na escolinha Arco Íris no outro. Então, assim, ser professora não é ser diretora. E eu recebi um aluno especial e não sabia o que eu ia fazer. Eu já tinha trabalhado com uma aluna especial em Viçosa, numa escola que se chama Lápis de Cor⁸, que é uma escola maravilhosa, uma escola que eu aprendi muito, mas na prática, para eu conseguir coordenar a equipe, para a gente trabalhar junto, eu não estava dando conta (Entrevistada EEB_CT_2⁹, 2024).

Na fala da EEB_CT_2 fica em evidência que a formação inicial não é suficiente para atuar, satisfatoriamente, na área da educação especial, sendo necessária a formação continuada para abrir novas perspectivas pedagógicas.

Meu primeiro estágio, em uma escola particular, foi na área da educação especial e foi de apoio. Então eu gostei e hoje uma das alunas, a minha primeira aluna lá atrás, hoje frequenta aqui a sala de recursos (Entrevistada PSRM_CT_2, 2024).

⁷ Atribuímos o nome fictício Arco-Íris para a escola de educação infantil mencionada pela EEB_CT_2

⁸ Atribuímos o nome fictício Lápis de Cor para a escola de Viçosa mencionada pela EEB_CT_2

⁹ Entrevista realizada no dia 22 de outubro de 2024 através do Google Meet.

Constatamos, então, que o contato com os estudantes públicos da educação especial é o principal motivo que levou as educadoras entrevistadas a buscarem a formação especializada na área, tanto para quem teve contato ainda no estágio acadêmico quanto para quem já possuía tempo expressivo de atuação profissional na educação.

A EEB e a diretora da EE Carlos Trivellato, apesar de não possuírem formação específica na área da educação especial, atuaram profissionalmente na EE Senador Antônio Martins e consideraram relevante a experiência adquirida em relação à SRM neste período.

Antes de vir para cá, eu trabalhava em outra escola na cidade, que tem também uma sala de recursos. E pelo que eu entendi do histórico das duas escolas, antes era só lá na outra escola que eu trabalhava que existia e depois abriu a sala de recursos na escola que eu estou como gestora. Quando eu cheguei, em 2019, ela era uma sala de recursos bem recente, ela era bem diferente da sala de recursos da outra escola que eu dava aula. E o espaço que foi reservado para isso, era um espaço muito pequeno, não tinha uma sala mesmo, foi improvisado ali como sala de recursos. Então, aquilo para mim foi um impacto muito grande, porque eu tinha um pequeno conhecimento da sala de recursos da outra escola que eu dava aula, que era uma sala ampla com vários materiais. Às vezes, eu ia lá para pedir ajuda para a professora da sala de recursos, pedir um conselho do que eu poderia trabalhar com o meu aluno de ciências dentro da sala de aula. Eu tinha, às vezes, dificuldade em adaptar as atividades, eu ia muito lá na sala de recursos (Entrevista DIR_CT¹⁰, 2024).

A partir da fala da DIR_CT constatamos que a SRM da EE Senador Antônio Martins construiu sua trajetória a partir de traduções e interpretações dos textos das políticas públicas, quebrando paradigmas e descobrindo novas possibilidades, sendo pioneira na implementação de práticas inclusivas na rede estadual de ensino em Ponte Nova.

Por outro lado, a implementação da SRM na EE Carlos Trivellato teve um fator adicional que contribuiu positivamente para sua implementação: a EEB_CT_1 e DIR_CT se espelharam no espaço e práticas que vivenciaram na SRM da EE Senador Antônio Martins quando atuaram profissionalmente nesta escola. O fato de a diretora da EE Carlos Trivellato ter atuado na EE Senador Antônio Martins como professora e

¹⁰ Entrevista realizada no dia 18 de outubro de 2024 através do Google Meet.

ter tido articulação direta com a professora da SRM foi um fator que contribuiu para reestruturação e organização da dinâmica de funcionamento da SRM da escola onde exerce a atividade de direção.

A EEB_CT_1¹¹ da EE Carlos Trivellato relata o aprendizado com o contato com a SRM desta escola. “A minha maior experiência com sala de recursos foi na outra escola que eu estava, que é a EE Senador Antônio Martins, ali que eu tive o meu contato. Eu também não tinha muita experiência, fui aprender na prática” (Entrevista EEB_CT_1, 2024).

Observamos que apesar de uma EEB e da diretora da EE Carlos Trivellato não possuírem formação específica na área da educação especial, a experiência com a SRM da EE Senador Antônio Martins contribuiu positivamente para a atuação na unidade de ensino nos aspectos relacionados à SRM.

Os cursos de formação continuada realizados pelas professoras das SRMs que atuam na EE Senador Antônio Martins possuem maior ênfase no TEA. Essa formação é de grande relevância, pois, de acordo com a Tabela 11, os estudantes com TEA representam a maior demanda da SRM da escola. Entretanto, observamos que a segunda maior demanda é de estudantes com deficiência intelectual, e que não há educadores com formação específica na área. Estes profissionais também não possuem formação específica na área da baixa visão e surdez, que também são demandas da unidade de ensino.

A formação continuada das professoras da SRM da EE Carlos Trivellato é mais diversificada, incluindo cursos na área da surdez, baixa visão, cegueira e TEA. Os cursos na área do TEA contribuem positivamente para o atendimento da maior demanda da SRM da escola. Porém, a segunda maior demanda, assim como na EE Senador Antônio Martins, é referente à deficiência intelectual, e as professoras não possuem formação específica nesta área. Não há atualmente estudantes na SRM da escola com surdez, baixa visão ou cegueira, porém os cursos realizados pelas professoras são importantes, uma vez que essa demanda pode aparecer a qualquer momento.

O que podemos concluir em relação aos cursos realizados pelas professoras das SRMs é que eles não fazem parte de um planejamento estratégico para

¹¹ Entrevista realizada no dia 18 de outubro de 2024 através Google Meet.

atendimento às demandas das SRMs, uma vez que ambas as escolas possuem uma demanda significativa de estudantes com deficiência intelectual e não há cursos de formação continuada específicos nessa área.

Observamos que a demanda de baixa visão e surdez se mantém na EE Senador Antônio Martins, escola que recebeu equipamentos para a SRM específicos para área da deficiência visual (Sala de Recursos Tipo 2) e possui instrutores de Libras atuantes. Porém, as atuais professoras da SRM não possuem formações específicas nessas áreas.

Conforme pensado por Carvalho (2008), a formação continuada é indispensável para que os profissionais tenham o conhecimento necessário para eliminar as barreiras invisíveis (atitudinais) e visíveis, como as arquitetônicas.

Buscamos, através das entrevistas, compreender a estrutura dos espaços físicos das duas escolas no que diz respeito à acessibilidade dos estudantes públicos da educação especial.

Apresentamos o relato da professora da SRM sobre a SRM da EE Senador Antônio Martins.

É uma sala ampla, uma sala muito boa, é no térreo, tem acessibilidade. Nós temos 3 computadores com internet. Somente o mobiliário que está um pouco defasado, ele está um pouco velho, entendeu? Então, poderia ter um mobiliário mais atualizado, melhor (Entrevistada PSRM_SAM_1, 2024¹²).

Pelo relato, a professora avalia a SRM como satisfatória, sendo apresentada como uma sala com boa estrutura física e acessibilidade.

Ela é muito boa, boa acessibilidade. Nós temos janelas arejadas. Tem variedade de recursos pedagógicos. A disposição dos mobiliários, mesa no centro, armários ao redor, bancada de computador, bancadas e pias se preciso for para estar trabalhando alguma receita, alguma experiência, algo que seja necessário. A sala de recursos em si, para mim, é bem completa, bem completa quanto ao espaço físico, atende à disposição dos mobiliários, a meu ver ela é completa, tem a rampa, para mim ela é completa, sim (Entrevistada EEB_SAM_1, 2024).

¹² Entrevista realizada no dia 16 de outubro de 2024 através do Google Meet.

A SRM da EE Senador Antônio Martins é apresentada como um espaço físico satisfatório, com acessibilidade, variedade de recursos pedagógicos, espaço amplo e boa organização. Como ponto de atenção, foi ressaltada a necessidade de renovação do mobiliário.

A descrição do espaço físico da SRM da EE Carlos Trivellato foi apresentada durante a entrevista com a professora da SRM.

Tem acessibilidade, tem rampa, banheiro adaptado. Em relação ao tamanho, eu não preciso reunir grande número de alunos, mas caso eu conseguisse reunir, seria pequeno para atender no mesmo momento. Para 1 a 2 alunos é um espaço bom. Então, a meu ver aqui, na minha atuação, já tendo alunos do fundamental anos finais, para mim os recursos são insuficientes, porque são alunos maiores, que já frequentam há mais tempo, adolescentes, que não necessitam dos materiais que eu tenho aqui hoje (Entrevistada PSRM_CT_2, 2024).

O espaço físico da SRM da EE Carlos Trivellato é menor, embora já tenha sido descrito que funcionava em uma sala ainda menor. O tamanho da sala pode interferir na oferta de determinadas atividades. À medida que a demanda da escola for aumentando, isso poderá ser um dificultador nos atendimentos, uma vez que não é viável atualmente o atendimento de mais de dois estudantes por vez.

Uma citação relevante é a falta de materiais atrativos para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. É de extrema importância que as atividades estejam adequadas para a faixa etária, sem infantilização. A diretora também detalha sobre os aspectos físicos da SRM da EE Carlos Trivellato.

Depois que a escola recebeu computadores mais modernos, a gente também separou um para lá, e com uma verba de mobiliário que deu para incluir outros itens. Um dos itens que eu vi que dava para se incluir era um tablet. Então eu também separei o tablet. Nesses projetos do PDDE veio também a possibilidade de uma impressora colorida. A gente tem aqui na escola, ela não fica lá na sala de recursos, fica na biblioteca. Só que ela é específica para a impressão de atividades para os alunos especiais, tanto as atividades que ela vai desenvolver na sala de recursos, quanto as atividades da sala de aula (Entrevistada DIR_CT, 2024).

Conforme exposto na seção 2, as escolas estaduais demoram um certo período para receber recursos destinados para as SRMs. Este foi um dos fatores que influenciaram na escolha dessa escola para a abertura da segunda SRM do município

pois, por atender aos anos iniciais, poderia utilizar concomitantemente os recursos pedagógicos destinados à sala de aula comum. Observamos pela fala da DIR_CT que houve várias aquisições após sua implementação, sendo provenientes de verbas do governo federal, através do PDDE, o que facilitou o trabalho da professora da SRM e possibilitou maior variedade de atividades. A reforma da sala para receber a SRM foi realizada através da utilização de recursos do governo estadual. Porém, a lentidão do apoio financeiro do governo (estadual e federal) para as SRMs dificulta a adequação dos espaços e a aquisição de materiais/equipamentos necessários.

Pela descrição, constata-se que a sala possui acessibilidade, mobiliários novos, equipamentos tecnológicos modernos (computadores, tablet, impressora).

Glat (2007) destaca a necessidade de as dependências físicas das escolas serem pensadas de forma a contribuir com a inclusão escolar.

Escolas que oferecem acessibilidade em suas dependências, que desenvolvem currículos flexíveis, que estão voltadas às características individuais e sociais da comunidade do entorno, observam um número muito menor de necessidades educacionais especiais em seus alunos com algum tipo de deficiência; conseqüentemente terão menos adaptações curriculares a serem construídas (Glat, 2007, p. 33).

A premissa apresentada por Glat (2007) de escolas acessíveis, voltadas às características individuais e sociais da comunidade do seu entorno, é de extrema relevância para a estruturação de uma escola inclusiva. Porém, é indispensável que as políticas públicas estejam alinhadas para garantir às instituições condições de realizarem a estruturação de seus espaços. Uma escola sem recursos para investir na adequação de espaços evidencia cada vez mais as diferenças e não contribui para a inclusão dos estudantes.

Conforme o ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores, acontece muitas vezes de as escolas precisarem traduzir os textos políticos e adequá-los à sua realidade, e quanto mais distante a realidade estiver do modelo idealizado da política pública, mais complexo se torna alcançar os objetivos almejados.

Ainda considerando o ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores, os textos políticos trazem as atribuições dos profissionais que atendem o público da educação especial, e, neste caso, também haverá o processo de interpretação e

tradução, e durante o processo poderá ocorrer o distanciamento entre o descrito no texto político e a prática no ambiente escolar.

Nas duas escolas pesquisadas, vários são os profissionais que atuam com os estudantes públicos da educação especial. É de extrema relevância que cada profissional saiba suas atribuições e as dos demais que atuam na unidade de ensino. Isso favorece o planejamento do trabalho em consonância com suas respectivas funções e a busca por parcerias no próprio ambiente escolar, fortalecendo ações que eliminam as barreiras de aprendizagem do estudante.

Durante as entrevistas, as diretoras da EE Senador Antônio Martins e da EE Carlos Trivellato discorreram sobre como os educadores tomam conhecimento de suas atribuições e dos demais profissionais que atuam na escola, incluindo os profissionais dos AEEs.

No início do ano letivo, a escola realiza as reuniões e a gente expõe cada professor, eles fazem uma apresentação da atuação deles para todos em reunião. Então, quais são os professores que vão atuar na sala de recursos e os professores de apoio. Uma apresentação dos alunos para toda escola, se o aluno já era aluno da escola, qual é o laudo que tem. Então assim, essa apresentação geralmente é realizada no início do ano letivo (Entrevistada DIR_SAM, 2024).

A apresentação no início do ano letivo com toda a equipe é uma ação que colabora para que todos tenham conhecimento sobre a suas atribuições, as dos demais profissionais da escola e da dinâmica coletiva. Porém, é necessário refletir sobre o acesso a essas mesmas informações no decorrer do ano letivo, seja para eventuais dúvidas ou chegada de novos profissionais. Novamente, percebemos a importância da estrutura dos AEEs estar descrita, minuciosamente, no PPP. Também é necessário que o referido documento seja indicado para leitura e deve estar disponível para consulta no decorrer do ano letivo.

Uma das coisas que eu apresento para eles são as atribuições de todos os setores da escola. Então a gente apresenta para eles as atribuições de todos os setores da escola, do diretor, especialista, professor regente, professor de apoio, ASB. Todo mundo fica mesmo fazendo aquela leiturrinha de cada item. Para eles entenderem, além da gente apresentar nas reuniões escolares, a gente também manda para eles por e-mail, porque ninguém vai decorar aquilo tudo, é muita atribuição. Então manda no e-mail para estar disponível. E disponibiliza também o regimento escolar, nele também vem a

descrição e deixa disponível para consulta (Entrevistada DIR_CT, 2024).

Observamos que ambas as escolas utilizam as reuniões do início do ano letivo para esclarecer as funções de cada profissional. A EE Carlos Trivellato menciona o envio das orientações por e-mail, porém trazemos para reflexão sobre a funcionalidade do correio eletrônico comparando-o com o PPP, lembrando que este último traz a intencionalidade educativa da escola. A divulgação das informações através dos e-mails pode transmitir informações vagas ou incompletas, além de não estarem associadas à identidade da escola. A diretora cita a disponibilização do regimento escolar aos profissionais, cuja relevância é indiscutível quanto ao cumprimento das normativas vigentes. Porém, vale lembrar que o PPP transmite orientações político-pedagógicas que estão condizentes com a legislação vigente e apresenta as especificidades da unidade de ensino, bem como a estrutura educacional que se propõe a ofertar.

A EEB da EE Carlos Trivellato complementa como é a dinâmica no decorrer do ano letivo, no caso da chegada de um profissional novato ou de acontecer alguma necessidade específica: “A gente senta com ele separadamente e passa todas as orientações, mostra o que tem disponível no drive, o que precisa preencher e vai passando para ele as funções dele” (Entrevistada EEB_CT_1, 2024). Observa-se que esse processo de repasse individual, embora traga proximidade ao ser realizado, pode acarretar em acúmulo de dúvidas do servidor caso não haja tempo disponível para o diálogo de todos os assuntos que precisam ser tratados.

A EEB da EE Senador Antônio Martins também descreveu durante a entrevista o processo no decorrer do ano letivo.

Normalmente eu faço assim, qualquer dúvida que você tiver, você pode vir cá me procurar, aí passa 2 semanas e eu procuro de novo. E aí, como é que está sendo normalmente? Acontece muito na época das avaliações, olha a elaboração das avaliações, você já conversou com o professor de apoio, você sabe como que vai ser feito. Aí vou tirando as dúvidas nessa medida, entendeu? Vai acontecendo assim, mas é de verdade, aqui a questão da educação inclusiva, pelo menos do turno da tarde, não sei no turno da manhã, o turno da manhã é maior, são mais pessoas, são mais alunos que vem para o primeiro ano do ensino médio de diversas escolas, mas no turno da tarde ela é bem orgânica, assim quem chega, já vai perguntando, vai tomando informação. Já vai entrando também naquele jeitinho de que nós

temos um olhar diferenciado, aquela questão mesmo, de um olhar desigual para os desiguais, no sentido de quem precisa mais vai ter mais, quem precisa menos vai dar certo com um pouquinho menos (Entrevistada EEB_SAM_2¹³, 2024).

A EEB_SAM_2 indica a facilidade de circulação da informação na escola. Embora o conhecimento seja de fato algo a ser compartilhado, o trâmite de informações sem um planejamento específico traz a possibilidade de que ocorra repasse de informações como em um “telefone sem fio” – isto é, a fala sendo replicada por diferentes sujeitos acarretando mudanças no conteúdo. Com esse procedimento corre-se o risco de serem transmitidas informações que não condizem com a proposta político-pedagógica da escola.

Representamos através do Quadro 13 as dúvidas dos profissionais das duas escolas que surgem em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e que foram citadas durante as entrevistas.

¹³ Entrevista realizada no dia 16 de outubro de 2024 através do Google Meet.

Quadro 13 – Dúvidas dos servidores da EE Carlos Trivellato em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Escola	Dúvidas dos Servidores	Referência
EE Senadora Antônio Martins	A secretaria não sabe, muitas vezes, se aquela situação que vem no documento do aluno é considerada uma deficiência ou não.	(Entrevista EEB_SAM_2, 2024)
	As ASB, muitas vezes, não sabem como lidar com um determinado aluno, em determinadas situações.	
	Tem professores que já tem maior conhecimento de toda essa questão da neuroatividade, tem outros que não tem muito interesse em saber e precisava mudar. Precisava ter pelo menos uma base comum que todos tivessem.	
	Dúvida no caso seria só em relação comportamental. O que fazer com determinada situação. O que fazer quando o aluno... tem aulas que ele não quer trabalhar com aquela atividade que foi proposta, esse tipo de dúvida que o professor tem.	(Entrevista EEB_SAM_1, 2024)
EE Carlos Trivellato	Eles têm muita dúvida para entender quais são os diagnósticos que dão direito ao professor de apoio. Então isso sempre é algo que a gente precisa voltar, ler na resolução.	(Entrevista DIR_CT, 2024)
	Tem muita dúvida também em relação ao papel do professor de apoio e do papel do professor regente. Quem tem que preencher o quê, quem tem que planejar o quê, quem tem que fazer o quê.	

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Observamos pelos relatos do Quadro 13 que são vários os profissionais que apresentam dúvidas. Algumas dúvidas dizem respeito à definição do público da educação especial, enquanto outras questionam qual seria a atuação do professor de ACLTA – são, portanto, questões conceituais e relacionadas às atribuições dos profissionais. Mas também há dúvidas sobre as estratégias de atendimento ao estudante, seja na área pedagógica ou no aspecto comportamental. Dessa forma, percebemos que além de informações que podem ser esclarecidas através de documentos (leis, resoluções, PPP, dentre outros), há questões que precisam ser dialogadas entre a equipe e discutidas a partir de casos reais vivenciados na escola, por se tratarem de metodologias pedagógicas.

A formação continuada é importante para a elaboração de novas estratégias de ensino. A diretora da EE Senador Antônio Martins apresenta os principais formatos de formação continuada da equipe.

O mais utilizado é através de cursos. Mas a gente já teve outras experiências em reuniões, do professor estar ali expondo o trabalho dele para todos, porque às vezes é o professor que desenvolve. Geralmente o professor da sala de recursos, ele fica isolado. Então, os outros professores não têm o acesso de como está sendo o trabalho desenvolvido, quais são as atividades propostas lá. Isso acontece quando o aluno está precisando de ajuda, aí a gente troca as informações, para ver o que o professor pode estar auxiliando (Entrevistada DIR_SAM, 2024).

Através do relato observamos que a escola adota a formação entre a equipe, e através de uma situação real vivenciada pelos educadores é proposto um momento para que haja compartilhamento de práticas a fim de que outros educadores também a utilizem no processo de ensino.

Conforme já apresentado, Mendes *et al.* (2011) indicam em seus estudos que há bons resultados com a proposta de se estabelecer a alternância entre os estudos teóricos e a consultoria colaborativa – ou seja, o estudo entre a própria equipe pedagógica a partir de uma situação real, processo que oferece auxílio aos professores e parcerias para o ensino. Essa é uma estratégia análoga ao proposto por Toledo e Vitaliano (2012) para a formação continuada dos docentes para o desenvolvimento de estratégias de ensino para os estudantes com deficiência intelectual.

A EEB da EE Senador Antônio Martins complementa sobre os tipos de formações que a equipe escolar vem realizando sobre a temática da educação especial:

Alguns professores, às vezes, fazem por iniciativa própria. Hoje em dia tem o Crei, tem acontecido algumas que são promovidas pelo Crei. Têm acontecido algumas que, às vezes, a superintendência indica, aquelas do CAP São Rafael, que é oferecido aos professores. Em relação aos professores, tem a clientela que quer, a clientela que quer muito, a clientela que não quer muito e a clientela que não quer nem saber (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

A EEB indica como “clientela”, neste caso, as diferentes características dos professores de acordo com o interesse em se apropriar dos conhecimentos relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Pelo exposto, há uma diversidade de professores quando comparados no que diz respeito ao grau de interesse pela temática, desde aqueles que não se interessam em adquirir o conhecimento na área, até aqueles que buscam muito por ele. Essa diversidade não colabora para a unidade do trabalho da equipe com base na proposta político-pedagógica da escola. Desta forma, encontra-se obstáculos em incentivar os profissionais para realizar formações na área.

O trabalho de Mendes *et al.* (2011) visa promover a colaboração entre os professores do AEE com os da sala de aula comum através de estudos teóricos e da consultoria colaborativa. Esse formato de formação continuada em equipe pode ser utilizado para estabelecer uma base em relação aos conhecimentos necessários para a promoção do processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo e que represente a proposta político-pedagógico da escola.

A diretora da EE Carlos Trivellato, durante a entrevista, apresenta o formato de formação continuada promovido pela escola com seus educadores.

Busco trazer uma formação continuada não só dentro da educação especial, mas da educação em geral. Pelo menos assim, uma pessoa que possa vir conversar com eles, uma psicopedagoga, um médico, para ter esse olhar clínico. Eu tento trazer pelo menos uma vez no ano. Eles vêm através de palestras para propor no final também um momento de diálogo, de perguntas. Já conseguimos uma psicóloga com uma oficina mesmo, mais prática. Era na área da educação especial essa oficina. Às vezes a gente faz momentos para estudar a resolução da educação especial juntos, já fizemos esse estudo entre nós aqui da escola e fizemos também convidando a equipe do Crei para fazer esse momento informativo. E cursos que surgem também

ofertados em parceria com a secretaria de educação, ofertados pelo Crei ou por outras instituições que têm parceria, a gente divulga para eles e vê que muitos deles fazem esses cursos (Entrevista DIR_CT, 2024).

De acordo com a diretora, o formato mais usual são as palestras, os cursos ofertados pelo Crei e outras instituições parceiras da SEE/MG. Conforme descrito, há momentos de estudo da legislação vigente e parceria com profissionais da saúde em busca de um “olhar clínico”, o que significa a busca pela compreensão dos comportamentos e por conhecimento estratégias que possam ser utilizadas no ambiente escolar para contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Esses cursos pedagógicos, preenchimento de PDI, preenchimento de PAEE, eu acho que são interessantes. São coisas que são necessárias colocar em prática, no dia a dia. Eu acho interessante os professores participarem ali, tirarem as dúvidas. Porque a gente está sempre só repassando, sabe que o repasse nunca é igual. E por mais que a gente tente falar melhor, mas nunca é como diretamente para eles (Entrevista EEB_CT_1, 2024)

Nota-se pelo relato da EEB da EE Carlos Trivellato a necessidade de formações para os professores que não realizadas com a gestão escolar, e replicadas por eles na escola. A formação continuada é um dos fatores que influenciam as práticas pedagógicas da escola, podendo ter caráter mais ou menos inclusivo.

Buscamos, nesta etapa, compreender a forma de organização e execução das práticas pedagógicas na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato no contexto da SRM.

Durante a entrevista com a diretora da EE Senador Antônio Martins foi possível ter maior clareza sobre como acontece a articulação entre os profissionais em relação aos AEEs.

A gente aproveita os horários das reuniões de módulo, de conselho de classe, as reuniões extraclasse individual, para a gente estar trocando as informações, o que precisa ser realizado para aquele aluno. Então às vezes, lá na sala de aula, o professor regente está com muita dificuldade com aquele aluno. Então a gente vai passar, trocar as informações com o professor da sala de recursos para ver o que pode

ser feito. É para alinhar, para ajustar, então essa troca, esse diálogo de informações (Entrevistada DIR_SAM¹⁴, 2024).

De acordo com o relato da diretora da EE Senador Antônio Martins, a escola vem se programando nos momentos coletivos para a promoção da articulação entre as professoras das SRMs com os demais educadores da unidade. A diretora enfatiza positivamente o diálogo ocorrido durante o conselho de classe.

No conselho de classe que geralmente os professores relatam se tem alguma dificuldade ou algum desvio ali, se ele decaiu demais, pois se ele frequenta a sala de recursos vamos ver o que a professora pode fazer de intervenção lá que vai melhorar, o reflexo vai acontecer lá na sala de aula (Entrevistada DIR_SAM, 2024).

Notamos que a escola oportuniza nos momentos extraclasse trocas de experiências entre os diferentes profissionais para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Apesar de promover momentos de articulação entre os diversos profissionais, observamos que o formato se diferencia do proposto por Mendes *et al.* (2011) em seus estudos, por não haver a alternância entre os estudos teóricos e a consultoria colaborativa.

A diretora da EE Carlos Trivellato relatou na entrevista que o conselho de classe é um importante momento de diálogo das professoras das SRMs com as professoras regentes e de ACLTA:

A professora da sala de recursos que trabalha à tarde, ela está atendendo os meninos da manhã, então na hora do conselho de classe, ela participa do conselho da manhã. Ela não vai ficar ali com o pessoal da tarde, só cumprindo o horário dela. Ela vai ficar junto com os da manhã, porque o módulo é junto, que é uma coisa também que eu vejo que facilita, colocar o módulo 2¹⁵ de todo mundo no mesmo horário. Assim, todo mundo se encontra e troca ideia. O conselho de classe é junto com os professores regentes daquele aluno, ali ela consegue trocar ideia sobre aquele relacionamento de sala de aula e ajuda a trazer ideias para os professores regentes e para os professores de apoio daquele aluno, de como ele pode trabalhar e fica sabendo como ele está desenvolvendo na sala de aula, foi bem positivo (Entrevistada DIR_CT, 2024).

¹⁴ Entrevista realizada no dia 18 de outubro de 2024 através do Google Meet.

¹⁵ A expressão Módulo 2 refere-se ao momento extraclasse de cumprimento obrigatório pelos professores da rede estadual de ensino.

Momentos de articulação entre as professoras das SRMs e os professores regentes são promovidos nos momentos extraclasse, e um exemplo, conforme citado, é o conselho de classe. Todavia, não foi apresentada uma proposta para o diálogo entre as professoras das SRMs e os professores regentes das escolas de origem do estudante, quando este não possui matrícula na própria unidade onde é atendido na SRM.

Na entrevista foi relatado o horário do recreio como um espaço informal que facilita a interação entre as professoras das SRMs com os demais educadores, com essa interação colaborando para o sentimento de pertencimento ao grupo.

O recreio deles junto é uma coisa que eu percebi que funciona bem, porque por mais que o recreio seja um momento de descanso, mas eles conversam, os professores fazem relatos, acabam conversando sobre os alunos e aí eu vi que o horário da sala de recursos, ele era um horário muito montadinho para atender os meninos, então nem sempre elas seguiam aquele horário do professor da sala de aula. Mas a gente tentou montar de forma que o recreio delas passasse a ser junto, porque é uma oportunidade que elas têm de estar ali com eles e conhecer o trabalho deles e vice-versa, aumentar a interação. Isso foi uma coisa que eu vi que deu certo. Quando o recreio delas era separado ficava um mundo à parte. A partir do momento que começou a ser junto, começou a interagir e a ter mais troca de ideias (Entrevistada DIR_CT, 2024).

A ação da equipe gestora de oportunizar o recreio das professoras da SRM junto aos demais docentes é de grande relevância, pois agrega valor de pertencimento ao grupo da escola. Essa aproximação contribui para que ocorra maior interação também em outros momentos no ambiente escolar. A SRM deixa de ser um espaço à parte na instituição, saindo da perspectiva de segregação para pertencimento.

A organização do trabalho pedagógico referente ao público da educação especial é uma demanda que necessita de planejamento da equipe gestora, uma vez que envolve a articulação entre diferentes profissionais. Conforme vimos, é relevante o gestor escolar avaliar a necessidade e oportunizar momentos de articulação entre a equipe.

O papel do diretor escolar é importante nas ações referentes à educação especial, pois ele tem o papel de liderança e de assegurar uma educação de qualidade e com equidade a todos os estudantes. Luz e Sartoni (2018) indicam que o diretor

deve ser questionador, observador em relação ao trabalho que está sendo realizado e ser o suporte para a realização de transformações na escola.

As atribuições do professor da SRM, atualmente, trazem responsabilidades excessivas, pois além de atuar no ensino dos estudantes ele tem a função de promover a cultura da inclusão na escola, ser o articulador com as famílias e com os setores extraescolares (Mendes, 2016). Esse profissional, através do seu conhecimento técnico, pode contribuir efetivamente para a cultura da inclusão na escola, com as famílias e com a comunidade em geral. Porém, há de se pensar que, muitas vezes, as ações demandam potencialidade de liderança, e aí entra em cena a figura do diretor escolar, que se estende aos EEBs, uma vez que compõem a equipe gestora.

O diretor escolar, bem como a equipe de EEB, precisam ter clareza quanto à proposta político-pedagógica da escola em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva para que possam atuar sistematicamente na promoção da inclusão escolar e de uma sociedade mais inclusiva. Conforme Luz e Sartoni (2018), é papel do gestor escolar promover a inclusão escolar, intermediando o planejamento das ações pedagógicas.

A equipe gestora deve estar atenta aos documentos e registros da SRM para que colaborem positivamente para práticas pedagógicas inclusivas e na permanência dos estudantes nos atendimentos.

Na entrevista, ao dialogar sobre o PAEE, a professora da SRM da EE Carlos Trivellato pontuou:

Eu não acho que tem muita validade para mim, porque a gente coloca no drive. É muito raro a gente conseguir atualizar. Mesmo a parte de reestruturação, acho que não acontece. Eu acho que talvez ele fosse melhor manual. Seria melhor. Porque eu tenho uma pasta, seria preenchido ali no dia a dia. Eu acho que essa parte, de abrir o computador, às vezes aquele dia está cheio. E eu acho esse ponto negativo, acho que ele poderia ser impresso ou então ter uma folha comigo (Entrevistada, PSRM_CT_2, 2024).

Pelo relato apresentado, o PAEE não tem contribuído para a PSRM_CT_2 realizar o direcionamento do seu trabalho. Citamos algumas das possíveis causas: (i) modelo de PAEE não deixa claro os direcionamentos e os objetivos de cada item que compõe o documento; (ii) formação continuada insuficiente e/ou inadequada para

orientações sobre a proposta do PAEE; (iii) atuação insuficiente e/ou inadequada da equipe gestora frente aos documentos que direcionam e registram o trabalho da SRM.

As equipes do Crei e do SAI propuseram em 2023 o compartilhamento, através do Drive, dos PAEEs das escolas estaduais da jurisdição, para que fossem acompanhados pela equipe do Crei. O objetivo do Crei é orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes públicos da educação especial e, além da oferta de capacitações, nortear as escolas quanto à construção de recursos de acessibilidade no desenvolvimento de ações que estimulam a produção e uso de tecnologias assistivas, adaptação de mobiliários e espaços escolares, dentre outros. Para o Crei alcançar esses objetivos – e como uma das possibilidades de estar mais próximo das escolas, por nem sempre ser possível estar presencialmente –, uma das estratégias desenvolvidas foi acompanhar as escolas via Google Drive. A proposta do Crei é conhecer o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e auxiliar as unidades na perspectiva de orientação e esta análise servir como um indicador a ser levado em consideração na elaboração de formações.

Porém, a professora da SRM da EE Carlos Trivellato compreendeu que o documento deveria estar unicamente no Drive e, conforme relato, isso dificultou a atualização dos registros.

O fato de constar unicamente no Drive, além de dificultar o acesso e atualização por parte das professoras, também dificulta o acesso ao documento por parte de outros interessados. Conforme constatado, via Drive os PAEEs estão em formato editável, não estão datados e assinados, o que não garante a integridade do registro.

Embora o Crei tenha atuação direta na formação continuada dos professores das SRMs, conforme apresentado nos dados da seção 2, constatamos que o processo de formação realizado parece não ter esclarecido satisfatoriamente quanto ao PAEE. Por outro lado, é possível que a equipe gestora também não possua o conhecimento e organização adequados para orientar e acompanhar o trabalho das professoras das SRMs, sendo relevante pensar no processo de formação continuada desses profissionais. Assim, voltamos ao ponto de destaque da figura do diretor escolar e no direcionamento das ações referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola.

Conforme descrito no ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores, considerando o processo de tradução de textos institucionais como um processo

interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação (Ball; Maguire; Braun *apud* Mainardes, 2018), apesar do texto político ser único ele pode ser interpretado de diferentes formas e, neste caso, observamos que a tradução do texto do PAEE gerou a ineficácia de seus objetivos. Porém, como o ciclo de políticas é contínuo, após detectadas falhas é possível atuar no contexto das influências e viabilizar a reestruturação das diretrizes.

Outro documento obrigatório da SRM é o Cronograma de Atendimento dos Estudantes. A diretora da EE Senador Antônio Martins esclareceu durante a entrevista a estrutura organizacional para elaboração do cronograma de atendimento da SRM da escola.

Esses horários são elaborados juntamente com as especialistas. Então elas fazem o apanhado dos alunos, qual é a realidade do aluno? Se o aluno estuda no turno da tarde, ele é atendido no turno da manhã e vice-versa. Sempre levando em consideração alguma complexidade, por exemplo, horário de ônibus, se o aluno é de zona rural, como ele pode fazer para chegar aqui. Então a gente tem essas adversidades. No caso deste ano, na elaboração do horário, nós convocamos os pais. Fizemos uma reunião com os pais. Nós montamos mais ou menos uma planilha com os horários para a gente encaixar os alunos. Então isso ajudou a escola, porque a gente precisava da participação dos pais para a elaboração dos horários (Entrevista_DIR_SAM, 2024).

A diretora da EE Carlos Trivellato também relatou o processo de elaboração do cronograma de atendimento da SRM da escola.

Chega no início do ano a gente passa a relação para as professoras da sala de recursos, dos estudantes matriculados e os contatos das famílias, aí ela faz esse contato inicial. Vendo com a família a disponibilidade para aquela criança ou para aquele adolescente que está frequentando. Porque muitos desses alunos frequentam outros atendimentos também, não todos, mas muitos deles às vezes frequentam uma terapia ocupacional funcional, outros profissionais. Então, ela precisa fazer esse levantamento com a família para ver quais são os horários que ele já tem um atendimento e tentar encaixá-lo num outro possível horário. E a gente observa também o PDI daquele aluno, se tem condições dele dividir com outro aluno aquele horário ou se ele é um aluno que não dá muito certo dividir o horário com outro estudante ou com outros estudantes. Então a gente faz essa análise geral do PDI do estudante e disponibilidade de horário (Entrevista_DIR_CT, 2024).

Os procedimentos para elaboração dos cronogramas das SRMs são semelhantes em ambas as escolas, observando os horários viáveis para os atendimentos de acordo com as famílias, as individualidades de cada estudante e articulando com a carga horária da professora. Pelos relatos das professoras das SRMs, não há dificuldades na realização deste processo.

Os desafios encontrados, as mães chegam atrasadas, aí busca um pouquinho mais tarde. Eu acho que a dificuldade é essa. Em relação aos agrupamentos, como eu já os conheço, então eu sei quem eu posso agrupar e quem não (Entrevistada PSRM_SAM_1, 2024).

Nota-se que a dificuldade apresentada não é referente à elaboração do cronograma de atendimento, e sim do cumprimento dele por parte de alguns familiares.

Os horários que eu tenho que fazer, alguns precisam ser individuais, só assim eu consigo dar atenção. Tem um aluno que estava muito só, sem companhia, aí eu consegui colocar ele junto com um colega (Entrevistada_PSRM_CT_2, 2024).

Observa-se, no contexto das duas escolas pesquisadas, que os educadores estão abertos ao diálogo com as famílias para que o cronograma de atendimento atenda às necessidades dos estudantes e familiares. Essa articulação com as famílias é relevante para suprir as necessidades específicas de cada aluno durante os atendimentos na SRM, mas também se estabelece um ponto de partida para a parceria escola e família no processo educacional dos estudantes públicos da educação especial. Porém, torna-se relevante que as ações com os pais tenham continuidade, conforme indicado nos estudos de Benitez e Domeniconi (2015) que defendem, através do estudo de Rolfsen e Martinez (2008), a necessidade de intervenção com os pais, fomentando a atuação deles como agentes no processo educacional dos filhos e orientando-os na organização de rotinas e elaboração de estratégias para práticas parentais positivas.

A professora da SRM da EE Carlos Trivellato indica que acontecem casos em que a família não dá importância para o atendimento.

Eu tenho uma mãe que ela chegou para mim e falou que não queria, que não tinha tempo. Ela tem outras coisas mais importantes para

fazer do que trazer o filho dela para frequentar a sala de recursos (Entrevista PSRM_CT_1¹⁶, 2024).

As estratégias que a escola tem encontrado para conscientizar as famílias/responsáveis sobre a importância dos atendimentos foram expostas durante as entrevistas. Um dos formatos adotados é entrar em contato via telefone ao longo do ano letivo, uma vez constatada a necessidade.

A gente entra em contato com a coordenação. Aí eu ligo na escola, ligo para o aluno, ligo para os pais, entendeu? E assim a gente está o tempo todo, o ano todo a gente está ligando, a gente tem essa conversa registrada. Porque a gente tem um debate o tempo todo. Mas às vezes tem alguns pais que ainda são resistentes (Entrevistada PSRM_SAM_2, 2024).

A compreensão da família sobre a importância dos atendimentos na SRM é um fator considerado relevante para garantir a frequência dos estudantes pela professora da SRM da EE Carlos Trivellato. “A permanência é porque a família vê a importância, eu reconheço. Não precisa de nada, falar nada” (Entrevistada PSRM_CT_2, 2024).

Valorizar a frequência dos estudantes a cada atendimento é uma das estratégias realizadas pela professora da SRM da EE Carlos Trivellato para garantir a permanência. “Eu fiz até um varalzinho da presença, que ele vai ganhando coraçãozinho. Quando eles vêm com os pais, eu faço a mesma coisa. Eu sempre faço um recadinho” (Entrevista PSRM_CT_2, 2024).

Além do contato com os pais, a escuta direta do estudante é apontada pela diretora da EE Carlos Trivellato como estratégia para compreender o motivo de rejeição do estudante ao atendimento na SRM. Em alguns casos, a resistência pode ser do próprio estudante, e dialogar é uma alternativa possível.

Aí ele resolveu se abrir, ele tinha medo de vir porque ele é do turno da tarde, do primeiro ao quinto. De manhã, que funciona do sexto ao nono, “eu tenho medo dos meninos grandes”. Ah, eu falei, meu bem, então o problema é esse? Não precisa ter medo, porque quando você vier para aula, a tia vai te buscar aqui na porta, vai te levar junto. Eu vou estar aqui também nos primeiros dias, eu posso ir junto com você e você não precisa ter medo dos meninos grandes, porque você vai com

¹⁶ Entrevista realizada no dia 22 de outubro de 2024 através do Google Meet.

a tia até chegar lá na sala. Ele veio, adorou, agora ele vem sempre (Entrevista DIR_CT, 2024).

O PPP da escola, que é documento obrigatório, pode ser utilizado para estruturar ações de conscientização dos pais sobre a relevância dos atendimentos na SRM, sempre observando as especificidades que cada estudante pode apresentar. Conforme exposto por Mantoan (2001), é necessário ressignificar o papel da escola, pois não são os estudantes que precisam mudar para se adaptarem à escola, e sim a escola levar em consideração a diversidade que atende, e, dessa forma, ser possível alcançar a todos e não somente um grupo específico.

Constatamos que a parceria escola e família visa trazer ganhos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial. Porém, as escolas não apresentaram ações sistematizadas com os pais para promover essa aproximação.

Benitez e Domeniconi (2015), no artigo *Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros*, apresentaram os estudos de Rolfsen e Martinez (2008) que mostraram a mudança de comportamento dos pais ao adotarem estratégias de intervenção através de sessões que continham lições para reflexão em casa, dinâmicas e vivências. Nesse sentido, realizar ações que estimulem essa aproximação pode trazer resultados positivos, agregando informações relevantes para a escola e família, promovendo o desenvolvimento do estudante de acordo com suas potencialidades.

Para desenvolver atividades pedagógicas condizentes com as necessidades específicas dos estudantes é necessário que o espaço físico e os recursos disponibilizados sejam adequados. Dessa forma, buscamos conhecer através das entrevistas o ambiente físico das SRMs das duas escolas pesquisadas, compreender as transformações que ocorreram com o passar dos anos, os avanços obtidos e os desafios ainda existentes. Conforme descrito por Carvalho (2008), para que a escola seja inclusiva é necessário remover algumas barreiras no ambiente escolar.

Para tanto, de um lado há que remover as barreiras invisíveis (atitudinais) e visíveis (como as arquitetônicas) e, de outro, melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e das relações com o saber, além da articulação entre as políticas públicas para o enfrentamento da pluralidade de funções que a vida moderna acrescentou à escola (Carvalho, 2008, p. 99).

Durante as entrevistas foi possível compreender o contexto do ambiente físico no momento de implantação das duas SRMs, e compreender o espaço atual de ambas as escolas, onde foram constatados avanços na estrutura física das SRMs quando comparados ao período de implantação de cada uma delas.

Uma das EEBs da EE Senador Antônio Martins tem, aproximadamente, 20 anos de atuação na escola, o que possibilitou durante a entrevista uma visão mais abrangente do histórico desta SRM.

Eu vou ter que voltar, quando eu cheguei aqui em 2005. No pátio vermelho, tinham três paredes levantadas. Divididas, davam duas salas com um telhado, telha de amianto. Ali era a sala de recursos e a oficina pedagógica. Para você ver que era fora da escola, foi a primeira coisa que me incomodou quando eu cheguei. Me parecia dois barraquinhos no quintal da escola. Duas salas escuras de telha de amianto, cheias de coisa, tudo atravancado de coisas. Foi assim que foram as salas quando eu cheguei. Aí houve a reforma de 2008, com a reforma da sala que hoje é a sala de recursos, ela se tornou a sala de braille. Antes, ela ficava no segundo andar aqui do prédio principal, tem uma salinha com porta de vidro, que ficava a secretaria do financeiro. Ali tinha uma bancadinha, muito estreitinha, uma sala estreita, uma bancadinha com umas cinco máquinas de braille e cada menino sentado em uma maquinazinha. Então, a gente entrava e era assim, era cômodos inacessíveis ou pouco acessíveis. Quase ninguém ia lá que não fossem os próprios alunos, que não fossem as professoras, que não fossem os alunos deficientes visuais, que não fossem os alunos da oficina pedagógica e da sala de recursos. Fora isso, quase ninguém ia lá. Às vezes a supervisora, quando precisava conversar com a professora (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

A EEB apresenta três ambientes distintos de aprendizagem referentes aos AEEs: a oficina pedagógica, a sala de recursos e a sala de braille. Dessa forma, fez-se necessário compreender a dinâmica de funcionamento desses ambientes.

Na sala de recursos era muita coisa reciclada, muitos brinquedos de reciclados, muito. Muita coisa de artesanato. Na sala de braille, as máquinas de braille e na oficina pedagógica tinham as máquinas tipo um torno, umas coisas assim, para questão de aprender uma profissão, que eu me lembro que era meio que ligada à marcenaria (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

Na descrição observamos que, no início, os espaços de aprendizagem eram precários e, apesar de características segregadoras, começou ali um olhar diferenciado da SEE/MG e, mais especificamente, da escola para as pessoas com deficiência, buscando por métodos de ensino para promoção da acessibilidade e de oportunidades de uma vida ativa na sociedade, ofertando formação técnica para atuação no mercado de trabalho. Importante termos uma visão temporal em relação ao contexto da época, uma vez que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 56) e as referidas práticas dialogam com os textos políticos de sua época.

Diante do contexto da época, aproximadamente em 2004, buscamos compreender o público atendido nos três ambientes de aprendizagem. Constatamos que, diferentemente do modelo atual, eram atendidas pessoas com faixa etária mais elevada.

A oficina pedagógica era realmente para os alunos maiores, mais velhos e na busca da formação de uma habilidade profissional. Então, era mais questões de marcenaria, questões de artesanato. Só que com esses rótulos. Na verdade, eu não me lembro de crianças nessa época, nem na sala de recursos, nem na oficina pedagógica, nem na sala de braille. Ficavam os alunos maiores. Os mais novos eram os alunos do médio, já estavam no ensino médio, os demais nem na escola estudavam. E vinha na possibilidade de aprendizagem de uma formação profissional. Que era a teoria, mas na prática era o encontro de amigos que não conseguiam se desapegar da escola, nem a escola se desapegar deles. Tinham diversos alunos e devagarzinho esses alunos foram recebendo uma terminalidade, que eles precisavam receber uma terminalidade e foi um processo extremamente doloroso de ambas as partes. Os alunos não queriam sair, as professoras, nós mesmos, não queríamos nos desapegar deles porque eles faziam parte da escola. Eles faziam festa, eles faziam bolo, eles faziam as coisas, mas era mais do modelo de segregação, eles estavam dentro da escola, mas era um mundinho à parte na escola (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

Percebe-se uma grande diferença entre a realidade daquela época e a atual, pois hoje são atendidos desde crianças até os estudantes do ensino médio, todos em processo de escolarização. Em 2024, o atendimento não era mais voltado para a formação profissional, e sim para o desenvolvimento de habilidades que venham a contribuir para a aprendizagem na sala de aula e promoção da cidadania.

A estrutura física atual da SRM da EE Senador Antônio Martins é considerada boa de acordo com os educadores entrevistados, possuindo recursos produzidos pelos professores e uma grande variedade de recursos pedagógicos que foram adquiridos, considerados satisfatórios pela equipe escolar.

A nossa sala de recursos aqui é uma sala bem ampla, é uma sala arejada. Possui computadores, bastante material didático. Os professores estão sempre se atualizando, as suas atividades modificando, conhecendo o aluno para trabalhar a realidade. Então, a nossa sala de recursos é uma sala que diria, é razoavelmente ótima. Pode melhorar? Sim, sempre pode melhorar. Mas nós temos muitos materiais. Temos materiais diversos, materiais pedagógicos, materiais construídos pelos próprios professores a partir da vivência com os alunos (Entrevista DIR_SAM, 2024).

O Quadro 14 apresenta alguns dos recursos existentes na SRM da EE Senador Antônio Martins citados nas entrevistas como positivos, e alguns aspectos indicados com necessidades de melhoria.

Quadro 14 – Recursos disponíveis na SRM da EE Senador Antônio Martins considerados positivos e com necessidades de melhoria, segundo as entrevistadas

Recursos Positivos	Necessidade de melhoria
Impressora braille	Sala quente
Impressora comum	Renovação de mobiliários (mesa, armários, cadeiras)
Computadores com internet	Jogos atualizados de matemática
Rampa de acesso	
Sala ampla	
Bancadas	
Pia	

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A SRM da EE Carlos Trivellato, embora tenha implantação mais recente, também passou por mudanças no espaço físico desde sua abertura.

E aí quando eu vim para a gestão dessa escola, eu tomei um choque, porque eu vi uma sala de recursos pequena, era um espaço improvisado e pouquinho materiais. E então eu fui tentar entender o porquê, eu fui entender que ela era muito recente, muito nova, e por isso não tinha ainda toda a estrutura. Então foi uma das coisas que eu pensei também, que era um espaço que eu precisava dar atenção (Entrevistada DIR_CT, 2024).

De acordo com a diretora, foi com recursos do PDDE Acessibilidade e PDDE Sala de Recursos (2019/2020), recebidos do governo federal, que foi possível comprar equipamentos novos e pensar em um espaço mais adequado para a SRM.

E quando eu fui entender o projeto eu vi que um deles tinha um ar-condicionado. Aquilo me atinou para uma coisa. Falei, gente, olha só a escola não tem uma sala de recursos, ela tem um cantinho ali. Então deixa eu tentar pensar em algum espaço da escola para ser uma sala mesmo de recursos. Foi aí que eu comecei a juntar uma coisa, o projeto me abriu os olhos para eu tentar pensar em outro espaço. E tinha uma sala que era uma antiga sala de vídeo, da época que ainda se usava televisão, que estava parada. Aí eu pensei naquela proposta, vamos escolher aqui dentro esse produto, vamos escolher o ar-condicionado para colocar nessa sala e tentar uma verba para a reforma e estruturação dessa sala para ampliar a sala de recursos. Então assim eu fiz. E a parte dos materiais de consumo eu reuni com os professores de apoio da época para a gente escolher juntos, não só a professora da sala de recursos, mas todos os professores de apoio (Entrevistada DIR_CT, 2024).

A escola conseguiu a reforma através da SEE/MG e foi possível a estruturação desse espaço para receber a SRM da escola que, atualmente, é bem avaliada pela equipe entrevistada.

Eu avalio muito bem, porque acho que a sala daqui ela tem tudo que a gente precisa. Ela tem a rampa. Se você precisar de uma rampa para um cadeirante tem a rampa, tem os banheiros que são adaptados, os materiais aqui são excelentes e quando nós precisamos, por exemplo, de um livro diferente, algum material específico, a gente pede para direção, para supervisão e a gente é atendida nessas questões, sabe? Então, assim, eu acho que é uma sala de recursos muito bem equipada (Entrevistada PSRM_CT_1, 2024).

Com os recursos do PDDE e a possibilidade de reforma financiada pela SEE/MG foi possível melhorar o espaço para atendimento aos estudantes. Porém,

conforme exposto por Mantoan (2003), é necessário que a escola se mantenha atenta às necessidades educacionais especiais dos estudantes, tomando como referência as diferenças para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Mantoan (2003) reforça que uma escola inclusiva deve considerar as necessidades de todos os estudantes e não apenas dos alunos da educação especial, e a partir desses dados realizar a estruturação e o planejamento. Para isso, é necessário que a escola esteja aberta à quebra de paradigmas, uma vez que pode haver modelos vigentes que não contribuam para a solução dos problemas enfrentados na atualidade.

O Quadro 15 apresenta alguns dos recursos existentes na SRM da EE Carlos Trivellato citados nas entrevistas como positivos, e alguns aspectos indicados com necessidades de melhoria.

Quadro 15 – Recursos disponíveis na SRM da EE Carlos Trivellato considerados positivos e com necessidades de melhoria, segundo as entrevistadas

Recursos Positivos	Necessidade de melhoria
Ar-condicionado	Pequena para atender grupos a partir de três alunos.
Rampa	Necessidade de aquisição de recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.
Banheiros acessíveis em local próximo	
Bebedouro em local próximo	
Computador com internet	
Tablet	
Impressora colorida	
Máquina de plastificar	

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Constatamos que as SRMs de ambas as escolas possuem rampas de acesso, recursos pedagógicos adquiridos pelas escolas, computadores, internet e impressoras, dentre outros. Os dois espaços físicos passaram por mudanças no decorrer dos anos. Na EE Senador Antônio Martins conseguimos observar uma mudança processual, uma vez que foi implantada há mais de 20 anos, quando chegaram as primeiras diretrizes voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O espaço físico da EE Carlos Trivellato também passou por transformações; apesar da

sala atual não ser ampla, é maior que o espaço de quando foi implantada, tendo sido reestruturada a partir de verbas recebidas do governo federal e estadual.

Além de adequações pedagógicas e estruturais que devem ser realizadas pelas escolas, os estudantes públicos da educação especial podem possuir outras necessidades específicas que dependem de outras instituições. Conforme Bastos (2017), para atender ao público da educação especial é necessário elaborar estratégias para garantir a efetivação dos seus direitos de aprendizagem. Dessa forma, poderá haver barreiras externas ao contexto escolar que interferem no atendimento na SRM.

Maturana e Mendes (2016) trazem para reflexão o modelo atual de escola e apontam a necessidade de pensar em uma nova concepção para as instituições de ensino. Apesar de haver a oferta de espaços mais acessíveis e de profissionais para os AEEs, é necessário ampliar o olhar para uma educação de qualidade para todos, e dessa forma compreender e intervir de acordo com as necessidades especiais que cada um necessita, direcionado para a garantia do direito de aprendizagem dos estudantes.

Mantoan (2001) já apontava a necessidade da escola se adaptar aos estudantes e não os estudantes se adaptarem para serem incluídos na escola. Sendo assim, ressignificar o papel do espaço de ensino se torna necessário, e ela deve estar aberta à mudança de paradigmas.

A articulação com parceiros externos está relacionada a promover maior participação das instituições, com cada área em seu campo de atuação, porém de forma colaborativa para que as barreiras sejam eliminadas, favorecendo a aprendizagem.

Os estudantes públicos da educação especial, muitas vezes, fazem acompanhamentos com profissionais da saúde ou necessitam de transporte para conseguir frequentar a SRM, bem como outros suportes de setores externos à escola. Dessa forma, é relevante que a rede de apoio seja atuante. De acordo com Carvalho (2008), quando se trabalha com a diversidade torna-se necessário manter uma pauta de trabalho de forma a “promover e garantir parcerias intersetoriais para a efetivação da integração entre as diferentes políticas públicas no que têm em comum com questões educativas (Carvalho, 2008, p. 58).

Durante a entrevista com a EEB da EE Senador Antônio Martins foi possível compreender melhor como ocorre a relação com a rede de apoio do município.

Faz quando precisa ser feito. Não é uma coisa assim, uma coisa que faz porque está procurando a rede de apoio, que eu penso que seria melhor, para fazer mesmo a rede de apoio e não só quando precisa. E tem uma questão maior, que vem do que eu te falei da nossa clientela, não é só com os meninos especiais. Conselho tutelar, promotoria, PSF, agentes de saúde, dentista, médico, é o nosso dia a dia de lidar aqui, de e-mail, de ligação, porque a nossa clientela é uma clientela extremamente carente. Então, é exatamente aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade. Então, assim, é o nosso dia a dia, com nossos alunos de forma geral. Quando existe essa necessidade com os alunos da educação especial é feito. Mas eu penso que seria melhor ainda se fosse feito de maneira mesmo a integrar a rede, já promover ações, vamos dizer assim preventivas. A gente fica mais nas ações paliativas em caso de uma necessidade (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

Percebemos que a escola se articula com a rede para resolver situações que aparecem no cotidiano escolar, mas não há um trabalho diferenciado de forma a promover suporte para os estudantes públicos da educação especial.

A EEB_SAM_2 indica que não há um formato institucionalizado de articulação com os setores externos a escola. Não fica claro se os contatos, quando acontecem, são realizados via telefone, através de ofícios, relatórios, ou se são realizadas reuniões.

Os contatos realizados como meio paliativo, conforme citado na entrevista, não indicam uma parceria intersetorial, mas sim ações isoladas. Pensar em um novo formato para estabelecer parcerias com setores externos leva a escola a quebra de um paradigma, favorece a integração de diferentes políticas públicas e colabora para ressignificar a escola.

Ao dialogar sobre a articulação com os pais dos estudantes públicos da educação especial que frequentam as SRMs, algumas ações foram apresentadas pela EE Senador Antônio Martins. “Quando é feita a reunião no início do ano, tem um momento que a gente expõe para os pais como é esse atendimento. Ela é voltada para os casos específicos do aluno” (Entrevista DIR_SAM, 2024). A reunião para realizar esclarecimentos quanto ao tipo de atendimento ofertado na SRM é de fundamental importância para compreensão de que não se trata de um reforço escolar.

No início do ano teve uma reunião com todos os pais, explicando que vai ter o início dos trabalhos na sala de recursos. Antes disso, tem um contato com os pais por telefone para poder chamar os pais para essa reunião. Aí tem essa reunião e depois ao longo do ano, quanto a questão da infrequência, entramos em contato por telefone, existe muito também o contato. Eu vejo que a tarde, o tempo inteiro, as mães que vem trazer, os pais que vem trazer, quando normalmente o menino entra e quando o menino sai sempre dá uma palavrinha com a professora, a professora precisa dar uma palavrinha com a mãe ou a mãe precisa dar uma palavrinha com a professora. É, poderia dizer que não é o ideal. Seria ideal que houvesse mais reuniões coletivas mesmo. Mas em vista de tudo que a gente está conversando aqui, na impossibilidade delas de trazer, aí também vai ter impossibilidade de se reunir. É o que é possível e tem funcionado (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

Dessa forma, observa-se que há uma reunião coletiva no início do ano e posteriormente os contatos são realizados de forma individual, de acordo com as necessidades apresentadas.

O trabalho de articulação com a família realizado na EE Senador Antônio Martins é muito semelhante ao realizado na EE Carlos Trivellato.

As professoras são muito próximas dos pais, que apesar do contato técnico ser pela escola, olha o horário e tal, o olhar eu vejo que ela tem, por exemplo, na fala da professora, *Fulano veio hoje, não. A mãe dele me ligou ontem e falou que não veio porque ele tem isso*. Elas dão muito conta desses meninos com a família, por exemplo, tudo. O que você pergunta para ela sabe. *Ah, quarta-feira Fulano não veio porque foi em Belo Horizonte no atendimento*. É bom, satisfatório. Nas reuniões também de pais, elas ficam aqui, aí esses pais vêm. Às vezes tem algumas reuniões, tem os momentos que todos vão para uma sala. Mas as professoras da sala de recursos estão sempre aqui também. A gente precisa criar estratégias para que essas reuniões não sejam da escola, mas sim, da sala de recursos (Entrevista EEB_CT_2, 2024).

Observamos então que, além dos contatos individuais com os pais dos estudantes que frequentam a SRM, há também o contato na reunião geral de pais da escola. Nota-se, porém, conforme indicado pela EEB, que existe a necessidade de sistematizar as reuniões com objetivos específicos de acordo com as necessidades da SRM. Benitez e Domeniconi (2015) defendem, através do estudo de Rolfsen e Martinez (2008), que é necessário fomentar a atuação dos pais no processo educacional dos filhos, seja para estabelecimento de rotinas e/ou elaboração de estratégias para promoção de práticas parentais positivas.

Carvalho (2008) também ressalta a importância de dar visibilidade à educação especial na perspectiva da educação inclusiva junto a comunidade escolar, visando “criar uma cultura de visibilidade pública à problemática enfrentada por pessoas diferentes, inserindo no censo questões sobre a inclusão educacional escolar” (Carvalho, 2008, p. 60).

As duas escolas apresentaram ações que desenvolvem com a comunidade, colocando em evidência a pauta da educação especial. As principais ações apresentadas pelas escolas são passeatas e movimentos em locais estratégicos em Ponte Nova para colocar em evidência a causa.

Uma caminhada que a gente costuma fazer até a avenida, no dia 2 de abril ou próximo, pelo dia Mundial de Conscientização do Autismo. Os profissionais da escola com os alunos e os pais são convidados, aqueles que queiram, que possam, podem vir também. Os pais dos alunos especiais, mas em sua maioria também não vem (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

A caminhada pelo Dia Mundial de Conscientização do Autismo buscou levar a pauta à comunidade, reforçando as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com autismo e, de forma geral, aquelas que possuem alguma deficiência. A justificativa da não participação dos pais apresentada pela escola é devido ao horário, pois a maioria trabalha durante o dia.

A gente já fez dois momentos de interação com a comunidade fora da escola. No dia Mundial de Conscientização do Autismo nós fomos com os meninos para a praça com autorização das famílias. Algumas famílias também foram juntas. Eles confeccionaram cartilhas tanto do autismo quanto do dia da Síndrome de Down. Cartãozinho, adesivo de conscientização e abordaram a população, falando sobre ser diferente, e falando do Dia Mundial da Síndrome de Down. Aí entregava o cartãozinho e..., mas não só entregava, parava as pessoas na rua, explicava “Ah, hoje a gente está aqui entregando”. A escola já se envolveu também em passeata. É uma passeata que foi organizada por mães de autistas do município de Ponte Nova, aconteceu no domingo. Então foi um momento mesmo de dar o foco para a causa, eles convidaram a escola, então eu estendi o convite para os professores, *o que vocês acham? Vamos?* Prontamente vários professores aderiram (Entrevista DIR_CT, 2024).

Práticas como as apresentadas pelas escolas, conforme indicado por Carvalho (2008), colabora para um senso comum sobre a inclusão escolar. Dessa forma, colaboram para a mudança de valores e uma sociedade mais inclusiva.

Quando foi questionado nas entrevistas sobre como a equipe do SAI poderia contribuir mais para as atividades que envolvem a SRM, a diretora da EE Senador Antônio Martins propõe “uma ação para a gente desenvolver atividades para os pais participarem. Porque a escola já escreveu essa ação, mas a gente não conseguiu realizar” (Entrevista DIR_SAM, 2024).

Outro ponto indicado foi uma ação para incentivar os pais a levarem seus filhos às SRMs. Muitos estudantes têm o professor de ACLTA em sala de aula, mas os pais resistem em levá-los para o atendimento na SEM, “porque se é atendido, se tem direito, tem dever também, o dever da família é trazer” (Entrevista EEB_SAM_1, 2024).

Ainda sobre as possibilidades da equipe do SAI contribuir com as escolas, a EEB da EE Carlos Trivellato fez o seguinte apontamento:

Seria promover uma reunião no início do ano para fazer repasse dos documentos obrigatórios. Nesse momento, especificar com eles, principalmente com uma pessoa nova que nunca atuou. Mas assim, uma reunião com as professoras de cada sala de recursos, apresentar os documentos, às vezes, de forma diferente. Por mais que a gente passe aqui, eu acho que quando vem de fora... O Crei traz aqui materiais para exemplificar como pode trabalhar, mas no início do ano para apresentar, eu acho que seria interessante. Eu gosto dessas coisas que acontecem no presencial, sabe? Que eles colocam a mão na massa e aprendem a preencher. Eu acho que dá muito certo (Entrevista EEB_CT_1, 2024).

Destaca-se neste relato a importância de uma equipe especializada e de uma interação de forma mais dinâmica, apresentando a proposta que deve ser realizada pela equipe ao longo do ano. Também foi apresentada a necessidade de formação continuada da equipe gestora.

Eu acho que focar também na orientação dos gestores. É que, às vezes, eu como professora tenho alguma dúvida, recorro à escola. E eles não conseguem esclarecer naquele momento. Eu acho que falta esse ponto, uma oficina, tirar aquele momento para tirar dúvidas. Não para o professor e sim para a gestão (Entrevista PSRM_CT_2, 2024).

Conforme ressalva Maturana (2016), as múltiplas funções dadas ao professor da SRM são irrealistas, fazendo não que a SRM seja multifuncional e sim o professor. Nessa perspectiva, o diretor escolar deve atuar no que diz respeito à função do líder da instituição, apoiando e incentivando o professor da SRM na realização de ações com os estudantes, profissionais da escola, famílias e comunidade escolar.

Por outro lado, há também indicações de que através da parceria do SAI e Crei tem sido possível chegar mais orientações na escola sobre a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Eu acho que o trabalho depois que surgiu o Crei, esse trabalho em conjunto com os dois setores, está bem alinhado. Eu vejo que antes o SAI ficava muito sobrecarregado para atender a demanda de todas as escolas sozinho. Mas agora que tem o SAI e tem o Crei dando suporte eu vejo que está muito alinhado, muito encaminhado, as informações estão chegando, as capacitações estão sendo ofertadas (Entrevista DIR_CT, 2024).

Com o relato acima é possível verificar que a parceria da escola com o Crei no processo de formação continuada – e com a equipe do SAI no que tange às orientações, tal como atividades administrativas – teve uma avaliação positiva. Porém, tal fato não retira a necessidade de aprimoramento das práticas de acordo com as realidades vivenciadas.

Em relação às parcerias externas, em síntese, constatamos que as escolas não possuem ações sistematizadas com a rede de apoio, apenas ações isoladas a partir das necessidades que surgem. O trabalho com as famílias acontece predominantemente no início do ano letivo, com orientações sobre o começo dos atendimentos nas SRMs. Nas reuniões bimestrais as professoras estão disponíveis, no dia a dia mantém contato por telefone sempre que necessário, e dialogam com os responsáveis dos estudantes no início e término dos atendimentos, mas não evidenciamos uma estrutura de atendimento/orientação estabelecida.

Ambas as escolas realizam movimentos de conscientização sobre a inclusão junto a comunidade escolar através de passeatas e movimentos em locais de grande circulação, colocando em evidência as dificuldades encontradas pelas pessoas com TEA e deficiências, bem como a necessidade de mudança na sociedade.

A partir da análise das planilhas de controle do SAI dos AEEs da regional de Ponte Nova, análise dos PAEEs e dos PPPs das duas escolas pesquisadas, bem

como das entrevistas com os gestores e professoras das SRM das escolas em questão, realizaremos na próxima seção terciária uma síntese analítica de acordo com o ciclo de políticas proposto por Ball (1992) e seus colaboradores, considerando o contexto da prática nas quatro dimensões contextuais: contexto situacional, culturas profissionais, contexto material e contexto externo. A síntese irá dialogar com os autores que deram suporte teórico à pesquisa no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tais como Mantoan (2022), Glat (2018), Mendes (2016), Benitez (2015), Domeniconi (2015), dentre outros.

3.4.3 Síntese analítica

A síntese analítica da presente dissertação, além de buscar trazer os principais aspectos apresentados na análise documental e das entrevistas, visa dar ênfase aos avanços e desafios na implementação das SRMs para apresentar elementos que possam contribuir para a fundamentação do PAE, alinhado à fundamentação teórica apresentada neste estudo.

3.4.3.1 Contexto situado

O estudo aqui apresentado evidencia que para estruturar o atendimento em uma SRM é importante que seja realizada a análise da demanda atendida e da estrutura escolar, isso contribui para um planejamento mais assertivo, favorecendo para que os atendimentos sejam capazes de eliminar as barreiras de aprendizagem dos estudantes. Conforme apresentado no livro *Educação Inclusiva: experiências de estruturação de salas de recursos multifuncionais em Minas Gerais*, para garantir o acesso, a permanência e a participação dos estudantes públicos da educação especial é necessário saber quantos são, onde estão e o que apresentam os estudantes. No entanto, é também necessário que a escola tenha recursos adequados (materiais e humanos) e práticas pedagógicas inclusivas. Ainda de acordo com as experiências citadas no referido livro, é necessário que o PPP seja coerente com o desenvolvimento das práticas inclusivas e de acordo com as leis/regras que orientam a sua incorporação.

Constatamos que os PPPs das escolas não apresentam a estrutura de

funcionamento das SRMs: a demanda atendida; os espaços físicos da escola; o tamanho da SRM; os recursos pedagógicos, mobiliários e equipamentos disponíveis; e os profissionais dos AEEs com suas respectivas atribuições. Tal fato não favorece o acesso à informação e a implantação de práticas inclusivas consistentes.

Através das entrevistas foi possível constatar que as condições dos espaços onde funcionam as SRMs são consideradas boas, sendo que a EE Senador Antônio Martins se destaca pela sala ser maior e com recursos adicionais como pia, boa disposição do mobiliário e espaço que favorece a realização de atividades diferenciadas. A SRM da EE Carlos Trivellato, apesar de ter melhorado as condições de funcionamento no aspecto físico – com a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, e uma sala maior que a inicial – ainda apresenta um desafio quanto ao atendimento a grupos maiores ou para realização de atividades que precisam de mais espaço.

As conquistas observadas quanto à estrutura arquitetônica e recursos materiais são avanços para a implementação de uma educação para a diversidade, dentre outras que também devem acontecer (Glat, 2018). É necessário que a escola esteja atenta às necessidades especiais de cada estudante, pois, conforme exposto por Mantoan (2003), é preciso que a escola tenha as diferenças como referência para o planejamento e que esteja aberta à quebra de paradigmas, pois os modelos vigentes podem não atender aos problemas enfrentados atualmente.

Diante da necessidade de conhecer a demanda de cada escola, constatamos que tanto na EE Senador Antônio Martins quanto na EE Carlos Trivellato, a maioria dos estudantes atendidos possuem TEA e/ou deficiência intelectual. Também evidenciamos que a EE Senador Antônio Martins atende estudantes com baixa visão e surdez. Ao analisar a formação continuada das professoras das SRMs observamos que, apesar de possuírem cursos na área do TEA, o mesmo não acontece na área da deficiência intelectual. Também constatamos que apesar de atender estudantes com baixa visão e surdez na SRM da EE Senador Antônio Martins, as professoras desta SRM não têm cursos nas referidas áreas. Com base nesses dados, observamos que não há um plano estratégico elaborado a partir da demanda atendida para a realização de cursos de formação continuada para atender esses estudantes. Conforme Matoso e Mendes (2015), a formação inicial pode trazer limitações na atuação na educação especial, e sob tal perspectiva é necessário observar se o modelo de oferta de

formação continuada pelo poder público é inadequado ou insuficiente.

A rotatividade dos professores da SRM é um dos fatores que dificulta a formação especializada para atender a diversidade das necessidades identificadas, pois mesmo quando o professor da SRM realiza as formações ofertadas pela SEE/MG em um ano, com a troca de profissionais, é necessário realizar novamente todo o processo de incentivo à formação continuada, e tal fragilidade compromete a qualidade dos atendimentos.

Embora tenhamos constatado que a diretora e EEB da EE Carlos Trivellato não tinham formação específica na área da educação especial, a experiência profissional de ambas na EE Senador Antônio Martins, com contato direto com a SRM desta escola, colaboraram positivamente na atuação das servidoras em relação a SRM.

Considerando a necessidade de formação continuada e as vantagens das trocas de experiências, podemos refletir sobre a formação continuada entre a própria equipe, com abordagem teórica e relato de práticas exitosas através da consultoria colaborativa, conforme estudos de Mendes *et al.* (2011) e que também foi apresentada por Toledo e Vitaliano (2012).

No modelo atual do PAEE indicado pelo SAI da SRE Ponte Nova, há espaço para inserir informações sobre o estudante e descrever direcionamentos sobre as adaptações e parcerias, com a finalidade de eliminar as barreiras na aprendizagem do estudante. Entretanto, constatamos na análise dos PAEEs que não vem acontecendo a conexão entre as informações de forma a gerar elementos para a proposição de ações assertivas fundamentadas nas necessidades específicas de cada aluno.

Dessa forma, constatamos que elaborar o PAEE considerando as especificidades de cada estudante não é uma tarefa simples. Proporcionar o desenvolvimento de uma pessoa pode ser considerado um verdadeiro quebra-cabeça quando se busca o desenvolvimento segundo suas capacidades, tendências, interesses e necessidades (Mantoan, 2022).

3.4.3.2 *Culturas profissionais*

Ao analisar os espaços oportunizados pelas diretoras das duas escolas pesquisadas para a articulação dos educadores sobre os AEEs, constatamos que

foram citadas nas entrevistas momentos de diálogo nas reuniões coletivas extraclasse (conhecido como Módulo 2) e no conselho de classe. Porém, observa-se que o formato citado indica que durante as reuniões, quando uma situação é apresentada, aproveita-se o momento para discutir sobre o assunto. Não foi apresentada uma proposta de formação continuada entre a equipe que tivesse uma parte teórica e outra de compartilhamento de práticas exitosas entre os profissionais da escola (consultoria colaborativa). Diante dessas informações, percebe-se que existe a colaboração entre a equipe diante das questões reais vivenciadas na escola, mas apesar de debaterem sobre o assunto, não vão a fundo das temáticas incluindo discussões teóricas e práticas.

Conforme Mantoan (2015) um “professor itinerante” não consegue contribuir profundamente nas situações específicas da escola que acontecem no dia a dia, uma vez que não é possível conhecer efetivamente os problemas – o que impossibilita a atuação nas suas causas. Embora sejam relevantes a realização de cursos e palestras, é importante ressaltar a necessidade de intervir na realidade vivenciada na escola através dos casos reais. Mantoan (2015) aponta que esse tipo de atuação promove a proatividade dos educadores e traz a responsabilidade que cabe a cada profissional na promoção de ações para garantir o direito de aprendizagem de cada estudante.

Há dificuldade por parte das professoras das SRMs em realizar a avaliação diagnóstica inicial com os estudantes, além de dúvidas quanto ao que é relevante ser observado. Observa-se que o modelo de PDI oficial da SEE/MG, no anexo II da Resolução SEE nº 4.256/2020, traz um campo específico de orientação para realização da avaliação diagnóstica-pedagógica que deve ser realizada com os estudantes públicos da educação especial, e esses dados poderiam ser levantados coletivamente pelos profissionais que atendem os estudantes.

O aumento do número de matrículas e a continuidade dos estudantes nas escolas pesquisadas indica que há uma avaliação positiva dos pais/responsáveis quanto ao trabalho inclusivo realizado com os estudantes públicos da educação especial. As escolas podem estar avançando na proposta pedagógica que Mantoan (2022) indica como escola hospitaleira, uma escola de todos e para todos, que realiza “um ensino no qual se produz a trama necessária entre os envolvidos no ato de conhecer; onde aluno e professor se misturam e se tornam partes interessadas de

uma mesma busca” (Mantoan, 2022, p. 11). Uma escola que assume o compromisso de promoção do avanço civilizatório, a medida que a hospitalidade é algo incondicional.

3.4.3.3.Contexto material

Para efetivar a inclusão é necessário eliminar barreiras para a aprendizagem. Conforme Carvalho (2008), as barreiras podem ser invisíveis (atitudinais) e visíveis, como as arquitetônicas.

No que tange à acessibilidade física, constatamos que ambas as escolas se encontram, atualmente, em boas condições para o funcionamento das SRMs. A SRM da EE Senador Antônio, cuja abertura aconteceu entre os anos de 2003 e 2005, não funciona no local do momento de sua implantação, foi transferida para uma sala mais ampla, com acessibilidade arquitetônica, recursos pedagógicos variados, bem como equipamentos e mobiliários que favorecem a variedade de atividades pedagógicas. Porém, constata-se a necessidade de renovação dos materiais pedagógicos e dos mobiliários, além da necessidade de realização da avaliação diagnóstica de forma mais precisa, a fim de indicar as especificidades de cada estudante – isto é, considerar as diferenças para o planejamento das atividades e aquisição/adequação de recursos pedagógicos.

Destaca-se que a SRM da EE Carlos Trivellato foi implantada resguardadas as condições mínimas de funcionamento, porém foram necessárias adequações ao longo dos anos por causa do espaço da sala inicial ser pequeno e pela falta de materiais pedagógicos de uso exclusivo da SRM. A SRM da EE Carlos Trivellato foi transferida para um espaço maior em relação ao anterior, embora ainda haja necessidade de ser mais ampla para oportunizar outras opções de atividades e atendimento a grupos maiores. A escola conseguiu realizar reforma do espaço físico para receber a SRM com recursos da SEE/MG e realizou compras de materiais pedagógicos/equipamentos com recursos do PDDE Acessibilidade e PDDE Sala de Recursos. Destaca-se que o fato da diretora ter atuado na EE Senador Antônio Martins e ter tido parceria com a professora da SRM desta escola permitiu-lhe uma visão comparativa do que já tinha sido implantado nesta SRM e o que poderia ser modificado/adquirido na SRM da EE Carlos Trivellato. Porém, ressaltamos que

também houve diálogo da diretora com as professoras de ACLTA e da SRM sobre as necessidades mais urgentes a serem atendidas. Um ponto de fragilidade atual na EE Carlos Trivellato são os recursos pedagógicos a serem utilizados com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, pois os recursos disponíveis são voltados para o público infantil.

O ar condicionado na SRM da EE Carlos Trivellato trouxe maior conforto e favorece a concentração dos estudantes nos dias de calor. Recursos como a impressora colorida e plastificadora foram apontados como relevantes para elaboração de atividades para os estudantes da educação especial. Embora o tablet tenha sido uma aquisição considerada importante pela variedade de jogos pedagógicos atrativos, houve também uma ressalva interessante da PSRM_CT_2 sobre a necessidade de estabelecer o uso consciente para evitar uso excessivo e incentivo ao uso de telas.

O tamanho da SRM da EE Senador Antônio Martins favorece a realização de atividades práticas diversificadas. Também há espaço suficiente para realizar ações de desenvolvimento da coordenação motora grossa, além da possibilidade de uso de outros espaços da escola. O fato de ter uma pia foi apontado como um grande facilitador para execução de determinadas práticas.

Por fim, enfatizamos que o diagnóstico das necessidades especiais de cada estudante, que deve ser inserido no PAEE, é indispensável para que se possa pensar na aquisição/adequação de recursos/equipamentos considerando a diversidade atendida na SRM. O diagnóstico das necessidades dos estudantes, quando bem especificado, serve de suporte para a direção escolar na realização das aquisições/adaptações.

Concluimos que, para uma escola inclusiva de fato, é necessário atenção constante à sua arquitetura e engenharia e na realização das adaptações necessárias de forma a permitir que os estudantes tenham a acessibilidade física com maior autonomia possível (Carvalho, 2008).

3.4.3.4. Contextos externos

A escola recebe uma diversidade de estudantes, que possuem necessidades variadas. Para a inclusão escolar acontecer em todas as suas dimensões, é

necessário que a escola esteja atenta às características de cada estudante e aberta a mudanças de ideias, crenças ou comportamentos, para garantir condições acessíveis para um ensino de qualidade a todos os estudantes (Mantoan, 2001).

Existem mudanças e adaptações que podem ser realizadas pela própria escola; outras, porém, precisam que a unidade de ensino promova a articulação com a rede de apoio, para que cada um atue na sua área, mas tendo ligação entre as políticas públicas de forma intersetorial, o que colabora na eliminação das barreiras para a aprendizagem (Carvalho, 2008).

Observamos que as duas escolas pesquisadas realizam intervenções junto a rede de apoio quando aparecem situações específicas que demandam tomada de providências mais urgentes. No entanto, não há indícios de realização de um trabalho sistematizado com ações preventivas.

Constatamos que não há um trabalho pré-estabelecido, como, por exemplo, o direcionamento para situações que necessitam de reuniões intersetoriais, orientações para os casos que demandam contato via relatório ou ofício, dentre outros. O PPP é um documento onde todos esses direcionamentos podem estar explícitos, apresentando a intencionalidade educativa e político pedagógica da escola (Carvalho, 2008). Através do PPP elaborado coletivamente e bem estruturado, torna-se possível que qualquer educador, a qualquer tempo, tome conhecimento das ações a serem realizadas.

O contato com as famílias, embora tenha sido apresentado como constante em ambas as escolas, acontece predominantemente de forma informal, via WhatsApp ou em encontros antes e após os atendimentos. Nas reuniões de pais, os professores das SRMs estão disponíveis, mas não há definição de uma pauta que favoreça a aproximação dos responsáveis no processo educacional inclusivo dos filhos, que colabore para práticas parentais positivas, conforme proposto por Christovam e Cia (2013).

Ambas as escolas atuam positivamente junto a comunidade escolar na conscientização e divulgação dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência e TEA. As escolas escolhem, observando o calendário inclusivo, datas de conscientização, e a equipe escolar, juntamente com os estudantes, promovem eventos em locais de grande circulação na cidade. No entanto, as práticas não estão institucionalizadas nas escolas, e não há nenhum documento com o registro das

etapas de planejamento e descrição da prática, dificultando a continuidade da ação caso os profissionais que ficam à frente da ação deixem de estar vinculados à escola. Essa prática promovida pelas duas escolas pesquisadas vai ao encontro do exposto por Carvalho (2008) sobre a necessidade de incentivar a comunidade escolar a pensar e repensar a sociedade que temos e a que queremos.

Diante dos quatro contextos apresentados, observamos que há pontos positivos que indicam avanços no processo educacional inclusivo de ambas as escolas. Porém, constatamos lacunas que exigem aprimoramento das práticas que atualmente são realizadas.

Na próxima seção apresentaremos o PAE, que tem como finalidade colaborar com estratégias que atuem diretamente em alguns pontos de estrangulamento identificados, tais como: (i) orientações institucionalizadas que favoreçam o direcionamento do trabalho dos educadores da escola; (ii) planejamento dos atendimentos na SRM, de forma a conter informações relevantes e articuladas para implantação de ações assertivas de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada estudante; (iii) formação continuada que atue diretamente nos casos reais da escola, com valorização dos saberes teóricos da equipe pedagógica e suas práticas exitosas; (iv) ações sistematizadas junto aos pais que promovam o estabelecimento de práticas parentais positivas no processo educacional inclusivo; e (v) ações sistematizadas e institucionalizadas para as SRMs.

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Esta dissertação teve como objetivo geral monitorar a implementação das SRMs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato para conhecer os respectivos avanços e desafios, com a finalidade de a equipe do SAI contribuir com orientações mais assertivas, bem como para a implementação de outras SRMs na regional.

A seção 2 descreveu a implementação das SRMs nas duas escolas pesquisadas da rede estadual de ensino de Ponte Nova-MG. Para contextualizar o cenário, apresentamos inicialmente alguns marcos históricos internacionais, nacionais e mineiros referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, indicando as principais diretrizes dos AEEs, e mais especificamente das SRMs, foco deste estudo. A abordagem se estendeu para o contexto da SEE/MG, uma vez que ambas as escolas pesquisadas pertencem à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Posteriormente, avançamos apresentando as evidências do caso de gestão estudado, inserindo os dados iniciais da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, fazendo uma abordagem comparativa.

Na seção 3 apresentamos o referencial teórico e a metodologia de pesquisa que deram fundamentação para a análise comparativa dos documentos e das entrevistas realizadas com os principais sujeitos que atuam diretamente com os procedimentos relacionados às SRMs das duas escolas pesquisadas. As entrevistas tiveram caráter complementar à pesquisa documental e buscaram valorizar as experiências de quem atua diretamente neste cenário.

O monitoramento da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) com foco nas SRMs se fundamentou no ciclo de políticas proposto por Ball (1992) e seus colaboradores, centrando-se na análise da política na prática. Foram observadas as quatro dimensões contextuais: contexto situado, culturas profissionais, contexto material e contexto externo.

Diante da análise realizada, encontramos informações que indicam lacunas a serem preenchidas. A partir dos resultados obtidos elencaremos, nesta seção, algumas ações propositivas para o aperfeiçoamento da gestão das SRMs e estabeleceremos estratégias que poderão ser alinhadas com a equipe do SAI da regional de Ponte Nova. As ações propositivas estão alinhadas ao referencial teórico

apresentado na seção 3, fazendo referência aos estudos de Mantoan (2003), Glat (2007), Carvalho (2008), Benitez (2015), Domeniconi (2015) e Mendes (2016), entre outros. O Quadro 16 apresenta alguns dos desafios identificados e uma síntese das ações propositivas que compõem o PAE desta dissertação.

Quadro 16 – Ações propositivas aos desafios identificados

Desafio Identificado	Ação Propositiva
Falta de organização e análise da demanda atendida nas SRMs e de informações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola.	Produção de orientação referente à elaboração/atualização do PPP da escola no que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Preenchimento do PAEE sem articulação das informações sobre o estudante, os objetivos, as atividades propostas etc.	Reestruturação do modelo de PAEE.
Falta de formação continuada entre a equipe pedagógica abordando casos reais, com estudos teóricos e apresentação de práticas exitosas.	Estruturação de orientação para fomentar a formação continuada entre equipe pedagógica de forma colaborativa.
Ausência de trabalho sistematizado com os pais/responsáveis dos estudantes matriculados nas SRMs.	Estruturação de uma proposta sistematizada de reuniões com os pais/responsáveis dos estudantes matriculados nas SRMs.
Ações das SRMs não são realizadas de forma sistematizada.	Elaboração do calendário pedagógico da SRM.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O PAE atende às legislações vigentes e tem respaldo do suporte teórico, colaborando para sustentação das práticas no contexto considerado. Sendo assim, a seção 4 tem como objetivo propor ações que colaborem para o funcionamento das SRMs e que contribuam com seu papel de articulação com os demais servidores da escola, com as famílias e com a comunidade em geral, almejando obter avanços no desenvolvimento dos estudantes públicos da educação especial e garantir os seus direitos de aprendizagem.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

O PAE proposto nesta dissertação, conforme exposto anteriormente, está voltado no âmbito do SAI da SRE Ponte Nova e apresenta possíveis soluções para os desafios identificados nas SRMs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato.

Com a finalidade de elucidar a proposta do PAE, utilizaremos a ferramenta de gestão conhecida como 5W2H. O método 5W2H consiste em responder a algumas perguntas direcionadas ao processo interno e, a partir de problemas identificados, apontar possíveis soluções. O método 5W2H contribui no planejamento e organização de processos internos para resolver um problema respondendo a sete perguntas, que em inglês são: 5W (What?, Why?, Where?, When? e Who?) e 2H (How? e How much?) (Lisbôa; Godoy, 2012). O Quadro 17 apresenta o método do 5W2H com as perguntas em inglês, a tradução e o direcionamento para a elaboração da ação.

Quadro 17 – Método 5W2H

Método	Perguntas (inglês)	Perguntas (português)	Direcionamento para elaboração da ação
5W	What?	O que?	Que ação será executada?
	Who?	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?
	Where?	Onde?	Onde será executada a ação?
	When?	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why?	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	How?	Como?	Como será executada a ação?
	How much?	Quanto custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: Adaptado de Sebrae (2008) *apud* Lisbôa e Godoy (2012, p. 37).

Através do método 5W2H será estruturado o PAE desta dissertação, tendo como ponto de partida os desafios encontrados na análise documental e das entrevistas sob a ótica do ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores, e paralelamente sob o ponto de vista de pesquisadores na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, dentre eles Mantoan (2003), Glat (2007), Carvalho (2008), Benitez (2015), Domeniconi (2015) e Mendes (2016), dentre outros.

O PAE que será apresentado não tem a pretensão de indicar as ações como sendo as únicas possibilidades de intervenção nas realidades observadas das escolas pesquisadas. A intenção é apresentar uma proposta exequível, fundamentada em metodologias científicas, elaborada a partir de lacunas identificadas no processo de implementação das SRMs na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, do município de Ponte Nova-MG.

As referidas ações, além da possibilidade de serem aplicadas nas duas escolas pesquisadas, oportuniza à equipe do SAI da regional de Ponte Nova reavaliar suas práticas e replicar o PAE, quando constatada a necessidade, em outras SRMs da regional de Ponte Nova. O Quadro 18 sintetiza o PAE através da ferramenta de gestão 5W2H.

Quadro 18 – Plano de Ação Educacional

(continua)

Nº	What? (O quê?)	Why? (Por quê?)	Where? (Onde?)	When? (Quando?)	Who? (Quem?)	How? (Como?)	How much? (Quanto?)
1	Realizar oficinas de reestruturação do PPP referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	Para orientar as escolas sobre informações relevantes sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que devem constar no PPP e incentivar o uso do documento como suporte da equipe gestora.	SRE de Ponte Nova	Abril de 2025	Equipes do SAI e Crei da SRE de Ponte Nova	Agendar três dias para a realização de encontros presenciais com os gestores (diretoras e EEBs) da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato. Neste período serão realizadas seis oficinas, sendo duas por dia – uma no período da manhã e outra à tarde.	R\$ 100 para compra de materiais de papelaria.

(continuação)

Nº	What? (O quê?)	Why? (Por quê?)	Where? (Onde?)	When? (Quando?)	Who? (Quem?)	How? (Como?)	How much? (Quanto?)
2	Reestruturar o modelo do PAEE.	Constatamos que, ao realizarem o preenchimento do PAEE proposto pela equipe do SAI, as escolas não estão conseguindo realizar a articulação entre os itens. Dessa forma, a elaboração do documento não está contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de práticas assertivas nas SRMs.	SRE de Ponte Nova	Fevereiro de 2025	Equipe do SAI.	Apresentar à equipe do SAI o modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) reestruturado e realizar os alinhamentos necessários. Posteriormente, realizar uma reunião presencial na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato para repasse do novo modelo de PAEE aos diretores, EEBs e professores das SRMs.	R\$ 10 para impressão do novo modelo de PAEE que será entregue a cada servidor.
3	Capacitar as equipes gestoras das escolas para atuarem com formação continuada entre a equipe, utilizando a consultoria colaborativa na área da deficiência intelectual e TEA.	Para desenvolver a proatividade da equipe escolar e estabelecer estratégias de ensino direcionadas aos casos reais vivenciados na escola.	SRE de Ponte Nova	Maio de 2025	Equipes do SAI e Crei da SRE de Ponte Nova	Realizar formação presencial com toda a equipe pedagógica da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, nas respectivas escolas. O dia será agendado em uma das datas de reunião extraclasse. Durante a formação será apresentada as vantagens da formação continuada entre a equipe escolar, pautada em uma fundamentação teórica e na consultoria colaborativa.	R\$ 100 para compra de materiais de papelaria para a produção de recursos pedagógicos ou de tecnologia assistiva.

Nº	What? (O quê?)	Why? (Por quê?)	Where? (Onde?)	When? (Quando?)	Who? (Quem?)	How? (Como?)	How much? (Quanto?)
4	Capacitar as escolas para a realização de reuniões sistematizadas com os pais/responsáveis dos estudantes matriculados nas SRMs.	Para que os pais conheçam a proposta de atendimento da SRM, os direitos de aprendizagem do estudante resguardados pela escola, o trabalho que será desenvolvido com o estudante no decorrer do ano letivo e compreendam a relevância dos atendimentos.	SRE Ponte Nova	Março de 2025	Equipe do SAI e Crei da SRE de Ponte Nova	Realizar reunião presencial com os gestores escolares e professores das SRMs da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato para apresentar o modelo de pauta das reuniões a serem realizadas no decorrer do ano letivo (reuniões individuais e coletivas com os pais/responsáveis).	R\$ 10 para impressão do modelo de pauta das reuniões que será entregue a cada servidor.
5	Implantar o calendário pedagógico das SRMs.	Para que os professores das SRMs e equipe gestora tenham predefinidas as ações que acontecerão no decorrer do ano letivo, garantindo melhor planejamento e assertividade das ações.	SRE Ponte Nova	Março de 2025	Equipe do SAI	Realizar reunião para implantação do calendário pedagógico das SRMs, apresentando uma proposta modelo que poderá ser adaptada de acordo com a realidade de cada escola.	R\$ 10 para impressão do modelo do calendário pedagógico da SRM que será entregue a cada servidor.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar do último PPP das escolas ter sido atualizado em 2020 por toda a equipe escolar e apreciado pela equipe pedagógica da Dire, constatamos que há lacunas referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O documento atual não traz em relação à educação especial, por exemplo, a demanda atendida, a descrição dos espaços escolares quanto à acessibilidade e aos equipamentos/materiais disponíveis, os profissionais atuantes e a proposta pedagógica alinhada à identidade da escola. Por isso, propomos a realização de oficinas que viabilizem proporcionar aos gestores escolares momentos de reestruturação do PPP, direcionando para pontos relevantes detectados nesta pesquisa.

Os PAEEs das escolas pesquisadas – documento obrigatório da SRM – não demonstram através dos registros analisados se as informações são organizadas de forma a eliminar as barreiras de aprendizagem e se contribuem na formação cidadã do estudante. Sendo assim, propomos um novo modelo de PAEE, mais detalhado e partindo das dificuldades constatadas e com estratégias que trazem maior conexão entre os itens.

Nas escolas pesquisadas a formação continuada acontece através de cursos, palestras e seminários, sendo de iniciativa própria do servidor ou através de incentivo da gestão escolar. Porém, observamos que entre a própria equipe os problemas enfrentados são apresentados nas reuniões coletivas, e neste mesmo momento é discutida a situação. Constatamos que não há uma ação sistematizada para capacitação em relação aos problemas apresentados, propomos então a formação colaborativa em equipe, com dois momentos distintos: (i) fundamentação teórica e (ii) apresentação de práticas exitosas da própria equipe referente à situação estudada. A proposta está direcionada à formação em relação ao TEA e à deficiência intelectual, maior demanda de ambas as escolas.

Constatamos que os pais que compreendem o funcionamento da SRM valorizam o atendimento e fazem questão de levar seus filhos. Por outro lado, aqueles que desconhecem os objetivos dos atendimentos acabam por não levar com tanta regularidade. Dessa forma, com a finalidade de estreitar os laços entre a escola e os pais/responsáveis, propomos reuniões sistematizadas que, além de apresentar a finalidade dos atendimentos na SRM, também contribuam para práticas parentais positivas.

Conforme exposto na fundamentação teórica, os professores das SRMs possuem multifunções e precisam de suporte da gestão escolar. Observamos que as escolas desenvolvem diversas ações referentes à inclusão escolar dos estudantes públicos da educação especial, porém não há um documento que sistematize as ações de forma a contribuir para o planejamento e monitoramento. Propomos, então, o calendário pedagógico da SRM, com a intenção de suprir essa lacuna e facilitar o trabalho dos servidores envolvidos.

Acreditamos que o PAE proposto traz ferramentas que irão colaborar para o gerenciamento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas, valoriza as ações exitosas já estabelecidas e propõe o aperfeiçoamento de práticas que não estão surtindo o resultado esperado.

4.1.1 Oficinas de reestruturação do PPP referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Os dados analisados indicam que as escolas pesquisadas não realizam a análise da demanda atendida nos AEEs para elaborar as estratégias de atendimento e formação continuada da equipe escolar.

Partindo das afirmativas de Mantoan (2001), é necessário que as escolas conheçam sua demanda, seus estudantes e aqueles que estão à margem dela. A autora indica a importância desses dados constarem no PPP e a necessidade deste documento ser elaborado de forma participativa pela equipe escolar. Escrever o PPP coletivamente traz para o grupo de educadores o sentimento de pertencimento à proposta, contribuindo para relações mais estáveis e o desenvolvimento de novos hábitos comportamentais no ambiente escolar.

As proposições de Mantoan (2001) vão ao encontro das diretrizes traçadas no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4 (2008), onde está descrita a necessidade de institucionalizar os AEEs através do PPP da escola, estabelecendo que deve constar toda a estrutura dos atendimentos.

Observamos no relato de boas práticas referentes à estruturação das SRMs do projeto *Educação Inclusiva* – iniciativa da Fundação Vale em parceria com a Associação Imagem Comunitária (AIC) e as prefeituras municipais de Barão de Cocais, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio, em Minas

Gerais –, a proposta de delinear ações para as SRMs a partir da identificação da demanda, e destaca a relevância desta descrição constar no PPP da escola. De acordo com projeto *Educação Inclusiva*, deverão ser apresentados no PPP: as necessidades e habilidades dos estudantes; planos de atendimento indicando os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem; e as adaptações necessárias para a realização dos atendimentos, considerando suas necessidades específicas.

O PPP deve indicar as prioridades de acordo com a demanda identificada e expressar as intenções educativas dos AEEs na escola. Sendo assim, é fundamental que ele seja consultado regularmente no cotidiano escolar, sendo suporte para o direcionamento das ações de forma que as intenções educativas da unidade de ensino sejam efetivamente concretizadas.

A partir dos argumentos apresentados, propomos como primeira ação do PAE desta dissertação a realização de oficinas com os gestores escolares das duas escolas pesquisadas para reestruturação do PPP no que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, especificando os AEEs ofertados na escola – dentre eles os atendimentos nas SRMs.

A estrutura do PPP referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma adaptação dos direcionamentos descritos no projeto *Educação Inclusiva* e observou o amparo legal contido no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4 (2008), dentre outros.

A primeira proposta do PAE é realizar oficinas para reestruturação do PPP, no que tange à educação especial, com os gestores escolares, diretoras e EEBs, visto que estes são os responsáveis por coordenar esta ação nas escolas.

Será necessário agendar três dias para a realização das oficinas com os gestores da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, sendo sugerido um dia por semana, mas com abertura para dialogar sobre as melhores datas de forma a atender a todos os servidores envolvidos. A proposta dos encontros é que sejam presenciais no auditório da SRE de Ponte Nova. Neste período serão realizadas seis oficinas, sendo duas por dia – uma no período da manhã e outra à tarde.

A equipe do SAI deverá agendar previamente reuniões com a equipe do Crei para alinhamento e elaboração de estratégias para cada oficina. Visto que os sujeitos envolvidos nas oficinas são servidores da SEE/MG e todos exercem suas atividades

profissionais na cidade de Ponte Nova, os gastos previstos são apenas com materiais de papelaria para estruturação das oficinas.

Cada oficina será composta por uma parte teórica e outra prática. No primeiro dia, as equipes gestoras das duas escolas conhecerão a dinâmica a ser realizada nos três dias, bem como sua atribuição de replicá-la nas respectivas unidades, de forma que ocorra a reestruturação do PPP pela equipe escolar no que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visando uma proposta mais assertiva.

Com a finalidade de manter o engajamento, será acordado que cada equipe participante realizará entregas ao final de cada oficina, que será compartilhada com os demais participantes.

A proposta é que as oficinas aconteçam no mês de abril de 2025, sendo este momento posterior às atividades de início de ano letivo e, ao mesmo tempo, com tempo hábil para que a equipe escolar conclua ainda no decorrer do ano a reestruturação do PPP quanto à educação especial.

A equipe do Crei será convidada em fevereiro pela equipe do SAI para atuar em parceria nas oficinas, pois dessa forma haverá tempo para planejamento e alinhamento de cada oficina.

O convite para as duas escolas será realizado através da equipe do SAI, momento em que serão expostos os objetivos das oficinas, bem como a necessidade do engajamento de todos.

Primeira oficina: estruturar a fundamentação legal da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

- Apresentar o amparo legal do CNE e CEE que respalda a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- Definir o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
- Destacar nas legislações o direito ao acesso e permanência dos estudantes públicos da educação especial na escola comum.
- Apresentar a Resolução SEE nº 4.256/2020, que instituiu as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Segunda oficina: definir procedimentos e organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola.

- Elaborar protocolo de acolhimento dos estudantes públicos da educação especial na escola. Exemplos: entrevista inicial com os pais, repasse de informações aos professores sobre cada estudante etc.
- Detalhar sobre a dinâmica do processo educativo da criança/adolescente público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola. Exemplos: avaliação diagnóstica inicial realizada por cada professor; elaboração do PDI; adaptação curricular; adaptação das avaliações internas de acordo com o PDI; elaboração de PAEE; inclusão dos estudantes públicos da educação especial nos projetos desenvolvidos pela escola; análise de cada caso para flexibilização de tempo para os estudantes públicos da educação especial etc.

Terceira oficina: organizar os atendimentos de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.

- Realizar o levantamento de dados referentes aos estudantes públicos da educação especial da escola. Quantos são? Quantos frequentam as SRMs? O que apresentam? Quantos possuem professor de ACLTA?
- Definir e detalhar a função dos profissionais envolvidos nos atendimentos aos estudantes públicos da educação especial, dentre eles: professores regentes de turma/aula; professores de ACLTA; professores da SRM; intérprete de Libras (Tils); e ASB de apoio, dentre outros.
- Explicar o funcionamento da SRM na escola (número de atendimentos por semana; duração de cada atendimento; atendimentos individuais ou em grupo etc.).
- Apresentar o espaço físico da SRM: mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, de acessibilidade e equipamentos específicos.
- Explicar os objetivos de aprendizagem da SRM.
- Explicar como deve ocorrer o funcionamento dos atendimentos na SRM e a articulação com os demais educadores da escola.

Quarta oficina: identificar a necessidade de adequações no espaço físico e no currículo, de forma a contribuir para práticas inclusivas.

- Diagnosticar os ambientes escolares acessíveis e aqueles que precisam de adequações.
- Definir o que são adaptações razoáveis nos processos de ensino e aprendizagem.
- Apresentar o que são adaptações curriculares. Esclarecer que realizar atividades adaptadas não equivale a elaborar atividades diferentes dos demais estudantes, pois elas devem estar focadas em atividades da disciplina que os demais estudantes estão desenvolvendo.
- Apresentar as responsabilidades de cada profissional em relação ao planejamento do conteúdo a ser ensinado na sala de aula, a elaboração da adaptação do conteúdo a ser ministrado e adaptações de materiais utilizados pelo estudante na vida diária (professores regentes de turma/aula, professor da SRM e professor de ACLTA quando for o caso).
- Estabelecer parcerias que podem colaborar com a adaptação curricular ou de materiais a serem utilizados na vida diária (Crei e CAP, por exemplo).

Quinta oficina: prever práticas de formação continuada.

- Incentivar a realização de cursos com instituições parceiras da SEE/MG (Crei, CAP, CAS, Escola de Formação).
- Prever momentos de formação continuada promovidos pela própria escola para garantir a preparação dos professores no atendimento aos estudantes públicos da educação especial (palestras, estudos de caso etc.).
- Indicar propostas dos gestores escolares (diretor e EEB) para replicar o conteúdo de formações – como, por exemplo, a articulação de grupos de estudo para aprofundar questões relevantes para a escola.

Sexta oficina: estabelecer parcerias externas.

- Indicar parcerias com instituições externas (Conselho Tutelar, Cras, Secretaria Municipal de Transporte etc.) a fim de estabelecer uma rede de apoio que possa contribuir efetivamente para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial.

- Apontar as formas de comunicação com os parceiros externos (relatórios pedagógicos, ofícios, reuniões etc.).
- Destacar estratégias para a articulação com as famílias/responsáveis referentes às ações voltadas para os estudantes públicos da educação especial.
- Prever atividades que convidem a comunidade escolar para eventos que contribuam para o conhecimento das necessidades das pessoas com TEA, deficiências e altas habilidades/superdotação, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Embora a pauta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva seja debatida frequentemente pelas equipes do SAI e Crei com as escolas, constata-se a necessidade de sistematização dessas informações para compor o PPP.

A proposta das oficinas vai além do repasse de orientações, pois visa contribuir para a apropriação dos gestores escolares de cada item referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de forma que estejam seguros para mediar a reestruturação do PPP no que tange a essa modalidade de ensino.

Para a avaliação das oficinas, ao final de cada dia será disponibilizado um formulário on-line para que os gestores escolares indiquem os pontos positivos e os que devem ser aprimorados. Essa avaliação é de extrema relevância para que as equipes do Crei e SAI possam reavaliar a proposta e avaliar a possibilidade de replicar as oficinas com as demais escolas da jurisdição.

4.1.2 Reestruturar o modelo do PAEE

O inciso IV do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4 (2009) traz orientações de três itens a serem considerados na elaboração do PAEE: (i) identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos; (ii) definição dos recursos necessários e (iii) as atividades a serem desenvolvidas.

A identificação das necessidades educacionais específicas de cada estudante é imprescindível para que se possa realizar um planejamento assertivo. Conforme constatamos na análise dos dados da pesquisa, o item do modelo de PAEE atual que solicita as informações sobre os estudantes teve maior compreensão pelas

professoras das SRMs. Porém, nem sempre as informações descritas tinham uma abordagem que colaborava para a definição dos objetivos de aprendizagem e delineamento das atividades a serem realizadas com os estudantes. No entanto, todas reconheceram a importância de apresentar as informações do estudante para a realizar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas. O PDI foi citado como uma das fontes das professoras das SRMs para conseguirem informações iniciais sobre os estudantes, além das avaliações diagnósticas realizadas diretamente com os estudantes.

No modelo de PAEE proposto pela equipe do SAI, a adaptação do modelo indicado pelo MEC (2013), orienta que sejam descritos os objetivos de aprendizagem antes de elencar as atividades a serem desenvolvidas. Apesar de serem itens distintos, existe a necessidade de as atividades propostas estarem diretamente relacionadas com os objetivos de aprendizagem, o que nem sempre aconteceu.

A definição dos recursos necessários para o desenvolvimento das atividades consta no modelo sugerido pelo SAI. A orientação é que sejam elencados apenas os recursos que precisam ser adquiridos; entretanto, as professoras inseriram os recursos que seriam utilizados de forma geral, sem especificar os que precisavam ser adquiridos.

Também constatamos dificuldades das professoras das SRMs em realizar a reestruturação do plano ao longo do ano letivo e o estabelecimento de parcerias. No PAEE da EE Senador Antônio Martins, o campo referente à reestruturação foi preenchido indicando expectativas futuras. No PAEE da EE Carlos Trivellato, observando o mesmo item, o campo ainda constava em branco para todos os estudantes atendidos.

Dessa forma, concluímos que há necessidade de um modelo de PAEE que facilite a compreensão das professoras das SRMs, bem como das EEBs que acompanham a elaboração do documento na escola. É necessário que fique claro como cada item do PAEE se comunica com o outro, de forma a compor o documento. É importante, ainda, que haja compreensão de que cada item preenchido se torna o ponto de partida para o preenchimento do próximo. Destacamos que cada campo do PAEE atual proposto pelo SAI da SRE de Ponte Nova é de grande relevância, porém existe a necessidade de alteração no formato, de forma a criar mais conexões.

A proposta da ação é apresentar à equipe do SAI o modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) reestruturado e realizar os alinhamentos necessários. Posteriormente, deve-se realizar uma reunião presencial na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato para se repassar o novo modelo de PAEE aos diretores, EEBs e professores das SRMs.

Como avaliação da eficácia das alterações, é relevante monitorar o PAEE das duas escolas ao longo do ano letivo para realização dos ajustes necessários e analisar a viabilidade de ampliar a proposta para todas as escolas estaduais da SRE de Ponte Nova.

O Quadro 19 apresenta o modelo de PAEE reestruturado a ser apresentado à equipe do SAI da SRE de Ponte Nova como proposta de atualização do documento.

Quadro 19 – Modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

<p>Prazo de elaboração do PAEE: até 30 dias após o recebimento do estudante na sala de recursos multifuncionais.</p> <p>Prazo para reestruturação do PAEE</p> <p>- Estudantes matriculados no início do ano letivo: mês de agosto</p> <p>- Estudantes matriculados após o início do ano letivo: considerar a metade do tempo entre o início do atendimento e o término do ano letivo.</p> <p>Formato: impresso e disponível na Sala de Recursos Multifuncionais para realização do planejamento diário dos atendimentos.</p> <p>Anexo: após a reestruturação do PAEE, o arquivo complementar deverá ser impresso e anexado ao PAEE inicial.</p> <p>Validade legal do PAEE: o PAEE e sua reestruturação devem ser datados e assinados.</p>	
<p>1. Dados de identificação</p> <p>Nome do estudante: Data de nascimento: Idade: Nome do responsável: Contato do responsável: Escola que recebe a escolarização: Ano de escolaridade: Turno de escolarização: Professor (a) do AEE/Sala de Recursos: O estudante apresenta: <input type="checkbox"/> Deficiência (s) Qual (is)? <input type="checkbox"/> TEA <input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação</p>	<p>2. Organização do atendimento</p> <p>Frequência semanal (nº de vezes por semana):</p> <p>Tempo de cada atendimento (mín. de 50 min. e máx. de 2 horas):</p> <p>Composição do atendimento: <input type="checkbox"/> individual <input type="checkbox"/> coletivo</p> <p>Formas de registro do professor da Sala de Recursos Multifuncionais dos atendimentos realizados: <input type="checkbox"/> Diário de classe <input type="checkbox"/> Caderno <input type="checkbox"/> Portfólio <input type="checkbox"/> Fotos <input type="checkbox"/> Outro(s). Quais?</p>
<p>3. Avaliação diagnóstica inicial</p> <p>(Principais aspectos a serem observados para o preenchimento das informações sobre o estudante no próximo item)</p> <p>Coordenação Motora Ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.</p> <p>Coordenação Motora Fina – Controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear.</p> <p>Equilíbrio Dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.</p> <p>Equilíbrio Estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé.</p> <p>Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?</p> <p>Percepção Tátil – Reconhece formas, texturas, tamanhos, pelo tato?</p>	

Percepção Visual – Identifica formas geométricas, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?

Memória de Curto Prazo – Lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até seis horas?

Memória de Longo Prazo – Lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números.

Memória Auditiva – Memoriza o que escuta?

Memória Visual – Memoriza o que vê?

Percepção Auditiva – Escuta e interpreta os estímulos sonoros?

Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.

Raciocínio Lógico Abduativo – Busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, deve ter chovido à noite.

Pensamento Analítico – Separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecas e carrinhos?

Pensamento de Síntese – Resume histórias ou fatos em poucas palavras?

Pensamento Sistêmico – Considera vários elementos e os relaciona? Ex.: separa o material escolar do material de higiene pessoal?

Compreende Ordens Simples? Ex.: sentar, levantar, sair, entrar.

Compreende Ordens Complexas? Ex.: transmitir um recado a alguém.

Apresenta intenção comunicativa? () sim () não

Utiliza a comunicação:

() para fazer comentários () para fazer solicitações () para necessidades básicas () para obter atenção () realizar escolhas

() realizar pequenas narrativas

Escrita:

() Garatujas () Escrita pré-silábica () Escrita silábica () Escrita silábica-alfabética () Escrita alfabética () Diferencia desenho da escrita e dos números () Identifica rótulos () Conhece algumas letras () Conhece todas as letras () Identifica letras iguais () Reconhece a letra inicial do seu nome () Reconhece seu nome em frases () Reconhece o nome dos pais e colegas () Escreve nome de familiares e amigos

() Observa e relaciona parte dos nomes () Procura formar palavras e tenta ler () Escreve frases () Escreve textos () Letra cursiva

() Letra impressa () Letra legível () Relaciona letras de vários tipos e tamanhos () Tenta atribuir um sentido em um texto por meio de pistas

() Escreve com apoio/adaptação () Recusa escrever dizendo que não sabe

Leitura:

() Lê palavras () Lê frases () Lê textos () Leitura global (compreensão, inferência, comparação) () Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra () É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente.

Fonte: Resolução SEE nº 4.256/2020 – ANEXO II

7. De acordo com as atividades propostas para serem realizadas com o estudante, quais os recursos não estão disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais da escola e precisam ser adquiridos, adaptados ou elaborados?	8. Parcerias para aprimoramento do atendimento, produção de materiais pedagógicos e/ou tecnologia assistiva. (nos campos assinalados, justifique em qual aspecto se faz necessária a parceria)
	<input type="checkbox"/> CAP – no caso de estudantes com baixa visão ou cegueira Por quê?
	<input type="checkbox"/> Instrutor de Libras – para os estudantes surdos Por quê?
	<input type="checkbox"/> Crei – no caso de estudantes com outras deficiências ou altas habilidades/superdotação Por quê?
	<input type="checkbox"/> Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) Por quê?
	<input type="checkbox"/> Professor Regente de Turma/Aulas Por quê?
	<input type="checkbox"/> Família Por quê?
	<input type="checkbox"/> EEB Por quê?
	<input type="checkbox"/> Diretor(a) Escolar Por quê?
	<input type="checkbox"/> Outros parceiros. Quais? Por quê?

9. Pessoas que receberão orientação do (a) professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais sobre os recursos oferecidos ao estudante.	10. Para os campos assinalados no item anterior, especifique quando e como haverá o repasse das informações.
<input type="checkbox"/> Família	Quando? Como?
<input type="checkbox"/> Profissionais da escola. Ex.: diretor (a), professores regentes de turma/aula, professores de ACLTA, EEB, ASB de apoio, profissionais do do setor administrativo, tradutor/intérprete de Libras.	Quando? Como?
<input type="checkbox"/> Colegas de turma.	Quando? Como?
<input type="checkbox"/> Outros. Quais?	Quando? Como?
11. Assinar e datar a primeira etapa de elaboração do PAEE Assinatura do (a) professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais Ponte Nova, XX de XXXXXXXXXXXXX de 2025	

Acompanhamento e avaliação dos resultados parciais da primeira etapa proposta no PAEE	
Essa etapa corresponde à reestruturação do PAEE e deve ser realizada no mês de agosto para aqueles estudantes que receberam o atendimento desde o início do ano letivo. Para os que iniciaram o atendimento posteriormente, a reestruturação do PAEE deverá ser realizada considerando a metade do tempo entre o início do atendimento e o término do ano letivo.	
12. Resultados obtidos diante dos objetivos de aprendizagem definidos no PAEE	
Objetivos de aprendizagem definidos no PAEE (primeira etapa)	Resultados obtidos (resultados obtidos até o momento atual)
13. Reestruturação do PAEE	
Objetivos de aprendizagens traçados após o acompanhamento e avaliação dos resultados parciais	Atividades a serem desenvolvidas com o estudante de acordo com os objetivos de aprendizagem revistos
14. Observações:	
15. Assinar e datar a segunda etapa de elaboração do PAEE (reestruturação do PAEE).	
Assinatura do (a) professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais Ponte Nova, XX de XXXXXXXXXXXXX de 2025	

Fonte: Adaptado de Brasil (2013).

A equipe do SAI deverá se reunir no final do mês de janeiro para realizar o alinhamento e ajustes considerados necessários no modelo de PAEE proposto neste PAE. Posteriormente, deverá ser agendada com a EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato uma reunião com as diretoras, EEBs e professoras das SRMs para apresentação do modelo de PAEE reestruturado. A reunião deverá acontecer no mês de fevereiro para que o novo modelo seja adotado nas referidas escolas ainda em 2025. Como todos os participantes são servidores da SEE/MG e atuam na cidade de Ponte Nova, os gastos considerados são apenas para impressão do modelo de PAEE proposto, a fim de que os participantes realizem suas anotações.

O PAEE reestruturado tem a finalidade de criar conexões entre cada item, sendo elementos que favorecem o planejamento das atividades e que contribuam efetivamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O modelo proposto tem a finalidade de facilitar para o professor da SRM a realização do planejamento de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada aluno, considerando atividades diferenciadas e as adaptações que podem ser necessárias. A proposta do PAEE deste PAE dialoga com o modelo de PDI proposto pela SEE/MG através da Res. 4.256/2020, o que pode contribuir para a circulação de informações na escola e favorecer a realização do trabalho de forma mais articulada entre os educadores.

4.1.3 Capacitar as equipes gestoras das escolas para atuarem com formação continuada entre a equipe utilizando a consultoria colaborativa na área da deficiência intelectual e TEA

A proposta desta ação é decorrente da constatação, através da análise dos dados da pesquisa, de que apesar da demanda atendida nas SRM ser, em sua maioria, de estudantes com deficiência intelectual e TEA, as professoras não possuem cursos específicos na área da deficiência intelectual. Apesar de elas possuírem cursos na área do TEA, observamos que a escolha dos cursos de formação continuada não está associada, necessariamente, pela demanda atendida na SRM.

Por outro lado, constatamos nas entrevistas que, considerando os professores regentes, há aqueles que se capacitam e se mostram interessados em aprender mais sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, outros de forma

mediana, e existem aqueles que não se interessam. As entrevistadas indicaram a necessidade de uma formação mínima entre toda a equipe escolar e que não exista na escola apenas algumas “ilhas de conhecimento” (Entrevista EEB_SAM_2, 2024).

Conforme apresentado anteriormente, Benitez e Domeniconi (2015) descreveram no artigo *Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros*, os estudos de vários pesquisadores, tais como Almeida-Verdu *et al.* (2002), Gena (2006), Rolfsen e Martinez (2008), Lima *et al.* (2012), Bagaiolo, Guilhardi e Romano (2005), indicam que a inclusão escolar acontece quando existe a participação e o envolvimento de vários agentes educacionais, pois através do conhecimento das diferentes estratégias de ensino ocorre a contribuição para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes públicos da educação especial. Segundo os autores, as práticas implantadas a partir do conhecimento adquirido coletivamente possuem maior chance de continuidade ao longo do tempo.

Ainda neste mesmo artigo, foram apresentados os estudos de Mendes *et al.* (2011), desenvolvidos com a finalidade de promover a colaboração entre os professores de AEE com os profissionais de sala de aula comum, onde se estabelece a necessidade de dois momentos: (i) estudo teórico; e (ii) consultoria colaborativa. O principal ponto positivo da proposta é a atuação a partir de casos reais vivenciados pela própria equipe.

Proposta análoga foi estabelecida por Toledo e Vitaliano (2012), neste caso atuando como estratégia de ensino para os estudantes com deficiência intelectual. A formação, conforme apresentada anteriormente, se dividia em três momentos: (i) levantamento prévio do conhecimento dos professores sobre a deficiência intelectual; (ii) estudos teóricos e práticas reflexivas; e (iii) momentos de relatos das práticas realizadas com os conhecimentos adquiridos.

Mantoan (2015) também indica a vantagem de estabelecer uma proposta de estudo entre a própria equipe sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Segundo a pesquisadora, um “professor itinerante” não consegue contribuir profundamente nas situações que acontecem no cotidiano escolar, pois ele não conhece efetivamente os problemas e suas causas. A pesquisadora destaca que esse tipo de formação promove a proatividade da equipe e traz para cada profissional a responsabilidade que lhe cabe na promoção de ações para garantir o direito de aprendizagem do estudante.

Neste sentido, a terceira ação deste PAE é capacitar as equipes gestoras das escolas através das equipes do SAI e Crei da SRE de Ponte Nova para atuarem com formação continuada entre as equipes, utilizando a consultoria colaborativa na área da deficiência intelectual e TEA.

A escolha em dar ênfase para a deficiência intelectual e TEA é devido ao fato de serem a maior demanda apresentada nas duas escolas pesquisadas. Outro motivo de enfatizarmos essa demanda é porque as outras deficiências necessitam de adaptações mais específicas para o desenvolvimento da proposta – como, por exemplo, no caso da cegueira e surdez, que podem necessitar de suporte adicionais como do CAP, intérprete e/ou instrutores de Libras.

A proposta desta ação é que as equipes do SAI e Crei da SRE de Ponte Nova realizem uma formação presencial com as equipes pedagógicas da EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato nas respectivas unidades. O dia será agendado em uma das datas de reunião extraclasse.

Durante a formação serão apresentadas as vantagens da formação continuada entre a equipe escolar, pautada em uma fundamentação teórica e na consultoria colaborativa.

Será escolhido, previamente, um caso real da escola que será discutido no dia da formação. As equipes do SAI e Crei apresentarão uma abordagem teórica sobre o tema de acordo com o caso escolhido. Também será escolhida uma prática já realizada por algum profissional da escola com o estudante do caso escolhido, e ela será apresentada a todos os participantes. Por fim, haverá uma reflexão sobre o caso estudado.

Ao final da formação será apresentada à escola a estrutura de formação em equipe utilizada a partir de um caso real, utilizando a abordagem teórica e a consultoria colaborativa. Dessa forma, a prática poderá ser replicada na escola, entre a própria equipe, para estudo de outros casos vivenciados na escola.

O Quadro 20 apresenta o escopo da proposta de formação continuada para que seja possível implementar a formação continuada entre a equipe escolar, utilizando a consultoria colaborativa.

Quadro 20 – Escopo da formação em equipe com uso da consultoria colaborativa

Etapas	Detalhamento das etapas
Dialogar sobre as vantagens da formação continuada entre a equipe escolar.	Indicar a promoção da proatividade da equipe.
	Mostrar que a atuação em casos reais torna possível conhecer efetivamente os problemas e suas causas.
Realizar levantamento prévio do conhecimento da equipe sobre o tema.	Pesquisar quais professores possuem formações na área.
	Pesquisar boas práticas que já acontecem na escola sobre o tema.
Planejar o primeiro momento de formação com a equipe.	Definir um responsável para realizar uma abordagem teórica sobre a temática escolhida.
	Definir um responsável para compartilhar uma prática de sucesso que já acontece na escola.
Realizar o primeiro momento de formação com a equipe.	Realizar a abordagem teórica sobre a temática escolhida.
	Apresentar a prática exitosa que já acontece na escola.
	Realizar a prática reflexiva sobre a abordagem teórica, da prática exitosa apresentada e discutindo as possibilidades de atuação na sala de aula comum e SRM.
Planejar o segundo momento de formação com a equipe.	Definir um responsável para realizar uma abordagem teórica sobre a temática escolhida.
	Definir os responsáveis por compartilhar práticas realizadas após o primeiro momento de formação da equipe.
Realizar o segundo momento de formação com a equipe.	Apresentar as práticas realizadas após o conhecimento adquirido no primeiro momento de formação continuada da equipe.
	Realizar a abordagem teórica sobre a temática escolhida.
	Apresentar a prática exitosa que já acontece na escola.
	Realizar a prática reflexiva sobre a abordagem teórica e da prática realizada a partir do conhecimento adquirido, e discutindo as possibilidades de atuação na sala de aula comum e SRM.
Repetir o ciclo de formação de acordo com a necessidade apresentada na escola.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao realizar a escolha do educador para atuar na abordagem teórica sobre o tema, a escola deverá levar em consideração os cursos, seminários ou lives que o servidor já participou. Também é importante que seja analisado previamente o texto/slide a ser utilizado no momento teórico, e se está apresentado de forma clara e objetiva o tema abordado. É muito relevante reconhecer o valor da contribuição daqueles educadores que se propuseram a realizar a abordagem teórica ou apresentar a prática exitosa, pois são fundamentais para o processo de formação continuada entre a equipe escolar. Apesar de não haver recursos financeiros a serem disponibilizados para este fim, a valorização pode acontecer através de leitura de uma mensagem ou um cartão de agradecimento, dentre outras possibilidades.

A proposta é que as equipes do SAI e Crei realizem a formação continuada através da consultoria colaborativa em maio de 2025 com as duas escolas. A sugestão para este mês é motivada pelo fato de haver outras demandas de início de ano, tanto pelo SAI quanto pelas escolas, o que dificultaria a realização.

O escopo representa apenas uma sugestão do ciclo de formação continuada, que utiliza a consultoria colaborativa com os educadores das escolas, porém a proposta final deve ser alinhada junto aos profissionais das escolas.

4.1.4 Capacitar as escolas para realização de reuniões sistematizadas com os pais/responsáveis dos estudantes matriculados nas SRMs

A partir da análise dos dados desta pesquisa constatamos que, na maioria das vezes, os diálogos entre as professoras das SRMs e os pais/responsáveis dos estudantes acontecem antes/após os atendimentos ou em conversas informais por telefone. Embora as professoras estejam disponíveis nas reuniões bimestrais de pais para o diálogo, não foi apresentada uma ação sistematizada com objetivos específicos.

Observamos através das entrevistas que quando os pais adquirem mais conhecimento do trabalho desenvolvido na SRM, mais se dedicam a levá-los aos atendimentos. Por outro lado, aqueles pais que não compreendem a real finalidade dos atendimentos nas SRMs não fazem esforços para que aconteçam.

Conforme apresentado por Benitez e Domeniconi (2015), de acordo com os resultados dos estudos de Rolfsen e Martinez (2008), é necessário a escola atuar junto aos pais dos estudantes públicos da educação especial para potencializar a

participação no processo educacional dos filhos. O artigo descreveu uma prática do Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP), que foi direcionado aos pais de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. A prática se constituía em três etapas: (i) lições para reflexão dos pais em casa; (ii) dinâmicas realizadas entre o grupo de pais; e (iii) compartilhamento de vivências. Ainda no mesmo artigo foram apresentadas as estratégias propostas por Christovam e Cia (2013) de intervenção junto aos pais, sendo que neste estudo foram indicadas duas ações: (i) atuar junto às famílias na organização de rotinas com os filhos; e (ii) elaborar estratégias de relações parentais positivas.

A ação do professor da SRM junto aos pais é apresentada por Vaz (2017) como uma função de gestão – isto é, sua atuação na gestão da inclusão na escola e comunidade escolar.

Conforme discorrido anteriormente, Mendes (2016) considera ser importante refletir sobre as múltiplas funções dos professores das SRMs, pois são excessivas diante do contexto real. Dessa forma, é interessante compartilhar a função de gestão da inclusão com o diretor escolar, uma vez que se trata da principal figura de liderança da escola, exercendo grande influência nas ações a serem implantadas.

Sob tal perspectiva, a quarta ação proposta neste PAE visa capacitar os gestores e professores das SRMs a realizarem reuniões sistematizadas com os pais/responsáveis dos estudantes matriculados em cada SRM. Os objetivos das reuniões são: (i) apresentar aos pais/responsáveis a proposta de atendimento da SRM; (ii) apresentar os direitos de aprendizagem que estão sendo garantidos pela escola ao estudante; (iii) apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo com os estudantes; (iv) promover o reconhecimento dos pais/responsáveis dos estudantes da relevância dos atendimentos; (v) promover a parceria família e escola; e (vi) melhorar a frequência dos estudantes nos atendimentos nas SRMs.

Conforme já exposto, as professoras das SRMs possuem uma boa dinâmica para a organização do cronograma de atendimentos, havendo contato individual no início do ano letivo com os pais/responsáveis para chegarem a um senso comum sobre os melhores dias de atendimento; este é o primeiro contato que acontece no ano e tem sido muito assertivo. Porém, uma reunião no início do ano letivo com os pais dos estudantes matriculados nas SRMs é de extrema importância para esclarecer

os objetivos dos atendimentos, os direitos de aprendizagem e orientar os pais sobre a organização de rotinas com os filhos de forma a construir práticas parentais positivas.

A proposta é que as demais reuniões com os pais aconteçam ao final do primeiro, segundo e terceiro bimestres. Sugerimos que as reuniões da SRM aconteçam no mesmo dia das reuniões bimestrais que já são realizadas com os pais, porém deverão ser organizadas em um momento específico para os pais dos estudantes que frequentam as SRMs. O agendamento em outras datas é uma possibilidade, porém gera a necessidade de retorno dos pais à escola, o que pode ser um dificultador.

As reuniões devem ser objetivas e dinâmicas, de forma a construir significados para os pais. Através de reuniões esclarecedoras e que apresentem o trabalho realizado nas SRMs é possível que os resultados (efeitos) ganhem dimensões maiores dentro da comunidade através dos relatos dos participantes, o que pode aumentar a matrícula e frequência nos atendimentos.

As reuniões devem ter o momento coletivo, mas oportunizar aos pais o momento individual para diálogo das situações específicas de cada aluno. As reuniões visam contribuir para que os pais avaliem positivamente os atendimentos e, dessa forma, se mantenham motivados a envidar esforços para garantir os atendimentos dos estudantes nas SRMs.

Antes de repassar a proposta para a EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato, a equipe do SAI deverá se reunir com a equipe do Crei no início de fevereiro na SRE de Ponte Nova para alinhamento da proposta e organização da reunião a ser realizada com as duas escolas para apresentação da dinâmica das reuniões.

O Quadro 21 apresenta a proposta de pauta das reuniões das SRMs ao longo do ano letivo com os pais/responsáveis dos estudantes matriculados que será apresentada aos gestores escolares e professores das SRMs das duas escolas.

Quadro 21 – Proposta de pauta para reuniões sistematizadas com os pais dos estudantes matriculados nas SRMs

Reunião	Pauta
Primeira reunião da SRM (Fevereiro/Março)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o público da educação especial e seus direitos de aprendizagem; - Caracterizar o que é o atendimento na SRM; - Orientar os pais sobre a organização da rotina com os filhos; - Enviar propostas de tarefas práticas e simples para os pais realizarem em casa.
Segunda reunião da SRM (Abril/Maio)	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a proposta enviada aos pais para realizarem em casa; - Realizar dinâmica com os pais que promovam práticas parentais positivas; - Apresentar as atividades desenvolvidas com os estudantes; - Enviar propostas de tarefas práticas e simples para os pais realizarem em casa.
Terceira reunião da SRM (Julho/Agosto)	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a proposta enviada aos pais para realizarem em casa; - Realizar dinâmica com os pais que promovam práticas parentais positivas; - Apresentar as atividades desenvolvidas com os estudantes; - Enviar propostas de tarefas práticas e simples para os pais realizarem em casa.
Quarta reunião da SRM (Outubro)	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a proposta enviada aos pais para realizarem em casa; - Realizar dinâmica com os pais que promovam práticas parentais positivas; - Apresentar as atividades desenvolvidas com os estudantes; - Enviar propostas de tarefas práticas e simples para os pais realizarem em casa.
Quinta reunião (individual) com os pais/responsáveis (Dezembro)	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar o portfólio e/ou relatório de desenvolvimento do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A proposta de atividades práticas e simples para os pais realizarem em casa podem ser ações que são feitas na SRM e que podem ser replicadas em casa, de acordo com a necessidade de cada estudante. Pode ser desde o estabelecimento de rotinas, o incentivo na realização de atividades do dia a dia ou o uso de tecnologia assistiva para proporcionar mais autonomia, dentre outros.

As reuniões têm a finalidade de fortalecer a parceria entre a escola e família em relação aos atendimentos na SRM. A proposta é aumentar gradativamente a participação dos pais nas reuniões, utilizando práticas que promovam relatos positivos na comunidade escolar.

4.1.5 Implantar o calendário pedagógico da SRM

Através da pesquisa, constatamos que as ações das SRMs acontecem a partir das demandas que surgem, porém não existe uma programação sistematizada para o ano letivo.

Constatamos que as professoras das SRMs estão em contato com os pais; porém, na maioria das vezes, de forma informal. Em relação à atuação com a comunidade, ambas as escolas realizam passeatas e eventos em locais de grande circulação, porém as ações não estão institucionalizadas pela escola.

Diante do contexto encontrado e das ações propositivas anteriores deste PAE, acreditamos ser positivo implantar o calendário pedagógico da SRM. O objetivo é que os professores das SRMs e a equipe gestora tenham pré-definidas as ações que irão acontecer no decorrer do ano letivo, garantindo melhor planejamento e assertividade.

A proposta da ação é que a equipe do SAI realize uma reunião sobre a implantação do calendário pedagógico da SRM, apresentando uma proposta inicial que poderá ser adaptada de acordo com a realidade de cada escola. O Quadro 22 apresenta um modelo de calendário pedagógico da SRM.

Quadro 22 – Calendário Pedagógico da SRM

Ação	Quando?	Ações
Preencher o Diário de Classe da SRM	Fevereiro a dezembro	<p>Professora da SRM – Preencher diariamente o Diário de Classe da SRM. Caso o diário seja preenchido pelo computador, o documento deverá ser impresso e assinado ao final de cada mês.</p> <p>EEB - Realizar o acompanhamento do Diário de Classe da SRM no final de cada bimestre e garantir que o documento esteja impresso, datado e assinado.</p>
Elaboração do Cronograma de Atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais	Fevereiro	<p>Professora da SRM – Entrar em contato com os pais para verificar os melhores dias e horários para os atendimentos na SRM.</p> <p>EEB – Realizar o acompanhamento da finalização desta etapa até o último dia letivo do mês de fevereiro.</p> <p>Professora da SRM – Imprimir duas vias do Cronograma de Atendimento da SRM (datado e assinado). Uma via deve ser afixada em local visível na SRM e outra no Diário de Classe da SRM. A atualização do cronograma deve ser realizada sempre que receber um estudante ou algum deixar de frequentar, e não descartar o cronograma antigo.</p>
Avaliação diagnóstica inicial dos estudantes para elaboração do PAEE	Fevereiro	<p>Professora da SRM – Realizar a avaliação diagnóstica inicial: os atendimentos no mês de fevereiro deverão ser dedicados à realização de atividades que compõem a avaliação diagnóstica inicial para elaboração do PAEE.</p>
Elaboração do PAEE (imprimir, datar e assinar)	Março	<p>Professora da SRM – Elaborar o PAEE de cada estudante.</p> <p>EEB – Realizar o acompanhamento da finalização desta etapa até o último dia letivo do mês de março.</p>
Realizar a primeira reunião da SRM	Fevereiro-Março	<p>Orientação desta etapa contida no PAE desta dissertação – ação 4.</p> <p>Professor da SRM, EEB e Diretor Escolar – Atuar na organização e fomento da ação.</p> <p>Professora da SRM – Realizar a reunião e o registro através de lista de presença ou ata.</p>
Primeira ação com a comunidade escolar	Primeiro semestre	<p>Equipe pedagógica da escola – escolher uma data para realizar junto à comunidade escolar uma ação de conscientização sobre a inclusão das pessoas com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Março – Ação sobre o Dia Internacional da Síndrome de Down.</p> <p>Abril – Ação sobre Dia Mundial de Conscientização do Autismo.</p>

Realizar a segunda reunião da SRM	Abril-Maio	Orientação desta etapa contida no PAE desta dissertação - ação 4. Professor da SRM, EEB e Diretor Escolar – Atuar na organização e fomento da ação. Professora da SRM – Realizar a reunião e o registro através de lista de presença ou ata.
Reestruturação do PAEE (imprimir, datar, assinar e anexar junto ao PAEE inicial)	Agosto	Professor da SRM – Realizar a reestruturação do PAEE. Para os estudantes que tiveram suas matrículas após o início do ano letivo, a reestruturação deve ocorrer na metade do período de atendimento, considerando a data de início do atendimento e final do ano letivo. EEB – Realizar o acompanhamento da finalização desta etapa até o último dia letivo do mês de agosto.
Realizar a terceira reunião da SRM	Julho-Agosto	– Orientação desta etapa contida no PAE desta dissertação – ação 4. Professor da SRM, EEB e Diretor Escolar – Atuar na organização e fomento da ação. Professora da SRM – Realizar a reunião e o registro através de lista de presença ou ata.
Segunda ação junto à comunidade escolar	Segundo semestre	Equipe pedagógica da escola – Escolher uma data para realizar com a comunidade escolar uma ação de conscientização sobre a inclusão das pessoas com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação. Exemplo: Setembro – Sobre o Dia Nacional dos Surdos. Outubro – Dia da Pessoa com Deficiência Física.
Realizar a quarta reunião da SRM	Outubro	Orientação desta etapa contida no PAE desta dissertação – ação 4. Professor da SRM, EEB e Diretor Escolar – Atuar na organização e fomento da ação. Professora da SRM – Realizar a reunião e o registro através de lista de presença ou ata.
Realizar a quinta reunião da SRM	Dezembro	Professora da SRM – Planejar a reunião, elaborando o relatório pedagógico ou portfólio de cada estudante. Elaborar o cronograma individual de reunião com os pais. Enviar os convites para todos os pais/responsáveis de estudantes que frequentam a SRM. Realizar o registro da reunião através de lista de presença ou ata.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A elaboração do calendário pedagógico da SRM colabora para que as professoras das SRMs realizem o trabalho de forma sistematizada e institucionalizada. O estabelecimento de datas facilita o planejamento prévio das ações, contribuindo assim para a execução de forma mais assertiva.

A gestão escolar, por sua vez, conseguirá se organizar de forma prévia para acompanhar as ações das SRMs e oportunizar a integração com as ações desenvolvidas na escola sempre que possível. Assim, toda a escola poderá se beneficiar do calendário pedagógico da SRM, promovendo ações conjuntas que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

O Plano de Ação Educacional (PAE) desta dissertação traz cinco ações como propostas a serem apresentadas ao SAI da SRE Ponte Nova para alinhamento, e tem como perspectiva a implantação na EE Senador Antônio Martins e EE Carlos Trivellato ainda em 2025. Através do monitoramento da execução das ações nas duas escolas será possível verificar os pontos que precisam ser ajustados e a possibilidade de replicá-las em outras escolas da regional.

A principal dificuldade da equipe SAI para implantação do PAE é conciliar com a agenda das demais ações da Dire, pois as servidoras atuam também em outras equipes com outras frentes de trabalho.

A agenda de ações das escolas estaduais também é um aspecto que deverá ser analisado com cautela, pois a SEE/MG propõe ações com prazos a serem cumpridos. A partir da agenda da SEE/MG para 2025, os períodos previstos das ações do PAE deverão ser revistos para verificar a viabilidade de realização e, caso não haja compatibilidade de agenda, as datas devem ser reprogramadas.

O Crei foi inserido no PAE como parceiro do SAI; embora o plano de trabalho anual da equipe seja elaborado de forma dialogada entre as duas equipes, será necessário articular de forma a atender as demandas pré-estabelecidas pela equipe Ceei, bem como as demandas decorrentes das solicitações das escolas estaduais.

Dessa forma, concluímos que existe a necessidade das datas de implantação do PAE serem flexíveis, para não comprometer o atendimento de outras demandas, que também são relevantes.

É necessário após a implementação de cada ação do PAE realizar uma avaliação nas escolas sobre os seus resultados (efeitos). Assim, será possível

verificar quais foram os aspectos considerados positivos e aqueles que precisam ser ajustados.

Através do PAE proposto acreditamos que conseguiremos valorizar os procedimentos positivos que já estão sendo praticados nas escolas, institucionalizando-os através das ações sistematizadas. Por outro lado, consideramos que, a partir das fragilidades detectadas na análise documental e das entrevistas, propomos ações exequíveis, de baixo custo, com embasamento científico e com potencial para contribuir para avanços na implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) nas duas escolas, sob um olhar com ênfase nas SRMs.

5. CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como questão norteadora conhecer os avanços e desafios nas duas escolas pesquisadas, constatados a partir da implantação das SRMs, que poderiam ser considerados pela equipe do SAI na elaboração de orientações mais assertivas e para a implantação de novas SRMs na regional de Ponte Nova.

Dentre os avanços observados a partir da implantação das SRMs, podemos citar que as escolas passaram a ser mais procuradas para matrícula na sala de aula comum de estudantes públicos da educação especial, sendo um indicador de que possuem uma avaliação positiva junto a comunidade local sobre o processo educacional inclusivo desses estudantes.

A partir da implantação das salas, houve o processo de adequação do espaço físico das SRMs, bem como de outros ambientes das escolas, o que trouxe maior conforto, acessibilidade e melhores condições para os atendimentos.

A maior presença dos estudantes públicos da educação especial trouxe para a pauta interna das escolas questões referentes à inclusão escolar, o que vem contribuindo para a quebra de paradigmas. As escolas pesquisadas desenvolvem práticas com a comunidade local, promovendo a conscientização sobre as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência e TEA, contribuindo para a mudança de comportamento e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Dentre os desafios, constatamos que ainda existem dificuldades na elaboração de um trabalho sistematizado referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O planejamento das formações continuadas não está organizado de acordo com a análise da demanda dos estudantes atendidos nas referidas escolas.

As informações contidas nos PPP não são suficientes para conhecer a proposta político-pedagógica da escola referente à educação especial, não é apresentado os espaços acessíveis da escola e aqueles que ainda precisam ser adequados, não há descrição do espaço da SRM e os objetivos dos atendimentos, não são especificadas as atribuições dos profissionais da escola nessa modalidade de ensino, dentre outros.

Os PAEEs elaborados pelas escolas e analisados neste estudo, em sua maioria, indicam não terem alcançados os objetivos almejados, pois não

evidenciamos o alinhamento entre as informações dos estudantes com os objetivos de aprendizagem e as atividades a serem trabalhadas, bem como as aquisições/adaptações a serem realizadas considerando as especificidades de cada estudante, tal como a indicação de parceiros externos.

Considerando que a gestão escolar deve liderar a promoção de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva de qualidade na escola e atuar no planejamento e monitoramento das ações, observamos que, nas unidades de ensino pesquisadas, não há um documento que sistematize as ações que serão realizadas ao longo do ano letivo de forma a facilitar a atuação dos gestores no processo.

A relação das professoras das SRMs com os pais é realizada nas reuniões de início de ano e nas bimestrais, acontecendo também em momentos e espaços informais; porém, não visualizamos a estruturação de um planejamento que, além de elucidar sobre os objetivos e ações da SRM, contribua para práticas parentais positivas no processo educacional.

Os educadores, apesar de dialogarem sobre as necessidades educacionais especiais dos estudantes públicos da educação especial em momentos extraclasses, não possuem uma dinâmica que valorize os saberes e experiências dos professores diante dos problemas reais vivenciados na escola, embasados na fundamentação teórica e práticas exitosas nessas unidades.

Embora este estudo tenha tido um olhar direcionado às ações da SRM, também buscamos, de forma geral, contribuir no processo educacional inclusivo referente à educação especial no ambiente escolar. Porém, percebemos que há lacunas quanto ao papel do professor de ACTA e professor regente no que diz respeito às suas atribuições e planejamento. Sendo assim, é possível vislumbrar novas indagações na busca por processos que favoreçam essas relações e contribuam no atendimento dos estudantes públicos da educação especial.

Diante dos desafios encontrados, este trabalho propôs um PAE que traz para a equipe do SAI da SRE de Ponte Nova novas estratégias para auxiliar a EE Senador Antônio Martins e a EE Carlos Tribellato nos desafios identificados, em especial nas SRMs, apresentando a proposta de um trabalho sistematizado que busca colaborar para novos avanços na implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). Além da intervenção nas escolas pesquisadas, as ações indicadas poderão ser alinhadas e ampliadas para outras

escolas estaduais da regional de Ponte Nova, observando a necessidade e viabilidade de implantação.

O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de atuação frente aos desafios vivenciados nas duas escolas pesquisadas referente aos processos relacionados à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas traz propostas traçadas a partir das necessidades evidenciadas e sistematização das ações exitosas que devem ser mantidas. As ações percorridas apresentam embasamento científico e que, por terem sido elaboradas a partir de observações nas duas escolas, colaboram para maior assertividade na implementação.

Acreditamos que o monitoramento da política pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) realizado neste estudo, considerando as diferentes dimensões contextuais, contribuiu para a análise das práticas realizadas e os resultados (efeitos) que vêm tendo diante do atendimento aos estudantes públicos da educação especial. A presente pesquisa traz dados que podem alcançar o contexto das influências da política em questão, abrindo possibilidades para escrita de novos textos políticos para aprimoramento das práticas nas escolas. Dessa forma, julgamos que contribuímos no processo do ciclo de políticas, conforme proposto por Ball (1992) e seus colaboradores, descrito por Mainardes (2018).

Dessa forma, entendemos que é de fundamental importância estarmos abertos a transformações e à escolha de novas rotas para a oferta de uma educação digna, de qualidade, considerando a diversidade e que seja o alicerce para o desenvolvimento da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, spe 1, p. 59-76, maio/ago 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BARBOSA, Darci; CASCÃO, José Alberto. **Rede Mineira das Apaes: um retrato em preto e branco**. Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais (Feapaes-MG). [S. l.], out. 2013. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Rede-Mineira-das-Apaes-Um-Retrato-em-Preto-e-Branco-Vol.-I.pdf> Acesso em: 23 set. 2023.
- BASTOS, Manoel de Jesus. Organização do Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. [S. l.], v. 01, n. 5, p. 277-286, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/organizacao-sistema-educacional.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BENDINELLE, Rosana Claudia. Atendimento Educacional Especializado (AEE): pressupostos e desafios. **Diversa**, [S. l.], 06 jul. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios>. Acesso em: 06 mai. 2024.
- BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 30 set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, jul-set. 2015, v. 21, n. 3, p. 345–362. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300003>. Acesso em: 30 set. 2023.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2018, v. 24, edição especial, p. 69-84. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>. Acesso em: 22 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 07 de set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da

República, 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Planejando a próxima década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República/MEC/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pd1998f/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRITES, Luciana. O que é o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)? **Neurosaber**, [S. l.]: [2018]. Disponível em: [https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-o-transtorno-global-desenvolvimento-tgd/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20DSM,do%20Espectro%20Autista%20\(TEA\)](https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-o-transtorno-global-desenvolvimento-tgd/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20DSM,do%20Espectro%20Autista%20(TEA).). Acesso em: 02 set. 2022.

CABRAL, Dilma. **Instituto dos Menino Cegos (1889-1930).** Arquivo Nacional. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. [S. l.], 2019. Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos#:~:text=O%20Imperial%20Instituto%20dos%20Meninos,m%C3%BAAsica%2C%20bem%20como%20of%C3%ADcios%20fabris>. Acesso em: 06 set. 2023.

CARVALHO, Rosita. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DAMIANI, Karla; LOPES, Letícia; RODRIGUES, Sonia Maria. **Educação inclusiva:** experiências de estruturação de Salas de Recursos Multifuncionais em Minas Gerais. Fundação Vale/Associação Imagem Comunitária/prefeituras municipais de Barão de Cocais, Catas Altas, Itabira, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo, em Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://www.fundacaovale.org/wp-content/uploads/2021/09/Educacao-Inclusiva-_-

Experiencias-de-estruturacao-de-salas-em-Minas-Gerias-.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.

EE Carlos Trivelatto. **QEdu**. [S. l], 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31128929-ee-carlos-trivellato>. Acesso em: 22 ago. 2023.

EE Senador Antônio Martins. **QEdu**. [S. l], 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31129101-ee-senador-antonio-martins>. Acesso em: 03 mar. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328397007_Desconstruindo_Representacoes_Sociais_por_uma_Cultura_de_Colaboracao_para_Inclusao_Escolar1. Acesso em: 15 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Ponte Nova**. [S. l], Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ponte-nova/panorama>. Acesso em: 18 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do estado de Minas Gerais**. Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_minas_gerais_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep: MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhaes. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, jul.set., 2012, v. 33, n. 120, p. 833-849. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Acesso em: 30 set. 2023.

LIMA, Vagna Brito de, PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, SÁ, Virgínio Isidro Martins de. O professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação – Periódico Científico Editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 2, 515-538, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.91461>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LISBÔA, Maria da Graça Portela, GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, [S. l.], 2012, v. 4, n. 7, p. 32-47. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/1585>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LUZ, Rosângela Maria Nunes da; SARTORI, Jerônimo. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva**. 2018. Artigo Científico. (Especialização em Gestão Escolar). Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, RS, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2030>. Acesso em: 20 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. [S. l.], v. 12, n. 16, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ Soc**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escola dos diferentes ou escolas das diferenças? **Com Ciência**. Campinas, n.135, fev. 2012. Disponível em: <https://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n135/09.pdf> Acesso em: 20 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n. 2, p. 1 -19, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32/515>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8589. Acesso em: 12 ago. 2024.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n.1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>. Acesso em: 07 ago. 2024.

MATOSO, Barbara. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). **Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil**, Belo Horizonte, 01 jul. 2022.

Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/associacao-de-pais-e-amigos-dos-excepcionais-apae> Acesso em: 11 set. 2023.

MATOSO, Barbara. Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). **Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil**, Belo Horizonte, 03 ago. 2022. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp>. Acesso em: 07 set. 2023.

MAZZOTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], 2006, v. 11, n. 33, p. 387-405. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 12 out. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educação e Pedagogia**, [S. l.], 2010, v. 22, n. 57.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; MATURANA, Ana Paul Pacheco Moraes. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? **Pedagogia em Ação**. v. 8 n. 2. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais**: orientações para pais, alunos e profissionais da educação. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2008.

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

MINAS GERAIS. **Decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927**. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Uberaba, 1927. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/142yK1P6w9y63jsB0SL2mE-zi4OfzWmR/view>. Acesso em: 22 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Versão 03. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/212993089/Guia-da-Educacao-Especial-MG-122013>. Acesso em: 01 out. 2023.

MINAS GERAIS. Orientação SD nº 01/2005, de 09 de abril de 2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas, 2005. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão – Lappee**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em:

<https://lappee.fae.ufmg.br/orientacao-sd-no-01-2005-de-9-de-abril-de-2005/> Acesso em: 02 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Organograma da Educação**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Organograma2-SEE-2024-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023

MINAS GERAIS. **Resolução CEE Nº 460**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_7kHDwWm0Q7ckwySVYwSzhlcU0/view?resourcekey=0-YJlhh6GOflU111ltvLswuw. Acesso em: 13 set. 2023.

MINAS GERIAS. **Resolução SEE Nº 4.496/2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (Crei), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, jan. 2020.

MINAS GERAIS. **Projeto Incluir**: diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Livro 2. Belo Horizonte, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área Necessidades Educativas Especiais**. Declaração de Salamanca, 1994, Salamanca-Espanha.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, 217 [III] A. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 set. 2023.

RAFANTE, Heulália Charalo.; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos "excepcionais" na década de 1940. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, 2008, v. 19, n. 3, p. 144-152. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v19i3p144-152>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, DAMACENO, Ana Daniella, MARTINS, Maria

da Conceição Rodrigues, SOBRAL, Karine Martins, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: Congresso Nacional de Educação – Educere, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SILVA, Rafael Soares. AA for Multifunctional Resource Rooms: Legal, Pedagogical and Organizational Aspects. **Research society and development**, [S. l.], v. 11, n. 4., 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26594>. Acesso em: 6 mai. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838>. Acesso em: 21 nov. 2023.

VAZ, Kamille, VIANA, Camila Paula Costa. A produção acadêmica sobre o professor de Educação Especial em Minas Gerais. **Revista Educação Especial Em Debate**, [S. l.], v. 7, n.14, p. 55-66, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41496>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 67-108.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES. Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

A Sra. está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “O funcionamento das salas de recursos nas escolas estaduais no município de Ponte Nova-MG: avanços e desafios”. Nesta pesquisa pretendemos monitorar a implementação da sala de recursos multifuncionais para conhecer os desafios e avanços obtidos, com a finalidade da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE de Ponte Nova contribuir com orientações mais assertivas, bem como para a implementação de outras salas de recursos multifuncionais na regional.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa documental e a realização de entrevistas individuais orais. A pesquisa contribuirá para conhecer a organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais, avaliar o contexto da prática da política pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para participar deste estudo a Sra. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a Sra. tem assegurado o direito à indenização. A Sra. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a Sra. é atendida pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a Sra. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

A Sra. concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Eu, _____, portadora do documento de Identidade _____ fui informada dos objetivos da pesquisa “O funcionamento das salas de recursos nas escolas estaduais no município de Ponte Nova-MG: avanços e desafios” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponte Nova, _____ de _____ de 2024.

Nome

Assinatura participante

Nome

Assinatura pesquisadora

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome da Pesquisadora Responsável:

Endereço:

CEP: / Ponte Nova – MG

Fone: ()

E-mail:

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a diretora

Prezada diretora,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica de Maria Helena Cenak Lanna, sob a orientação da Prof.^a Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e destina-se à busca de informações sobre a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais na escola, tendo como objetivo conhecer os desafios e avanços alcançados, visando encontrar subsídios para a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE de Ponte Nova-MG contribuir com orientações mais assertivas, bem como para a implementação de outras salas de recursos multifuncionais na regional.

Informamos que, na entrevista, não há certo ou errado. Trata-se de uma oportunidade de enriquecer os detalhes que não são encontrados com riqueza em documentos e, principalmente, considerar as experiências e vivências de quem atua nesse cenário.

Comunicamos que sua identidade e o conteúdo de suas respostas serão mantidos no anonimato. A qualquer momento, você poderá questionar sobre a pesquisa e sobre sua dinâmica. Caso não se sinta à vontade para responder determinada pergunta, podemos prosseguir para a próxima questão. Também é possível desistir da entrevista, caso não esteja se sentindo confortável.

Destacamos que sua participação e colaboração são imprescindíveis e, por isso, agradecemos antecipadamente.

Dados da entrevistada

1. Conte um pouco sobre sua função de diretora na escola.
 - A. Atua desde quando?
 - B. Como se identificou com a gestão escolar?

- C. Como é a relação (desafios e facilidades) com as ações de gestão escolar na escola, de um modo geral?
 - D. Como é a relação (desafios e facilidades) com as ações de gestão escolar na escola, especificamente em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva?
2. No que se refere à formação, você já realizou algum curso na área da educação especial? Caso positivo, qual (is) e o que te motivou a realizar o (s) curso (s)?

Eixo 1: Contexto situado

- 3. Com a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola, você acha que mudou algo? Por quê?
- 4. Ao refletir sobre a SRM, como você avalia a estrutura física (tamanho, acessibilidade, recursos pedagógicos, equipamentos em geral, computadores, dentre outros)?
 - A. Há condições de acesso?
 - B. O que você considera como satisfatório?
 - C. O que precisa melhorar?
- 5. Em relação à gestão dos atendimentos na SRM, como é o processo de organização dos horários?
 - A. Há algum tipo de monitoramento (acompanhamento) dos atendimentos educacionais especializados (AEE) da SRM da escola?
 - B. Quais são os aspectos que funcionam de forma positiva?
 - C. Quais são os aspectos que precisam ser ajustados ou revistos?
- 6. Sobre a matrícula dos alunos na SRM, como é o procedimento?
 - A. Como você avalia os procedimentos/encaminhamentos realizados pela escola para solicitar a oferta dos atendimentos educacionais especializados (AEE) a estes estudantes?
 - B. Quais as dificuldades encontradas pela equipe escolar quanto ao processo de solicitação de AEE aos estudantes?
- 7. Sobre a frequência dos estudantes, há casos de infrequência e evasão dos estudantes aprovados para atendimento na SRM?
 - A. Os casos de infrequência e evasão estão relacionados a quais motivos?

- B. Quais estratégias são utilizadas pela escola para incentivar a frequência dos estudantes na SRM?

Eixo 2: Culturas profissionais

8. No cotidiano escolar, vários profissionais se relacionam para o funcionamento da SRM, como as professoras da SRM, os professores regentes, especialistas de educação básica (EEB) e direção escolar. Como é essa relação na escola?
- A. Há exemplos de experiências exitosas nesse sentido? Conte um pouco.
- B. Há dificuldades encontradas na articulação dessas relações? Quais?
9. Como você avalia o processo de formação continuada dos educadores da escola na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Fale sobre a frequência e os formatos realizados (cursos, palestras, formação colaborativa entre a equipe etc.).
10. De acordo com sua atuação como diretora, quais as principais dúvidas que surgem dos profissionais da escola quanto aos conceitos referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva?
11. Como os educadores da escola tomam conhecimento das atribuições dos profissionais dos AEE? (professor de ACLTA, professor da SRM, ASB de apoio, intérprete de Libras, instrutor de Libras).

Eixo 3: Contexto material

12. Como você avalia o processo de repasse de recursos financeiros por parte do governo estadual e/ou federal?
13. A partir dos recursos recebidos, como a escola tem realizado o processo de adequação do espaço físico e aquisição de recursos pedagógicos (rampas, acessibilidade para a SRM, sanitários acessíveis, portas mais largas, vias de acesso, corrimão, sinalizador tátil e visual, recursos de tecnologias assistivas, impressora Braille, lupa eletrônica, software para comunicação alternativa e aumentativa, soroban etc.)?
14. Como você avalia os recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliários disponíveis na SRM da escola?

15. Quais as aquisições realizadas pela escola você considera relevante e quais precisam ser feitas para um atendimento de qualidade?

Eixo 4: Contextos externos

16. A escola tem promovido ações de articulação com a rede de apoio do município (conselho tutelar, PSF, prefeitura, transporte escolar, assistência social etc.)?

17. Como você avalia a eficiência dessa rede de apoio no que tange ao atendimento das demandas dos estudantes públicos da educação especial?

18. Como a escola tem se articulado para orientar os pais/responsáveis sobre o tipo de atendimento que é ofertado na SRM?

19. Com base nos relatos dos pais, quais são os principais pontos positivos dos atendimentos realizados na SRM? O que eles indicam que ainda precisa melhorar?

20. Quais são as ações desenvolvidas pela escola, referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, junto à comunidade escolar? Como são convidados a participar?

21. Para finalizar, de que forma você acredita que a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) pode atuar para auxiliar a escola em relação à SRM?

Muito obrigada por sua atenção e colaboração!

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a Especialista de Educação Básica

Prezada Especialista de Educação Básica,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica de Maria Helena Cenak Lanna, sob a orientação da Prof.^a Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e destina-se à busca de informações sobre a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais na escola, tendo como objetivo conhecer os desafios e avanços alcançados, visando encontrar subsídios para a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE de Ponte Nova-MG contribuir com orientações mais assertivas, bem como para a implementação de outras salas de recursos multifuncionais na regional.

Informamos que, na entrevista, não há certo ou errado. Trata-se de uma oportunidade de enriquecer os detalhes que não são encontrados com riqueza em documentos e, principalmente, considerar as experiências e vivências de quem atua nesse cenário.

Comunicamos que sua identidade e o conteúdo de suas respostas serão mantidos no anonimato. A qualquer momento, você poderá questionar sobre a pesquisa e sobre sua dinâmica. Caso não se sinta à vontade para responder determinada pergunta, podemos prosseguir para a próxima questão. Também é possível desistir da entrevista, caso não esteja se sentindo confortável.

Destacamos que sua participação e colaboração são imprescindíveis e, por isso, agradecemos antecipadamente.

Dados da entrevistada

1. Conte um pouco sobre sua função de Especialista de Educação Básica (EEB) na escola.
 - A. Atua desde quando?
 - B. Como é a relação (desafios e facilidades) com as ações de gestão escolar na escola, de um modo geral?

- C. Como é a relação (desafios e facilidades) com as ações de gestão escolar na escola, especificamente em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva?
2. No que se refere à formação, você já realizou algum curso na área da educação especial? Caso positivo, qual (is) e o que te motivou a realizar o (s) curso (s)?

Eixo 1: Contexto situado

3. Com a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola, você acha que mudou algo? Por quê?
4. Ao refletir sobre a SRM, como você avalia a estrutura física (tamanho, acessibilidade, recursos pedagógicos, equipamentos em geral, computadores, dentre outros)?
- A. Há condições de acesso?
- B. O que você considera como satisfatório?
- C. O que precisa melhorar?
5. Em relação à gestão dos atendimentos na SRM, como é o processo de organização dos horários?
- A. Quais são os aspectos que funcionam de forma positiva?
- B. Quais são os aspectos que precisam ser ajustados ou revistos?
6. Sobre a matrícula dos alunos na SRM, como é o procedimento?
- A. Como você avalia os procedimentos/encaminhamentos realizados pela escola para solicitar a oferta dos atendimentos educacionais especializados (AEE) a estes estudantes?
- B. Quais as dificuldades encontradas pela equipe escolar quanto ao processo de solicitação de AEE aos estudantes?
7. Sobre a frequência dos estudantes, há casos de infrequência e evasão dos estudantes aprovados para atendimento na SRM?
- A. Os casos de infrequência e evasão estão relacionados a quais motivos?
- B. Quais estratégias são utilizadas pela escola para incentivar a frequência dos estudantes na SRM?

Eixo 2: Culturas profissionais

8. Como você avalia os registros referentes aos atendimentos realizados na SRM (cronograma de atendimento, diário da SRM e PAEE)?

A. Há exemplos de experiências exitosas nesse sentido? Conte um pouco.

B. Há dificuldades encontradas na articulação dessas relações? Quais?

9. Como você avalia o processo de formação continuada dos educadores da escola na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Fale sobre a frequência e os formatos realizados (cursos, palestras, formação colaborativa entre a equipe etc.).

10. Como você avalia a articulação das professoras da SRM com os pais/responsáveis dos estudantes? Relate como acontece esse processo e qual a periodicidade.

11. De acordo com sua atuação como EEB, quais as principais dúvidas que surgem dos profissionais da escola quanto aos conceitos referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

12. Como os educadores da escola tomam conhecimento das atribuições dos profissionais dos AEE (professor de ACLTA, professor da SRM, ASB de apoio, intérprete de Libras e instrutor de Libras)?

Eixo 3: Contexto material

13. Como você avalia os recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliários disponíveis na SRM da escola?

14. Quais as aquisições realizadas pela escola você considera relevante e quais precisam ser feitas para um atendimento de qualidade?

Eixo 4: Contextos externos

15. A escola tem promovido ações de articulação com a rede de apoio do município (conselho tutelar, PSF, prefeitura, transporte escolar, assistência social etc.)?

16. Como você avalia a eficiência dessa rede de apoio no que tange ao atendimento das demandas dos estudantes públicos da educação especial?

17. Como a escola tem se articulado para orientar os pais/responsáveis sobre o tipo de atendimento que é ofertado na SRM?
18. Com base nos relatos dos pais, quais são os principais pontos positivos dos atendimentos realizados na SRM? O que eles indicam que ainda precisa melhorar?
19. Quais são as ações desenvolvidas pela escola, referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, junto à comunidade escolar? Como são convidados a participar?
20. Para finalizar, de que forma você acredita que a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) pode atuar para auxiliar a escola em relação à SRM?

Muito obrigada por sua atenção e colaboração!

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais

Prezada professora,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica de Maria Helena Cenak Lanna, sob a orientação da Prof.^a Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e destina-se à busca de informações sobre a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais na escola, tendo como objetivo conhecer os desafios e avanços alcançados, visando encontrar subsídios para a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE de Ponte Nova-MG contribuir com orientações mais assertivas, bem como para a implementação de outras salas de recursos multifuncionais na regional.

Informamos que, na entrevista, não há certo ou errado. Trata-se de uma oportunidade de enriquecer os detalhes que não são encontradas com riqueza em documentos e, principalmente, considerar as experiências e vivências de quem atua nesse cenário.

Comunicamos que sua identidade e o conteúdo de suas respostas serão mantidos no anonimato. A qualquer momento, você poderá questionar sobre a pesquisa e sobre sua dinâmica. Caso não se sinta à vontade para responder determinada pergunta, podemos prosseguir para a próxima questão. Também é possível desistir da entrevista, caso não esteja se sentindo confortável.

Destacamos que sua participação e colaboração são imprescindíveis e, por isso, agradecemos antecipadamente.

Dados da entrevistada

1. Conte um pouco sobre sua atuação como professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola.
 - A. Atua desde quando?

- B. Como é a relação (desafios e facilidades) com as ações da SRM na escola, de um modo geral?
2. No que se refere à formação, qual (is) curso (s) você possui na área da educação especial? O que te motivou a realizar o (s) curso (s)?

Eixo 1: Contexto situado

3. Com a implementação da SRM na escola, você acha que mudou algo? Por quê?
4. Ao refletir sobre a SRM, como você avalia a estrutura física (tamanho, acessibilidade, recursos pedagógicos, equipamentos em geral, computadores, dentre outros)?
- A. Há condições de acesso?
- B. O que você considera como satisfatório?
- C. O que precisa melhorar?
5. Sobre a frequência dos estudantes, há casos de infrequência e evasão dos estudantes aprovados para atendimento na SRM?
- A. Os casos de infrequência e evasão estão relacionados a quais motivos?
- B. Quais estratégias são utilizadas pela escola para incentivar a frequência dos estudantes na SRM?

Eixo 2: Culturas profissionais

6. Como você avalia o processo de elaboração, implementação e reestruturação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) dos estudantes que frequentam a SRM?
- A. Qual o principal ponto positivo do modelo de PAEE utilizado atualmente?
- B. Quais as principais dificuldades encontradas devido à estrutura atual do modelo de PAEE?
7. Em relação à gestão dos atendimentos na SRM, como é o processo de organização dos horários?

8. Em relação à elaboração do cronograma de atendimento da SRM e as diferentes faixas etárias e deficiências atendidas, como você avalia a estrutura atual dos atendimentos? Quais os desafios encontrados?
9. Sobre a frequência dos estudantes, há casos de infrequência e evasão dos estudantes aprovados para atendimento na SRM?
 - A. Os casos de infrequência e evasão estão relacionados a quais motivos?
 - B. Quais estratégias são utilizadas pela escola para incentivar a frequência dos estudantes na SRM?

Eixo 3: Contexto material

10. Como você avalia os recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliários disponíveis na SRM da escola?
11. Quais as aquisições realizadas pela escola você considera relevante e quais ainda precisam ser feitas para um atendimento de qualidade?
12. Os kits de baixa visão enviados pela SEE/MG aos estudantes com baixa visão têm sido utilizados na SRM? Como? Por quê?

Eixo 4: Contextos externos

13. A escola tem promovido ações de articulação com a rede de apoio do município (conselho tutelar, PSF, prefeitura, transporte escolar, assistência social etc.)?
14. Como você avalia a eficiência dessa rede de apoio no que tange o atendimento das demandas dos estudantes públicos da educação especial?
15. Como a escola tem se articulado para orientar os pais/responsáveis sobre o tipo de atendimento que é ofertado na SRM?
16. Como acontece o contato com os pais/responsáveis dos estudantes que recebem o atendimento na SRM para compartilhar o trabalho realizado, os avanços obtidos e os desafios encontrados?
17. Com base nos relatos dos pais, quais são os principais pontos positivos dos atendimentos realizados na SRM? O que eles indicam que ainda precisa melhorar?

18. Quais são as ações desenvolvidas pela escola, referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, junto à comunidade escolar? Como são convidados a participar?
19. Para finalizar, de que forma você acredita que a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) pode atuar para auxiliar a escola em relação à SRM?

Muito obrigada por sua atenção e colaboração!

ANEXO I

TIMBRE OU CARIMBO DA ESCOLA DA SALA DE RECURSOS

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

1. Dados de identificação

Nome do estudante: _____ Data de Nascimento: ___/___/___

Diagnóstico clínico com o(s) CID(s) dos laudos médicos:

Nome da Escola de origem: _____

Ano de escolaridade: _____ Turno: _____

Professor (a) do AEE/Sala de Recursos: _____

2. Informações sobre o estudante

Descrever resumidamente informações sobre o estudante coletadas com a família, escola, entre outros, contemplando os aspectos cognitivos (atenção, concentração, percepção, memória, raciocínio lógico, pensamento, linguagem e metacognição), aspectos motores e psicomotores (coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, esquema corporal, condições físicas para realizar atividades na escola de modo independente ou não), habilidades interpessoais/afetivas, comunicacionais e os aspectos pedagógicos (habilidades e competências adquiridas relacionadas a todos os conteúdos curriculares, sobretudo, suas potencialidades, capacidades, e necessidades educacionais).

3. Objetivos

Elencar objetivos claros e definidos: o que se espera do desenvolvimento do estudante a partir das intervenções do AEE. Ex.: que adquira ou amplie a comunicação; que fortaleça a autonomia e independência do estudante nas atividades de vida diária; que adquira e desenvolva mobilidade e orientação espacial; que amplie a participação nas atividades escolares escritas; que favoreça o conhecimento e a aquisição da Libras; do Braille, do uso do soroban; que propicie o manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa; etc.

4. Organização do atendimento

- Período de atendimento: de (mês)... a (mês)...
- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao estudante): Ex.: 2 X por semana
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos): Ex.: 1h20, 50 minutos
- Composição do atendimento: () individual () coletivo
- Outros: _____

5. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao estudante

Para cada objetivo deverá ser descrito uma ou um conjunto de atividades para que o mesmo seja alcançado. No desenvolvimento das atividades deverá ser observada a viabilidade para atender aos objetivos, a disponibilidade de recursos, o tempo, o interesse do estudante e a articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula comum.

6. Seleção de materiais a serem produzidos, adquiridos e/ou adequados para, pelo e/ou com o estudante

Liste os recursos e/ou materiais que deverão ser produzidos, adquiridos e/ou adequados para atender às necessidades do estudante. Ex.: caderno de pautas ampliadas, apoio para os pés, engrossadores de lápis, etc.

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

Liste os nomes ou tipos de instituições e/ou profissionais que poderão subsidiar a elaboração, a construção ou a confecção de materiais e/ou recursos para o estudante, bem como, as adequações posturais, nos ambientes e mobiliários da instituição. Ex.: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com o estudante, APAE, CAP, CAS, Associação Pestalozzi, e outras.

8. Pessoas que receberão orientação do professor de AEE sobre os serviços e recursos oferecidos ao estudante

- Estudante
- Família
- Profissionais da Escola: Diretor, professores, EEBs e profissionais administrativos.
- Colegas de turma.
- Outros. Quais: _____

9. Acompanhamento e avaliação dos resultados

9.1 Indicação de formas de registro

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.

Recomenda-se o registro da avaliação do plano em ficha ou caderno próprio no qual serão descritos pelo professor do AEE/Sala de Recursos os diversos aspectos observados sobre os serviços e recursos utilizados no AEE, nos diferentes contextos: sala de aula, ambiente familiar, instituições especializadas e na própria Sala de Recursos.

Esses aspectos referem-se especialmente às mudanças observadas em relação ao estudante no contexto educacional, sendo essas positivas ou negativas para que outras intervenções sejam adotadas.

Observar e registrar o que contribuiu para as mudanças constatadas e as repercussões das ações do Plano de AEE no desempenho do estudante, bem como as mudanças no contexto familiar e em outros contextos passíveis e importantes de serem observados e registrados.

Recomenda-se um relatório, preferencialmente, bimestral sobre as observações acima citadas.

9.2 Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE

Listar os resultados obtidos conforme objetivos propostos (integral ou parcial).

9.3 Reestruturação do Plano

Liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos a partir de: pesquisas e implementação de outros recursos e/ou estratégias metodológicas para seu uso; estabelecimento de novas parcerias, readequação de ambientes, reorientação aos familiares e professores, etc.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) Professor(a) do AEE/Sala de Recursos

Fonte da Consulta:

Brasil. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.– Brasília: MEC, SEB, 2014. 96p.

Organização/Adaptação: Equipe de Apoio à Inclusão - SRE/Ponte Nova