

**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**

Daniele Cristina Ferreira

**O Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva (CREI), da
Superintendência Regional de Ensino de Janaúba: entre barreiras e
possibilidades**

Juiz de Fora
2025

Daniele Cristina Ferreira

**O Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva (CREI), da
Superintendência Regional de Ensino de Janaúba: entre barreiras e
possibilidades**

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, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Mylene Cristina Santiago

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)

Ferreira, Daniele Cristina .

O Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva (CREI), da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba : entre barreiras e possibilidades / Daniele Cristina Ferreira. -- 2025. 185 f. : il.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago

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

1. Educação Especial Inclusiva . 2. Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva. 3. Formação de Professores. 4. Intrasetorialidade. 5. Planejamento Pedagógico. I. Santiago, Mylene Cristina , orient. II. Título.

Daniele Cristina Ferreira

O Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva (CREI), da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba: entre barreiras e possibilidades

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

Aprovada em 05 de fevereiro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mylene Cristina Santiago- Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
Unirio

Juiz de Fora, 23/01/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 05/02/2025, às 17:30, 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 **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 05/02/2025, às 18:13, 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 21/02/2025, às 10:58, 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 **2200023** e o código CRC **2C2A8762**.

Dedico este estudo à minha família, pelo amor incondicional e apoio em cada etapa deste caminho.

Aos meus professores e colegas, pela inspiração e aprendizado compartilhados.

A todos que acreditam na importância da Educação Especial Inclusiva como fundamento para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora, onde cada indivíduo é respeitado em sua singularidade e tem garantido o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de força e inspiração, agradeço por estar sempre ao meu lado nessa jornada, sustentando-me nos momentos de cansaço e incertezas. Sua presença foi meu alicerce para enfrentar os desafios e acreditar no propósito maior que me guiou até aqui.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, minha gratidão pela oportunidade de integrar o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), demonstrando o compromisso com políticas inclusivas e de formação contínua, que valorizam seus servidores e promovem a transformação por meio da educação.

Ao PPGP/CAED/UFJF, minha eterna gratidão por oferecer um curso de excelência, com uma equipe dedicada e comprometida em proporcionar uma experiência formativa rica e transformadora. Agradeço a cada professor, pela generosidade em compartilhar conhecimentos e por nos lembrar, em cada encontro, que a educação é a mais poderosa ferramenta de transformação social.

À minha orientadora, professora Mylene Cristina Santiago, por sua paciência, orientação cuidadosa e incentivo constante. Seu olhar crítico, sua sabedoria e contribuições foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho, e essenciais para ampliar meu repertório e reafirmar minha crença no poder da educação.

Às Assistentes de Suporte Acadêmico, Lethycia Lopes Pereira e Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pela dedicação, presteza e apoio incondicional. Vocês foram mais que suporte acadêmico; foram parceiras indispensáveis, sempre prontas a oferecer orientação e estímulo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus colegas do Serviço de Inspeção Escolar da SRE Janaúba, pela parceria, pela troca de experiências e pelo apoio constante ao longo desta caminhada.

Às servidoras do CREI e do SAI da SRE Janaúba, pela disponibilidade, pelas valiosas informações e pela contribuição direta para que este trabalho fosse possível.

Às equipes gestoras e pedagógicas das escolas participantes, pela acolhida, pela generosidade em compartilhar dados e pelo compromisso em contribuir com a construção deste estudo.

À minha família, minha base inabalável. Aos meus pais, José Nilo e Diva, aos meus irmãos, Danilo e Diêgo, por entenderem minhas ausências, torcerem por mim e acreditarem no meu potencial. Que esta conquista seja também de vocês, e que inspire cada um a persistir em seus sonhos, mesmo diante das adversidades.

Às minhas queridas amigas e companheiras de jornada, Brunna e Nágla, minha gratidão eterna por estarem ao meu lado nos melhores e nos piores momentos. A companhia de vocês tornou esta experiência mais leve, significativa, doce e saborosa como um Borelli.

E, finalmente, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, oferecendo palavras de incentivo, apoio e torcida. Vocês também fazem parte desta conquista, que carrego com imensa alegria e gratidão.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

RESUMO

Considerando a importância de refletir sobre a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas, o presente estudo propõe conhecer as barreiras e possibilidades do processo de implantação e implementação do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) da SRE Janaúba, com foco na atuação e formação dos professores para promover uma educação inclusiva de qualidade, garantindo o acesso equitativo ao ensino. O objetivo geral é identificar as principais barreiras e possibilidades no processo de implantação e implementação do CREI. Os objetivos específicos incluem: caracterizar a atuação dos seus núcleos; analisar as possíveis barreiras no processo de implantação e implementação; propor ações e estratégias para a solução dos problemas identificados, por meio da elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE). Na pesquisa, é descrita a política de educação especial, abordando a organização da SRE, a descrição do CREI e informações inerentes ao seu processo de implantação e implementação. Para o levantamento das evidências, foram utilizados dados contextuais do CREI, como registros de reuniões, visitas realizadas, cursos ofertados e materiais de apoio elaborados. Esses dados indicam barreiras, como a dificuldade na contratação de profissionais para o CREI, a baixa cobertura das escolas contempladas com formação para os profissionais e a ausência de contratação de um Terapeuta Ocupacional. O referencial teórico abrange aspectos da educação especial inclusiva, com foco nos desafios da formação de professores, na intrasetorialidade na gestão escolar e na importância do planejamento pedagógico como ferramenta contínua e colaborativa. Essas reflexões são fundamentadas em autores como Silva, Quintanilha e Araújo (2022), entre outros. Como proposta metodológica, a pesquisa inclui entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam no CREI e com a Analista em Educação Básica do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE, além da aplicação de questionários aos Especialistas em Educação Básica (EEB) das escolas atendidas. A análise das informações permitiu compreender as dinâmicas de atuação do CREI e os principais fatores que dificultam ou potencializam seu impacto educacional. Os resultados evidenciaram que, embora o CREI desempenhe um papel essencial na capacitação de professores e suporte técnico-pedagógico às escolas, sua atuação é limitada por desafios, como a insuficiência de recursos humanos, a falta de materiais adaptados, barreiras logísticas e a baixa cobertura na

oferta de formações continuadas. Por outro lado, a pesquisa identificou possibilidades promissórias, como o fortalecimento da colaboração entre o CREI e as escolas e a ampliação de estratégias de formação híbrida para superar as barreiras logísticas. Esses aspectos revelam caminhos para consolidar o CREI como referência em práticas inclusivas. Com base nesses resultados, foi elaborado um PAE que propõe estratégias como: o desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis, a implementação de campanhas de sensibilização para fortalecer a cultura inclusiva e o apoio contínuo à adaptação curricular nas escolas. Essas ações visam fortalecer a eficácia das ações do CREI e reafirmar o compromisso com a construção de uma educação inclusiva, sustentável e equitativa.

Palavras-chave: educação especial inclusiva; intrasetorialidade; formação de professores; centro de referência.

ABSTRACT

Considering the importance of reflecting on the inclusion of special education students in schools, this study proposes to understand the barriers and possibilities of the implementation process of the Reference Center for Inclusive Special Education (CREI) at SRE Janaúba, focusing on the performance and training of teachers to promote quality inclusive education, ensuring equitable access to teaching. The general objective is to identify the main barriers and possibilities in the CREI implementation and implementation process. The specific objectives include: characterizing the performance of its centers; analyze possible barriers in the implementation and implementation process; propose actions and strategies to solve the identified problems, through the elaboration of an Educational Action Plan (PAE). In the research, the special education policy is described, addressing the organization of the SRE, the description of the CREI and information inherent to its implementation and implementation process. To collect the evidence, contextual data from CREI was used, such as records of meetings, visits carried out, courses offered and support materials prepared. These data indicate barriers, such as the difficulty in hiring professionals for CREI, the low coverage of schools provided with training for professionals and the lack of hiring an Occupational Therapist. The theoretical framework covers aspects of inclusive special education, focusing on the challenges of teacher training, intrasectorality in school management and the importance of pedagogical planning as a continuous and collaborative tool. These reflections are based on authors such as Silva, Quintanilha and Araújo (2022), among others. As a methodological proposal, the research includes semi-structured interviews with professionals who work at CREI and with the Basic Education Analyst of the Inclusion Support Service (SAI) of SRE, in addition to the application of questionnaires to Basic Education Specialists (EEB) of the schools served. The analysis of the information allowed us to understand the dynamics of CREI's operations and the main factors that hinder or enhance its educational impact. The results showed that, although CREI plays an essential role in training teachers and providing technical-pedagogical support to schools, its action is limited by challenges, such as insufficient human resources, lack of adapted materials, logistical barriers and low coverage in the provision of continuing education. On the other hand, the research identified promising possibilities, such as strengthening collaboration

between CREI and schools and expanding hybrid training strategies to overcome logistical barriers. These aspects reveal ways to consolidate CREI as a reference in inclusive practices. Based on these results, a PAE was prepared that proposes strategies such as: the development of accessible teaching materials, the implementation of awareness campaigns to strengthen inclusive culture and continuous support for curricular adaptation in schools. These actions aim to strengthen the effectiveness of CREI's actions and reaffirm the commitment to building inclusive, sustainable and equitable education.

Keywords: inclusive special education; intrasectorality; teacher training; reference center.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Mapa dos municípios atendidos pela SRE Janaúba	46
Figura 2	– Organograma SRE Janaúba	47
Figura 3	– Organograma do CREI	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Comparativo CREI (2018) e CREI (a partir de 2021.....	54
Quadro 2	–	Estrutura das equipes de trabalho do CREI (esfera pedagógica)	63
Quadro 3	–	Estrutura das equipes de trabalho do CREI (esfera administrativa)..	64
Quadro 4	–	Rotatividade de profissionais no CREI - Anos 2022/2023/2024	69
Quadro 5	–	Ações previstas e realizadas pelo Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica do CREI	70
Quadro 6	–	Ações previstas e realizadas pelo Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar do CREI	73
Quadro 7	–	Registros dos relatórios de visitas e comparecimento da equipe CREI - Anos 2022, 2023 e 2024	76
Quadro 8	–	Formação Acadêmica dos EEB pesquisados - 2024	109
Quadro 9	–	Atribuições do CREI que os EEB consideram indispensáveis - 2024	124
Quadro 10	–	Barreiras e/ou desafios identificados no desenvolvimento das ações/atribuições do CREI junto às escolas.....	129
Quadro 11	–	Ações desenvolvidas para superar as barreiras identificadas no desenvolvimento das ações/atribuições do CREI e que ampliam e favorecem práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar.....	137
Quadro 12	–	Barreiras identificadas e ações propositivas para o CREI	146
Quadro 13	–	Plano de Ação Educacional	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Tempo de atuação na área de educação, dos EEB pesquisados - 2024	111
Gráfico 2	– Tempo de atuação na função de EEB, dos EEB pesquisados - 2024.....	114
Gráfico 3	– Estrutura e papel do CREI sob a percepção dos EEB pesquisados - 2024	116
Gráfico 4	– Realização de capacitações para os EEB acerca das atribuições do CREI	118
Gráfico 5	– Frequência de desenvolvimento das atribuições do CREI junto às escolas sob a ótica dos EEB - 2024	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Professores de Apoio Linguagens e Tecnologias Assistivas
AEB	Analistas da Educação Básica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANE	Analista em Educação Básica
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEEI	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CEMG	Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989
CF	Constituição Federal de 1988
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
DIRE	Diretoria Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EEMAA	Escola Estadual Maurício Augusto de Azevedo
FIH	Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNPS	Política Nacional de Promoção à Saúde
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEDINE	Serviço de Informações Educacionais

SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIE	Serviço de Inspeção Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TILS	Professor Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
TO	Terapeuta Ocupacional
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNIMONTES	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .	25
2.1	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	26
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DA EDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO	37
2.3	A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA E SEUS ATORES RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	45
2.4	O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	52
2.4.1	Aspectos característicos e organizacionais do CREI	60
2.4.2	Os desafios para a implantação e implementação do CREI da SRE de Janaúba	67
3	ANALISANDO AS BARREIRAS ENFRENTADAS NA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CREI	80
3.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	81
3.1.1	Intrasetorialidade e gestão escolar na perspectiva da educação especial inclusiva	82
3.1.2	Os desafios da formação de professores para atuação na educação especial inclusiva	89
3.1.3	O planejamento pedagógico como ferramenta contínua e colaborativa	95
3.2	ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	100
3.3	DESVENDANDO DESAFIOS E OPORTUNIDADES: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CREI.....	105
3.3.1	Perfil dos participantes	106
3.3.2	Análise das barreiras e possibilidades na implantação e implementação do CREI: atuação, desafios e contribuições pedagógicas	115
4	TRANSFORMANDO IDEIAS EM PRÁTICAS: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA FORTALECER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	145
4.1	REORGANIZAÇÃO DOS FLUXOS DE TRABALHO: FORTALECENDO O CREI PARA ATENDER ÀS DEMANDAS EDUCACIONAIS.....	152

4.2	CRESCENDO COM CONEXÃO: SISTEMA HÍBRIDO DE SUPORTE PARA UM CREI MAIS ACESSÍVEL.....	155
4.3	CAPACITAÇÃO PERMANENTE PARA INCLUSÃO: UM COMPROMISSO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL.....	158
4.4	CULTURA INCLUSIVA: CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO NAS ESCOLAS.....	161
4.5	MATERIAIS ACESSÍVEIS: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL.....	164
4.6	GUIAS E FORMAÇÕES: APOIO ÀS ADAPTAÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS.....	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFISSIONAIS DO CREI E SAI.....	179
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB).....	181

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito assegurado a todas as pessoas, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência ou de estarem incluídas no público da educação especial, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (CF), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

O processo de inclusão escolar de alunos da educação especial em escolas comuns no Brasil, é um tema de grande relevância e ainda amplamente debatido, pois apresenta diversos desafios a serem enfrentados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Para tanto, espera-se que o acesso, a permanência e a aprendizagem sejam assegurados por meio da identificação e eliminação de obstáculos que possam dificultar ou impedir esse processo, bem como pela oferta de condições de acessibilidade e adaptação curricular.

Pesquisas realizadas no âmbito da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ tratam de temas como práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores e políticas públicas (Braun; Vianna, 2011; Sasaki, 2013; Pletsch, 2010). No que se refere à formação dos professores para atuação no processo inclusivo de alunos do AEE, também há uma vasta literatura no Brasil que subsidia reflexões sobre a referida temática, tendo como marco temporal a promulgação da CF.

A CF brasileira prevê que o atendimento educacional especializado deve ser garantido às pessoas com deficiência, assegurando sua plena inclusão na sociedade. Além disso, estabelece que a formação de professores deve ser realizada de forma adequada e qualificada, a fim de garantir a qualidade da educação no país.

Visando cumprir o que dispõe a CF, no ano 2018, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), implantou o primeiro Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) do estado, na cidade de Diamantina. O objetivo do CREI é otimizar o processo educacional dos estudantes da educação

¹ O AEE refere-se a um conjunto de serviços educacionais destinados a complementar ou suplementar a formação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando garantir o seu pleno acesso desses alunos ao currículo comum.

especial, apoiar as escolas comuns e ofertar capacitação continuada para os profissionais da educação, a partir de saberes e práticas específicas para que possam aprimorar o trabalho pedagógico já realizado junto a esses estudantes.

O CREI da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE), foi criado no ano 2022, por meio da ação da SEE/MG de expansão de novas unidades CREI em todos os municípios-sede das SRE, conforme previsto na Resolução SEE nº 4.496/2021 (Minas Gerais, 2021a), que dispõe sobre a organização e funcionamento dos CREI, da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

O CREI da SRE Janaúba está vinculado administrativamente à Escola Estadual Maurício Augusto de Azevedo (EEMAA), sendo responsável pelo atendimento às escolas comuns da rede estadual pertencentes à jurisdição da SRE.

O CREI é composto pelo Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e pelo Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar. Suas principais funções incluem a oferta de capacitação continuada aos profissionais da educação, visando à oferta de ensino adequado às necessidades de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, matriculados nas escolas estaduais (Minas Gerais, 2021a).

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir da minha atuação no Serviço de Inspeção Escolar (SIE), na SRE Janaúba. Sou pedagoga e, em 2007, assumi o cargo de Inspetora Escolar na referida SRE, localizada na região norte do estado de Minas Gerais. Desempenhei essa função até meados de 2017, quando assumi a função de Coordenadora do SIE, cargo que ocupo até a presente data.

O cargo de inspetor escolar exige o acompanhamento sistemático do funcionamento das escolas da rede pública estadual e municipal, bem como da rede privada de ensino, no que se refere aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Assim, enquanto Coordenadora do Serviço de Inspeção Escolar, tenho a oportunidade de acompanhar, ainda que de forma indireta, a prática de gestão das escolas jurisdicionadas à SRE. Essa função me permite acesso aos dados das escolas e a possibilidade de observar a dinâmica de funcionamento das mesmas.

Durante os anos de experiência profissional, em meio às diversas atribuições da função de Coordenadora do Serviço de Inspeção Escolar, a forma como se organiza a gestão pedagógica das escolas tem me chamado muito a atenção,

especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas regulares.

Considero pertinente refletir sobre a existência de inclusão efetiva nas escolas, sobretudo no que diz respeito à atuação dos professores das turmas regulares, das salas de recursos e dos profissionais do AEE. Em muitas escolas deparamo-nos com o despreparo e a insegurança de tais profissionais para trabalhar com os estudantes que compõem o público da educação especial.

Nesse sentido, de maneira a conhecer as barreiras e possibilidades identificadas no processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba, foi elaborada a seguinte questão norteadora: Quais as barreiras e possibilidades identificadas no processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba?

Para responder a essa questão, o objetivo geral desta dissertação é identificar as principais barreiras e possibilidades no processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba.

Os objetivos específicos, que orientarão o desenvolvimento da pesquisa e responderão à questão norteadora, são: a) caracterizar a atuação dos núcleos do CREI da SRE Janaúba; b) analisar as possíveis barreiras no processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba; c) propor ações e estratégias para a solução dos problemas identificados, por meio da elaboração de um Plano de Ação Educacional.

O objeto de estudo desta dissertação abrange o CREI da SRE Janaúba, no que se refere às barreiras e dificuldades enfrentadas no seu processo de implantação e implementação, à atuação dos seus núcleos na oferta de capacitação continuada aos profissionais da educação das escolas estaduais, e às possíveis barreiras enfrentadas no processo.

A dissertação está organizada em três capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. No segundo capítulo, será descrita a política de educação especial no Brasil e no estado de Minas Gerais, abordando a organização da SRE Janaúba, no que se refere às instituições atendidas, ao Serviço de Inspeção Escolar e ao Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), bem como a descrição do CREI, e informações

inerentes ao seu processo de implantação e implementação, e a atuação dos Inspectores Escolares nesse processo.

No terceiro capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliarão a sustentação deste estudo. O referencial teórico dedicar-se-á a uma exposição teórica sobre os aspectos da educação especial inclusiva, no que se refere à formação de professores para atuar com os estudantes do AEE, à luz de estudos sobre o tema e seus desafios.

A exposição teórica será feita a partir de três eixos teóricos. O primeiro eixo trará discussões acerca da intrasetorialidade na gestão escolar, considerando sua importância para a educação especial inclusiva. Será contextualizada a articulação entre profissionais de diversas áreas, que atuam de maneira articulada e colaborativa, promovendo momentos de diálogos. Essa articulação possibilita a atuação desses profissionais com as diferenças na escola, à luz dos estudos de autores como Frederico (2022), Souza (2020), Silva, Quintanilha e Araújo (2022), entre outros.

O segundo eixo teórico apresentado no capítulo 3 tem como foco realizar uma reflexão sobre os desafios da formação de professores para atuação com estudantes da educação especial, assim como a importância do planejamento pedagógico como ferramenta contínua e colaborativa para desenvolvimento das ações pelos profissionais que atuam com estudantes, sob a perspectiva dos escritos de autores como Souza (2020), Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), Braun e Vianna (2011), Pletsch (2009).

Por fim, o terceiro eixo teórico terá como foco refletir sobre o planejamento pedagógico como ferramenta contínua e colaborativa para o desenvolvimento das ações pelos profissionais que atuam com estudantes da educação especial, sob a perspectiva dos escritos de autores como Menegolla e Sant'Ana (2001), Vasconcellos (2000), Braun e Vianna (2011), Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), Gandin (1999), Libâneo (1994), Frederico (2022). Tais eixos terão o propósito de embasar e fundamentar a análise dos dados da presente pesquisa de campo.

No capítulo três, apresenta-se também a proposta metodológica para a pesquisa de campo. Orientada pelos escritos de autores como Godoy (1995), Gil (2008), Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2001) e Zanella (2011), a referida proposta metodológica consiste na realização de entrevistas semiestruturadas junto

a cinco profissionais que atuam no CREI: Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), Coordenador, Psicólogo, Especialista em Educação Básica (EEB)², Professor de Educação Básica (PEB), e Analista em Educação Básica (ANE) da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE.

Propõe-se, ainda, a aplicação de questionários às 89 escolas estaduais da SRE, a serem respondidos por um Especialista em Educação Básica de cada escola. A análise dos instrumentos revelou desafios relacionados à insuficiência de recursos humanos, limitações logísticas, falta de materiais acessíveis e carências na formação de professores. Ao mesmo tempo, foram identificadas potencialidades, como a capacidade do CREI de promover suporte técnico-pedagógico e capacitar educadores para práticas inclusivas.

No capítulo quatro, com base nos resultados da pesquisa, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE) estruturado pela ferramenta 5W2H. Este plano apresenta estratégias para fortalecer a atuação do CREI, como a reorganização e otimização do fluxo de trabalho e das atribuições dos profissionais do CREI, oferta de materiais pedagógicos acessíveis, criação de polos de atendimento regionalizados e implementação de ações formativas contínuas. O PAE é uma proposta prática que visa consolidar o CREI como um centro de referência em educação inclusiva, garantindo o acesso equitativo à aprendizagem e a melhoria contínua da qualidade do ensino para estudantes da educação especial.

Os resultados da pesquisa, sustentados por uma abordagem teórica e por uma metodologia qualitativa, enfatizam a importância de superar os desafios existentes para que o CREI possa atingir seu potencial. Com base nas evidências coletadas, conclui-se que a otimização do fluxo de trabalho, a descentralização do atendimento e a capacitação permanente são medidas indispensáveis para o avanço das práticas inclusivas. Assim, esta dissertação contribui para o campo da educação especial ao propor um PAE fundamentado em diretrizes legais e pedagógicas,

² No estado de Minas Gerais, o termo Especialista em Educação Básica (EEB) refere-se aos profissionais que ocupam cargos de supervisão pedagógica e orientação educacional, desempenhando funções relacionadas à gestão pedagógica nas escolas. Especificamente, os supervisores pedagógicos são responsáveis pelo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico da escola, além de apoiar os professores na prática docente e nos processos de ensino inclusivo.

fornecendo subsídios concretos para melhorar a gestão e a atuação do CREI, promovendo uma educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes.

Por fim, nas considerações finais, ressalta-se que as ações propostas no PAE não visam apenas enfrentar os desafios identificados no processo de implantação e implementação do CREI, mas também consolidar o Centro como um núcleo estratégico para o fortalecimento da educação inclusiva na SRE Janaúba. As considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa, reafirmando a relevância de um compromisso contínuo com a formação de professores, a oferta de suporte técnico-pedagógico e a implementação de estratégias colaborativas para garantir uma inclusão eficaz e sustentável.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ao refletir sobre processos educacionais, é importante considerar não apenas o atendimento geral aos estudantes, mas também o atendimento especializado aos estudantes com deficiências, a formação adequada de professores para atuar com esses estudantes e, especificamente, as ações desenvolvidas no CREI.

Neste capítulo, apresentaremos detalhadamente o caso de gestão, descrevendo a atuação dos núcleos do CREI da SRE de Janaúba. Para compreender o CREI como um movimento de expansão dos processos de inclusão, é essencial explorar os aspectos históricos que fundamentaram a compreensão do AEE às pessoas com deficiência, contextualizando como o sistema educacional do Brasil e do estado de Minas Gerais se organizavam, desde a promulgação da CF até a atualidade, para oferecer o AEE para os alunos da educação especial.

Para isso, descreveremos nas partes deste capítulo, como essas disposições são operacionalizadas no âmbito nacional, estadual e, de maneira específica, na SRE Janaúba, destacando as potencialidades e contribuições do CREI na oferta do serviço de apoio às escolas.

Na seção 2.1, serão analisados textos normativos no âmbito da educação especial e inclusiva, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência (Brasil, 1988). Em seguida, analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no que diz respeito à oferta da educação especial inclusiva e à formação dos profissionais que nela atuam. Posteriormente, abordaremos o disposto na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Procuraremos demonstrar brevemente como a atual política pública de educação especial e inclusiva, se configurou nacionalmente.

Na segunda seção deste capítulo, trataremos dos dispositivos legais que regulamentam a educação especial e inclusiva no estado de Minas Gerais. Para isso, será analisada a Resolução SEE nº 451/2003 (Minas Gerais, 2003), que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino; a Resolução CEE nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013a), que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais; a Resolução

SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020), que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede de ensino mineira; o Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014); e a Resolução SEE nº 4.948/2024 (Minas Gerais, 2024), que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, além de demais legislações e orientações emanadas da SEE/MG pertinentes ao tema.

Na seção 2.3, apresentaremos como se organiza a SRE Janaúba no que se refere ao atendimento às instituições escolares, incluindo a apresentação de um organograma. Serão descritas também as principais funções do Serviço de Inspeção Escolar e do Serviço de Apoio à Inclusão, bem como a sua localização e atuação dentro da estrutura organizacional da Superintendência.

A seção 2.4 deste capítulo está dividida em duas subseções. Nela descreveremos o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva à luz da Resolução nº 451/2003 (Minas Gerais, 2003), da Resolução CEE nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013a), da Resolução SEE nº 4.496/2021 (Minas Gerais, 2021a), da Resolução SEE nº 4.948/2024 (Minas Gerais, 2024), do Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014), e da Diretriz de Organização de Funcionamento do Centro de Educação Especial e Inclusiva (CREI) da rede estadual de Ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022). Nessas subseções abordaremos os aspectos específicos e organizacionais, além das evidências que caracterizam o caso de gestão observado na instituição.

2.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Uma rápida análise da trajetória da Educação Especial no Brasil permite identificar que, desde a segunda metade do século XIX, já existiam iniciativas relacionadas ao acolhimento de alunos com deficiência nas instituições escolares. Nesse período a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade das escolas de atenderem às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, deram origem às classes especiais dentro das escolas regulares, para onde os alunos com deficiência passaram a ser encaminhados.

No entanto, essa forma de inclusão somente atendia a ações de caráter médico, voltadas ao atendimento de alunos com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais, sem integração às políticas educacionais. Isso ocorreu porque esses alunos eram vistos como indignos ou incapazes de receber uma educação escolar, prevalecendo uma concepção filosófica de marginalização e segregação dessas pessoas (Sasaki, 2013).

Ao longo dos anos, houve uma ampliação lenta e gradativa das oportunidades de acesso às escolas para pessoas com deficiências, assim como para a população em geral, com destaque para o final da década de 1980. Esse período foi marcado por discussões sobre a adaptação das escolas às necessidades dos alunos, com uma perspectiva de inclusão que promovesse uma educação de qualidade e igualitária para todos, valorizando as diferenças individuais como forma de garantir a diversidade e a acessibilidade às pessoas com deficiência.

No Brasil, diversos documentos legislativos e administrativos abordam a educação inclusiva. Entre eles destaca-se a CF de 1988, que prevê a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos; o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a equiparação de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Essas disposições representam um grande avanço no que diz respeito à inclusão educacional no país. A CF de 1988 é o marco legal para a educação inclusiva no Brasil. Com a sua promulgação, o Brasil passou a ampliar a responsabilidade do poder público com a educação para todos, garantindo, por meio do artigo 3º, inciso IV, o objetivo fundamental de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Nos artigos 205 e 206, a CF estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, assegurando condições de acesso e permanência na escola, além de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses dispositivos reforçam o compromisso do Brasil com a inclusão educacional. Além disso, a CF assegura outros direitos específicos às pessoas com deficiência, como o acesso à saúde, assistência social, acessibilidade em prédios públicos e transporte coletivo (BRASIL, 1988).

A partir da CF, os marcos legais e políticos da educação brasileira começaram a romper, ainda que de forma tímida, com os paradigmas da exclusão e segregação. Buscou-se garantir, ao público da educação especial o direito à matrícula em classes comuns e o atendimento educacional especializado como forma de ampliar suas potencialidades e promover a cidadania. Após a promulgação da CF, em 1988, surgiram diversos movimentos internacionais em prol da inclusão social, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que buscavam garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou físicas.

Esses movimentos tinham como objetivo promover a equiparação de oportunidades e o respeito aos direitos humanos em todo o mundo. Em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos. Seu objetivo principal era garantir o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de sua idade, gênero, deficiência, origem étnica ou social (Unesco, 1990). A declaração confirma a educação como um direito humano fundamental e destaca sua importância na promoção do desenvolvimento pessoal, social e econômico das pessoas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos também enfatiza a necessidade de garantir acesso igualitário à educação de qualidade, de eliminar disparidades educacionais e de promover a alfabetização e o ensino básico para todos. Além disso, incentiva a participação ativa da comunidade, o envolvimento dos pais e a cooperação internacional para alcançar os objetivos estabelecidos (Unesco, 1990).

Quatro anos depois, em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca. Essa declaração tinha como meta promover a educação inclusiva, garantindo o acesso de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, a uma educação de qualidade em escolas regulares. O documento declara que os estudantes da educação especial devem ter acesso à escola regular, e elas, por sua vez, devem acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca aborda princípios, políticas e práticas das pessoas público-alvo da educação especial, fornecendo orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais, organizadas em uma estrutura de ação para a Educação Especial. No que diz respeito às escolas, o documento aborda temas como a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca foi um marco importante no campo da educação inclusiva, pois reafirmou o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas diferenças e necessidades. Além disso, defendeu a importância de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental. A declaração também destacou a necessidade de adaptações no sistema educacional para garantir o pleno desenvolvimento de cada indivíduo (Unesco, 1994).

Ao estabelecer princípios e diretrizes para uma educação inclusiva, a Declaração de Salamanca reforça a necessidade de transformar os sistemas educacionais para atender às necessidades individuais de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Como signatário do documento, o Brasil assumiu o compromisso de implementar essas orientações em seu contexto educacional, buscando garantir o direito à educação inclusiva em conformidade com os valores defendidos pela Declaração.

Essa mudança de paradigma foi consolidada com a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Essa Política reafirmou o compromisso do país em garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes da educação especial nas escolas regulares (Brasil, 2008). Ao promover a inclusão e a valorização da diversidade, a Política encontra na Declaração de Salamanca seu alicerce teórico e ético, orientando as práticas pedagógicas e estruturais das escolas para assegurar uma educação equitativa e de qualidade.

A Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca são importantes marcos mundiais na educação inclusiva, pois estabelecem diretrizes e princípios fundamentais para garantir que a educação seja acessível a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e necessidades. Essas declarações afirmam que a educação inclusiva é essencial para o desenvolvimento

pleno das sociedades, promovendo a equiparação de oportunidades e a valorização da diversidade.

Além disso, destaca-se a importância de adaptar os sistemas educacionais para atender às necessidades individuais dos estudantes. Esses marcos têm impacto significativo na educação brasileira, ao orientar as práticas pedagógicas, influenciar a formação de professores e diretores escolares, e promover a conscientização sobre a importância da inclusão social e educacional em todos os níveis do sistema educacional.

No contexto brasileiro, esses documentos impactam diretamente a legislação e as políticas educacionais. A Declaração Mundial de Educação para Todos, conhecida por Jomtien, influenciou a elaboração da LDB, que estabeleceu princípios de inclusão e acessibilidade. Por sua vez, a Declaração de Salamanca contribuiu para a implementação de políticas de educação inclusiva no país, culminando na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei assegura o direito à educação inclusiva e estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade nas instituições educacionais (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, reforça o compromisso do Brasil com os princípios de inclusão ao assegurar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas da educação básica, complementando ou suplementando a formação dos estudantes da educação especial.

Além disso, o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, com status de emenda constitucional, fortalece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. O Decreto destaca a necessidade de eliminar barreiras e garantir o acesso equitativo a ambientes educacionais regulares, oferecendo suporte adequado às necessidades individuais (Brasil, 2009).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida o direito à educação inclusiva, destacando a importância de adaptações curriculares, tecnologias assistivas e serviços especializados para promover a autonomia e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Esse arcabouço legal reflete o impacto dos movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que definiu diretrizes para a inclusão escolar.

Por meio dessa legislação, o Brasil reafirma seu compromisso em garantir o acesso igualitário à educação e em promover uma pedagogia centrada na criança, adaptando o sistema educacional às necessidades individuais dos estudantes (Unesco, 1994). Assim, como signatário desses movimentos, o Brasil foi impulsionado a elaborar políticas voltadas para a inclusão na educação, tendo como base a CF de 1988. Essa legislação abriu caminho para a criação de dispositivos legais que impactaram, posteriormente, a normatização da inclusão no âmbito educacional.

Dentre esses dispositivos destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que rege todo o sistema educacional do país e traz, especialmente, disposições importantes sobre a educação especial.

A LDB estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a inclusão de alunos com deficiência. O inciso III do artigo 4 estabelece o atendimento especializado gratuito aos alunos público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, exceto nos casos em que as condições específicas do aluno não permitirem. Além disso, a LDB prevê a formação continuada dos profissionais da educação, a fim de capacitá-los para atuar de forma adequada nesse contexto inclusivo. Em seu capítulo V, a lei define a educação especial e estabelece as condições para seu oferecimento, dispondo que: Art. 58º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013):

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 21-22).

Nesse sentido, a formação de profissionais que atuam na educação especial inclusiva deve garantir conhecimentos específicos sobre as necessidades dos estudantes com deficiência. Essa formação deve incluir a capacidade de promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando suas particularidades e potencialidades.

Nessa perspectiva da luta social pela educação inclusiva e visando à efetivação do seu oferecimento, já previsto na LDB, destaca-se outra política brasileira voltada para a inclusão na educação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI)³. Implementada pelo Ministério da Educação (MEC), desde 2008, a PNEEI busca expandir o atendimento educacional especializado para além das escolas especiais (Brasil, 2008). Essa política acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com o objetivo de consolidar políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade, voltada à inclusão escolar para todos os alunos.

Nesse sentido, a PNEEI traz uma nova perspectiva de educação inclusiva, fundamental para o campo da educação especial. Historicamente, no Brasil, o espaço para atender os alunos com deficiência no Brasil, foi definido e delineado ao longo do tempo, considerando escolas e classes especiais como locais mais adequados e especializados para esse fim (Brasil, 2008). Esses espaços eram vistos como únicos, devido ao conhecimento especial dos profissionais que neles, muitas vezes especialmente treinados e considerados especialistas em deficiências.

³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Na perspectiva da educação especial inclusiva, outra normativa importante é o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Esse Decreto traz diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, além de estabelecer normas para a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores e a organização curricular adaptada às necessidades desses alunos (Brasil, 2011).

Além disso, introduz a perspectiva da dupla matrícula como um caminho para garantir o financiamento da educação de alunos com deficiência tanto na escola regular, em classes comuns, quanto no AEE. Essa medida rompe com uma prática anterior de escolarização em espaço especializado, como escolas ou em classes especiais, distantes das classes comuns e das escolas regulares.

Conforme o Decreto nº 7.611/2011,

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

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

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9ºA do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2011).

A partir de então, essa prática tende a se alterar significativamente, e a escolarização dos alunos com deficiência passa integrar os discursos sob a perspectiva legal. Nesse contexto, o AEE busca criar, desenvolver e

implementar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem obstáculos e possibilitem a plena participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

O AEE considera as necessidades educacionais e os potenciais de cada aluno, sem centralizar o foco em suas deficiências. Essa abordagem promove a autonomia e independência dos estudantes no âmbito escolar, familiar e profissional.

Segundo Braun e Vianna (2011, p. 24):

Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

As atividades realizadas no âmbito do AEE, visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades. Isso é alcançado por meio de ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado, que atua como suporte às atividades desenvolvidas pelo professor da turma regular de ensino.

Considerando a necessidade de se assegurar a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a adoção de projetos pedagógicos que institucionalizem o AEE, incluindo a disponibilização de profissionais de apoio sem custos adicionais para as famílias, foi publicada a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Essa lei reforça o direito à educação inclusiva, estabelecendo medidas para promover o acesso, a permanência e o aprendizado de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Além disso, a LBI ressalta a importância da formação de professores e demais profissionais da educação para atender às necessidades específicas desses alunos (Brasil, 2015).

O texto da LBI dedica um capítulo ao direito à educação, reforçando a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo às pessoas com deficiência. O artigo 28 atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver,

implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a formação e disponibilização de professores para o AEE, além de tradutores e intérpretes de libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Também prevê a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. A lei orienta ainda, a oferta de tecnologias assistivas, estratégias de adaptação curricular e a formação continuada dos profissionais de educação, reforçando a centralidade da capacitação e do planejamento pedagógico na consolidação de uma educação inclusiva de qualidade (Brasil, 2015). Como um instrumento normativo de amplo alcance, a LBI consolida diretrizes que reafirmam o compromisso do Estado e da sociedade com a inclusão plena, promovendo ajustes na legislação, nas políticas públicas e nas práticas institucionais.

No ano 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Contudo, esse decreto gerou debates e reações adversas por ser considerado um possível retrocesso para conquistas da inclusão escolar (Brasil, 2020). Em 2021, o Decreto nº 10.502/2020, foi revogado, o que reacendeu a controvérsia em torno da "nova política nacional de educação especial". Esse debate despertou importantes reflexões sobre os desafios da educação inclusiva no Brasil.

Especialistas apontaram para a necessidade de fortalecer as práticas colaborativas e a intersetorialidade, garantindo que a segregação educacional não seja reforçada sob o pretexto de atender de forma especializada às demandas da população com deficiência. Conforme Santos e Moreira (2021, p. 158),

A publicação do Decreto nº 10.502 culminou na publicação de manifestos e notas de repúdio de diversos pesquisadores e entidades científicas ligadas à área da educação especial e inclusiva, demonstrando as incongruências da proposta com as conquistas e resultados de estudos e pesquisas acadêmicas da área [...] O documento, que passou a ser amplamente denominado de "Decreto da exclusão", foi alvo de severas críticas e reflexões analíticas contundentes.

A análise conjunta dos dispositivos legais ora citados, demonstram a necessidade e a importância do desenvolvimento de políticas de atendimento educacional especializado. Isso revela um movimento de avanço e consolidação de direitos, mas também aponta desafios recentes para a implementação da educação inclusiva no Brasil.

A lacuna entre as normas e a realidade vivida exige esforços coordenados em diferentes níveis, como, por exemplo, na formação de professores, na melhoria da infraestrutura escolar, na mobilização de recursos financeiros e na criação de uma cultura institucional que valorize a diversidade como princípio pedagógico.

As barreiras identificadas no contexto educacional brasileiro precisam ser enfrentadas com ações planejadas e sistemáticas. É fundamental que haja uma articulação entre os dispositivos legais e as estratégias de políticas públicas, não apenas para garantir o cumprimento formal das normas, mas também para assegurar a efetividade na promoção de oportunidades educacionais que respeitem a singularidade de cada estudante.

Especificamente acerca da formação continuada dos profissionais, Souza (2020, p. 65) destaca:

No Brasil, geralmente, as formações são solicitadas por programas das Secretarias Municipais, estaduais e, até mesmo, pelo Ministério da Educação. Também é comum que as formações de professores ocorram no espaço escolar de forma sistematizada, elaborada pelos gestores da escola. Entretanto há de se pensar se realmente essa formação vai ao real encontro das necessidades formativas dos/as docentes ou se ela é apenas uma exigência das políticas públicas educacionais para atender aos interesses das esferas federal, estadual e municipal de forma hierárquica, sem reflexão e discussão dos desafios das escolas.

Nesse sentido, é necessário implementar a intrasetorialidade, promovendo a colaboração entre diferentes profissionais e incentivando diálogos, reflexões e ações conjuntas que beneficiem os diversos atores envolvidos na dinâmica escolar. Esse processo busca consolidar e integrar conhecimentos e práticas, de modo a fortalecer a gestão, o desenvolvimento e a construção de políticas públicas de forma articulada, com base em uma rede colaborativa.

Observa-se que a política pública de educação especial e inclusiva no Brasil foi sendo configurada ao longo dos anos por meio de dispositivos legais, como a CF, a LDB e a LBI. Esses marcos jurídicos asseguram o direito à educação inclusiva, à oferta preferencial na rede regular de ensino, à formação de professores e à garantia de acessibilidade para alunos com deficiência, com o objetivo de promover a equiparação de oportunidades e o pleno desenvolvimento desses estudantes.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DA REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO

Em Minas Gerais, os dispositivos legais que regulamentam a educação especial e inclusiva são relativamente recentes, datando inicialmente do final da década de 1980. Um marco foi a publicação da Lei nº 9.684, de 12 de outubro de 1988, que dispõe sobre a matrícula de deficiente físico em escola pública estadual, e assegura ao deficiente físico portador⁴ de doença que dificulte a locomoção, matrícula automática na escola pública estadual de 1º e 2º graus, mais próxima de sua residência (Minas Gerais, 1988).

A Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 (CEMG), alinhada à CF de 1988, estabelece, em seu artigo nº 195, que a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O objetivo é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Minas Gerais, 1989). Além disso a CEMG, prevê em seu artigo nº 198, à pessoa com deficiência⁵, a garantia de:

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

⁴ Considerando a terminologia adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Congresso Nacional em 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, é fundamental substituir o termo desatualizado "portador de necessidade educacional especial" por "pessoa com deficiência" ou "público da educação especial". Isso porque o termo "pessoa com deficiência" coloca o foco na pessoa em primeiro lugar, alinhando-se à perspectiva de direitos humanos, que registra os indivíduos com deficiência como sujeitos de direitos, responsabilidades e capacidades, em vez de defini-los pela deficiência que possui. Sendo assim, nas citações de autores anteriores à essa adoção, por questão de historicidade, será mantida a terminologia usada à época.

⁵ O termo Pessoa com Deficiência foi substituído no Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 555 de 07/01/08), por Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Observa-se uma preocupação e um apoio significativo por parte dos órgãos públicos do Estado, ao assegurar o direito à matrícula nas escolas regulares, a garantia do AEE e a continuidade das escolas especiais, por meio da cessão de servidores para atuação nessas instituições.

No período de 1992 a 2005 vigorou a Instrução nº 01/1992, publicada pela SEE/MG. Essa instrução prestava orientações sobre o atendimento a alunos com deficiência ou público-alvo da educação especial. O documento foi elaborado a partir do disposto na Constituição Federal, na Constituição Estadual e na Resolução SEE nº 6.906/1992, de 17 de janeiro de 1992. A respectiva resolução era a norma que dispunha sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais à época.

Por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2001, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Com isso, tornou obrigatória a matrícula de crianças com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 2001b). Como consequência, essa medida exigiu das escolas dos diversos estados e municípios do país, a reestruturação de seu projeto político pedagógico, adequações em suas legislações e nas práticas pedagógicas.

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela legislação federal, a SEE/MG adotou as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. No ano de 2001, a SEE/MG implementou novas ações educacionais com o objetivo de promover políticas de educação inclusiva, normatizando o funcionamento da Educação Especial. Essa normatização foi consolidada por meio da publicação da Resolução CEE nº 451/2003, que fixou normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, aprovada pelo Parecer CEE nº 424/2003.

Em conformidade com a referida Resolução, a educação especial passa a ser entendida como a modalidade oferecida na educação básica aos alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas permanentes ou transitórias. Seu objetivo é garantir o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, assegurando a sua inclusão nos programas oferecidos pela escola e favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania (Minas Gerais, 2003).

Além da oferta do ensino regular, a Resolução CEE nº 451/2003 prevê a oferta de serviços educacionais especializados em instituições próprias, quando

houver necessidade comprovada por parte dos estudantes. São consideradas instituições educacionais especializadas os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, as escolas e classes especiais, os centros de apoio pedagógico a pessoas com deficiência e os centros de capacitação de profissionais em Educação Especial (Minas Gerais, 2003). No entanto, observa-se que a resolução, embora tenha o propósito de promover a inclusão, acaba por contradizer os avanços alcançados, ao propor a escolarização em escolas especiais.

Para garantir a oferta adequada de serviços educacionais especializados, é fundamental investir na formação continuada de professores, visando a uma inclusão mais ampla e a condições de atendimento adequados às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a rede estadual de educação de Minas Gerais, assegura, por meio da Resolução SEE nº 451, que as instituições escolares que oferecem a educação especial contem com profissionais especializados ou capacitados na área, além de equipe multiprofissional, quando necessário, constituída por meio de parcerias nas áreas de educação, saúde e assistência social (Minas Gerais, 2003).

Nessa perspectiva, na rede de ensino mineira, professores, diretores, especialistas e outros profissionais da educação especial passam a ser incluídos em cursos de formação continuada para a educação básica. O plano de capacitação deve constar na proposta político-pedagógica das escolas, que também inclui os serviços de apoio oferecidos à escola regular, aos alunos e suas famílias (Minas Gerais, 2003).

No ano 2004, a SEE/MG publicou a Resolução nº 521/2004 que regulamentava a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. Em seu artigo nº 30 estabelecia:

Art. 30 - A Educação Especial destina-se a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e é oferecida em escolas regulares, em instituições especializadas e por meio de serviços de apoio, complementares e suplementares. §1º - As escolas devem prever no Regimento Escolar estratégias de desenvolvimento curricular diferenciadas para atender as necessidades especiais dos alunos (Minas Gerais, 2004).

Assim, no ano em 2005, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação do estado de Minas Gerais, nos termos da Resolução SEE nº 521/2004, que

orientava o atendimento de alunos com deficiências e condutas típicas⁶ nas escolas da rede estadual, publicou a Orientação SD nº 01/2005. Essa orientação dispunha sobre o atendimento de alunos da educação especial, decorrentes de deficiências e condutas típicas. Implementou ainda, em algumas escolas da rede estadual de ensino indicadas pela SEE/MG, o Projeto Incluir.

Conforme a Orientação SD nº 01/2005, o Projeto Incluir tinha como propósito apoiar e organizar as escolas públicas para receber e atender os alunos de forma inclusiva, pautando-se na diversidade e qualidade, com o propósito de tornar o ambiente escolar propício e genuinamente inclusivo. Suas principais ações envolviam capacitar os professores, orientar o projeto pedagógico das escolas, promover acessibilidade, oferecer atendimento educacional especializado e formar uma rede de apoio às escolas inclusivas (Minas Gerais, 2005).

No ano 2006, como parte das ações do Projeto Incluir, foi publicado o Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais. Esse documento descreve as principais diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais, aborda temas, sugestões e estratégias para aplicar as diretrizes da Educação Inclusiva nas escolas. Dentre os aspectos abordados, destacam-se a promoção de formação continuada dos professores, a adaptação do currículo para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a garantia de acessibilidade física e pedagógica das escolas e a oferta do atendimento educacional especializado (Minas Gerais, 2006).

O Caderno destaca a importância da formação continuada dos professores para a promoção da Educação Inclusiva e sugere que essa formação seja pautada por uma postura investigativa e reflexiva, considerando a diversidade dos alunos da educação especial. Além disso, enfatiza a importância da formação em serviço, ou seja, aquela que ocorre no contexto da prática pedagógica, incentivando os professores a compartilhar experiências e a trabalhar em equipe. O texto também reforça a importância da formação em tecnologia assistiva e da formação em atendimento educacional especializado.

⁶ O termo Condutas Típicas foi substituído, no Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 555 de 07/01/08), por Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

O documento ainda destaca a importância do planejamento escolar como uma ferramenta contínua e colaborativa para a promoção da Educação Inclusiva. Destaca a importância da participação de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo professores, alunos, famílias e comunidade, em um planejamento dinâmico e flexível, que possa ser adaptado às necessidades dos alunos ao longo do tempo.

Em 2012 a SEE/MG publicou a Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que tratou da organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Em seu artigo nº 44 estabelece:

Art. 44 A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo ser prevista no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar (Minas Gerais, 2012).

No final do ano 2012, a SEE/MG publicou o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Minas Gerais. O documento orienta as equipes escolares quanto ao atendimento educacional a ser ofertado aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁷ e Altas habilidades/Superdotação. O guia passou por várias revisões após a sua publicação, sendo a última versão elaborada em maio de 2014, a qual estabeleceu:

A Secretaria de Estado de Educação desenvolve ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público-alvo da Educação Especial nos municípios mineiros (Minas Gerais, 2014).

⁷ O termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) surgiu para agrupar condições caracterizadas por déficits no desenvolvimento social, comunicação e comportamento. Esse conceito foi amplamente difundido a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria em 1994. Anteriormente, utilizava-se o termo "transtornos invasivos do desenvolvimento (TID)", que também englobava condições como o autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Com a atualização para o DSM-5 em 2013, o termo Transtornos do Espectro Autista (TEA) passou a ser utilizado, substituindo tanto TGD quanto TID. O TEA unificou essas condições sob um único diagnóstico, reconhecendo diferentes graus de gravidade e a heterogeneidade das manifestações, com maior ênfase na avaliação de habilidades e necessidades específicas de cada indivíduo.

Conforme o disposto no Guia de Orientações, as escolas da rede estadual foram orientadas a identificar os estudantes da educação especial, e assim solicitar o AEE para eles.

A Resolução CEE nº 460/2013, consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2013a), e revoga a Resolução CEE nº 451/2003. Com base no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado pelo MEC em 2008, a referida resolução trouxe avanços na organização da educação especial no estado, pois orientou os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da educação especial de forma complementar e suplementar ao ensino regular.,

Outro avanço importante na educação especial foi o impacto do Decreto Presidencial nº 7.611/2011, que alterou o Decreto nº 6.253, de 2007, determinando que seria admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública, que recebem atendimento educacional especializado (Minas Gerais, 2014).

Nesse sentido, conforme o Parecer CEE nº 895/2013, Minas Gerais optou por manter o funcionamento das Escolas Especiais na oferta da escolarização. O Estado acredita que o sistema educacional deve ser plural e conviver com os dois modelos de escolas (regular e especial), de forma a atender a diversidade de alunos, incluindo aqueles cujas condições pessoais exigem recursos especializados intensos e permanentes, respeitada a decisão da família (Minas Gerais, 2013b). Ainda conforme o Parecer CEE nº 895/2013:

As funções de assessoramento, orientação, apoio e prestação de serviços à escola, família, profissionais, comunidade e ao aluno exigem que as propostas de educação especial fundamentem a sua ação em estudos e pesquisas e na contribuição da família, buscando aperfeiçoamento no diagnóstico e na avaliação educacional. A formação continuada aos profissionais deve ser oferecida e, para o assessoramento, é fundamental que as instituições contem com equipe multiprofissional, constituída em parcerias entre as áreas de saúde, educação, trabalho e assistência social (Minas Gerais, 2013b).

Outra novidade da Resolução CEE nº 460/2013, foi a normatização do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) como mais uma frente de

atendimento educacional especializado, de forma complementar e suplementar ao ensino regular.

Em 2020, foi publicada a Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020), que instituiu as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede de ensino mineira, tornou sem efeito o Guia de Orientação da Educação Especial, e assegurou aos estudantes do AEE o direito à matrícula em escolas, classes ou turmas da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades de ensino. A matrícula destes estudantes ocorreria de forma compulsória, sendo vedada a possibilidade de negativa de vaga.

Além disso, a Resolução SEE nº 4256/2020 estabelece, em seus artigos 8º e 9º, as atribuições dos professores regentes de turma, regente de aulas e professores do AEE. Esses profissionais devem atuar de maneira colaborativa, considerando a responsabilidade que têm com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial (Minas Gerais, 2020).

Para proporcionar formação inicial e continuada especializada aos profissionais da rede de ensino e apoiar o processo de inclusão, a SEE/MG, por meio da Resolução SEE nº 4256/2020 e demais dispositivos legais, prevê a realização de cursos de Formação Continuada.

Esses cursos são organizados pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), por meio dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS), dos Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), dos Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino (Minas Gerais, 2020).

No ano de 2021, a SEE/MG publicou a Resolução SEE nº 4.692/2021 (Minas Gerais, 2021b) que estabelecia normas para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. O capítulo II dessa norma tratava da educação especial, definindo-a como uma modalidade de ensino a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Essa modalidade perpassava todos os níveis, etapas e demais modalidades, sendo destinada aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

A Resolução também determinou que a educação inclusiva fosse prevista no projeto político-pedagógico e no regimento escolar, garantindo condições de acesso, permanência, qualidade e conclusão das etapas de ensino, além de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, com flexibilizações previstas na legislação vigente (Minas Gerais, 2021b).

Dessa forma, a legislação mineira corrobora com a legislação nacional, pois os princípios e diretrizes mencionados na Resolução SEE nº 4.692/2021 alinham-se ao que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Isso reforça o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade e o respeito às necessidades específicas de cada estudante.

No ano de 2024, foi publicada a Resolução SEE nº 4.948/2024, que dispôs sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, e revogou a Resolução SEE nº 4.692/2021. Com essa revogação, observam-se mudanças importantes na regulamentação da educação especial em Minas Gerais. Ambas as resoluções mantêm a educação especial como uma modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, destinada a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

No entanto, a Resolução nº 4.948/2024 inclui ajustes significativos, reforçando a defesa da educação inclusiva no estado. Isso exigiu que as instituições escolares se organizassem para atender alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, oferecendo suportes específicos, como materiais, serviços ou profissionais, que complementassem a educação regular, garantindo o acesso ao currículo e a participação plena nas atividades escolares. Esses suportes são conhecidos como o AEE, que conforme a Resolução SEE nº 4.948/2024:

Art. 72 - O atendimento educacional especializado (AEE) tem por objetivo garantir o acesso ao currículo por meio da utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a aprendizagem do estudante público da Educação Especial (Minas Gerais, 2024).

A nova resolução reforça o atendimento educacional especializado (AEE) ao priorizar a garantia de acesso ao currículo, utilizando métodos e recursos didáticos que complementem ou suplementem a aprendizagem desses estudantes. Além disso, a Resolução SEE nº 4.948/2024 apresenta uma inovação ao estabelecer a possibilidade de reclassificação por avanço escolar para estudantes com altas habilidades ou superdotação, desde que comprovadas por uma avaliação pedagógica abrangente. Essa medida promove a flexibilização curricular e a valorização de altas capacidades.

Outro ajuste relevante é a centralização das orientações e diretrizes para o AEE, conforme as normas e diretrizes da SEE/MG, promovendo maior uniformidade e consistência no desenvolvimento do PPP e no Regimento Escolar. Dessa forma, a normativa de 2024 proporciona maior clareza e aplicabilidade prática, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento e desenvolvimento individual de cada estudante, por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que permanece como um documento essencial para nortear as ações educacionais e a inclusão de recursos de acessibilidade.

Essas mudanças refletem um aprimoramento da política de educação inclusiva, com maior detalhamento nas diretrizes de atendimento e suporte à formação dos estudantes da educação especial, visando a uma abordagem mais inclusiva e centrada nas necessidades individuais de aprendizagem.

Como órgão executivo das políticas educacionais da SEE/MG, a Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, atua na gestão do Atendimento Educacional Especializado, organizando sua oferta nas escolas comuns da rede estadual dos municípios de sua circunscrição, bem como no CREI.

Nesse sentido, trataremos, na seção seguinte, sobre a organização da SRE no que se refere ao atendimento às instituições escolares, destacando as principais funções, a estrutura organizacional, os atores envolvidos na educação especial, que são o foco deste estudo.

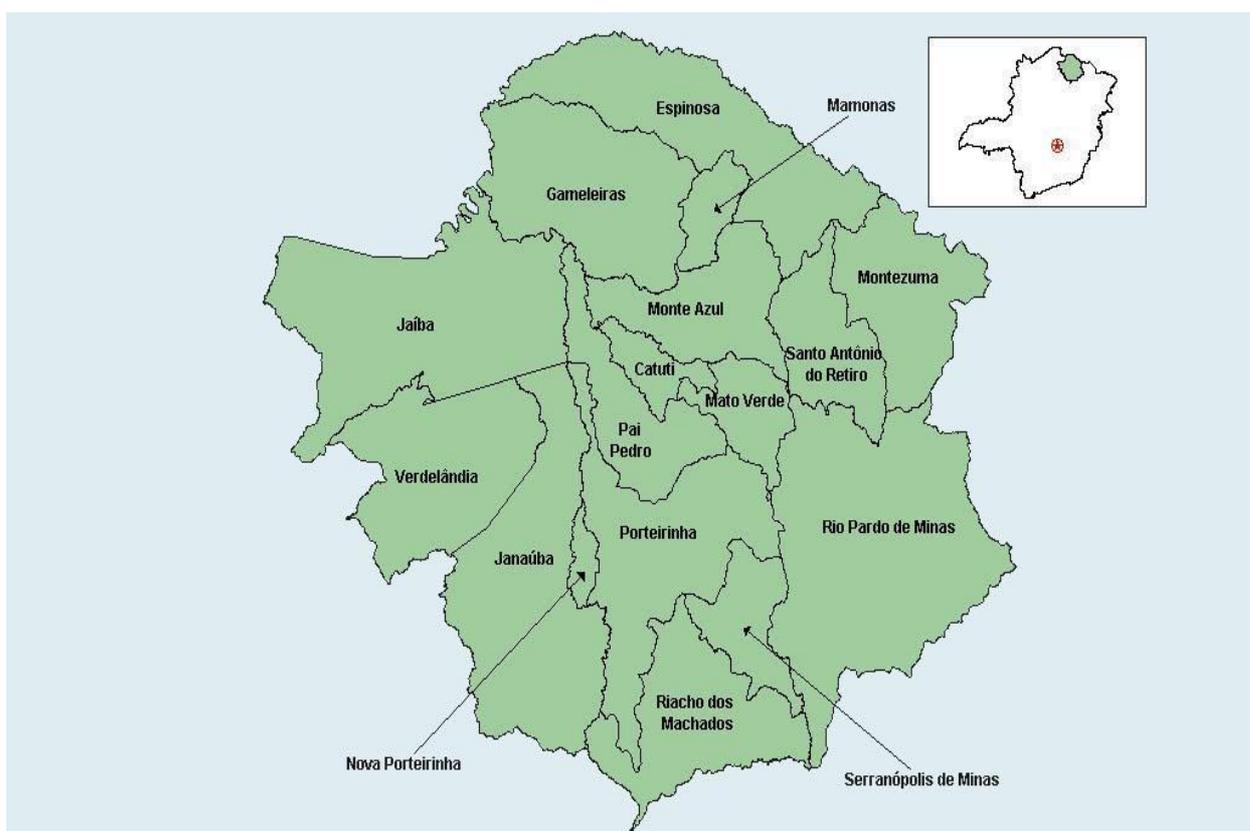
2.3 A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA E SEUS ATORES RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais é subdividida em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Uma destas é a SRE de

Janaúba, responsável em nível regional, pela implementação das políticas públicas educacionais nas instituições escolares da região. Essa superintendência exerce ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação, de articulação e integração Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais estabelecidas.

Implantada no ano de 2004, a SRE Janaúba abrange municípios localizados no extremo norte do estado, uma região com menores condições econômicas e sociais, o que demanda maior assistência do Governo do Estado. Atualmente, a SRE Janaúba atende a 89 escolas estaduais, distribuídas em 17 municípios (Figura 1), com um total de 37.092 alunos. Além disso, a superintendência acompanha 210 escolas municipais e 25 escolas da rede privada de ensino, das quais 6 pertencem à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Figura 1 - Mapa dos municípios atendidos pela SRE Janaúba

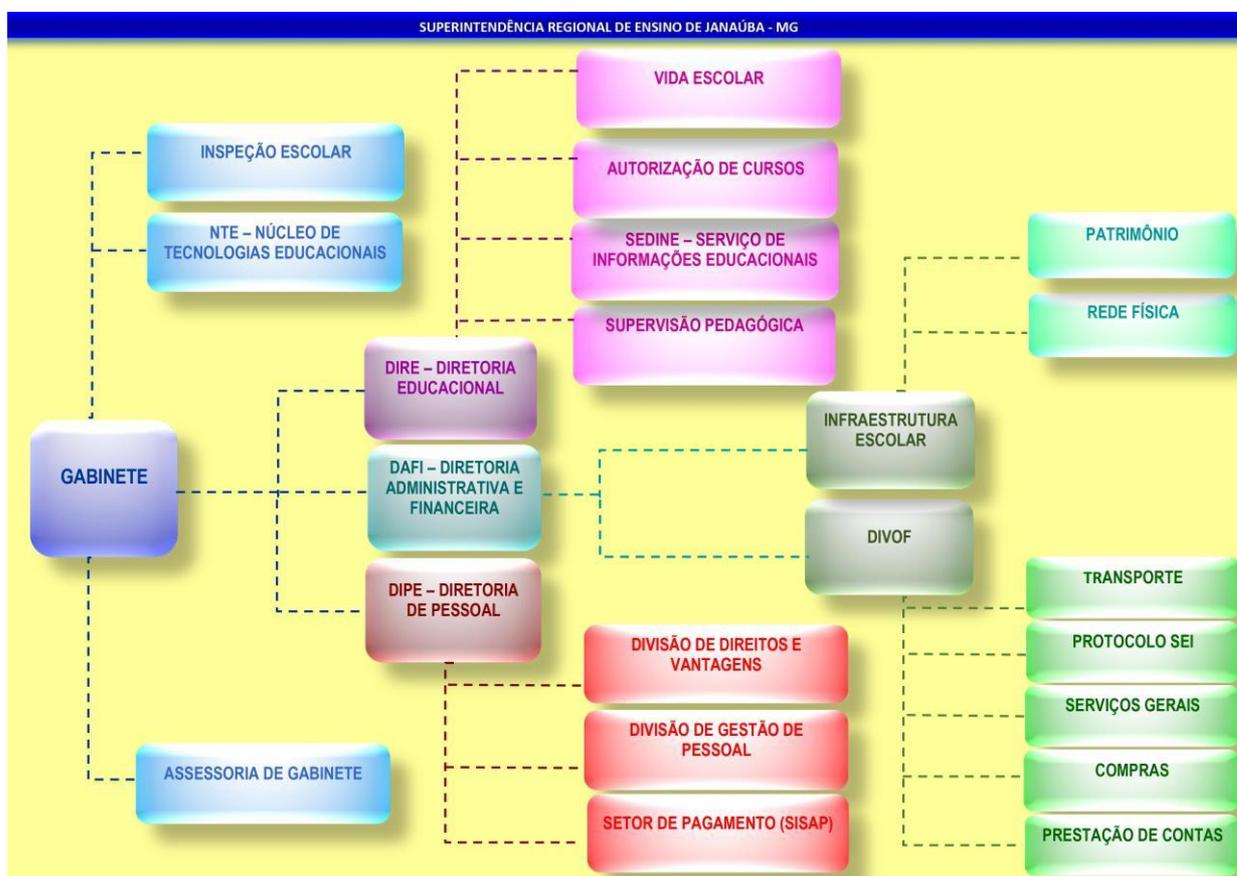


Fonte: Site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2025).

Embora também atenda às esferas municipal e privada, a SRE Janaúba direciona grande parte de suas ações à rede estadual de ensino, especialmente no que se refere aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. A SRE está

organizada em setores, cuja estrutura é representada no organograma a seguir (Figura 2):

Figura 2 - Organograma SRE Janaúba



Fonte: Arquivo do Gabinete da SRE Janaúba (2025).

O SIE, composto por 21 Analistas Educacionais - Inspectores Escolares e 01 Coordenador, está diretamente ligado ao Gabinete da ser. Já o SAI, composto por 2 Analistas Educacionais, está vinculado à Diretoria Educacional (DIRE). A DIRE subdivide-se em quatro repartições: Setor de Vida Escolar, Setor de Autorizações de Cursos, Serviço de Informações Educacionais (SEDINE) e Supervisão Pedagógica (onde está vinculado o SAI). Vale destacar que todos os programas e projetos pedagógicos propostos pela SEE/MG e desenvolvidos nas instituições escolares, são geridos pela Supervisão Pedagógica da SRE.

No que se refere à organização e monitoramento das ações relacionadas ao AEE nas escolas estaduais, é necessária uma análise, aprovação e acompanhamento periódicos realizados pelas equipes do SAI e SIE. Essas equipes atuam no intuito de garantir que o AEE cumpra seu propósito de incluir os alunos da

educação especial no ensino regular, oportunizando uma aprendizagem de qualidade, ofertada por profissionais devidamente capacitados.

No que se refere ao AEE, a Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial define que:

Art. 19 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Art. 20 - São objetivos do AEE:

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 (Minas Gerais, 2020, p. [4]).

A SRE conta com uma média⁸ de 870 Professores de Apoio Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), 34 Professores Tradutores e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e 41 professores de salas de recursos.

A Resolução SEE nº 4.256/2020, define ainda que:

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

Art. 28 - O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de 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. [5]).

⁸ A média apresentada refere-se ao quantitativo aproximado de profissionais atuantes. A precisão desses dados é dificultada pela constante oscilação de contratos, afastamentos temporários de profissionais e transferências de alunos. Isso implica variações pontuais no número de professores alocados ao longo do ano.

A partir da análise dos dados da Planilha de Aprovações AEE, disponibilizada pelo SAI da SRE para os anos de 2022, 2023 e 2024 (atualizada até 31/10/2024), observam-se variações significativas no atendimento especializado nas escolas estaduais jurisdicionadas à SRE Janaúba.

Em 2022, das 89 escolas da jurisdição, 5 (5,61%) não apresentavam alunos que necessitavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, essas escolas não possuíam em seu quadro de profissionais efetivos ou convocados para atuar especificamente na educação especial. Nas demais 84 escolas, foram atendidos 825 alunos no total, sendo que 26 eram acompanhados por um Professor Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e 573 alunos contavam com o suporte do Professor de Apoio em Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA). Desse grupo, 181 alunos, além do professor ACLTA, tinham o apoio de um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB).

No ano de 2023, as mesmas 5 escolas continuaram sem alunos com demanda de AEE. No entanto, o número de alunos atendidos nas outras escolas aumentou para 1040. Destes, 29 alunos foram atendidos por professores TILS e 1008 contaram com o apoio dos professores ACLTA, dos quais 220 receberam também acompanhamento de um profissional ASB. Além disso, houve um aumento no número de escolas com salas de recursos especializadas, totalizando 41 unidades, nas quais 1022 alunos receberam suporte por meio desses espaços. Esse incremento sugere uma ampliação do atendimento inclusivo, com destaque para a expansão das salas de recursos, que proporcionam apoio direto e específico aos alunos.

Por fim, os dados de 2024 revelam que, das 89 escolas, 3 não apresentavam demanda de AEE, uma redução de duas escolas em relação aos anos anteriores. Nas 86 escolas restantes, 1314 alunos foram atendidos, com 31 alunos acompanhados por professores TILS e 1056 por professores ACLTA. Desses, 267 alunos tiveram o suporte adicional do profissional ASB, destacando um crescimento constante na quantidade de alunos atendidos em comparação aos anos anteriores. Ademais, as 41 salas de recursos continuaram em funcionamento, atendendo um total de 1298 alunos, o que reforça o compromisso das escolas com a oferta de ambientes de apoio estruturado.

Esses dados mostram uma trajetória crescente de demanda e atendimento por AEE na jurisdição da SRE Janaúba, sinalizando um aumento na identificação de

necessidades educacionais especiais e na alocação de recursos específicos para o atendimento desses alunos. As variações entre os anos refletem a ampliação gradual de recursos humanos especializados e infraestrutura de apoio, aspectos essenciais para promover a inclusão e a equidade no sistema educacional.

Cabe esclarecer que a Resolução SEE nº 4.256/2020, autoriza um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) conforme quantitativo previsto em legislação vigente, além do comporta da escola, para os estudantes que necessitem de apoio para desenvolver atividades da vida diária, como locomoção, higiene pessoal e alimentação. (Minas Gerais, 2020)

Quanto às salas de recursos, conforme Resolução SEE nº 4.256/2020,

Art. 21 - A Sala de Recursos caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum ofertado exclusivamente para estudantes públicos da educação especial, matriculados em escolas comuns em quaisquer níveis de ensino.

Parágrafo único. A finalidade do AEE em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial.

Art. 22 - A oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são público da educação especial (Minas Gerais, 2020, p. [5]).

A SRE Janaúba possui 46 salas em funcionamento, sendo que, dos 825 alunos da educação especial, 553 são atendidos nas salas de recursos da própria escola, e 261 alunos são atendidos em salas de recursos de outras escolas do município, havendo 11 alunos sem informação de atendimento. Vale salientar que conforme a citada normativa, os alunos que recebem o AEE devem obrigatoriamente frequentar as salas de recursos.

Art. 10 - É garantido ao estudante público da educação especial participar de todos os projetos e programas que forem realizados na instituição de ensino em que esteja matriculado, resguardando-se o direito de frequentar o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos (Minas Gerais, 2020, p. [3]).

Os dados mostram a existência de alunos que, mesmo apresentando dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência, não possuem professor ACLTA ou

TILS na sua turma de ensino regular, pois a legislação não lhes dá direito ao atendimento por profissional especializado nas turmas regulares de ensino, apenas nas salas de recursos. Esse dado revela nuances sobre o uso das salas de recursos como uma ferramenta de suporte educacional para os alunos, mesmo sem a presença direta de profissionais especializados em acessibilidade comunicacional ou tecnológica.

A Resolução SEE nº 4.256/2020, dispõe que

Art. 3º - Considera-se público da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os estudantes que apresentam:

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]).

Quanto às deficiências apresentadas pelos alunos, os dados analisados na Planilha de Aprovações AEE disponibilizada pelo SAI, revelam a diversidade de deficiências presentes entre os alunos atendidos nas 89 escolas da SRE Janaúba. Isso evidencia a complexidade das demandas pedagógicas e inclusivas enfrentadas pelas instituições.

Entre as condições mais recorrentes destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), seguido pela associação entre TEA e Deficiência Intelectual, sendo que a Deficiência Intelectual isolada também apresenta alta prevalência. Esses dados demonstram a relevância do TEA e da Deficiência Intelectual como as principais demandas no contexto da Educação Especial, exigindo maior atenção no planejamento de estratégias pedagógicas e no suporte oferecido pelos profissionais do CREI.

Além disso, outros casos frequentes incluem Deficiências Múltiplas e Deficiência Física, reforçando a necessidade de abordagens interdisciplinares e

adaptações pedagógicas personalizadas. Condições menos prevalentes, como a Surdez e a Baixa Visão, aparecem em associação com outras deficiências, indicando que muitos alunos apresentam múltiplas necessidades que requerem um suporte integrado. Essa realidade evidencia a urgência de capacitações contínuas para os educadores, além de investimentos em recursos humanos e tecnológicos, a fim de garantir que o AEE atenda de forma eficaz às especificidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Considerando que a Resolução SEE nº 4496/2021 estabelece que os cursos de formação continuada dos profissionais que atuam com os alunos do AEE, serão ofertados pela SEE/MG, por meio da CEEI e dos CREI, no ano 2022, houve a implantação do CREI no âmbito da SRE Janaúba.

A seção apresentada a seguir tem como objetivo abordar a estrutura e o funcionamento do CREI, com ênfase em suas particularidades no contexto da SRE Janaúba, que serve como foco desta pesquisa. Essa análise busca detalhar as especificidades que caracterizam o CREI, considerando o papel central que ele desempenha no cenário educacional investigado.

2.4 O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Considerando que a educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, resguardado pela Constituição Federal (CF), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI), faz-se necessário que a escola capacite seus profissionais e equipe gestora, de forma a otimizar o processo educacional dos estudantes da educação especial.

Nessa perspectiva, visando a melhoria do processo educacional dos estudantes da educação especial, ao apoio às escolas comuns e à capacitação continuada para os profissionais da educação, foi firmado no ano 2016, um acordo de cooperação técnica entre a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e a SEE/MG. Esse acordo tem como objetivo promover a integração interinstitucional e o fortalecimento da Educação Básica e Superior na região do município de Diamantina.

Assim, em um trabalho conjunto da SRE de Diamantina, SEE/MG (por meio da Diretoria de Educação Especial), da Escola Estadual Professor Aires da Mata

Machado e UFVJM, foi implantado, no ano 2018, o primeiro CREI do Estado de Minas Gerais.

A parceria da universidade no CREI foi coordenada pelo professor de Libras, Duanne Antunes Bomfim, do curso de Letras da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH). Ele conduzia atividades de extensão relacionadas ao programa de Educação Inclusiva e ao projeto “Gestão Didático-Pedagógica e Administrativa no Campo da Língua de Sinais e Educação Especial Inclusiva”.

A criação do CREI Diamantina ocorreu por meio da Resolução SEE nº 3.737/2018, de 06 de abril de 2018, no município de Diamantina. O CREI foi vinculado administrativamente à Escola Estadual Professor Aires da Mata Machado e à SRE de Diamantina, com abrangência no atendimento às escolas públicas da circunscrição das SRE Diamantina, SRE Guanhães e SRE Curvelo.

As atividades desenvolvidas pelo CREI em Diamantina e a parceria com o professor Duanne Antunes Bomfim, através de suas atividades de extensão, desempenharam papel fundamental na implementação do programa de Educação Inclusiva em Minas Gerais.

A partir do ano 2021, com base no disposto na Resolução SEE nº 4.496/2021, houve a expansão de novas unidades CREI em todos os municípios sede das SREs. Essa expansão proporcionou aos profissionais que atuam com estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados nas escolas comuns da rede estadual, a oportunidade de aprimorar o trabalho pedagógico já realizado com esses estudantes (Minas Gerais, 2021a).

Com a expansão dos novos CREI no estado, e a publicação da Resolução SEE nº 4.496/2021, observou-se que houve alterações em relação ao disposto na Resolução SEE nº 3.737/2018. As mudanças implementadas pela Resolução SEE nº 4.496/2021 visaram aprimorar o funcionamento dos CREIs, ampliar sua abrangência e fortalecer sua atuação no apoio às escolas e aos alunos com deficiência. Essas mudanças serão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Comparativo CREI (2018) e CREI (a partir de 2021)

Resolução SEE nº 3.737/2018	Resolução SEE nº 4.496/2021
<p>Art. 1º - Implantar o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva no município de Diamantina, vinculado administrativamente à Escola Estadual “Professor Aires da Mata Machado” e à Superintendência Regional de Ensino Diamantina (SRE Diamantina). Parágrafo único. O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva terá como abrangência o atendimento às escolas públicas da circunscrição das SRE Diamantina, Guanhães e Curvelo.</p>	<p>Art. 1º - Ficam implantados os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Art. 2º - Os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) vincular-se-ão administrativamente a uma Escola Estadual com estrutura física adequada, e terá validação da respectiva Superintendência Regional de Ensino (SRE).</p>
<p>Art. 2º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva tem por objetivos: I- Oferecer capacitação aos profissionais da educação nas áreas de deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD); II- Apoiar profissionais da Educação, familiares e estudantes no seu processo educacional; III- Produzir materiais didáticos acessíveis aos estudantes, IV- Orientar a adaptação de mobiliários e espaços das escolas visando a acessibilidade; V- Desenvolver ações que estimulem o uso de tecnologias assistivas pelos estudantes; VI- Oferecer, formação continuada e acompanhar o exercício dos profissionais de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas e de AEE — Sala de Recursos para o atendimento adequado aos estudantes nas escolas; VII- Promover programas de convivência e de trabalho mediante parcerias intersetoriais.</p>	<p>Art. 3º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva tem por objetivos: I – Oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação; II - Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede estadual de ensino; III – Apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional; IV – Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis aos estudantes com deficiência; V – Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes; VI - Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular; VII - Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas; VIII – Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar.</p>
<p>Art. 3º - Constitui público alvo do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva: I - Professores da Educação Básica que atuam em escolas públicas; II - Professores de AEE — Sala de Recursos; III - Profissionais para as atividades de Apoio às escolas e aos estudantes; IV - Estudantes com deficiência e TGD matriculados em escolas públicas; V - Estagiários de cursos de formação inicial de professores e de outros cursos superiores; VI - Profissionais da área de saúde, assistência social e outros; VII - Pessoas com deficiência e TGD da comunidade e seus familiares.</p>	<p>Art. 4º - Constitui público alvo do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva: I – Professores e Especialistas da Educação Básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino; II – Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE); III - Gestores que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino.</p>
<p>Art. 4º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva é constituído dos seguintes Núcleos:</p>	<p>Art. 5º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva é constituído dos seguintes Núcleos:</p>

<p>I - Núcleo de Estudos, Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica;</p> <p>II - Núcleo de Tecnologias, Adaptação de Material Pedagógico e Acessibilidade Escola;</p> <p>III - Núcleo Intersetorial de Convivência e Trabalho.</p>	<p>I – Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica;</p> <p>II – Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar.</p>
<p>Art. 5º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva tem, a seguinte estrutura administrativa:</p> <p>I) 1 (um) Coordenador;</p> <p>II) 1 (um) ATB, por turno de funcionamento;</p> <p>III) 1 (um) ASB, por turno de funcionamento.</p> <p>Parágrafo único. O Coordenador do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva será designado como vice-diretor para atuar na função de coordenação, além do quantitativo previsto para a escola à qual está vinculado.</p>	<p>Art. 6º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva tem a estrutura administrativa composta por um Coordenador, Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB) e Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB).</p> <p>§1º. Os Coordenadores dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva serão designados como Vice-diretores para atuar na função de coordenação, além do quantitativo previsto para a escola à qual o CREI está vinculado.</p> <p>§2º. O processo de escolha do Coordenador de cada Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva será normatizado e publicizado pela SEE/MG.</p>
<p>Art. 6º - As ações do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva serão desenvolvidas pela equipe multiprofissional da escola e por professores da educação básica.</p>	<p>Art. 7º - As ações pedagógicas dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva serão desenvolvidas por uma equipe multiprofissional, professores e especialistas da educação básica.</p> <p>Art. 8º - A composição das equipes de trabalho está estabelecida no Anexo I desta Resolução.</p>
<p>Art. 7º - Compete à Diretoria de Educação Especial, da Secretaria de Estado de Educação, estabelecer e orientar sobre as diretrizes técnico-pedagógicas, analisar e aprovar o Plano Anual de Trabalho do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva.</p>	<p>Art. 9º - Compete à Coordenação de Educação Especial Inclusiva – CEEI, da Secretaria de Estado de Educação, estabelecer e orientar sobre as diretrizes técnico-pedagógicas do Plano Anual de Trabalho do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva conforme Anexo II.</p> <p>Parágrafo único. Cabe à equipe de Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino (SRE) analisar, aprovar e acompanhar o desenvolvimento do Plano Anual de Trabalho de acordo com as diretrizes técnico-pedagógicas disponibilizada pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), da Secretaria de Estado de Educação.</p>
<p>Art. 8º - Compete à coordenação do referido Centro, a direção da escola e da SRE analisar a demanda a ser atendida, a fim de estabelecer as equipes de trabalho do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva em observância ao Plano de Trabalho Anual e à legislação de pessoal vigente.</p>	<p>Art. 10 - Compete à coordenação dos referidos Centros, à direção das escolas de vinculação e à equipe de Serviço de Apoio a Inclusão da SRE analisar a demanda a ser atendida, a fim de estabelecer as equipes de trabalho do CREI em observância ao Plano Anual e à legislação de pessoal vigente.</p>
<p>Art. 9º - Compete ao diretor da SRE Diamantina e ao Diretor da Escola Estadual instituir comissão para realizar a seleção de candidatos aos cargos e funções do Centro, composta pelo coordenador do Centro, por 2 analistas educacionais da SRE Diamantina, conforme diretrizes a serem estabelecidas.</p>	
<p>Art. 10 - O Centro deverá buscar parcerias com outras Instituições e profissionais para o desenvolvimento de suas ações, propondo à</p>	<p>Art. 11 – Os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva poderão buscar parcerias com outras instituições e profissionais para o</p>

Secretaria de Estado da Educação de Gerais sua formalização.	desenvolvimento de suas ações, propondo à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sua formalização, por meio da SRE.
Art. 11 - Compete à Superintendência Regional de Ensino de Diamantina zelar pelo cumprimento do disposto nesta Resolução.	Art. 12 – Compete às Superintendências Regionais de Ensino, por meio do Inspetor Escolar, zelar pelo cumprimento do disposto nesta Resolução.
Art. 12 - Serão estabelecidas e publicadas, pela Secretaria de Estado de Educação, diretrizes de organização e funcionamento do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva.	Art. 13 – Serão estabelecidas e publicadas pela Secretaria de Estado de Educação diretrizes de organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI).
	Art. 14 – Serão implementados um CREI por SRE de forma gradativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se, a partir dos dados do quadro acima, que o CREI implantado pioneiramente no município de Diamantina, era vinculado administrativamente a uma escola estadual e à SRE Diamantina. Com a expansão dos CREI da rede estadual de ensino, a partir do ano 2021, a legislação dispôs que os CREI continuarão sendo vinculados administrativamente a uma escola estadual, porém o papel da SRE passa a ser de validação e não mais de vinculação administrativa. Além disso, a nova resolução traz a exigência de que a escola vinculada tenha estrutura física adequada.

No que se referem aos objetivos do CREI, também houve alterações da Resolução SEE nº 4.496/2021, em relação ao que era disposto na Resolução SEE nº 3.737/2018. Anteriormente, os objetivos previstos eram: I) oferecer capacitação aos profissionais da educação nas áreas de deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e VI) oferecer, formação continuada e acompanhar o exercício dos profissionais de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas e de AEE — Sala de Recursos para o atendimento adequado aos estudantes nas escolas.

Com a nova legislação foram resumidos da seguinte forma: I) oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Em continuidade, foi acrescentado o objetivo de II) orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2021a).

Ainda quanto aos objetivos, a legislação previa que o CREI tinha como um de seus objetivos, III) produzir materiais didáticos acessíveis aos estudantes; o que na nova resolução, passou a ser o de IV) auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis aos estudantes com deficiência. Diante disso, o CREI deixa de ser o responsável pela produção dos materiais didáticos acessíveis, e passa para a função de auxiliar as escolas nessa produção.

Observa-se ainda que o objetivo VIII) desenvolver ações que estimulem o uso de tecnologias assistivas pelos estudantes, tem pequena alteração e passa a vigorar como: VII) desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2021a). Assim, além de estimular o uso das tecnologias assistivas, o CREI passa a objetivar também a produção das mesmas.

A Resolução SEE nº 4.496/2021 ainda suprime o objetivo de VII) promover programas de convivência e de trabalho mediante parcerias intersetoriais, que estava previsto na Resolução SEE nº 3.737/2018. Vale ressaltar que para promover programas de convivência e de trabalho mediante parcerias intersetoriais na escola, é importante estabelecer contatos com organizações locais, empresas e instituições públicas para criar parcerias e colaborações que possam fornecer recursos, ou oportunidades para os alunos.

Além disso, a Resolução SEE nº 4.496/2021 acrescenta dois objetivos que não constavam na Resolução SEE nº 3.737/2018, que é o de VI) orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular e VIII) promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021a). Ambos os objetivos são fundamentais, pois a orientação da equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular visa garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas.

Para promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar, é fundamental promover palestras, workshops e atividades de conscientização sobre diversidade, inclusão e respeito mútuo. Além disso, é importante incentivar o diálogo aberto e criar espaços seguros para que todos possam expressar suas opiniões e experiências, contribuindo positivamente para a qualidade do ensino.

Outra alteração significativa na organização do CREI, após a publicação da Resolução SEE nº 4.496/2021, refere-se ao público a ser atendido. A Resolução

SEE nº 3.737/2018, estabelecia como público os Professores da Educação Básica que atuam em escolas públicas, os Professores de AEE — Sala de Recursos, os profissionais para as atividades de apoio às escolas e aos alunos, os estudantes com deficiência e TEA matriculados em escolas públicas, os estagiários de cursos de formação inicial de professores e de outros cursos superiores, os profissionais da área de saúde, de assistência social, pessoas com deficiência e TEA e seus familiares. Já a nova legislação traz como público os Professores e Especialistas da Educação Básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino, no AEE, e os gestores que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2021a).

No que se refere aos núcleos que constituem o CREI, também houve alterações. O CREI Diamantina, conforme a Resolução SEE nº 3.737/2018 era composto por três núcleos: o Núcleo de Estudos, Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica; o Núcleo de Tecnologias, Adaptação de Material Pedagógico e Acessibilidade Escola e pelo Núcleo Intersetorial de Convivência e Trabalho. Com a publicação da Resolução SEE nº 4.496/2021, os CREI passam a ser constituídos por dois núcleos, o Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e o Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar.

Em relação ao Coordenador do CREI, a Resolução SEE nº 4.496/2021, estabelece que o processo de escolha do Coordenador de cada Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva será normatizado e publicizado pela SEE/MG (Minas Gerais, 2021a), o que não era contemplado na resolução anterior.

Quanto às ações pedagógicas do CREI, a Resolução SEE nº 3.737/2018 estabelecia que fossem desenvolvidas pela equipe multiprofissional da escola e por professores da educação básica. Isso também foi alterado pela Resolução SEE nº 4.496/2021, que dispõe que tais ações sejam desenvolvidas por uma equipe multiprofissional, professores e especialistas da educação básica, em conformidade com a composição das equipes de trabalho estabelecida no Anexo I da referida resolução (Minas Gerais, 2021a), que se encontra detalhado na subseção 2.4.1, do presente estudo.

Na implementação do CREI em Diamantina, era competência da Diretoria de Educação Especial da SEE/MG, estabelecer e orientar sobre as diretrizes técnico-pedagógicas, analisar e aprovar o Plano Anual de Trabalho do CREI. Com a

publicação da Resolução SEE nº 4.496/2021 passou a ser competência da Coordenação de Educação Especial Inclusiva – CEEI da SEE/MG, estabelecer e orientar sobre as diretrizes técnico-pedagógicas do Plano Anual de Trabalho do CREI. Acrescentou ainda, que compete à equipe do SAI da SRE analisar, aprovar e acompanhar o desenvolvimento do Plano Anual de Trabalho, de acordo com as diretrizes técnico-pedagógicas disponibilizada pela CEEI.

No que diz respeito à análise de demandas, conforme a Resolução SEE nº 3.737/2018, estabeleceu que compete à coordenação do CREI, à direção da escola e da SRE analisar a demanda a ser atendida em observância ao Plano de Trabalho Anual e à legislação de pessoal vigente. A nova normativa mantém-se as competências quanto à análise de demandas do CREI, e esclarece que na SRE, a competência pela referida análise é da equipe do SAI.

Sobre o processo de seleção de candidatos aos cargos e funções do CREI, conforme Resolução SEE nº 3.737/2018, a competência de instruir comissão para realizar o processo seria do diretor da SRE Diamantina e do Diretor da Escola Estadual. Tal comissão seria composta pelo coordenador do CREI, por 2 analistas educacionais da SRE Diamantina. A Resolução SEE nº 4.496/2021, não trata do assunto, sendo o processo de seleção dos candidatos estabelecido em legislação própria.

Quanto ao estabelecimento de parcerias, a Resolução SEE nº 3.737/2018 estabelecia que o CREI deveria buscar parcerias com outras instituições e profissionais para o desenvolvimento de suas ações, propondo à SEE/MG a formalização das parcerias. Por sua vez, a Resolução SEE nº 4.496/2021 mantém a busca de parcerias, entretanto a formalização se dá por meio da SRE.

Conforme a Resolução SEE nº 3.737/2018, compete à SRE de Diamantina zelar pelo cumprimento do disposto na Resolução. Isso é alterado pela Resolução SEE nº 4.496/2021, que delega ao Inspetor Escolar tal competência. A Resolução SEE nº 4496/2021 acrescenta ainda, que serão implementados um CREI por SRE de forma gradativa, e, ainda, revoga a Resolução SEE nº 3.737/2018.

Diante do exposto, a proposta do presente estudo é pesquisar o CREI da Escola Estadual Maurício Augusto de Azevedo (EEMAA), implantado no ano 2022. A escola onde se localiza o CREI, está no centro do município sede da SRE Janaúba, e tem como etapas da educação básica o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio na modalidade da educação regular, além da oferta de educação

profissional e tecnológica. São 29 turmas, com um total de 802 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

O CREI visa apoiar e orientar as escolas quanto à acessibilidade e à realização de adaptações que garantam aos estudantes o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade. Além disso, oferece acompanhamento e orientação aos professores na elaboração de materiais, cursos de formação continuada, palestras, oficinas sobre acessibilidade e orientação às famílias. Esses aspectos são detalhados na próxima seção.

2.4.1 Aspectos característicos e organizacionais do CREI

Esta primeira subseção será destinada à descrição do CREI, situando-o no contexto regional, bem como aos seus objetivos, público atendido, estrutura organizacional das equipes de trabalho (tanto na esfera pedagógica quanto administrativa) e ações desenvolvidas junto às escolas por seus núcleos. Essa análise será realizada à luz do disposto na Resolução SEE nº 4.496/2021 e na Diretriz de Organização de Funcionamento do CREI. No que se refere aos objetivos do CREI, o artigo 3º da Resolução SEE nº 4.496/2021, estabelece que:

Art. 3º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva tem por objetivos:

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

II - Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede estadual de ensino;

III – Apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional;

IV – Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis aos estudantes com deficiência;

V – Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes;

VI - Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular;

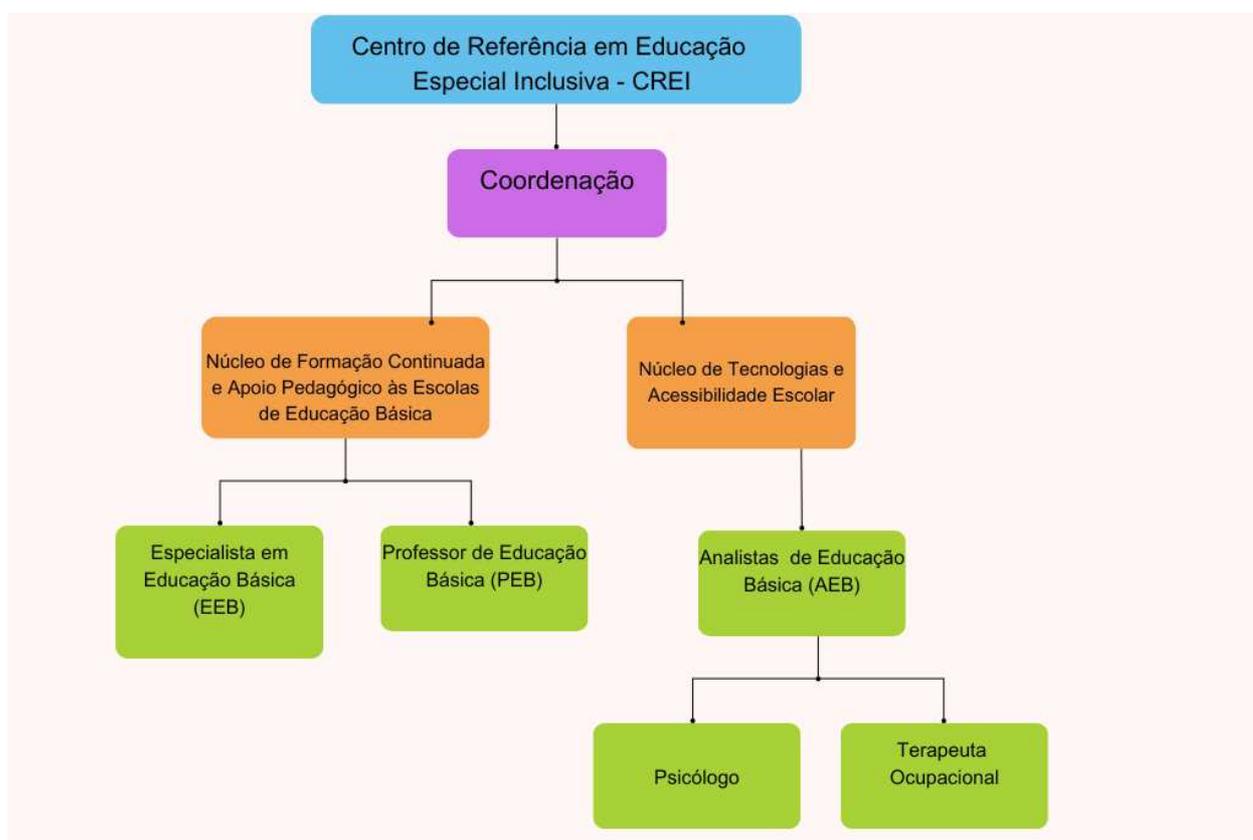
VII - Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas;

VIII – Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021, p.1).

Conforme o artigo 4º da Resolução SEE nº 4.496/2021, o atendimento do CREI é destinado aos Gestores Escolares, Professores Regentes de Turmas e Aulas, Professores do AEE e EEB que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2021).

Tanto a Resolução SEE nº 4.496/2021 quanto o documento Diretriz de Organização de Funcionamento do CREI estabelecem que o CREI possui, em sua estrutura organizacional, dois núcleos: (i) Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e (ii) Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar. A composição desses núcleos pode ser representada por meio da Figura 3.

Figura 3 - Organograma do CREI



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nesses núcleos, são desenvolvidas as atividades pedagógicas do CREI, por profissionais da educação de diferentes campos do conhecimento e formações especializadas. Além dos núcleos, o CREI possui uma estrutura administrativa, composta por Coordenador, Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB) e Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB).

Conforme o documento Diretriz de Organização de Funcionamento do CREI (Minas Gerais, 2022), a função de Coordenador do CREI, deve ser exercida por um Professor de Educação Básica ou um Especialista em Educação Básica, ocupante de cargo efetivo, função pública estável ou contratado para o exercício de função pública, além do quantitativo previsto para a escola à qual o CREI está vinculado. As funções do coordenador incluem:

- 1) Coordenar a elaboração e execução do Plano de Trabalho como elemento articulador na organização, no planejamento, no acompanhamento, no monitoramento e na avaliação das atividades gerais do CREI;
- 2) analisar, juntamente com a Inspeção Escolar, a demanda a ser atendida para estabelecer o quadro de pessoal, em observância ao Plano Anual de Trabalho e à Legislação de Pessoal vigente;
- 3) planejar e coordenar os projetos a serem desenvolvidos e cumprir as normatizações para as ações e as atividades do CREI;
- 4) acompanhar, junto à direção da escola a qual o CREI está vinculado, o repasse de recursos destinados ao Centro;
- 5) colaborar com a direção da escola de vinculação no processo de prestação de contas sobre os recursos financeiros utilizados na execução dos projetos;
- 6) responsabilizar-se pelos documentos e arquivos expedidos e recebidos pelo Centro;
- 7) atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas que envolvam profissionais e estudantes, zelando para que as decisões e ações sejam realizadas a partir de um processo coletivo e alinhadas às diretrizes estaduais da educação inclusiva;
- 8) articular-se com os coordenadores dos demais Centros Especializados (CAS e CAP) e equipes das SRE, buscando o alinhamento e o desenvolvimento conjunto das ações;
- 9) manter constantemente informada a direção da escola estadual à qual o CREI está vinculado e à SRE acerca das atividades do Centro;
- 10) representar oficialmente o CREI, quando solicitado;
- 11) apresentar relatórios das ações realizadas à SRE e à SEE/CEEI semestralmente e sempre que for solicitado;
- 12) zelar e preservar pelos bens patrimoniais e garantir o uso racional dos equipamentos e materiais públicos do CREI;
- 13) gerenciar e fomentar ações de formação continuada das equipes de trabalho para melhor desempenho profissional, promovendo o envolvimento e comprometimento da equipe com as ações de formação individual e coletiva;
- 14) assinar toda a documentação a ser expedida pelo CREI;
- 15) zelar pelo cumprimento das normas e diretrizes de funcionamento do CREI;
- 16) acompanhar a frequência dos servidores, repassando ao diretor da escola a qual o CREI está vinculado as informações necessárias à gestão de pessoal;
- 17) comparecer ao CREI em diferentes turnos, garantindo o seu funcionamento efetivo (Minas Gerais, 2022, p. 09-10).

No caso do CREI da SRE Janaúba, durante o ano 2022, não houve, entre os servidores efetivos, nenhum interessado na função de coordenador. Apesar de a SEE/MG se resguardar ao direito de realizar a indicação de tal profissional, essa escolha não ocorreu, o que demonstra uma barreira na implantação do referido CREI. Em 2023 houve a indicação de uma servidora efetiva para assumir a Coordenação do CREI, iniciando em 25/04/2023, após a publicação do ato pela SEE/MG.

O Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica é composto por um Especialista em Educação Básica e um Professor de Educação Básica e o Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar por um Psicólogo e um Terapeuta Ocupacional, conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2 - Estrutura das equipes de trabalho do CREI (esfera pedagógica)

Nº cargos e Funções	Requisitos básicos indispensáveis
01 Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). • Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). • Ter disponibilidade para viagens.
01 Especialista em Educação Básica - EEB	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). • Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). • Ter disponibilidade para viagens.
01 Professor de Educação Básica - regente de turma	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). • Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). • Ter disponibilidade para viagens.
01 Analista Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). • Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). • Ter disponibilidade para viagens.
01 Analista Terapeuta Ocupacional	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). • Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). • Ter disponibilidade para viagens.

Fonte: Minas Gerais (2022, p. 4).

Além dos profissionais listados anteriormente, há um quadro de profissionais que atuam na esfera administrativa do CREI, representados no Quadro 3.

Quadro 3 - Estrutura das equipes de trabalho do CREI (esfera administrativa)

Nº cargos e Funções	Requisitos básicos indispensáveis
01 ATB	Apresentar diploma registrado ou declaração/ certidão/ certificado de conclusão de curso técnico, quando for o caso, expedidos de acordo com o instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), do Ministério da Educação (MEC), bem como, as normas federais que disciplinam e orientam os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica, quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio.
01 ASB	Apresentar documento comprobatório de escolaridade, sendo este, no mínimo, uma declaração e/ou histórico escolar emitidos pela instituição de ensino de educação básica que o candidato realizou o curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Resolução SEE nº 4.496/2021 estabelece ainda que compete à CEEI, da Secretaria de Estado de Educação, estabelecer e orientar sobre as diretrizes técnico-pedagógicas do Plano Anual de Trabalho do CREI. Cabe à equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino analisar, aprovar e acompanhar o desenvolvimento do referido Plano Anual de Trabalho, sendo que:

Art. 10 - Compete à coordenação dos referidos Centros, à direção das escolas de vinculação e à equipe de Serviço de Apoio a Inclusão da SRE analisar a demanda a ser atendida, a fim de estabelecer as equipes de trabalho do CREI em observância ao Plano Anual e à legislação de pessoal vigente (Minas Gerais, 2021, p. 2).

Conforme disposto no documento Diretriz de Organização de Funcionamento do CREI, compete ao Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica (auxiliado pelos profissionais do Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar) a oferta de cursos, palestras, oficinas e encontros presenciais ou *online*, prioritariamente para professores e especialistas em educação básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino, professores do AEE e gestores das escolas da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2022).

Para o desenvolvimento das ações de capacitação, os profissionais atuantes no Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica devem participar continuamente de: estudos coletivos; troca de experiências com professores e especialistas da rede estadual; formação complementar externa em parceria com outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento que possuem experiência e estudos no campo das temáticas da educação especial. Essas atividades têm os seguintes objetivos:

- 1) Promover e ministrar cursos de formação continuada e orientação didático-pedagógica para professores da Rede Estadual que atendem estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação;
- 2) Orientar, didática e pedagogicamente, as escolas estaduais que possuem estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação;
- 3) Oferecer apoio aos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado no processo didático pedagógico;
- 4) Realizar visitas nas escolas estaduais que possuem matrículas de estudantes público da educação especial para orientar e acompanhar o trabalho da equipe pedagógica na efetivação do processo de inclusão;
- 5) Desenvolver ações formativas que fortaleçam a busca, o favorecimento e a otimização do processo educativo na perspectiva da educação inclusiva;
- 6) Realizar estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação para orientações às escolas quanto a suplementação pedagógica bem como quanto ao potencial elevado demonstrado pelos estudantes (Minas Gerais, 2022, p. 11).

Outra possibilidade é que a equipe do CREI desenvolva cursos conforme a necessidade apresentada pelos profissionais da educação. Cabe à SRE acompanhar a elaboração desses cursos e encaminhá-los à CEEI para validação. Além disso, a equipe do CREI pode organizar encontros para troca de experiências exitosas entre professores e especialistas da rede estadual (Minas Gerais, 2022).

No que se refere ao Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar, o documento Diretriz de Organização de Funcionamento do CREI estabelece que compete a ele (auxiliado pelos profissionais do Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica) desenvolver ações com a finalidade de identificar serviços, recursos, metodologias, estratégias e práticas que contribuem para proporcionar e ampliar as habilidades funcionais dos estudantes com deficiência e/ou TEA (Minas Gerais, 2022).

Ao Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar, cabe ainda produzir materiais acessíveis e realizar todas as adaptações necessárias aos estudantes. Os profissionais que atuam nesse núcleo têm a função de:

- 1) elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de educadores;
- 2) orientar sobre os softwares específicos para estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista;
- 3) indicar recursos visuais e mídias (vídeos e áudios) educativos, específicos para esses estudantes;
- 4) indicar as tecnologias assistivas, que podem ser utilizadas em sala de aula.
- 5) realizar estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação para orientações às escolas quanto a suplementação pedagógica bem como quanto ao potencial elevado demonstrado pelos estudantes (Minas Gerais, 2022, p. 14).

O Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar tem como objetivos:

- 1) produzir, adaptar e disponibilizar às escolas materiais didáticos pedagógicos em formatos acessíveis;
- 2) oferecer suporte técnico à produção de materiais didáticos e pedagógicos adaptados e acessíveis;
- 3) elaborar e desenvolver recursos pedagógicos acessíveis visando o
- 4) ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares;
- 5) favorecer as adaptações de jogos, brincadeiras, brinquedos, utilização de sistemas de comunicação alternativa para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista;
- 6) orientar a adaptação de mobiliários, espaços, equipamentos e utensílios destinados ao uso dos estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista matriculados na rede estadual de ensino;
- 7) incentivar professores e estudantes quanto ao uso dos recursos tecnológicos;
- 8) desenvolver ações que busquem favorecer e otimizar o processo de ensino e aprendizagem visando fortalecer o papel do professor como principal agente desse processo;
- 9) orientar professores e comunidade escolar quanto às condutas a serem observadas e adaptações necessárias nos meios e materiais disponíveis no ambiente da escola, visando a inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (Minas Gerais, 2022, p. 15).

A criação dos Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva em Minas Gerais visa oferecer suporte às Superintendências Regionais de Ensino e às escolas da rede estadual, com o objetivo de assegurar uma educação inclusiva,

equitativa e de qualidade aos estudantes da educação especial. Desenvolver tais ações implica em desafios, os quais serão abordados na próxima subseção.

2.4.2 Os desafios para a implantação e implementação do CREI da SRE de Janaúba

Na busca por identificar os avanços e os entraves do processo de implantação e implementação do CREI, foi realizado um levantamento dos registros documentais das ações realizadas pela equipe do referido centro desde o início do seu funcionamento. Nesse sentido, a presente subseção apresentará as evidências encontradas, que caracterizam a implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba.

Considerando que a Resolução SEE nº 4.496/2021, estabelece que compete ao Serviço de Inspeção Escolar zelar pelo cumprimento do disposto na referida resolução, a proposta deste estudo é analisar como se desenvolveu a implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba, discutindo as principais barreiras enfrentadas nesse processo, bem como as possíveis contribuições dos Inspectores Escolares na melhoria das ações do referido CREI.

Com o objetivo de alcançar informações relevantes, serão apresentados dados referentes à atuação do CREI na jurisdição da SRE Janaúba, tais como: registros de atas de reuniões presenciais e virtuais; registros de visitas às instituições escolares jurisdicionadas à SRE; registros dos cursos ofertados; quantidade de materiais de apoio elaborados e encaminhados aos profissionais das escolas; registros dos termos de visita do Inspetor Escolar; outros registros que possam subsidiar a pesquisa.

A partir da consulta às fontes mencionadas, foi possível identificar algumas barreiras na implementação do CREI, tais como: (i) dificuldades na contratação do corpo de profissionais do CREI; (ii) baixa cobertura das escolas contempladas com formação para os profissionais; (iii) baixa produção de materiais acessíveis e adaptados aos estudantes; (iv) ausência de indicação de um Coordenador do CREI, devido à falta de servidores efetivos interessados em assumir a função no ano 2022. Essas barreiras serão caracterizadas detalhadamente a seguir.

O CREI da Escola Estadual Maurício Augusto de Azevedo teve início em março de 2022. A referida escola localiza-se na região central da cidade de Janaúba,

em local acessível e de fácil localização. O espaço físico destinado ao CREI, conforme verificação realizada na escola, é composto por: 02 salas devidamente mobiliadas e com acesso à internet, destinadas aos Núcleos e à administração; 01 sala para atividades de formação, com mobiliário adequado a esse fim; área de circulação com bebedouros e banheiros (feminino e masculino); equipamentos como computadores desktop com kit multimídia, notebook, impressora multifuncional, projetores multimídia (data show com HDMI e USB), tela de projeção, câmera digital, copiadora, máquina de perfurar e encadernar, guilhotina, quadro branco, grampeador profissional, microfones sem fio e HD externo.

Para o início do funcionamento do CREI, foram contratados servidores para exercer as funções de Assistente Técnicos de Educação Básica (ATB) e Auxiliar de Serviço de Educação Básica (ASB). Esses profissionais atuam na esfera administrativa. Além disso, foram convocados servidores para atuar na área pedagógica, nas funções de Especialista em Educação Básica (EEB), Professor de Educação Básica - regente de turma e Analista Psicólogo.

Conforme os dispositivos legais vigentes, o quadro de servidores do CREI deve ser composto também por um Analista Terapeuta Ocupacional. No entanto, nenhum profissional da área compareceu à escola para assumir tal função, deixando a equipe multiprofissional com defasagem de tal atendimento especializado desde a sua criação.

Com base nos registros, constata-se que houve inúmeras trocas de profissionais nos cargos de Especialista em Educação Básica, Professor de Educação Básica e Analista Psicólogo ao longo do ano, o que comprometeu os atendimentos às equipes escolares. Essa rotatividade de profissionais está detalhada no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Rotatividade de profissionais no CREI - Anos 2022/2023/2024

Função	Servidor	Início	Término
Psicóloga	PSI 1	14/03/2022	25/05/2022
	PSI 2	31/05/2022	03/06/2025
EEB	EEB 1	14/03/2022	14/06/2022
	EEB 2	04/07/2022	23/09/2022
	EEB 3	27/09/2022	31/12/2022
	EEB 4	02/02/2023	14/02/2023
	EEB 5	28/02/2023	31/12/2024
PEB	PEB 1	14/03/2022	14/06/2022
	PEB 2	04/07/2022	26/07/2022
	PEB 3	16/08/2022	23/09/2022

	PEB 4	09/11/2022	31/12/2023
	PEB 5	01/02/2024	31/12/2024
Coordenador	COORD 1	25/04/2023	-
Terapeuta Ocupacional	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando que compete ao Especialista em Educação Básica (EEB) e ao Professor de Educação Básica (PEB), auxiliados pelos profissionais do Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar, a oferta de cursos, palestras, oficinas e encontros (presenciais ou *online*) prioritariamente para professores e especialistas em educação básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino, professores do AEE e gestores das escolas da rede estadual de ensino, observa-se que houve uma considerável rotatividade desses profissionais, fato que pode ter comprometido os processos internos de funcionamento e gestão do CREI.

No que se refere à atuação dos Analistas da Educação Básica (AEB), observa-se que pela ausência de contratação do Terapeuta Ocupacional (TO), que juntamente com o Psicólogo, tem a competência de identificar serviços, recursos, metodologias, estratégias e práticas que contribuem para proporcionar e ampliar as habilidades funcionais dos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista, além de produzir materiais acessíveis e realizar todas as adaptações necessárias aos estudantes, o desenvolvimento das ações do CREI também pode ter sido comprometido.

As ações do CREI devem ser planejadas e executadas sob orientação do Coordenador, com validação da equipe do SAI da SRE e da SEE/MG. Conforme a Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI, o Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar possuem os objetivos relacionados no Quadro 5.

Foram levantadas as ações previstas e executadas no Plano Anual de Ação do CREI, referentes aos anos 2022, 2023 e 2024. Ao confrontá-las com o previsto na Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI, foi possível constatar o que foi realizado ao longo desses anos, conforme descrito no Quadro 5:

Quadro 5 - Ações previstas e realizadas pelo Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica do CREI

Núcleos	Nº	Atuação prevista conforme Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI	O que/ como foi realizado Ano 2022	O que/ como foi realizado Ano 2023	O que/ como foi realizado Ano 2024
Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica	1	Promover e ministrar cursos de formação continuada e orientação didático-pedagógica para professores	Não há registros	Realização de 01 Curso de Formação em PDI com Carga horária de 60 horas	Realização de 08 cursos de Formação: 1 curso de Educação Especial na Educação Básica (120 horas) 5 cursos de Formação em PDI (60 horas) 1 curso de Educação Especial na Educação Básica (120 h) atendendo servidores da equipe CREI e analistas das equipes SAI efetivos em 2024 1 curso de Educação Especial na Educação Básica (extra- 30 h) atendimento à Escola de Formação da SEE/MG - município de São José do Goiabal (SRE Nova Era)
	2	Orientar, didática e pedagogicamente, as escolas que possuem estudantes com deficiência AEE	Realização de reuniões remotas com 08 escolas	Realização de reuniões remotas com as 89 escolas	Realização de reuniões remotas com as 89 escolas
	3	Oferecer apoio aos professores regentes e professores do AEE no processo didático pedagógico	Análise e devolutiva dos PDIs dos alunos AEE das 89 escolas da SRE	Realização de 01 oficina de PDI e de 01 Plantão sobre PDI para as 89 escolas	Realização de 24 oficinas de PDI, orientações da Resolução SEE 4.256/2020
	4	Realizar visitas nas escolas que possuem matrículas de estudantes público do AEE para orientar e acompanhar o trabalho da equipe pedagógica	Realização de visitas presenciais em 09 escolas	Realização de visitas presenciais em 16 escolas	Realização de visitas presenciais em 14 escolas
	5	Desenvolver ações formativas que fortaleçam a busca, o favorecimento e a	Foram realizadas reuniões remotas, para	Foram realizados Webinários remotos para orientação sobre	Foram realizados 4 Webinários remotos, para orientação sobre

	otimização do processo educativo na perspectiva da educação inclusiva	orientação sobre PDI às 89 escolas da SRE (divididas em 02 grupos).	PDI às 89 escolas da SRE (divididas em 04 grupos), orientações presenciais sobre PDI em 03 escolas e realização de reuniões com a equipe do SAI	conscientização do Dia Mundial do Autismo, habilidades pessoais, interpessoais e afetivas, e barreiras para aprendizagem
6	Realizar estudos sobre Altas Habilidades/ Superdotação para orientações às escolas quanto a suplementação pedagógica;	Foram realizadas 04 reuniões remotas, para orientação sobre TEA às 89 escolas da SRE (divididas em 04 grupos).	Não há registros	Não há registros

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 5 revela um panorama contrastante entre a abrangência das ações realizadas pelo Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico e os desafios enfrentados para atingir a totalidade das metas estabelecidas pela Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI. Observa-se que, embora algumas ações (como as descritas nos itens 3 e 5) tenham alcançado todas as 89 escolas da SRE Janaúba, outras (como as dos itens 2 e 4) que previam visitas presenciais e orientações didático-pedagógicas mais individualizadas, foram significativamente menos abrangentes.

A cobertura limitada dessas últimas ações reflete diretamente o impacto da alta rotatividade de profissionais no CREI, especialmente dos EEBs. A constante mudança na equipe compromete a continuidade dos projetos e dificulta a criação de uma relação de confiança e cooperação sustentável com as escolas atendidas. Esse fator estrutural, associado a sobrecarga das demandas administrativas e pedagógicas, restringe a capacidade do CREI de expandir sua atuação e consolidar uma política de suporte contínuo e efetivo às unidades escolares.

Além disso, destaca-se a ausência de registros de cursos de formação continuada no ano de 2022 e a realização de apenas um curso em 2023. Essa lacuna foi parcialmente preenchida em 2024, com um aumento significativo no número de cursos oferecidos, abrangendo temáticas relacionadas à Educação Especial e ao PDI. Contudo, o atraso na implementação dessas formações pode ter prejudicado o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas,

especialmente considerando que a capacitação de professores é essencial para garantir a qualidade da educação inclusiva, conforme preconizado por políticas públicas como a LBI.

Outro ponto crítico identificado é a ausência de ações consistentes voltadas para Altas Habilidades/Superdotação (item 6). Apesar de quatro reuniões remotas terem sido realizadas em 2022 com foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA), nenhum registro subsequente foi identificado, o que sugere uma lacuna no atendimento a essa parcela específica da educação especial. Tal fato reflete a necessidade de ampliar os estudos e ações formativas para atender às demandas de um público mais diversificado, incluindo aqueles com altas habilidades/superdotação, cujas necessidades educacionais também requerem suplementação pedagógica especializada.

Em contrapartida, as ações de orientação relacionadas ao PDI (itens 3 e 5) apresentaram um avanço expressivo, especialmente em 2024, com a realização de 24 oficinas, webinários temáticos e plantões de dúvidas. Esse progresso demonstra o compromisso do CREI em atender às demandas mais críticas e recorrentes das escolas, o que contribuiu para mitigar parcialmente os desafios relacionados à formação continuada e ao suporte técnico.

Os dados analisados apontam para a importância de estratégias de gestão que garantam maior estabilidade na equipe do CREI e ampliem a cobertura de suas ações presenciais. Adicionalmente, faz-se necessário um planejamento estratégico que priorize o equilíbrio entre ações remotas e presenciais, garantindo que todas as escolas recebam orientação e acompanhamento adequados. Essas medidas, associadas à ampliação da oferta de cursos de formação continuada e ao fortalecimento das ações voltadas para públicos específicos, irão consolidar o CREI como um centro de referência na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e no suporte técnico às escolas atendidas.

Quadro 6 - Ações previstas e realizadas pelo Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar do CREI

Núcleos	Nº	Atuação prevista conforme Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI	O que/como foi realizado Ano 2022	O que/ como foi realizado Ano 2023	O que/ como foi realizado Ano 2024
	1	Produzir, adaptar e disponibilizar às escolas	Elaboração e envio à todas as escolas, de	Produção de materiais para	Produção de materiais para 47

Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar		materiais didáticos pedagógicos em formatos acessíveis	material sobre TEA e Slides sobre preenchimento do PDI.	06 escolas.	escolas.
	2	Oferecer suporte técnico à produção de materiais didáticos e pedagógicos adaptados e acessíveis	Não há registros	Não há registros	Atendimento à 13 escolas, no suporte à elaboração de materiais adaptados.
	3	Elaborar e desenvolver recursos pedagógicos acessíveis	Não há registros	Não há registros	Não há registros
	4	Favorecer as adaptações de jogos, brincadeiras, brinquedos, utilização de sistemas de comunicação alternativa para alunos AEE	Não há registros	Não há registros	Não há registros
	5	Orientar a adaptação de mobiliários, espaços, equipamentos e utensílios destinados ao uso dos estudantes AEE	Não há registros	Não há registros	Não há registros
	6	Incentivar professores e estudantes quanto ao uso dos recursos tecnológicos	Não há registros	Não há registros	Não há registros
	7	Desenvolver ações que busquem favorecer e otimizar o processo de ensino e aprendizagem visando fortalecer o papel do professor como principal agente desse processo	Foram realizadas 06 reuniões remotas, para orientação acerca da importância do PDI, objetivos do CREI às 89 escolas da SRE	Realização de 01 reunião com os Inspectores Escolares e equipe do NAE ⁹ para apresentação dos objetivos de trabalho dos núcleos do CREI	Realização do evento: Conhecendo as habilidades pessoais, interpessoais e afetivas e da Oficina de orientações de PDI, da Resolução 4256/2020 com equipes PRA.
	8	Orientar professores e comunidade escolar quanto às condutas a serem observadas e adaptações necessárias nos meios e materiais disponíveis no ambiente da escola	Foram realizadas 06 reuniões remotas acerca do SIMADE, atribuições dos professores AEE, flexibilização do tempo escolar, para orientação às 89 escolas da SRE	Foi realizado 01 Encontro de Autistas e familiares de Janaúba e região. Realização do evento Café com Prosa, com as mães dos alunos AEE de 01 escola	Realização da ação de conscientização do Dia Mundial do Autismo

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

⁹ A Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e, diante da necessidade de implementação da Lei Federal Nº 13.935/2019, encaminha orientações para organização dos núcleos (Núcleo de Acolhimento Educacional - NAE) de atuação dos profissionais, Psicólogos(as) e Assistentes Sociais nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais.

A análise dos dados do Quadro 6 evidencia uma atuação desigual do Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar do CREI no cumprimento das ações previstas em sua Diretriz de Organização e Funcionamento. Embora algumas iniciativas tenham alcançado todas as 89 escolas da competência da SRE Janaúba, conforme descrito nos itens 1, 7 e 8, outras ações previstas, notadamente as relacionadas aos itens 2, 3, 4, 5 e 6, não possuem registros de execução nos anos analisados.

Tal disparidade revela uma lacuna significativa na aplicação das atribuições do Núcleo, especialmente no que se refere à produção de recursos pedagógicos acessíveis e à orientação sobre adaptações de mobiliário, espaços e equipamentos escolares.

A ausência de registros relacionados às ações mais técnicas, como a produção de materiais adaptados (item 3) e a orientação sobre comunicação alternativa e adaptação de espaços físicos (itens 4 e 5), sugere dificuldades operacionais e logísticas que precisam ser investigadas.

É provável que a insuficiência de recursos humanos especializados e a ausência de um planejamento estratégico detalhado sejam fatores determinantes para a não realização dessas atividades. A alta rotatividade de profissionais no CREI, identificada em outras análises, também pode ser apontada como um fator limitante, comprometendo a continuidade das ações previstas.

Por outro lado, as ações desenvolvidas no âmbito dos itens 1, 7 e 8 destacam o potencial do Núcleo em alcançar as escolas, especialmente por meio de reuniões remotas e eventos temáticos, como as orientações sobre o PDI e o Dia Mundial do Autismo. Essas iniciativas, embora importantes, não suprem a necessidade de uma atuação mais técnica e presencial, que favoreça adaptações específicas nas escolas e uma abordagem personalizada para atender às demandas dos estudantes com deficiências.

Além disso, a análise dos registros de visitas presenciais realizadas pelo CREI revela uma concentração de atendimentos no município sede da SRE Janaúba, com poucas visitas realizadas nas escolas dos demais municípios jurisdicionados. Das 89 escolas atendidas pela SRE, apenas 10 foram visitadas presencialmente no período analisado, sendo 8 delas localizadas no município sede. Esse cenário reflete um desequilíbrio geográfico nas ações do CREI, limitando o

acesso das escolas mais distantes ao suporte técnico e pedagógico presencial necessário para a implementação de práticas inclusivas efetivas.

Outro ponto crítico é a ausência de registros de suporte técnico para produção de materiais pedagógicos acessíveis nos anos de 2022 e 2023, com início tímido dessa ação apenas em 2024 (item 2). Tal atraso compromete a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas, considerando que a acessibilidade curricular é um elemento fundamental para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes da educação especial.

A análise dos dados sugere a necessidade de um planejamento mais detalhado e sistematizado por parte do Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar. A ampliação das ações presenciais, a produção regular de materiais acessíveis e a capacitação contínua da equipe CREI são medidas essenciais para superar as lacunas identificadas.

Além disso, observa-se a necessidade de fortalecimento do registro sistemático das atividades realizadas, de modo a garantir maior transparência e precisão na avaliação do impacto das ações do CREI sobre as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas jurisdicionadas à SRE Janaúba. A partir dessas medidas, o Núcleo poderá consolidar-se como um suporte técnico eficaz, promovendo uma inclusão educacional mais equitativa e abrangente.

Os registros dos relatórios de visitas e relatórios de comparecimento da equipe do CREI nas instituições da rede estadual de ensino nos anos 2022, 2023 e 2024 também foram analisados. Foi constatado que, em cada visita realizada pelo CREI nas escolas, foi feito o registro de um relatório de visita e um relatório de comparecimento. Após análise dos registros desses dois documentos, verificou-se que houve visita presencial em 08 das 16 escolas localizadas no município sede da SRE Janaúba, e em apenas 2 escolas dos demais municípios jurisdicionados à SRE. Vale destacar que a SRE Janaúba, atende a 89 escolas estaduais, distribuídas em 17 municípios pertencentes à sua jurisdição.

Nota-se que as ações de atendimento presencial às equipes escolares se concentraram em parte das escolas localizadas na sede da SRE, sendo que foram visitadas 50% das escolas do município. Conclui-se ainda que não houve um número significativo de visitas nas escolas dos demais municípios jurisdicionados à SRE, pois apenas 2,73% dessas escolas foram visitadas presencialmente. Esse cenário pode ser considerado como um fator de limitação na atuação do CREI, tendo

em vista o elevado número de profissionais dessas escolas que não foram atendidos de maneira presencial.

Foram analisados os registros dos relatórios de visitas, dos relatórios de comparecimento da equipe do CREI às escolas estaduais, bem como dos relatórios de reuniões presenciais e registros de reuniões *online* realizadas com as escolas nos anos 2022, 20223 e 2024, que podem ser acompanhados no Quadro 7.

Quadro 7 - Registros dos relatórios de visitas e comparecimento da equipe CREI - Anos 2022, 2023 e 2024

Tipo de atendimento	Nº de escolas atendidas Ano 2022	Nº de escolas atendidas Ano 2023	Nº de escolas atendidas Ano 2024
Visita presencial individual	10	16	07
Reunião virtual individual	04	01	01
Reunião virtual coletiva	89	40	89
Reunião presencial coletiva	32	49	00

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise dos dados apresentados no Quadro 7 evidencia o perfil de atendimento realizado pela equipe do CREI no âmbito das escolas estaduais sob a jurisdição da SRE de Janaúba, durante os anos de 2022, 2023 e 2024. Verifica-se que o atendimento presencial individual ocorreu em 10 escolas em 2022, aumentando para 16 em 2023 e reduzindo a 7 em 2024.

As reuniões virtuais individuais apresentaram queda progressiva, com 4 escolas atendidas em 2022 e apenas 1 escola atendida tanto em 2023 quanto em 2024. Por outro lado, as reuniões virtuais coletivas mostraram um padrão mais consistente, com 89 escolas atendidas em 2022, uma redução para 40 em 2023 e retorno ao mesmo número de 89 escolas em 2024.

As reuniões presenciais coletivas evidenciaram um comportamento oscilante, com 32 escolas atendidas em 2022, aumento para 49 em 2023 e ausência dessa modalidade em 2024. Essa ausência pode sugerir uma mudança de abordagem, possivelmente em função de reorganizações operacionais ou contextos específicos do período analisado.

Adicionalmente, ao analisar os registros constantes no CREI, constatou-se que foram realizadas ações complementares no período de 2022 a 2024, dentre os quais destacam-se os eventos Café com Prosa, Encontro de Autistas, Webinários e *Lives*, que não ocorreram em 2022, mas tiveram 2 edições em 2023 e 4 em 2024.

Os cursos de formação seguiram uma evolução similar, partindo de 0 (zero) em 2022 para 1 ação em 2023 e 8 em 2024. As oficinas demonstraram crescimento expressivo, com uma única ação realizada em 2023 e 24 ações em 2024.

A partir desses dados, percebe-se que a equipe do CREI tem buscado diversificar suas abordagens de atendimento, porém com uma tendência de redução nas interações presenciais em 2024. Tal cenário sugere a necessidade de avaliação contínua quanto ao equilíbrio entre a quantidade de atendimentos e a qualidade do suporte oferecido às escolas estaduais.

Quanto à atuação da Inspeção Escolar junto ao CREI, a partir da análise dos termos de visita do Inspetor Escolar da EE Maurício Augusto de Azevedo, observa-se que foram realizadas 42 visitas pela equipe de inspeção à referida escola, ao longo de 2022. Conforme a Resolução SEE nº 3.428/2017, os inspetores escolares devem registrar em Termo de Visita ou Relatório Técnico Circunstanciado a comprovação da execução de suas atividades, constando os registros do trabalho cumprido, os relatos de fatos observados, presenciados, assim como as orientações prestadas à equipe escolar (Minas Gerais, 2017).

Considerando que, em cada visita realizada às escolas, cabe ao inspetor escolar realizar os devidos registros, ao analisar os 42 termos de visita lavrados na Escola Estadual Maurício Augusto de Azevedo, constata-se que os registros com orientações alusivas à organização e funcionamento do CREI ocorreram em duas visitas ao longo de 2022.

Na visita realizada no dia 23/06/2022, foram verificadas pelo inspetor escolar, as dependências destinadas ao CREI, bem como os móveis e equipamentos das salas de aula e os materiais didáticos-pedagógicos. Na outra visita, realizada no dia 22/09/2022, foram prestadas orientações ao gestor escolar quanto ao processo de convocação de servidores do CREI.

O trabalho da equipe de Inspetores da SRE Janaúba é organizado de forma que sejam realizadas visitas semanais às escolas, para o desenvolvimento das ações previstas na Resolução SEE nº 4.487, de 25 de janeiro de 2021, que institui o protocolo orientador da atuação do Serviço de Inspeção Escolar no sistema de ensino, e o calendário operacional para execução do Protocolo Orientador da atuação da Inspeção Escolar, definido pela Portaria SEE nº 233/2022.

Considerando que compete às Superintendências Regionais de Ensino, por meio do Inspetor Escolar, zelar pelo cumprimento do disposto nos dispositivos legais

vigentes quanto ao funcionamento do CREI, observa-se que não houve orientações registradas em termos de visita do Inspetor Escolar quanto ao acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico e Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar do CREI junto às escolas jurisdicionadas à SRE Janaúba.

Assim, destaca-se que a ausência de registros de acompanhamento pela inspeção escolar pode se configurar como uma barreira na implementação do CREI na SRE, haja vista ser papel do Inspetor Escolar, ao realizar visitas *in loco* nas instituições de ensino, verificar a aplicação da legislação vigente, garantindo assim, o seu correto funcionamento.

Tal fato se afirma, haja vista que pelos registros dos termos de visita do Inspetor Escolar, não há indícios de que houve análise do plano de trabalho dos servidores do CREI, ou acompanhamento da realização de visitas, treinamentos e capacitações junto às escolas por tais servidores, evidenciando que não há um acompanhamento efetivo pela equipe de inspeção escolar, das ações desenvolvidas pelo CREI, o que se configura como uma barreira técnica e de gestão.

Considerando que compete aos Inspectores Escolares a orientação, assistência e controle do processo administrativo e pedagógico das escolas, é imprescindível que haja um acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pelo CREI, a fim de assegurar e contribuir para o seu correto funcionamento. Observa-se a necessidade de intervenção junto à equipe do CREI, para uma melhor sistematização das ações a serem desenvolvidas, de forma a atingir satisfatoriamente todas as 89 escolas da jurisdição.

Em síntese, com o objetivo de descrever o caso de gestão desta pesquisa, este capítulo buscou explicar sobre a política de educação especial no Brasil, em que foram tratados os textos normativos no âmbito da educação especial e inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB e da LBI, mostrando brevemente como a atual política pública de educação especial e inclusiva se configurou nacionalmente. Na sequência, um panorama dos dispositivos legais que regulamentam a educação especial e inclusiva no estado de Minas Gerais foi descrito, para a inserção do contexto de alocação do caso de gestão, além de apontar as políticas estaduais de inclusão escolar.

Abordou-se ainda a organização da SRE de Janaúba, no que se refere às instituições atendidas, ao Serviço de Inspeção Escolar e ao SAI, assim como a

descrição e a estrutura organizacional das esferas pedagógica e administrativa do CREI, e as evidências que representam o caso e servirão de base para a pesquisa de campo.

Após elencarmos discussões em torno do CREI, partindo de uma estrutura macro para uma estrutura micro, e evidenciar o caso de gestão, no capítulo a seguir, discutiremos, sob a luz do referencial teórico, o processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba. Apresentaremos, ainda, os pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliaram a sustentação deste estudo, além de analisar os dados evidenciados com a pesquisa.

3 ANALISANDO AS BARREIRAS ENFRENTADAS NA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CREI

Neste capítulo, analisamos as possíveis barreiras enfrentadas no processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba, com o objetivo de contribuir efetivamente na melhoria de suas ações, por meio da atuação dos Inspectores Escolares.

Em sequência, as reflexões teóricas desta pesquisa convergem para as relações que se estabelecem entre a intrasetorialidade¹⁰, a gestão escolar e a formação de professores na perspectiva da educação especial inclusiva, destacando o planejamento escolar como uma ferramenta contínua e colaborativa, evoluindo à integração entre esses três aspectos.

A articulação entre a formação continuada de professores, o suporte técnico-administrativo oferecido pela gestão escolar e o compromisso dos Inspectores Escolares é fundamental para superar as barreiras identificadas. Nesse contexto, algumas reflexões e conceitos voltados à temática são apresentados à luz de autores como Frederico (2022), Souza (2020), Silva, Quintanilha e Araújo (2022), entre outros.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, considerando a necessidade de produzir dados que possibilitem uma compreensão mais detalhada das relações previstas entre a intrasetorialidade, a gestão escolar e a formação de professores na perspectiva da educação especial inclusiva, assim como o planejamento escolar como uma ferramenta contínua e colaborativa.

As seções seguintes apresentam dois aspectos relevantes para a análise de um caso de gestão: o referencial teórico e a proposta metodológica de pesquisa, que indicam os caminhos para um aprofundamento da análise do caso de gestão apresentado. O objetivo, portanto, é que, ao longo deste capítulo, sejam feitas considerações e levantados elementos analíticos que contribuam para a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE), no qual se pense o aprimoramento do CREI pesquisado.

¹⁰ Conforme a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), redefinida pela Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014, “a intrasetorialidade, que diz respeito ao exercício permanente da desfragmentação das ações e serviços ofertados por um setor, visando à construção e articulação de redes cooperativas e resolutivas” (Brasil, 2014, p. 1).

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No decurso deste capítulo analítico, são apresentados conceitos e argumentos autorais que sustentam a perspectiva de que a intrasetorialidade, a gestão escolar, a formação de professores, e o planejamento escolar, enquanto contínuas e colaborativas, devem se relacionar para garantir o sucesso da educação especial inclusiva. Considerando que os problemas identificados na pesquisa abrangem, simultaneamente, as barreiras enfrentadas no processo de implantação e implementação do CREI, os três eixos teóricos aqui levantados são direcionados a esses aspectos.

Nesse sentido, a primeira subseção, correspondente ao primeiro eixo, reflete sobre as questões relativas à gestão escolar e à intrasetorialidade, destacando sua importância para a educação especial inclusiva. Buscar contextualizar como a articulação entre profissionais de diversos setores, participando de forma integrada e colaborativa, por meio de diálogos, pode potencializar a atuação desses profissionais junto às diferenças no ambiente escolar. Essa reflexão será fundamentada em estudos de autores como Frederico (2022), Souza (2020), Silva, Quintanilha e Araújo (2022), entre outros.

A segunda subseção, referente ao segundo eixo, analisa os desafios da formação de professores para a atuação com estudantes da educação especial inclusiva. Essa análise será baseada em estudos de autores como Souza (2020), Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), Braun e Vianna (2011) e Pletsch (2009).

A terceira subseção, corresponde ao terceiro eixo, discute a importância do planejamento pedagógico como uma ferramenta contínua e colaborativa para o desenvolvimento das ações pelos profissionais que atuam com estudantes da educação especial inclusiva. Esse eixo será desenvolvido à luz dos escritos de autores como Menegolla e Sant'Ana (2001), Vasconcellos (2000), Braun e Vianna (2011), Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), Gandin (1999), Libâneo (1994) e Frederico (2022).

As reflexões e discussões sobre os três eixos teóricos serão aprofundadas nas subseções a seguir, com o objetivo de contribuir para a compreensão e aprimoramento das práticas educacionais inclusivas.

3.1.1 Intrasetorialidade e gestão escolar na perspectiva da educação especial inclusiva

Os movimentos iniciais de escrita desta subseção referem-se à educação especial inclusiva. Nesse sentido, é fundamental resgatar alguns aspectos conceituais relacionados a essa temática, visto que, dependendo da perspectiva adotada, o significado de educação especial inclusiva pode ser interpretado de forma diversa.

A educação inclusiva e a educação especial são abordagens distintas para atender às necessidades educacionais de alunos com diferentes habilidades e demandas. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que integra os valores de igualdade e diferença como elementos indissociáveis. Esse paradigma vai além da ideia de equidade formal, ao considerar as estatísticas históricas que produzem a exclusão, tanto dentro quanto fora da escola (Brasil, 2008).

Além disso, a educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, devem ser integrados ao ensino regular e participar plenamente de todas as atividades escolares. Esse processo tem como propósito criar ambientes de aprendizagem que valorizem e acolham a diversidade, assegurando a participação ativa de todos os estudantes em salas de aula comuns. Para isso, são realizadas adaptações no currículo, nos métodos de ensino e no ambiente físico, visando atender às diferentes necessidades dos alunos de forma equitativa e eficaz.

Por outro lado, em uma perspectiva complementar, o MEC define a Educação Especial nos seguintes termos:

modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] em todas as etapas e modalidades da educação (Brasil, 2001a, p. 39).

Assim, a educação especial tem como foco atender às necessidades específicas de alunos com deficiências, distúrbios de aprendizagem ou outras condições que exijam suporte adicional. Esse atendimento pode ocorrer em

ambientes educacionais separados, como salas de aula especializadas, quando necessário, e envolve adaptações significativas no currículo e nas abordagens pedagógicas, de forma a atender às necessidades individuais dos alunos.

O MEC, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece que:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje [...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger [...] dificuldades de aprendizagem relacionadas à [...] dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento [...] como [...] a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (Brasil, 2001a, p. 43-44).

A educação inclusiva enfatiza a colaboração entre professores, especialistas em educação e outros profissionais para criar um ambiente que atenda às necessidades de todos os alunos. Por outro lado, a educação especial adota uma abordagem mais individualizada, muitas vezes com a presença de profissionais especializados que trabalham diretamente com o aluno, concentrando-se em fornecer suporte personalizado e adequado para que seja alcançado o potencial máximo.

Segundo Sasaki (2013), a inclusão escolar é o processo de adequação da escola para garantir que todo estudante receba uma educação de qualidade, independentemente de sua raça, etnia, gênero, situação socioeconômica ou deficiência. Nessa perspectiva, Frederico (2022) também considera a importância da inclusão escolar e da garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Pensando no aspecto que concerne à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, assim, ao direito à educação na escola comum das pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação, os estudos deixam claro que, para além da garantia ao acesso, há a necessidade de que as políticas públicas e legislações vigentes assegurem a permanência e a qualidade do ensino (Frederico, 2022, p. 72).

Sasaki (2013) e Frederico (2022) destacam a relevância de a escola se adaptar para acolher e oferecer respostas educativas que atendam as habilidades, necessidades e expectativas de cada estudante. Observa-se a necessidade de políticas públicas e legislações que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino para pessoas com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação, reforçando a importância da inclusão e da garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Embora haja diferença entre as abordagens de educação inclusiva e de educação especial, nota-se que, na prática, os sistemas educacionais muitas vezes incorporam elementos de ambas para criar um ambiente que atenda às necessidades variadas dos alunos.

Ademais, vale ressaltar que, para uma Educação Especial Inclusiva de qualidade, é fundamental que haja uma Gestão Escolar adequada, que envolva práticas e processos administrativos, pedagógicos e participativos, possibilitando a efetivação do projeto educativo da instituição escolar. Isso ocorre por meio do envolvimento do planejamento estratégico, da organização de recursos, da definição de políticas internas e da promoção de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

Segundo Frederico (2022), é importante promover um ambiente colaborativo para cultivar uma cultura inclusiva na escola. Nesse sentido, o gestor escolar desempenha um papel importante na superação ou eliminação de barreiras no ambiente escolar, atuando como uma figura simbólica que influencia por meio de suas atitudes e comportamentos (Frederico, 2022).

Observa-se, assim, que a Gestão Escolar desempenha um importante papel na implementação da Educação Especial Inclusiva, pois cabe aos gestores criar um ambiente acolhedor, estimular a formação continuada dos professores e garantir a adequação de recursos e infraestrutura para atender às necessidades específicas dos estudantes da educação especial.

Além disso, espera-se que o Gestor Escolar atue como agente articulador entre as políticas públicas e a prática cotidiana na escola, alinhando as ações da instituição com as diretrizes inclusivas determinantes. Essa atuação contribui para a efetivação de políticas públicas voltadas à inclusão e para a construção de um

ambiente educacional realmente inclusivo. Frederico (2022) ao citar Sage (1999) destaca que:

o papel do diretor é essencialmente de facilitação de mudanças rumo ao objetivo de uma escola inclusiva. A mudança é algo que não pode ser legislado ou obrigado a existir. Assim, o diretor pode colaborar e encorajar novos comportamentos e reforçar os esforços para uma educação de todos (Sage, 1999, p. 135 *apud* Frederico, 2022, p. 19).

Para tanto, cabe ao Gestor Escolar orientar a equipe no sentido de adaptar o currículo para atender aos alunos com deficiência, por meio da promoção de capacitação docente, da adequação de materiais didáticos e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, entende Souza (2020) que, para garantir que todos tenham acesso e participação na sociedade, considerando a diversidade humana, é necessário investir no desenvolvimento profissional dos professores. Com o aumento do número de estudantes nas salas de ensino regular e no AEE, os professores têm cada vez mais responsabilidades, e a formação docente precisa ser repensada para refletir a busca por uma perspectiva inclusiva diante de tantas diferenças e singularidades.

Depreende-se, portanto, ser fundamental que o Gestor Escolar busque parcerias com instituições e profissionais especializados, além de viabilizar recursos adicionais para apoiar a inclusão escolar. Isso inclui a disponibilidade de tecnologias assistivas, profissionais de apoio e adaptações estruturais que garantam o acesso e a participação plena de todos os estudantes. Garcez (2016, p. 3), entende que a parceria

[...] refere-se às relações estabelecidas entre a escola e os atores externos à instituição que atuam para dar apoio aos processos de educação inclusiva. Tais atores podem ser pessoas físicas ou jurídicas e abrangem as áreas da educação especial, da saúde, da educação não-formal, da assistência social e outros. Entender essas alianças ou a falta delas é fundamental para que a escola de fato possa traçar estratégias na direção de se fortalecer como uma instituição que pertence ao território no qual ela está geograficamente localizada.

É nessa perspectiva que a intrasetorialidade se apresenta como uma estratégia indispensável no ambiente escolar, especialmente no âmbito da educação especial inclusiva. Neste contexto, a intrasetorialidade refere-se à articulação eficiente entre os diversos setores e profissionais dentro da própria instituição escolar, promovendo um ambiente educacional que responda de forma coesa e colaborativa às necessidades dos estudantes da educação especial.

Esse conceito, ao contrário da intersetorialidade — que envolve a colaboração entre diferentes setores externos à escola —, foca na coordenação interna, fortalecendo a gestão escolar e criando uma rede de apoio que potencializa o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Ou seja, envolveria a articulação contínua entre diferentes áreas (escolas, CREI, SRE, SEE), buscando integrar ações e oferecer serviços mais coordenados e eficientes para a comunidade escolar.

A intrasetorialidade, embora seja um conceito relevante para a gestão de políticas e serviços em áreas como a educação e a saúde, tem sido pouco discutida explicitamente na literatura acadêmica. Em contextos institucionais, como o educacional, a colaboração entre setores internos é fundamental para promover a execução eficaz de políticas, especialmente aquelas que visam a inclusão e o atendimento especializado. A efetivação de práticas inclusivas demanda um esforço conjunto entre os diferentes agentes da comunidade escolar, bem como o fortalecimento de políticas públicas que assegurem os recursos necessários para atender às demandas da educação especial.

Dada a ausência de um conceito amplamente discutido na literatura acadêmica para intrasetorialidade, esta pesquisa adota o entendimento presente na Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014, que redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) no Brasil. Em seu artigo 4º, a referida portaria define a intrasetorialidade como o princípio de “exercício permanente da desfragmentação das ações e serviços ofertados por um setor, visando à construção e articulação de redes cooperativas e resolutivas” (Brasil, 2014, p. 1).

Esse entendimento, apesar de formulado para o setor de saúde, é relevante para o contexto educacional, pois ressalta a importância da desfragmentação das ações, favorecendo a construção de redes internas de colaboração que busquem responder, de forma mais integrada e resolutiva, às necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Mendes, Frutuoso e Silva (2017, p. 713) estabelecem que:

A inter e a intrasetorialidade, entendidas de forma ampla, compreendem a conexão entre setores e, sobretudo, entre sujeitos de setores sociais diversos para enfrentar problemas complexos. Essa perspectiva demanda, no entanto, um significativo esforço, no plano da interação, entre profissionais e usuários, para o estabelecimento de relações horizontais que favoreçam as possibilidades de diálogo, bem como no plano das articulações, entre saberes, setores de atividade e setores.

Ao aplicar esse conceito ao campo educacional, busca-se destacar a importância de uma gestão que integre diferentes setores dentro das instituições de ensino. A integração entre profissionais como coordenadores pedagógicos, professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas em educação é central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência e outras condições que exigem atenção educacional específica.

De acordo com Souza (2020), essa colaboração entre setores enriquece o processo educativo, promovendo um ambiente escolar que assegura equidade nas oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. A intrasetorialidade permite, por exemplo, o planejamento e a implementação de intervenções pedagógicas mais assertivas e individualizadas, essenciais para os alunos que necessitam de adaptações curriculares e acessibilidade. A coordenação entre o setor pedagógico e os serviços de suporte especializado garante que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira eficiente, promovendo sua inclusão plena nas atividades escolares.

No caso do CREI, essa articulação interna é fundamental. A atuação conjunta dos núcleos de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e de Tecnologias e Acessibilidade Escolar demonstra como a intrasetorialidade pode ser operacionalizada na prática. A cooperação entre esses núcleos oferece não apenas a formação contínua de professores e demais profissionais da educação, mas também o suporte técnico necessário para garantir que os alunos tenham acesso a tecnologias assistivas e às adaptações pedagógicas que favoreçam sua inclusão no ambiente escolar regular. Essa integração otimiza o uso dos recursos disponíveis e garante que as práticas inclusivas sejam aplicadas de maneira coordenada.

Além disso, a intrasetorialidade contribui para a adequação dos espaços escolares e dos materiais didáticos, garantindo acessibilidade física e pedagógica. A colaboração entre os diferentes setores da educação permite uma abordagem holística, viabilizando a eliminação de barreiras arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais que poderiam dificultar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Dessa forma, a intrasetorialidade se consolida como uma ferramenta essencial para a criação de um espaço escolar inclusivo, onde a diversidade não é apenas respeitada, mas também valorizada.

A gestão escolar tem um papel estratégico na efetivação da inclusão escolar por meio da intrasetorialidade. Gestores que incentivam a colaboração entre os diferentes setores criam uma cultura organizacional coesa e orientada para a equidade. Além disso, a gestão escolar inclusiva, ao articular os setores internos, contribui para a implementação de políticas públicas de inclusão, alinhando as práticas da instituição às diretrizes legais e promovendo a inclusão como um valor central.

Frederico (2022) destaca que a intrasetorialidade na gestão escolar ultrapassa a implementação de políticas inclusivas. Ela envolve também, a promoção de uma cultura de colaboração contínua entre os profissionais da educação. Quando os gestores criam espaços para o diálogo e a troca de saberes entre diferentes áreas de atuação, fortalecem a capacidade da escola de responder às necessidades diversificadas dos estudantes. A formação continuada dos professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a implementação de tecnologias assistivas tornam-se mais efetivos quando realizados de forma articulada.

Essa abordagem garante uma melhor utilização dos recursos disponíveis e promove uma visão integrada da educação inclusiva, em que todas as necessidades dos alunos são consideradas. O impacto dessa articulação reflete na criação de um ambiente educacional acolhedor e equitativo, que não apenas cumpre as diretrizes legais de inclusão, mas também prepara os alunos para uma participação ativa e plena na sociedade.

Portanto, a intrasetorialidade emerge como uma abordagem essencial na gestão escolar inclusiva, pois permite que a escola atue de forma integrada com a equipe pedagógica, equipe docente e comunidade escolar. Essa atuação permite superar barreiras educacionais e garantir que todos os alunos, especialmente

aqueles com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para além da articulação interna, a intrasetorialidade reflete uma cultura organizacional que valoriza a diversidade, promove o respeito às diferenças e assegura que a inclusão seja vivenciada de maneira concreta no ambiente escolar.

Nesse sentido, é necessário adotar soluções que promovam flexibilidade, colaboração e inovação, a fim de fortalecer a implementação da intrasetorialidade na educação pública. A colaboração entre os profissionais de diferentes áreas e a integração de políticas e práticas são essenciais para garantir a execução eficaz das políticas de educação especial inclusiva, criando condições para que a diversidade seja integrada e respeitada.

Assim, a confluência entre Educação Especial Inclusiva, Gestão Escolar e intrasetorialidade representa uma estratégia eficaz para construir um sistema educacional coeso. Esse sistema promove a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio de uma gestão escolar que busca transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e acessível, preparado para oferecer uma educação equitativa.

3.1.2 Os desafios da formação de professores para atuação na educação especial inclusiva

Os desafios da formação de professores para atuar na Educação Especial Inclusiva são complexos e demandam uma abordagem cuidadosa. Nesta subseção, discutiremos a importância da formação continuada de professores; os aspectos da formação para atuar com os estudantes da educação especial inclusiva; os conhecimentos necessários sobre as necessidades e características dos estudantes; as estratégias de ensino adaptadas para a prática do professor do AEE; as habilidades do professor para adaptar o currículo; as estratégias de ensino para lidar com os estudantes; a capacidade do professor do AEE para trabalhar com equipes multidisciplinares e com a diversidade e individualidade dos alunos; a importância de garantir acesso a recursos, materiais adequados e suporte aos professores da educação especial inclusiva.

Para garantir uma formação satisfatória e contextualizada ao educando, é necessário que o professor se mantenha atualizado em seus estudos. Ou seja, deve-se revisar as teorias da sua formação como alicerce para enriquecer e

fortalecer a sua prática pedagógica. Nesse contexto, ressalta-se a importância da formação continuada do professor, dada a natureza dinâmica e em constante evolução dessa profissão.

A prática docente não é estática, mas sim um processo contínuo de aprendizado, adaptação e aprimoramento. Os professores estão sempre lidando com novos desafios, mudanças na sociedade, avanços na tecnologia e descobertas na área da educação, o que os leva a se reinventar e aprimorar constantemente suas habilidades e métodos de ensino.

No que se refere à formação de professores para atuar na educação especial inclusiva, Souza (2020, p. 61) afirma que:

[...] depreendemos que dificilmente teremos uma educação inclusiva se considerarmos a desvalorização profissional, as inúmeras demandas do trabalho docente nas escolas, a precarização dos espaços, a falta de autonomia, o cumprimento das normas estabelecidas de cima para baixo e a predominância do modelo tecnicista na formação de professores/as que enfatiza o pragmatismo e desconsidera a práxis.

Observa-se que o autor enfatiza a necessidade de reconhecer a constante transformação da profissão docente e a importância de os professores estarem abertos a novas ideias, práticas e abordagens visando atender às necessidades dos estudantes e da sociedade. Para isso, é fundamental priorizar a socialização de saberes e experiências, a partir das reflexões da prática pedagógica, bem como o compartilhamento dos conhecimentos e estratégias bem-sucedidas pelos professores do AEE. Tais estratégias podem promover um ambiente educacional mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes atendidos.

A inclusão de estudantes com necessidades especiais no ambiente educacional representa um avanço significativo na busca por uma sociedade mais igualitária. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, espera-se que ocorra uma formação continuada de professores que vá além do convencional, preparando-os para lidar com a diversidade e a singularidade dos alunos da educação especial inclusiva. Souza (2020) destaca que a formação permanente de professores para atuarem na Educação Especial, dentro de uma proposta inclusiva, é uma condição estruturante para garantir a equidade na construção de uma escola inclusiva,

atendendo a diversidade humana e promovendo a construção da identidade do professor.

Portanto, é necessário romper com as práticas excludentes, que se concentram nas deficiências e falhas dos estudantes, e, em vez disso, focar nas potencialidades e promover mudanças significativas. O objetivo é alcançar uma abordagem inclusiva e centrada no estudante, reconhecendo a importância de um ambiente educacional que valorize as habilidades individuais de cada discente, promovendo um ensino mais contextualizado e eficaz.

É de grande relevância abordar os desafios enfrentados nesse contexto, destacando a importância da formação continuada, os aspectos relevantes desse processo, os conhecimentos e habilidades necessárias, as estratégias de ensino adaptadas, a colaboração em equipes multidisciplinares e a garantia de acesso a recursos adequados.

Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), defendem que, além da formação sobre a operacionalização do atendimento educacional especializado, é preciso proporcionar aos docentes conhecimentos para atuarem com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as nuances do trabalho colaborativo entre ensino especial e comum. Nesse sentido, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas.

No contexto da educação especial inclusiva a formação se torna ainda mais crucial, pois os desafios enfrentados pelos professores transcendem as exigências convencionais do ensino regular. Professores bem instruídos e capacitados são essenciais para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, que abranjam os aspectos específicos relacionados à diversidade de necessidades e características dos estudantes da educação especial inclusiva. Isso envolve a compreensão das condições individuais de cada estudante e a adaptação de métodos de ensino para atender suas particularidades.

De acordo com Braun e Vianna (2011), o universo da escola regular e especial está em constante mudanças, exigindo a revisão de ações, representações, finalidades e resultados. A organização de um espaço como o do AEE pode favorecer a elaboração de um olhar diferenciado, e a formação continuada pode favorecer as reflexões necessárias sobre a prática pedagógica (Braun; Vianna, 2011).

Para isso, espera-se que a formação capacite o professor a compreender as necessidades e características dos alunos, proporcionando conhecimentos

aprofundados sobre as diferentes deficiências e suas condições. É essencial fornecer estratégias de ensino adaptadas para a prática do professor do AEE, promovendo um ambiente educacional que respeite e inclua cada um dos seus estudantes.

A atuação do professor do AEE requer uma colaboração estreita com equipes multidisciplinares, incluindo psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, entre outros. Sobre isso Braun e Vianna (2011) destacam:

Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais e Planos de Ensino Individualizados (PEI) são estratégias, lugares e ações que podem favorecer inclusões escolares, porém a formação docente com o desenvolvimento de autonomia e autoria profissionais é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova aprendizagem de todos, precisamos de bons professores, de especialistas e de investimento público financeiro na carreira docente (Braun; Vianna, 2011, p. 31).

Espera-se que os professores sejam capacitados para uma comunicação eficaz e cooperação com esses profissionais, visando um atendimento holístico aos estudantes, reforçando o que propõe o CREI. A formação permanente, quando realizada em serviço, no espaço escolar, com seus pares, possibilita a socialização de conhecimentos, experiências e reflexões, contribuindo para que o trabalho docente desenvolva as potencialidades dos alunos da educação especial. Conforme Souza (2020, p. 74-75),

No que se refere ao/à professor/a do AEE, com atribuições específicas da Educação Especial, consideramos que a formação permanente quando realizada em serviço, no espaço escolar, com seus pares, na socialização de saberes e experiências, a partir das reflexões de sua prática pedagógica, contribuirá para que o trabalho docente ofereça elementos para se trabalhar com as potencialidades dos/as alunos/as com deficiência. Assim, defendemos que, na formação permanente, os/as professores/as possam, a partir do diálogo e da interlocução, articularem e construir saberes que promovam mudanças significativas, a fim de romperem com práticas excludentes, com o foco na falha, no déficit e no cumprimento de tarefas descontextualizadas.

A formação permanente e em serviço realizada no espaço escolar e em diálogo com os demais professores do AEE no contexto da Educação Especial Inclusiva, favorece o enriquecimento da prática pedagógica e oferece suporte efetivo

aos estudantes. Apesar disso, diversas barreiras são identificadas nas formações oferecidas atualmente, como a falta de abordagem prática e vivencial, a ausência de discussões sobre questões socioemocionais dos estudantes com deficiências, a carência de recursos e materiais didáticos adaptados, bem como a limitação na oferta de capacitações continuadas.

Além das barreiras citadas, espera-se que as formações priorizem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos professores, a fim de promover um ambiente acolhedor e inclusivo em sala de aula. A adoção de estratégias como estudos de caso, simulações, práticas em ambientes reais e parcerias com escolas que já possuem experiência em educação especial inclusiva pode enriquecer a prática dos professores. Conforme Pletsch (2009, p. 149),

o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Logo, desenvolver uma formação efetiva para professores atuarem na educação especial inclusiva requer uma abordagem abrangente e orientada para a prática. Devem ser abordados temas como a legislação e políticas públicas relacionadas à inclusão, os diferentes tipos de deficiência e estratégias de adaptação curricular, técnicas de avaliação inclusiva, uso de tecnologias assistivas e de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a diversidade.

Nessa perspectiva, Pletsch (2009, p. 150) diz que:

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.

É essencial que as formações sejam mais práticas, contextualizadas e sensíveis às necessidades emocionais e sociais dos estudantes a serem atendidos. O estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino e centros de pesquisa

pode contribuir para o desenvolvimento de formações mais eficazes e alinhadas com as demandas atuais.

Nesse sentido, espera-se que a formação continuada enfatize a compreensão da diversidade e individualidade dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as diferenças e estimulem o desenvolvimento de cada estudante, considerando suas diferenças, potencialidades e desafios. Além disso, é fundamental que a formação não se encerre no ambiente acadêmico, garantindo o acesso contínuo a recursos e materiais adequados. Oferecer suporte contínuo aos professores, por meio de *workshops*, grupos de estudo e supervisão pedagógica, é uma alternativa para o aprimoramento constante das práticas inclusivas. Para tanto, segundo Souza (2020, p. 59-60):

Uma proposta de educação inclusiva com vistas a garantir o acesso e a participação de todos/as na sociedade, com toda a diversidade inerente ao ser humano, somando-se às diversas atribuições que os/as professores/as precisam cumprir e sua crescente população escolar das salas de ensino regular e no AEE, exige investimento no desenvolvimento profissional docente, porquanto, se a escola tem buscado uma perspectiva inclusiva em meio a tantas diferenças e singularidades, a formação docente também precisa ser repensada.

Portanto, destaca-se a necessidade de uma formação permanente que promova uma mudança de paradigma na abordagem da Educação Especial, enfatizando o diálogo, a interlocução e a construção coletiva de saberes para benefício dos estudantes.

Diante do exposto, concluímos que a formação de professores para atuar na educação especial inclusiva ainda é um desafio complexo, que exige uma abordagem abrangente e contínua. A importância dessa formação, aliada aos aspectos específicos aqui descritos, visa capacitar os professores para enfrentar os desafios de um ambiente educacional diversificado, promovendo uma inclusão enriquecedora para todos os estudantes.

Nessa linha, faz-se necessária uma reflexão quanto à necessidade de investimento em políticas públicas que priorizem a formação dos profissionais de educação e a garantia da oferta do AEE por profissionais especializados. É fundamental que a formação para a educação especial inclusiva considere, como ponto de partida, os problemas reais e as vivências que permeiam o contexto educacional, garantindo um ensino de qualidade por meio da modernização das

escolas e da formação permanente de seus profissionais. Para tanto, é importante que a gestão escolar adote um planejamento pedagógico que contemple uma atividade permanente de reflexão e ação, o que será tratado na próxima subseção.

3.1.3 O planejamento pedagógico como ferramenta contínua e colaborativa

Considerando-se que o planejamento está presente em praticamente todas as ações cotidianas, norteando as diversas atividades desenvolvidas, o cenário não seria diferente na área educacional. Realizar um planejamento pedagógico adequado para o desenvolvimento de atividades docentes é imprescindível para o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto educacional, o planejamento pedagógico é uma prática fundamental, representando um processo sistemático de organização e definição de ações a serem orientadas na escola. Ele engloba a elaboração de estratégias para o ensino, considerando as características e necessidades específicas dos estudantes. Este planejamento não é estático, mas dinâmico, adaptando-se às demandas do ambiente educacional e promovendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, é fundamental para o desenvolvimento das ações educacionais, promovendo a organização e direcionamento das atividades escolares.

Vale ressaltar que diversos autores conceituam o planejamento pedagógico. Para Menegolla e Sant'Ana (2001, p. 25),

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Por sua vez, Vasconcellos (2000, p. 79) afirma que:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer,

concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Nesse sentido, vale salientar que o planejamento pedagógico permite aos educadores traçar uma linha de raciocínio que os oriente em suas ações em sala de aula. A partir de um planejamento adequado, a prática docente assume um papel importante, pois o professor acumula e enriquece suas experiências, tendo em vista a necessidade de trabalhar com situações concretas de ensino. Com as novas experiências adquiridas, o professor estabelece uma didática própria e enriquece sua prática profissional, o que possibilita a aquisição de maior segurança, visto que utiliza o planejamento como fonte de oportunidades de reflexão e avaliação da sua prática educacional.

Vasconcellos (2008), em uma entrevista, afirma que é impossível realizar um processo de ensino-aprendizagem sem planejar, segundo ele:

[...] porque o planejamento é uma coisa inerente ao ser humano. Então, sempre temos algum plano, mesmo que não esteja sistematizado por escrito. Agora, quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, estamos falando de algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade. Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas (Vasconcellos, 2008, recurso *online*).

No âmbito da educação especial inclusiva, o planejamento pedagógico desempenha papel relevante, pois busca garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com os princípios de inclusão, considerando a diversidade de habilidades, características e necessidades dos estudantes. Esse planejamento visa criar ambientes educacionais que ofereçam equiparação de oportunidades, promovendo o desenvolvimento pleno de cada estudante.

Ele desempenha um papel ainda mais significativo ao atender às necessidades individuais dos estudantes da educação especial, promovendo sua participação plena e igualitária na escola. Conforme Braun e Vianna (2011), a docência com autonomia e autoria é requisito para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda às diferenças e efetive a aprendizagem de todos (Braun; Vianna, 2011).

Na perspectiva de realização do planejamento pedagógico, é importante que se desenvolva a habilidade de adaptar o currículo, uma competência-chave para o professor atuante na Educação Especial Inclusiva. Isso implica flexibilidade, criatividade e capacidade de ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, garantindo assim uma aprendizagem eficaz. Conforme Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p. [39]):

não basta implementar uma política de atendimento educacional especializada sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam.

Para que isso ocorra, o papel do Gestor Escolar é de fundamental importância nesse processo, pois este tem a função de auxiliar os professores e os especialistas em educação na realização do planejamento pedagógico. Espera-se que o Gestor Escolar pautar sua prática na gestão democrática e participativa, a fim de obter resultados satisfatórios nos processos desenvolvidos na escola. A participação dos professores e demais atores da escola é necessária para que haja ações coletivas, resultantes do planejamento participativo. Nessa perspectiva, Gandin (1999, p. 47), esclarece que

[...] o planejamento participativo nasce a partir da análise situacional que vê uma sociedade organizada de forma injusta, injustiça essa que se caracteriza pela falta de participação. Nesse contexto, participação não é simplesmente aquela presença, aquele compromisso de fazer alguma coisa, aquela colaboração, aquele vestir a camisa da empresa nem mesmo a decisão em alguns pontos esparsos e de menor importância; participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana; [...] então, participação no planejamento participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas no “como” ou no “com que” fazer, mas também no “o que” e no “para que” fazer.

É importante salientar que o planejamento deve servir tanto ao professor quanto aos alunos e à comunidade, sendo útil e funcional a quem se destina, através de uma ação consciente, responsável e libertadora. Deve-se desconsiderar a noção de planejamento como uma receita pronta e acabada. Assim, o caráter

contínuo do planejamento pedagógico busca atender as demandas, estando em constante evolução no cenário educacional. São necessárias reuniões de planejamento flexíveis, capazes de se adaptar às necessidades específicas de cada estudante.

A colaboração entre os profissionais, como professores, especialistas em educação especial e demais membros da equipe escolar, é indispensável para o sucesso desse planejamento. Segundo Libâneo (1994, p. 222),

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

Nesse sentido, a troca de experiências e a coletividade na elaboração e execução das ações potencializam os resultados, proporcionando um ambiente inclusivo mais eficaz. O planejamento pedagógico é visto como uma ferramenta contínua e colaborativa, haja vista que, por meio do trabalho em equipe, é possível compartilhar conhecimentos e experiências, buscando sempre aprimorar as práticas pedagógicas e garantir o sucesso educacional dos estudantes. Para isso, é importante atender a todos os estudantes, por meio do trabalho colaborativo entre professores do AEE e das turmas regulares. Conforme Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p. [39-40]):

Certamente essa colaboração se faz necessária também na organização e no planejamento do plano de atendimento educacional especializado para atender as reais demandas de cada aluno com necessidades especiais. Caso contrário, a inclusão com desenvolvimento social e acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intraescolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional.

Para alcançar a inclusão na educação especial de forma que nenhum estudante seja excluído, é importante estender as ações a serem desenvolvidas à comunidade e às famílias dos estudantes. O envolvimento ativo desses atores é crucial para o sucesso do processo de inclusão. O planejamento pedagógico deve incluir estratégias para promover a sensibilização da comunidade escolar, buscando

criar um ambiente acolhedor e livre de preconceitos. Essa parceria permitirá garantir que os planos de ensino considerem as particularidades e necessidades de cada estudante, promovendo uma maior colaboração entre escola e família. Ao participarem ativamente do planejamento escolar, as famílias poderão contribuir com informações relevantes sobre as necessidades dos estudantes, além de fortalecer a parceria entre família e escola. Para reforçar a discussão, Frederico (2022), esclarece que

Refletir sobre os aspectos que concernem à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no PPP de uma unidade educacional correlaciona-se diretamente com a organização dos tempos e espaços educativos. A gestão escolar, no diálogo com a comunidade, poderá trazer elementos para reflexão e ação da escola, como: a) os princípios e as finalidades, considerando a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; b) as barreiras impostas no ambiente e a viabilização de sua superação e/ou eliminação; c) a previsão de aquisição de materiais e recursos de acessibilidade; d) a formação dos professores e da comunidade educativa; e e) as ações intersetoriais e intersecretariais (Frederico, 2022, p. 46).

Observa-se assim, que o planejamento pedagógico, quando concebido como uma ferramenta contínua e ativa, surge como um elemento central na construção de ambientes educacionais inclusivos. Na educação especial, essa prática adquire uma importância ainda maior, atuando como guia para o desenvolvimento de ações que promovam a equiparação de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

O envolvimento da comunidade escolar e das famílias no processo de inclusão, alinhado a um planejamento escolar robusto e flexível, é essencial para a promoção efetiva da educação inclusiva. Em síntese, o planejamento pedagógico quando contínuo e colaborativo, possibilita que os profissionais desenvolvam ações efetivas em prol dos estudantes da Educação Especial Inclusiva, contando com o envolvimento da comunidade escolar e das famílias para alcançar resultados mais significativos.

Esta subseção abordou, portanto, a relevância do planejamento escolar pedagógico na educação especial inclusiva. Inicialmente, foram expostos conceitos fundamentais sobre planejamento. Em seguida, exploraram-se aspectos mais amplos relacionados ao planejamento escolar pedagógico, com ênfase na atuação dos profissionais envolvidos na educação especial inclusiva. Por fim, destacou-se a

importância do envolvimento da comunidade escolar e das famílias no processo de inclusão.

Na próxima seção, são apresentados o percurso metodológico e o instrumento de investigação utilizados nesta pesquisa.

3.2 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção descreve o percurso metodológico adotado para a realização deste trabalho, detalhando o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a técnica utilizada para sua análise. A pesquisa foi tipificada como qualitativa, estruturada por meio de um estudo de caso realizado no Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) de Janaúba/MG. Essa abordagem foi escolhida porque permite uma compreensão mais profunda e detalhada dos diversos aspectos do contexto analisado, possibilitando ao pesquisador uma interação direta com o objeto de estudo.

A opção por adotar uma abordagem qualitativa justifica-se, pois, conforme Godoy (1995, p. 21). Caracteriza-se como uma metodologia em que:

Algumas características básicas identificam os estudos denominados "qualitativos". Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Assim, considerando que o estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos, optou-se pelo estudo de caso, que, conforme Godoy (1995), caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade analisada profundamente. Esse método tem como objetivo o exame detalhado de um ambiente, de um único sujeito ou de uma situação específica (Godoy, 1995).

Para Gil (2008, p. 57-58), no estudo de caso ocorre o "estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados". O autor afirma ainda que

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2008, p. 58).

Por meio do estudo de caso, é possível analisar detalhadamente fenômenos sociais em seu contexto real, levando em consideração múltiplas variáveis e interações. Essa abordagem permite a obtenção de informações sobre dinâmicas sociais e educacionais, possibilitando a identificação de padrões, desafios e oportunidades que podem não ser percebidos em estudos mais amplos. Além disso, essa metodologia contribui para a construção de teorias mais sólidas, pois fornecem exemplos concretos que podem ser analisados em profundidade, permitindo o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e adequadas às necessidades reais das comunidades e instituições educacionais.

Dessa forma, os estudos de caso têm o potencial de gerar impactos significativos no desenvolvimento de políticas públicas, práticas pedagógicas e na promoção da equidade social. Nesse contexto, buscou-se investigar, a partir da percepção dos diferentes atores do ambiente escolar, as principais barreiras enfrentadas na implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba, bem como as contribuições dos Inspetores Escolares na melhoria das ações realizadas por esse centro de referências.

Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizados instrumentos de pesquisa como a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. No campo da pesquisa qualitativa, a análise documental desempenhou um papel central. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 174), essa técnica possui como característica essencial o fato de que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

Segundo Gil (2008, p. 147):

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados.

Nesse sentido, Gil (2008) afirma que a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se apenas pela natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de diversos autores sobre um determinado tema, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos da pesquisa. O processo de desenvolvimento da pesquisa documental segue etapas semelhantes às da pesquisa bibliográfica, com a ressalva de que, no caso da pesquisa documental, o primeiro passo envolve a exploração de fontes documentais, que são numerosas.

Gil (2008) classifica os documentos em duas categorias: documentos de primeira mão, que não passaram por análise, como documentos oficiais, reportagens de jornais, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias e gravações; e documentos de segunda mão, que já foram analisados de alguma forma, como relatórios de pesquisa, relatórios empresariais e tabelas estatísticas.

Assim, considerando que a análise documental é uma técnica útil para abordar dados qualitativos, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas, seja para descobrir novos aspectos de um tema, foram analisados os registros documentais do CREI, tais como: atas de reuniões presenciais e virtuais, registros de visitas às instituições escolares jurisdicionadas à SRE, registros dos cursos ofertados, quantidade de materiais de apoio elaborados e encaminhados aos profissionais das escolas, registros dos termos de visita do Inspetor Escolar, além de documentos normativos, como a LDB de 1996, a CF de 1988, a LBI de 2015 e a Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede de ensino de Minas Gerais.

Além da análise documental, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, pois, para investigar as concepções que uma determinada comunidade possui sobre um assunto específico, é fundamental selecionar métodos de pesquisa que atendam às particularidades desse grupo e que sejam compatíveis com os requisitos científicos do estudo.

Como a estratégia metodológica foi identificar as barreiras e possibilidades identificadas no processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba, acredita-se que a entrevista semiestruturada seja adequada. Trata-se de uma técnica de pesquisa qualitativa que permite a coleta de dados por meio de uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado. Espera-se, por meio das entrevistas, conhecer as opiniões, experiências e percepções, a fim de obter informações detalhadas sobre as atitudes e comportamentos dos participantes em relação ao CREI.

A escolha pela realização de entrevistas, justifica-se, pelo fato de que, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 195-196):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social [...] Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária [...] tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Desta forma, espera-se identificar as percepções, sentimentos, atitudes, ideias e dados qualitativos dos participantes, a fim de analisar o conhecimento destes sobre o processo de implantação e implementação do CREI.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os 5 profissionais que atuam no CREI (Coordenador, Psicólogo, Especialista em Educação Básica, Professor de Educação Básica e Assistente Técnico em Educação Básica) e com 1 Analista em Educação Básica da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da ser. As entrevistas foram conduzidas com base em material de suporte previamente elaborado, direcionado pela pesquisadora, visando alcançar os objetivos propostos e explorar aspectos relevantes do tema.

Segundo Minayo (2001), a entrevista é o método mais comum utilizado no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos participantes. Ou seja, não se trata de uma conversa casual e neutra, mas um meio de coletar os relatos dos participantes, que são sujeitos-objeto da pesquisa, vivenciando uma realidade específica que está sendo estudada. As

entrevistas podem ser conduzidas de forma individual e/ou coletiva (Minayo, 2001). Nesse sentido, de acordo com Gil (2008, p. 109),

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais.

Considerando que a entrevista pode ser estruturada, não estruturada ou semiestruturada, optou-se pela entrevista semiestruturada. Segundo Zanella (2011, p. 117), essa modalidade “segue um roteiro ou ‘guia’ criado pelo entrevistador, mas sem se prender rigidamente à sequência das perguntas. A conversa segue conforme os depoimentos do entrevistado, sem obedecer rigidamente ao roteiro de entrevista”.

A pesquisadora abordou as questões propostas por meio de perguntas previamente formuladas sobre as percepções e opiniões dos entrevistados, acerca das principais barreiras enfrentadas na implantação e implementação do CREI, possibilitando a formulação de novas questões durante o processo.

Adicionalmente, para conhecer as barreiras enfrentadas na implantação e implementação do CREI sob a perspectiva das equipes pedagógicas das escolas, foram aplicados questionários às 89 escolas estaduais da ser. Cada questionário foi respondido por um Especialista em Educação Básica de cada escola.

Para alcançar um número maior de respostas, optou-se pela aplicação de questionários por meio do aplicativo *Google Forms* (formato *online*) (Apêndice B). Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Gil (2008, p. 121) complementa que o questionário contém questões “com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. O autor defende que o questionário apresenta vantagens em relação à entrevista, tais como:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 2008, p. 122).

A aplicação dos questionários permitiu à pesquisadora conhecer a percepção dos participantes sobre o processo de implantação e implementação do CREI. Após a coleta dos dados procedeu-se à análise, com o objetivo de relacionar o referencial teórico aos dados obtidos na pesquisa de campo, conforme detalhado nas seções subsequentes.

3.3 DESVENDANDO DESAFIOS E OPORTUNIDADES: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CREI

A partir dos resultados da análise documental, bibliográfica e da pesquisa de campo, foi possível diagnosticar o processo de implantação e implementação do CREI, com base na percepção dos participantes. Esta seção analisa os dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os 5 profissionais que atuam no CREI (Coordenador, Psicólogo, Especialista em Educação Básica, Professor de Educação Básica e Assistente Técnico em Educação Básica) e com 1 Analista em Educação Básica da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE, bem como os questionários respondidos por Especialistas em Educação Básica das 89 escolas estaduais da SRE Janaúba. Para proporcionar uma compreensão detalhada dos procedimentos metodológicos empregados neste estudo, foram organizadas duas subseções.

A primeira subseção (3.3.1) apresenta os sujeitos da pesquisa e suas características relevantes. A segunda subseção (3.3.2) analisa as informações das entrevistas semiestruturadas e dos questionários. Esta etapa envolve a interpretação atenta dos dados, com o objetivo de identificar barreiras e possibilidades no processo de implantação e implementação do CREI.

Os resultados foram estruturados com base na questão norteadora e nos objetivos da pesquisa, que guiaram tanto a formulação das perguntas de pesquisa

quanto a interpretação dos dados. Essa abordagem destacou discussões relevantes e a importância das áreas investigadas no contexto educacional contemporâneo.

A análise inicial identifica o conhecimento dos participantes sobre a estrutura e o papel do CREI, além das ações de capacitação e divulgação, avaliando a efetividade dessas iniciativas. Em seguida, explora-se a regularidade da atuação do CREI nas escolas e a percepção dos entrevistados sobre as atribuições essenciais, identificando aspectos práticos da implementação e funções prioritárias para a educação inclusiva.

A análise avança para as barreiras encontradas na implementação das atividades do CREI e as estratégias planejadas para superá-las, oferecendo uma visão das possibilidades de melhoria no suporte às escolas e da eficácia das intervenções. São analisadas ainda, as contribuições do CREI para as práticas pedagógicas, explorando ações eficazes no apoio ao trabalho educacional, destacando as práticas mais impactantes na promoção de uma educação inclusiva e acessível.

Esta seção integra teoria, evidências empíricas e reflexões analíticas para oferecer uma visão aprofundada sobre as barreiras e possibilidades identificadas no processo de implantação e implementação do CREI, segundo a perspectiva dos profissionais participantes da pesquisa.

As conclusões fundamentam um plano de ação educacional detalhado no próximo capítulo. Esse plano busca responder às necessidades específicas do CREI da SRE Janaúba e promover avanços nas práticas pedagógicas, alinhando-se à questão norteadora e aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

3.3.1 Perfil dos participantes

Esta seção apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, iniciando pelos servidores que atuam no CREI, com vistas a conhecer suas formações, experiências e suas percepções sobre o Centro e o processo de inclusão escolar. Essa análise contextualizada enriquece a compreensão dos desafios e possibilidades na implantação do CREI.

A ATB possui os cursos de Licenciatura em Normal Superior e em Artes Visuais, iniciou suas atividades no CREI em 2022 e atua no apoio administrativo, incluindo gestão de compras com os recursos destinados ao Centro e colaboração

na confecção de materiais pedagógicos para a oficina de adaptação de materiais, auxiliando a equipe pedagógica. Suas responsabilidades abrangem suporte administrativo e prático às ações desenvolvidas pelo CREI nas escolas.

A Psicóloga, graduada em Psicologia com pós-graduação em terapia cognitivo-comportamental, iniciou suas atividades no CREI em 2022. Desempenha atribuições de suporte psicológico e pedagógico, ajudando a desenvolver estratégias que melhorem a prática educativa nas escolas. Participa da oferta de cursos de formação para professores, fornece ferramentas e suporte necessário para que eles compreendam e utilizem os instrumentos disponíveis.

Além disso, em conjunto com os demais profissionais do CREI, promove um trabalho integrado entre os diferentes núcleos, garantindo que as ações não sejam desenvolvidas de maneira isolada. Contribui com a criação de materiais pedagógicos acessíveis, orientando as escolas sobre como desenvolver recursos que possam ser utilizados na prática educativa, considerando as limitações financeiras das instituições. Participa do planejamento das atividades do CREI, incluindo a elaboração de um cronograma para visitas às escolas e para a oferta de cursos, promovendo a troca de informações e experiências entre os CREIs de outras regionais, colaborando para a melhoria das práticas e ações desenvolvidas.

A PEB, licenciada em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial Inclusiva, atua no CREI desde 2024, sendo seu primeiro emprego na área educacional. Ela presta suporte às escolas, orienta sobre como trabalhar com alunos com necessidades específicas, ajuda a montar materiais e desenvolver práticas inclusivas, organiza e ministra cursos de formação e oficinas, que visam capacitar os profissionais da educação, validando e aprimorando as práticas pedagógicas já existentes nas escolas. A PEB divulga as atividades do CREI em reuniões e redes sociais, mantém contato diário com as escolas e oferece suporte contínuo por meio de reuniões virtuais e lives, para garantir a continuidade das ações do CREI.

A EEB, licenciada em Pedagogia com pós-graduação em Neuropsicopedagogia e em Pedagogia Social, e atualmente cursando Terapia Ocupacional, atua no CREI desde 2022. Ela desenvolve ações de suporte às escolas na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, auxiliando os professores na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI). É responsável pela realização de cursos de formação e oficinas que visam capacitar

os profissionais da educação, ampliando suas habilidades e conhecimentos sobre inclusão e práticas pedagógicas.

Além disso, a EEB participa da divulgação das ações e objetivos do CREI, realiza reuniões e apresentações para gestores e equipes escolares (por meio de plataformas como *Google Meet*) com o propósito de esclarecer as atribuições e o papel do CREI na educação inclusiva, mantém um canal de comunicação aberto e ativo para discutir as necessidades e desafios enfrentados, colabora com outros membros da equipe do CREI para assegurar que as ações estejam alinhadas com as necessidades das escolas e que a inclusão seja promovida de maneira eficaz, promove práticas de inclusão, apoia os profissionais da educação e os alunos com deficiência, a fim de contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo.

A Coordenadora, Licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Inspeção Escolar, Supervisão e Educação Especial, atua no CREI desde abril de 2023. É responsável pela supervisão e gerenciamento das atividades do CREI, garantindo que as ações e atribuições sejam implementadas efetivamente nas escolas, lidera capacitações de profissionais da educação, organiza cursos e oficinas, com foco na formação em Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) e outras práticas pedagógicas. Além disso, proporciona orientações tanto presenciais quanto *online* para diretores, especialistas e professores, a fim de esclarecer as atribuições do CREI e ajudar na implementação de práticas inclusivas nas escolas.

A Coordenadora também gerencia o cronograma de atendimento que permite ao CREI responder rapidamente às solicitações das escolas, seja por meio de visitas presenciais ou *online*, mantém canais de comunicação abertos, como telefone, WhatsApp e redes sociais, participa da elaboração de materiais e ações, como e-books e cursos de formação, em colaboração com outras equipes de CREIs de Minas Gerais. Busca promover práticas de inclusão e desenvolvimento profissional, organiza eventos e momentos de divulgação para que as equipes escolares conheçam melhor as funções e objetivos do CREI, além de lidar com a gestão da equipe do CREI.

A Analista em Educação (ANE) do SAI da SRE, com mais de 20 anos na área da educação, sendo 21 dedicados ao SAI, é graduada em Pedagogia com Formação Complementar em Psicologia Educacional e Aprendizagem e Matérias Pedagógicas. A profissional desempenha um papel central no acompanhamento e na orientação do atendimento educacional especializado para estudantes com

Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino.

Ao longo de sua atuação, a analista tem garantido a implementação das políticas de inclusão, trabalhando na articulação entre as equipes escolares e o CREI, promovendo práticas pedagógicas inclusivas alinhadas às diretrizes da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Entre suas atribuições, destaca-se a supervisão e suporte técnico às escolas, ajudando na identificação e no atendimento das demandas relacionadas à educação especial.

A profissional organiza formações para especialistas, diretores e professores, em colaboração com o CREI, por meio de capacitações presenciais e *online*, abordando temas como elaboração de materiais adaptados e estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, ela colabora na produção de materiais didáticos e de apoio, fortalecendo práticas pedagógicas voltadas à diversidade educacional.

Com um papel de liderança na comunicação entre escolas e o CREI, a analista gerencia fluxos de atendimento e mantém canais ativos, como telefone, WhatsApp e plataformas digitais, assegurando respostas ágeis às demandas das unidades escolares. Sua experiência também contribui para a realização de eventos e parcerias, promovendo a sensibilização e a conscientização sobre as ações do CREI, além de fomentar o desenvolvimento profissional das equipes escolares.

Quanto aos EEB que responderam ao questionário, das 89 escolas que receberam o questionário, 63 respostas foram obtidas, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Formação Acadêmica dos EEB pesquisados - 2024

Formação Acadêmica	Quantidade de EEB
Licenciatura em Pedagogia	48
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial	04
Licenciatura em Normal Superior e Pós-graduação em Supervisão	04
Licenciatura em Letras e Pós-graduação em Supervisão	01
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas	01
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Geografia	01
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História	01
Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras Inglês	01
Resposta imprecisa	02
Total geral	63

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise dos dados revela que a formação predominante entre os EEB é em Licenciatura em Pedagogia, com 56 respondentes, o que corresponde a aproximadamente 88,89% do total. Essa concentração elevada de pedagogos reflete o papel central da pedagogia na gestão educacional e nas práticas de ensino na educação básica, evidenciando a preferência por profissionais para as funções de especialistas.

Além da predominância da Licenciatura em Pedagogia, observam-se formações complementares e especializações que indicam diversificação acadêmica entre os especialistas. Apenas 04 EEB (6,35%) possuem Licenciatura em Pedagogia acrescido de Licenciatura em Educação Especial, uma formação estratégica para atender a crescente demanda por práticas educacionais inclusivas.

A pluralidade de formações também é evidenciada com outros 04 profissionais (6,35%) com Licenciatura em Normal Superior e Pós-Graduação em Supervisão, além de formações menos representadas, como Licenciatura em Letras e Pós-Graduação em Supervisão, Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras Inglês, cada uma representando um respondente (cerca de 1,6% do total). A legislação vigente permite que licenciados em Normal Superior atuem como EEB com pós-graduação. Essa variedade de áreas acadêmicas reforça a importância de uma equipe multidisciplinar, que contribui com diversas perspectivas para a elaboração e implementação de políticas educacionais amplas e inclusivas. Conforme o artigo 64 da LDB nº 9394/96,

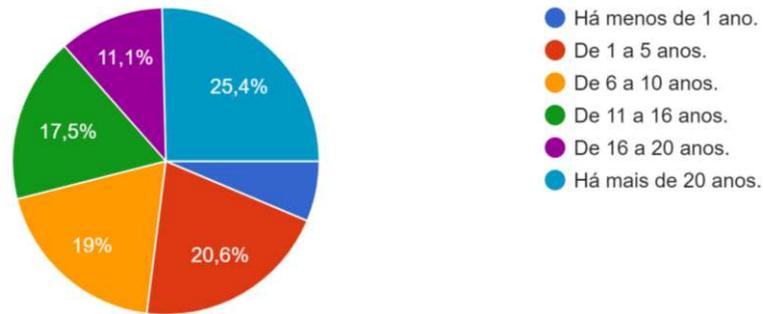
A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, recurso *online*).

Os dados destacam a predominância de especialistas com formação em pedagogia, evidenciando a centralidade dessa licenciatura na atuação como EEB, justificada pela exigência das normativas legais vigentes para atuação no cargo. No entanto, a existência de formações variadas entre os profissionais sugere a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar e flexível na educação, em que cada área de formação pode contribuir com conhecimentos específicos que enriquecem o ambiente escolar. Além disso, a presença de profissionais com

especialização em educação especial reflete um avanço na tentativa de atender às necessidades inclusivas e garantir uma educação equitativa para todos os alunos.

Outro aspecto relevante dos EEB pesquisados, refere-se ao tempo de atuação na área educacional, conforme ilustrado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Tempo de atuação na área de educação, dos EEB pesquisados - 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 1 ilustra o tempo de atuação dos EEB na área da educação, revelando uma variação significativa entre os participantes, o que pode refletir uma diversidade de perfis profissionais e estágios de carreira.

O maior percentual dos EEB respondentes (25,4%) possui mais de 20 anos de atuação na área educacional. Esse dado evidencia uma forte presença de profissionais experientes, que trazem consigo um vasto conhecimento acumulado, fundamental para a implementação de práticas pedagógicas e de gestão consolidadas e eficazes. Profissionais com esse tempo de experiência tendem a apresentar maior maturidade nas práticas educacionais e um entendimento profundo dos desafios e das dinâmicas da educação.

Nessa perspectiva, Tardif (2012, p. 110-111) conceitua o saber da experiência no contexto docente como “um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. O autor reconhece que o conhecimento de um professor não se limita ao que é aprendido em livros ou cursos de formação, mas se expande e se aprofunda pela vivência cotidiana na sala de aula. O autor ainda afirma que:

os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2012, p. 54).

Os saberes adquiridos pela experiência profissional formam a base essencial da competência docente, fornecendo o alicerce a partir do qual os professores avaliam tanto sua formação inicial quanto seu desenvolvimento contínuo ao longo da carreira. O autor destaca a experiência como um elemento fundamental para o aprimoramento do conhecimento no ensino, enfatizando que o tempo e a prática são fatores que promovem uma compreensão madura e profunda das dinâmicas educacionais.

Outro grupo significativo é composto por EEB com 6 a 10 anos de atuação (20,6% da amostra). Esses profissionais estão em uma fase intermediária de carreira, em que já possuem experiência acumulada, mas ainda se encontram em processo de aprimoramento e desenvolvimento contínuo. Eles contribuem ativamente para o processo educacional, enquanto continuam a se atualizar frente às novas demandas e desafios da educação contemporânea.

Diante disso, é importante destacar a relevância da formação continuada para o aprimoramento docente, como afirma Tardif (2012): “a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua” (Tardif, 2012, p. 287). Isso implica uma formação que se estende além da etapa inicial e é essencial para o desenvolvimento contínuo do professor ao longo de sua carreira.

Tardif (2012) destaca que a formação contínua se concentra nas necessidades e nas experiências vividas pelos docentes, diversificando-se em modalidades que incluem aprendizado entre pares, programas sob medida no ambiente de trabalho e participação em pesquisas colaborativas. Essa abordagem ressalta a importância de uma formação docente flexível, que se ajusta às demandas práticas e ao contexto educacional, permitindo aos profissionais evoluir e enfrentar novos desafios.

Os EEB com até 5 anos de experiência (19% da amostra), apesar de estarem no início da carreira, possuem uma base sólida de atuação. Esses

educadores podem estar enfrentando os desafios iniciais da atuação na função, ao mesmo tempo em que trazem consigo um maior alinhamento com as tendências e políticas educacionais mais recentes.

Os EEB com 11 a 16 anos de atuação (17,5% da amostra) estão em fase de maturidade profissional. A menor porcentagem (11,1% da amostra) corresponde aos EEB com 16 a 20 anos de atuação, sugerindo uma fase avançada da carreira, com menor concentração de profissionais, sugerindo uma fase avançada da carreira, com menor concentração devido a aposentadorias ou mudança de áreas.

Esses dados indicam que a área da educação conta com uma diversidade de profissionais que, embora estejam em diferentes estágios de suas trajetórias, podem contribuir significativamente para o processo educacional. A presença de profissionais mais experientes sugere um potencial elevado para o compartilhamento de boas práticas e mentorias, enquanto aqueles com menos tempo de atuação tendem a trazer inovações e novas perspectivas para o ambiente escolar. Nessa ótica, Tardif (2012) menciona que,

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou "reflexivos" que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela (Tardif, 2012, p. 286).

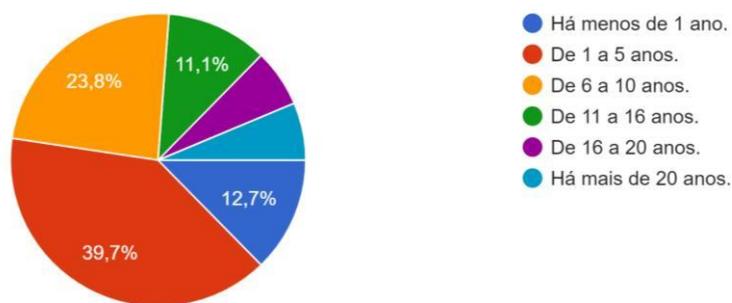
O autor destaca ainda que a prática docente é um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes, exigindo uma formação profissional direcionada para a prática, o que facilita a colaboração e o aprendizado contínuo (Tardif, 2012). Isso reflete a importância dos momentos de reflexão e do compartilhamento de saberes na formação de uma comunidade educacional que valoriza a experiência e a inovação dos profissionais em diferentes estágios de carreira.

A variação no tempo de atuação reforça a importância de iniciativas formativas contínuas, que atendam às necessidades de profissionais experientes e iniciantes. Além disso, a diversidade de tempos de atuação pode indicar a relevância de criar espaços colaborativos que permitam a troca de experiências entre os

diferentes grupos, potencializando o desenvolvimento educacional em toda a rede de ensino.

Os dados também refletem o tempo de atuação dos EEB pesquisados, na função, conforme representado no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Tempo de atuação na função de EEB, dos EEB pesquisados - 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise dos dados revela uma distribuição variada em relação ao tempo de atuação no cargo de EEB. Conforme representado no Gráfico 2, a maior concentração de respondentes (39,7%) possui entre 6 e 10 anos de experiência na função de EEB. Esse dado sugere que a maior parte dos profissionais está em uma fase intermediária de sua carreira, o que pode indicar uma consolidação da atuação no cargo de EEB, com acúmulo de vivências e desenvolvimento de competências específicas para a função.

Em seguida, 23,8% dos respondentes indicam ter entre 1 e 5 anos de atuação como EEB, demonstrando a presença significativa de profissionais que estão em uma fase inicial, mas com experiência mínima para uma maior inserção nas práticas cotidianas da educação inclusiva e apoio à escola. Esses profissionais, ao lado daqueles que possuem entre 6 e 10 anos de atuação, representam a maioria da amostra, reforçando a predominância de profissionais que estão no estágio de consolidação e adaptação às demandas da função.

É importante destacar que 12,7% dos questionados possuem menos de 1 ano de atuação como EEB, o que pode refletir uma recente inserção de novos profissionais no campo ou uma rotatividade significativa no setor. Além disso, 11,1% dos respondentes possuem mais de 20 anos de experiência, demonstrando a presença de profissionais com vasta trajetória na área, o que pode contribuir com o

conhecimento consolidado sobre práticas pedagógicas e inclusão educacional. Por outro lado, apenas 1,6% dos questionados indicaram ter entre 16 e 20 anos de atuação, o que representa uma faixa temporal reduzida.

Os dados indicam um equilíbrio na amostra entre profissionais mais experientes e aqueles em fase de adaptação e consolidação de suas práticas. A presença de um percentual expressivo de profissionais com mais de 20 anos de atuação, embora menor, reflete a importância da continuidade e experiência para o desenvolvimento de ações estratégicas nas escolas.

Com base nos resultados, é possível inferir que a maior parte dos profissionais já possuem experiência considerável, o que potencializa sua atuação frente aos desafios da educação básica. No entanto, a presença de novos profissionais (com menos de 1 ano de atuação) e a existência de profissionais com vasta trajetória (mais de 20 anos) sinalizam a relevância de ações formativas contínuas que levem em consideração a adaptação dos ingressantes e o aprimoramento daqueles com maior tempo de atuação.

3.3.2 Análise das barreiras e possibilidades na implantação e implementação do CREI: atuação, desafios e contribuições pedagógicas

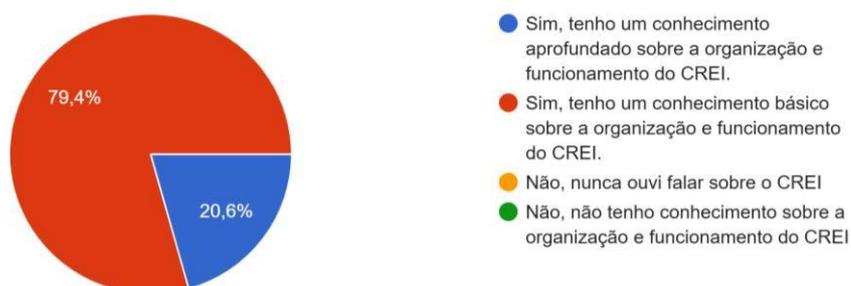
Esta seção discute as principais barreiras e possibilidades identificadas no processo de implantação e implementação do CREI, com foco nos desafios enfrentados e nas contribuições pedagógicas proporcionadas. A análise busca compreender, por meio da percepção dos profissionais diretamente envolvidos no CREI e dos EEB das escolas atendidas, quais fatores promovem ou limitam o desenvolvimento das práticas inclusivas.

Com base nos dados obtidos nas entrevistas e questionários, exploram-se aspectos como a estrutura organizacional do CREI, a formação e o suporte oferecido aos EEB e professores, e a colaboração intersetorial que caracteriza o trabalho do Centro, com vistas a refletir sobre a efetividade das ações do CREI e os caminhos para fortalecer seu papel como agente de transformação e apoio pedagógico.

Para aprofundar a compreensão sobre a atuação do CREI da SRE Janaúba, destacando sua estrutura organizacional e a importância de suas ações na promoção da educação inclusiva, os questionários aplicados aos EEB identificaram

o nível de conhecimento sobre as funções e atividades do CREI, e as iniciativas de capacitação e divulgação. As respostas constam no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Estrutura e papel do CREI sob a percepção dos EEB pesquisados - 2024



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

A análise do Gráfico 3 revela uma distribuição significativa no nível de conhecimento dos respondentes sobre o CREI. Das 63 respostas registradas, observa-se que 79,4% afirmaram possuir apenas um conhecimento básico sobre a organização e funcionamento do CREI, enquanto apenas 20,6% indicaram ter um conhecimento aprofundado.

Esses dados são indicativos de uma lacuna de conhecimento entre os EEB que lidam diretamente ou indiretamente com as ações do CREI. A predominância de conhecimentos básicos pode sugerir uma insuficiência de ações de capacitação e divulgação promovidas pelo CREI. O Centro, por sua vez, deveria atuar de forma mais incisiva para garantir que seus objetivos fossem plenamente compreendidos pelos atores educacionais. Esse resultado pode estar associado a barreiras comunicacionais, falta de programas de formação contínua e insuficiente interação entre o CREI e as escolas, limitando a eficácia do Centro em seu papel de apoio à educação inclusiva.

A lacuna no conhecimento impacta diretamente a implementação de políticas e práticas inclusivas nas instituições de ensino. Profissionais com conhecimento limitado podem não se sentir preparados ou suficientemente informados para aplicar as orientações e estratégias propostas pelo CREI, comprometendo a eficácia de suas ações e o suporte aos alunos que necessitam de acompanhamento especializado.

Conforme Santiago e Santos (2015, p. 497),

a exigência de preparação como formação (políticas) evidencia uma crença (culturas) de que a formação, enquanto movimento prévio e predominantemente teórico, possibilita a aquisição de habilidades para lidar (práticas) com determinadas tipologias de aluno. Entretanto [...], compreendemos que lidar com a questão da deficiência implica em enfrentar (práticas) as próprias concepções de normalidade (culturas) e as próprias expectativas (políticas).

A falta de intrasetorialidade no CREI, evidenciada pela limitada articulação entre o Centro e as escolas, compromete a efetividade das ações voltadas à educação inclusiva. É necessário que as orientações e estratégias do CREI sejam amplamente difundidas, compreendidas e implementadas, pois a ausência dessa interação restringe a circulação de informações, dificulta a formação de redes de apoio e reduz o alcance das ações pedagógicas e de acessibilidade.

É necessário fortalecer a comunicação entre os núcleos e as escolas, promovendo formações integradas e espaços de diálogo que permitam o compartilhamento de responsabilidades e a construção conjunta de soluções que ampliem o impacto de suas iniciativas no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. Reforça-se a necessidade do CREI intensificar seus esforços de formação continuada e ações informativas, capacitando os profissionais sobre suas funções e serviços.

Conforme Santiago e Santos (2015, p. 496), “a inclusão requer quebras de cristalizações educacionais e reorganização do sistema educacional para que se efetivem ambientes sonoros e envolventes para estimular todos os alunos”. Assim, será possível promover uma implementação mais eficaz das práticas inclusivas e maior engajamento das escolas.

Para ilustrar a visão dos EEB sobre as capacitações das atribuições do CREI, o Gráfico 4 detalha a abrangência dessas capacitações, evidenciando os esforços e as lacunas de comunicação e participação, aspectos que impactam a efetividade das práticas inclusivas nas escolas estaduais.

Gráfico 4 - Realização de capacitações para os EEB acerca das atribuições do CREI



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

O Gráfico 4 revela que 82,5% dos EEB confirmaram que houve capacitação realizada pela SRE para as suas equipes. Este dado representa a maioria dos participantes e sugere que a SRE tem investido em capacitação com o intuito de aprimorar o entendimento dos EEB quanto ao papel do CREI nas escolas estaduais.

Por outro lado, 9,5% dos EEB relatam que não houve capacitação oferecida pela SRE para a equipe de EEB e 4,8% indicaram que não têm conhecimento sobre a realização dessa capacitação. Esses percentuais, embora menores, indicam a existência de uma parcela dos profissionais que não recebeu ou desconhece as ações formativas, o que pode sinalizar possíveis falhas de comunicação ou limitações na abrangência das atividades de formação promovidas pela SRE.

A capacitação dos EEB sobre as atribuições do CREI é essencial para assegurar que todos os especialistas compreendam integralmente o suporte e as orientações que devem ser repassadas às escolas estaduais, especialmente em questões de educação especial e inclusiva, ou seja, é importante que as informações sejam unificadas, para o melhor funcionamento do Centro. A ausência de capacitação para uma pequena parcela dos respondentes indica a necessidade de aprimoramento das estratégias de formação continuada, garantindo que todos os profissionais estejam igualmente informados e preparados para atuar conforme as diretrizes e propósitos do CREI.

É necessário uniformizar as capacitações e assegurar que todos os especialistas, independentemente da localização ou de outras variáveis, tenham acesso a formações consistentes sobre as atribuições e práticas do CREI. Isso contribuiria para a construção de um suporte educacional inclusivo mais eficiente,

permitindo que as escolas estaduais implementem as adaptações necessárias e garantam o acesso igualitário ao currículo para todos os estudantes.

Quanto à percepção dos profissionais que atuam no CREI e SAI, ao serem questionados na entrevista sobre a divulgação e capacitação das equipes escolares para conhecerem as atribuições do CREI, foi relatado que:

Realizamos a apresentação de toda a equipe juntamente com os diretores das escolas, sendo que cada um detalhou suas respectivas atribuições. Apresentamos as escolas e utilizamos ambas as modalidades de interação, presencial e online (ATB, 2024).

Foram realizadas reuniões com diretores e especialistas, além de divulgações por meio do Instagram, com o objetivo de esclarecer as finalidades do CREI e destacar nosso papel pedagógico (PEB, 2024).

Houve diversas ações, incluindo uma apresentação inicial da equipe e reuniões realizadas via Google Meet para expor os objetivos do CREI (PEB, 2024).

No início do ano, promovemos orientações tanto presenciais quanto online, destinadas a diretores, especialistas e professores das 89 escolas (Coordenadora, 2024).

No início, a gente reuniu-se com os diretores para informar sobre a implantação do CREI. Foram repassados as diretrizes e o edital de seleção para os profissionais que compunham a equipe. Além disso, houve uma reunião com especialistas e diretores para explicar as funções. No entanto, a divulgação inicial teve dificuldades devido à falta de clareza sobre as informações e à necessidade de ajustes nas equipes, que inicialmente não estavam completamente preparadas para assumir as funções [...] Após a estabilização da equipe do CREI em 2023, as ações de divulgação e capacitação tornaram-se mais consistentes, com reuniões regulares e alinhamento com as diretrizes propostas (Analista, 2024).

A análise dos dados apresentados revela que há uma barreira em relação à formação e capacitação dos EEB no que diz respeito ao CREI. O alto índice de EEB que confirmaram ter recebido capacitação indica um esforço significativo por parte da SRE/CREI em promover a formação continuada, o que é essencial para a implementação eficaz das diretrizes do CREI.

Alguns EEB relataram não ter recebido capacitação ou não ter conhecimento sobre as ações formativas, o que sugere que ainda há lacunas a serem abordadas. Isso reflete falhas na comunicação e limitações na estratégia de divulgação das capacitações, que podem não ter alcançado todos os profissionais de maneira igualitária.

A discrepância entre as percepções dos EEB e da equipe do CREI e do SAI é particularmente relevante. Enquanto alguns EEB destacam a falta de capacitações e a realização de formações, a equipe do CREI e SAI enfatizam que houve um esforço estruturado na divulgação e capacitação, incluindo reuniões presenciais e *online*, além de estratégias de comunicação pelas redes sociais. Essa divergência pode indicar uma falta de sintonia entre as ações implementadas e a percepção dos beneficiários. Os EEB podem estar percebendo uma oferta de capacitação mais restrita ou localizada, enquanto a equipe do CREI e do SAI pode acreditar que a abrangência das ações foi suficiente e bem-sucedida.

Conclui-se que, apesar do esforço considerável da SRE e do CREI em capacitar os EEB, a uniformização do acesso à formação ainda exige atenção. É fundamental que estratégias de capacitação sejam reavaliadas para garantir que todos os profissionais, independentemente de sua localização ou função, tenham acesso igualitário às informações do CREI. A melhoria na comunicação sobre as ações formativas e a coleta sistemática de opiniões dos EEB podem auxiliar na construção de um suporte educacional inclusivo, robusto e eficaz.

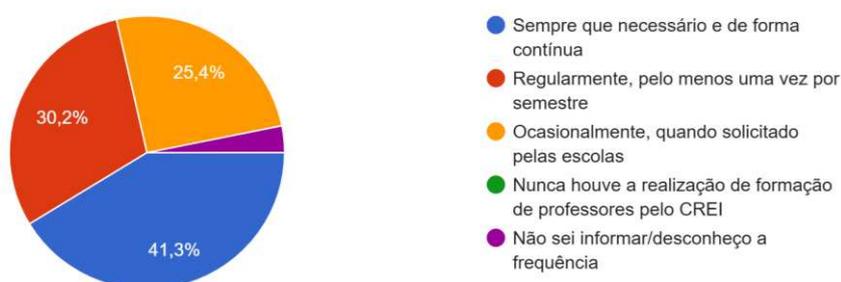
A pesquisa de campo evidenciou carência na uniformização do acesso à formação. Embora essa questão não tenha sido prevista como um ponto teórico inicial, ela emergiu das discussões com os participantes e se destacou como um tema relevante que demanda reflexão aprofundada sobre sua importância no contexto investigado.

Nessa perspectiva, Silva (2004) dispõe que “a essência da ideia de ‘criação do conhecimento’ utilizada na área de gestão organizacional reside em pessoas poderem se encontrar e trocar experiências com outras pessoas que têm ou trabalham com certos tipos de conhecimentos” (Silva, 2004, p. 143). O autor defende a importância da socialização e uniformização do conhecimento, assim como, a gestão eficiente da informação para apoiar a capacitação e a comunicação.

Silva (2004) destaca a importância das “redes e comunidades de prática” para o compartilhamento de experiências e desenvolvimento do conhecimento coletivo, o que fortalece a socialização e disseminação do conhecimento tácito e explícito. Reforça-se que o compartilhamento contínuo e a socialização do conhecimento entre profissionais são elementos fundamentais para uma capacitação equitativa e para a construção de um ambiente educacional inclusivo e bem informado.

Os dados da pesquisa ainda abordam a regularidade do funcionamento do CREI nas escolas e a percepção dos respondentes sobre suas atribuições, permitindo uma reflexão sobre a implementação prática do Centro e suas funções prioritárias no apoio à inclusão. O Gráfico 5 apresenta os dados obtidos nos questionários dos EEB, quanto à frequência com que o CREI desenvolve ações junto às escolas atendidas.

Gráfico 5 - Frequência de desenvolvimento das atribuições do CREI junto às escolas sob a ótica dos EEB - 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise do gráfico revela informações importantes sobre a atuação do CREI junto às instituições educacionais. Com base nas respostas observa-se que 41,3% dos EEB indicaram que o CREI atua sempre que necessário e de forma contínua. Esse dado é relevante, pois aponta uma percepção positiva sobre a disponibilidade do CREI em atender as demandas das escolas conforme necessário, evidenciando um comprometimento do Centro em oferecer suporte contínuo.

Além disso, 30,2% dos participantes afirmaram que o CREI realiza suas atividades regularmente, pelo menos uma vez por semestre. Essa regularidade semestral sugere que o CREI possui uma atuação planejada e consistente, possibilitando o acompanhamento periódico das necessidades educacionais e resposta estruturada às demandas das escolas. A combinação desses dois grupos (41,3% e 30,2%) indica que mais de 70% dos EEB percebem a atuação do CREI como frequente e regular, o que é fundamental para o apoio efetivo à educação inclusiva.

Em contrapartida, 25,4% dos respondentes relataram que o CREI atua ocasionalmente, quando solicitado pelas escolas, dado que revela uma perspectiva

de atuação menos contínua e mais pontual, sugerindo que algumas escolas podem contar com o apoio do CREI apenas quando há uma demanda específica e formalizada. Essa percepção pode indicar que, em alguns contextos, o CREI é acionado mais reativamente, o que pode impactar a previsibilidade e a sistematização do suporte oferecido, prejudicando a equidade do atendimento.

Outra análise possível, refere-se ao fato de que uma pequena parcela (1,6%) dos EEB afirmou que nunca houve a realização de formação de professores pelo CREI, enquanto outros 1,6% indicaram não saber informar ou desconhecer a frequência. Esses dados, embora minoritários, apontam para lacunas no conhecimento ou na percepção de alguns profissionais sobre a atuação do CREI, o que pode estar relacionado a fatores como a comunicação entre o Centro e as escolas ou a necessidade de divulgação mais abrangente das atividades realizadas.

Diante dos dados, pode-se observar que a ausência de intrasetorialidade entre o CREI e as escolas contribui diretamente para as lacunas identificadas no conhecimento e na percepção dos profissionais sobre as atividades do Centro. A falta de articulação e comunicação eficiente entre os setores envolvidos compromete a integração das ações do CREI com as necessidades das escolas, prejudicando a execução de uma formação docente coerente e uniforme. Esse descompasso limita o alcance das atividades formativas e enfraquece o apoio que o CREI pode oferecer, revelando a importância de uma colaboração intrasetorial mais efetiva para o desenvolvimento de um suporte educacional integrado e eficaz.

A frequência da atuação do CREI é um elemento essencial para garantir que as práticas inclusivas sejam mantidas e aprimoradas nas escolas. A percepção de uma atuação contínua e regular do CREI reforça o papel do Centro como um agente de apoio estratégico para as escolas na implementação de práticas inclusivas.

No entanto, respostas que indicam atuações ocasionais ou desconhecimento sobre a frequência do trabalho do CREI sugere que ainda há desafios na garantia de um atendimento uniforme e amplamente divulgado para todas as escolas sob a jurisdição da SRE de Janaúba. Tais dados ressaltam a importância de estratégias que assegurem a consistência da atuação do CREI, de modo que todas as escolas possam ter acesso igualitário ao suporte necessário para a educação inclusiva.

Nesse contexto, nas entrevistas, os profissionais que atuam no CREI e SAI relataram que:

O atendimento é realizado conforme a demanda, priorizando a organização para atender as escolas que apresentem maior necessidade (ATB, 2024).

Seguimos um cronograma previamente estabelecido, com visitas e cursos distribuídos ao longo da semana (Psicóloga, 2024).

O atendimento ocorre diariamente, estando a equipe preparada para atender às demandas das escolas conforme solicitado, com um cronograma de visitas e comunicação por telefone, WhatsApp e Instagram (Coordenadora, 2024).

No ano de 2022, a frequência foi reduzida devido às dificuldades estruturais e à composição inicial da equipe. Em 2023, houve uma melhoria significativa, com a realização de cursos e reuniões pedagógicas. Atualmente, o CREI atua conforme a demanda e as metas condicionais no plano anual, respondendo a necessidades pontuais das escolas e desenvolvendo ações mais regulares (Analista, 2024).

Ao comparar as percepções dos EEB e os relatos dos profissionais que atuam no CREI e SAI, percebe-se que há divergências. Os profissionais do CREI indicaram que seguem um cronograma preestabelecido, com visitas e cursos planejados ao longo da semana e disponibilização de suporte diário por telefone e redes sociais. Essa abordagem sugere que, do ponto de vista da equipe do CREI, o trabalho é estruturado, contínuo e planejado conforme as necessidades identificadas. A coordenadora, por exemplo, destaca que o CREI se organiza para atender diariamente as demandas das escolas de forma dinâmica e responsiva.

Diante dos dados, conclui-se que há um possível descompasso entre a atuação planejada pelos profissionais do CREI e a percepção de parte dos EEB sobre a continuidade e previsibilidade desse suporte. Essa diferença pode ser atribuída a demandas variáveis das escolas, limitações de comunicação ou expectativas distintas entre os EEB e a equipe do CREI sobre o que configura um suporte ideal.

Apesar do planejamento e da disponibilidade apontados pelos profissionais do CREI, é necessário aprimorar as estratégias de comunicação e divulgação para garantir que todos os EEB compreendam e reconheçam a frequência e as formas de atuação do Centro. Isso reforçaria a imagem do CREI como um agente de apoio contínuo e acessível, alinhando as percepções dos EEB à estrutura organizada que o CREI busca implementar.

No que se refere à percepção dos EEB sobre as atribuições do CREI que consideram indispensáveis, eles destacam áreas prioritárias para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade. Essas necessidades foram organizadas em 8 categorias principais, organizadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Atribuições do CREI que os EEB consideram indispensáveis - 2024

Categorias	Percepção dos EEB	Importância dessas atribuições
Formação e Capacitação dos Profissionais	A maior parte dos respondentes enfatizou a importância da formação continuada e capacitação dos professores e especialistas da educação.	Essa formação visa preparar melhor os docentes para lidar com as especificidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, fortalecendo as competências para práticas inclusivas. Os professores bem preparados tendem a aplicar metodologias mais eficazes, o que impacta positivamente a aprendizagem e o engajamento dos alunos (Pletsch, 2010).
Orientação e Apoio na Elaboração de Materiais Acessíveis	Muitas respostas destacaram a importância da orientação para a criação de materiais adaptados e o uso de tecnologias assistivas.	As tecnologias assistivas permitem maior autonomia e engajamento dos alunos nas atividades escolares. Essa atuação do CREI ajuda a garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso ao currículo escolar de forma inclusiva e adaptada (Bersch, 2017).
Elaboração e Acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	O suporte na criação, execução e monitoramento dos PDIs foi identificado como essencial.	Essa orientação permite que os professores e gestores acompanhem o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais estruturada e personalizada, garantindo uma educação adaptada às necessidades de cada aluno (Pletsch, 2010).
Assessoramento Técnico e Pedagógico	Outro ponto amplamente mencionado é a necessidade de uma assessoria contínua e personalizada do CREI, oferecendo suporte técnico e pedagógico às escolas.	Esse acompanhamento permite que os profissionais escolares se sintam apoiados ao implementar práticas inclusivas e ao tomar decisões pedagógicas, promovendo uma relação mais próxima entre o CREI e as escolas (Mantoan, 2006).
Presença e Interação Regular com as Escolas	Diversos respondentes indicaram a importância da presença mais frequente do CREI nas escolas, facilitando o diálogo, o acompanhamento das práticas inclusivas e o suporte direto aos professores.	A proximidade e a interação contínua reforçam a segurança dos docentes no desenvolvimento de suas funções, além de possibilitar uma avaliação constante das práticas implementadas (Frederico, 2022).
Orientação às Famílias	Alguns participantes também destacaram a necessidade de envolver e orientar as famílias dos alunos, reforçando a parceria entre escola e família para o sucesso dos estudantes com deficiências.	A comunicação e o apoio às famílias são elementos que promovem um entendimento mais amplo e o alinhamento de estratégias entre casa e escola (Mantoan, 2006).
Desenvolvimento de Políticas e Práticas de	Há menções à necessidade de promover ações que conscientizem a comunidade	Essas práticas visam eliminar barreiras atitudinais e promover uma cultura mais acolhedora e respeitosa, essencial para a

Sensibilização	escolar sobre a inclusão.	inclusão efetiva (Frederico, 2022).
Suporte na Construção de Recursos de Acessibilidade Curricular	A assistência técnica para a construção de recursos adaptados ao currículo escolar foi considerada indispensável.	Esta visa assegurar que o conteúdo seja acessível e que todos os alunos possam desenvolver-se de forma equitativa (Pletsch, 2010).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As áreas de atuação demonstram alinhamento entre expectativas dos EEB e as funções do CREI, que visam promover uma educação inclusiva por meio do suporte contínuo e especializado aos docentes, estudantes e suas famílias. No entanto, o conjunto de respostas também sugere que a atuação do CREI poderia ser mais eficaz com presença ativa e estratégias de capacitação abrangentes, que contemplem os aspectos pedagógicos e técnicos.

A implementação de formações contínuas, orientações específicas para o uso de tecnologias assistivas e a promoção de políticas de sensibilização são estratégias que podem ampliar o impacto do CREI nas escolas estaduais, atendendo melhor às necessidades da educação inclusiva e de qualidade.

Nessa perspectiva, os dados coletados com os profissionais do CREI e do SAI sobre suas atribuições consideradas mais requisitadas mostram que:

A maior demanda está relacionada à adaptação de materiais para os alunos. No setor administrativo, sou responsável por realizar as compras com os recursos disponíveis e também contribuo na confecção de materiais para a oficina, em parceria com a psicóloga (ATB, 2024).

Os cursos de formação são os mais procurados, superando até mesmo a adequação de materiais (Psicóloga, 2024).

As orientações pedagógicas, como o auxílio no trabalho com alunos específicos, a confecção de materiais e as visitas online, são amplamente requisitadas. Os profissionais solicitam uma diversidade de ações, como cursos de formação e capacitações (PEB, 2024).

Ofereço apoio no atendimento aos alunos e na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é essencial para a implementação de práticas inclusivas (EEB, 2024).

O curso de formação sobre o PDI é prioritário, uma vez que os profissionais enfrentam dificuldades em compreender o documento e integrá-lo em suas práticas pedagógicas (Coordenadora, 2024).

As ações relacionadas ao PDI são as mais requisitadas, incluindo orientação, análise e devolutiva para as escolas. Essa demanda ocorre de forma contínua, visto que o PDI é crucial para o planejamento educacional individualizado dos alunos. Além disso, há

uma grande procura por apoio pedagógico e por formações que auxiliam os professores a lidar com as especificidades da educação especial (Analista, 2024).

A análise das respostas evidencia áreas prioritárias que refletem as necessidades dos EEB para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Os dados apontam que o CREI, enquanto centro de suporte especializado, desempenha papel fundamental na formação continuada de professores e no acompanhamento técnico e pedagógico para a implementação de práticas inclusivas nas escolas estaduais. Os dados indicam alinhamento entre as demandas dos profissionais e a atuação do CREI, porém também revelam áreas de possível aprimoramento para tornar o suporte mais abrangente e acessível.

Apesar dos esforços do CREI, a pesquisa demonstra que o Centro não consegue atender plenamente toda a demanda das escolas com a qualidade esperada. Essa limitação é reiterada de forma evidente nas falas dos respondentes, que enfatizam a importância do CREI e a insuficiência do suporte oferecido, revelando a necessidade urgente de ampliação e fortalecimento das ações para responder de forma eficaz às expectativas e necessidades do contexto escolar.

A formação e capacitação dos profissionais emergem como prioridade central dos respondentes, sendo que a ênfase dos EEB está na necessidade de cursos e orientações técnicas para preparar os docentes para enfrentar os desafios da inclusão, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. A equipe do CREI confirma que os cursos de formação são altamente requisitados e necessários, indicando convergência entre EEB e CREI sobre a importância de capacitação continuada para fortalecer as práticas inclusivas. Sobre a qualificação profissional, Souza (2020) esclarece que:

a formação permanente de professores para atuarem na Educação Especial, de acordo com uma proposta inclusiva de educação, é uma condição estruturante para se obter equidade na construção de uma escola inclusiva, tanto para atender a diversidade humana desse seguimento, quanto para a construção identitária do professor (Souza, 2020, p. 70).

Assim, sem uma formação adequada, a proposta inclusiva pode se tornar apenas um discurso, sem uma verdadeira inclusão que contemple as necessidades de todos, havendo a necessidade de revisar continuamente as ações pedagógicas,

uma vez que o olhar pedagógico diferenciado é fundamental para uma educação inclusiva. Nessa perspectiva, segundo Braun e Vianna (2011, p. 25),

O universo da escola regular e especial está passando por mudanças. Nela estamos tendo que rever as ações e suas representações, suas finalidades e resultados concomitantemente. A organização de um espaço como o do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode sim favorecer a elaboração de um olhar diferenciado e a formação continuada pode favorecer as reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico.

A capacitação contínua dos docentes é essencial para promover a educação inclusiva, embora haja indícios de que essa formação ainda seja deficitária, comprometendo a implementação efetiva de práticas pedagógicas que atendam, de forma equitativa, às necessidades dos estudantes. A orientação e apoio na elaboração de materiais acessíveis também é mencionada como uma necessidade essencial, destacando a relevância de adaptar materiais e integrar tecnologias assistivas para garantir o acesso pleno ao currículo.

Nas entrevistas, membros do CREI reforçam que a demanda por adequação de materiais é uma solicitação recorrente, especialmente a confecção de materiais para as oficinas e a aquisição de recursos adaptados. Essa atuação visa responder à necessidade dos EEB por orientações concretas para a produção de conteúdos acessíveis, essenciais para o engajamento e autonomia dos alunos.

Outro ponto obtido na análise dos dados, refere-se ao suporte na elaboração e monitoramento do PDI, uma ferramenta estratégica que facilita o acompanhamento do progresso dos estudantes. A equipe do CREI e SAI reconhecem a relevância dessa demanda, e a Coordenadora enfatiza a importância de formação específica para o uso eficaz do PDI, o que reflete o interesse do CREI em aprimorar essa área crucial de apoio pedagógico.

Nesse sentido, considerando que o PDI é um documento pedagógico essencial no atendimento ao estudante com deficiência e na prática da inclusão, as autoras Braun e Vianna (2011, p. 29) afirmam que,

Para Pacheco (2007), a natureza prática de um Plano de Ensino Individualizado (PEI)¹¹ depende tanto do ajuste educacional quanto

¹¹ Na rede estadual de educação de Minas Gerais o Plano de Ensino Individualizado (PEI) utilizado para atender às necessidades específicas dos alunos na educação inclusiva é

de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. É uma preparação que exige a colaboração de muitas pessoas [...]. Deve ser planejado com metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, precisa contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. A intenção é otimizar a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social, e até laboral.

O PDI deve ser elaborado com base nas necessidades específicas de cada aluno, integrando o trabalho educativo da turma e contando com a colaboração da comunidade escolar e da família, com o objetivo de promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico, social e laboral do aluno. É uma ferramenta essencial para a individualização do ensino, função atribuída ao AEE pela Resolução nº 4/2009.

Conforme Braun e Vianna (2011, p. 29):

A Resolução n.4/2009 estabelece as funções do docente do AEE que, dentre outras, é de individualização do ensino; porém temos pouca produção de conhecimento acumulada nesse campo. Ou seja, é preciso saber individualizar o ensino, sem torná-lo excluyente ou segregativo, um recurso para favorecer essa ação é o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O PDI permite atender às necessidades específicas de cada aluno de maneira inclusiva, sendo o aprimoramento dos profissionais essencial para a elaboração e monitoramento do documento, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a presença e interação regular do CREI com as escolas foi destacada pelos EEB como um fator que fortaleceria o relacionamento e o suporte contínuo. Embora a equipe do CREI relate visitas e comunicação frequentes por meio de canais como WhatsApp e Instagram, os dados revelam que alguns EEB sentem falta de uma presença mais constante. Isso indica a necessidade de fortalecer a comunicação e ampliar a regularidade das visitas para alinhar melhor as expectativas dos EEB com as ações do CREI.

denominado de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), mantendo os mesmos objetivos de adaptação curricular e atendimento personalizado.

Os dados refletem que a orientação às famílias e o desenvolvimento de práticas de sensibilização surgem como áreas que poderiam receber atenção ainda maior, uma vez que essa parceria fortalece o alinhamento entre a escola e o contexto familiar, além de promover uma cultura de inclusão mais acolhedora na comunidade escolar. Assim, embora a atuação do CREI esteja alinhada com as principais demandas e expectativas dos EEB, há espaço para aprimoramentos.

A equipe do CREI poderia, por exemplo, intensificar a presença nas escolas, fortalecer a capacitação técnica e expandir as ações de sensibilização para uma educação inclusiva abrangente, reforçando a atuação multidimensional do CREI. Poderia, ainda, contemplar a formação pedagógica, o suporte técnico e a sensibilização da comunidade escolar, criando um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos os alunos.

Para compreender as barreiras encontradas na implementação das atividades do CREI e das estratégias planejadas para superá-las, no intuito de fornecer um panorama de possibilidades de aprimoramento no suporte às instituições educacionais, foram analisados os dados coletados nos questionários aplicados aos EEB. As barreiras identificadas foram organizadas em 8 categorias principais, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Barreiras e/ou desafios identificados no desenvolvimento das ações/atribuições do CREI junto às escolas

Categoria	Percepção dos EEB
Equipe Insuficiente	Mencionada como uma barreira significativa devido ao número reduzido de profissionais para atender à grande demanda.
Distância e Logística	Dificuldade com a presença física do CREI nas escolas, especialmente em regiões mais afastadas.
Falta de Capacitação e Formação Continuada	Necessidade de capacitação contínua e presencial para educadores e equipe de apoio.
Resistência e Atitudes Culturais	Resistência de alguns profissionais e comunidades escolares em adotar práticas inclusivas.
Recursos e Infraestrutura Limitados	Ausência de recursos materiais, tecnológicos e infraestrutura necessária para implementação efetiva.
Demanda Excedente	Carga de trabalho alta, dificultando o acompanhamento e assistência personalizada.
Comunicação e Feedback	Problemas na comunicação e no retorno sobre os planos de desenvolvimento individual (PDI).
Especificidade das Necessidades dos Alunos	Diversidade nas necessidades dos alunos e falta de especialização adequada para atendê-los.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A barreira mais significativa na concepção dos EEB pesquisados é o número reduzido de profissionais no CREI para atender à alta demanda das escolas. De acordo com as respostas, essa limitação de profissionais do CREI compromete a qualidade do atendimento pois dificulta o acompanhamento individualizado e personalizado, necessário para apoiar o desenvolvimento de alunos com deficiência nas unidades escolares.

Com apenas cinco profissionais para atender 89 escolas, as visitas frequentes são inviáveis. A falta de uma equipe robusta compromete o suporte técnico-pedagógico, essencial para o êxito das práticas inclusivas. Assim, a escassez de recursos humanos limita a capacidade do CREI de atender à crescente demanda de ações de formação e consultoria, impactando diretamente a qualidade dos serviços prestados.

Apontam ainda, que a distância entre o CREI e algumas escolas, especialmente aquelas localizadas em áreas rurais, dificulta a presença contínua e o acompanhamento presencial das ações. A carência de transporte adequado e a complexidade do deslocamento tornam inviável o apoio presencial constante, resultando em atendimentos virtuais.

Embora as formações *online* sejam uma alternativa, a pesquisa indicou que elas não substituem a presença física do CREI, especialmente quando se trata de atividades práticas e de orientação direta em sala de aula. Esse desafio logístico representa uma limitação significativa na implementação da educação inclusiva efetiva, uma vez que compromete o suporte integral necessário para a adaptação dos materiais, conteúdos e estratégias pedagógicas.

A necessidade de capacitação contínua e presencial é outro ponto amplamente destacado pelos EEB. Embora o CREI ofereça algumas formações, a demanda por cursos frequentes e com abordagens práticas persiste. Os EEB relatam dificuldade em adaptar suas práticas para atender alunos com deficiências, especialmente quando se deparam com casos específicos que demandam conhecimentos especializados.

A ausência de uma formação regular impede que os professores se mantenham atualizados em relação às metodologias de ensino inclusivas, limita sua capacidade de utilizar recursos de tecnologia assistiva e adaptar materiais didáticos. Isso impacta na qualidade do ensino e na eficácia das ações inclusivas, uma vez

que os profissionais se sentem despreparados para lidar com as particularidades dos alunos. Segundo Souza (2020, p. 72):

para executarem as inúmeras exigências e atribuições para se trabalhar no AEE, é necessário que os/as professores/as tenham acesso a uma formação permanente que de fato lhes possibilite condições para realizarem uma proposta de educação inclusiva. Ao contrário, poderá ser apenas mais um discurso e/ou uma ação de inserir a “todos”, sem incluir, sem o cuidado da equidade com alunos/as e professores/as, sem alcançar o objetivo de inclusão.

Assim, é essencial que políticas públicas e iniciativas institucionais priorizem a formação continuada e especializada dos docentes, garantindo-lhes o preparo necessário para atender às especificidades de cada aluno e promover, de fato, uma educação inclusiva e de qualidade. Ainda conforme Souza (2020, p. 69):

A formação permanente representa a oportunidade de crescimento intelectual, cognitivo, contudo, também uma oportunidade de se conhecer melhor como profissional da educação, revendo e ressignificando suas práticas com possibilidades de ir além do esperado. É no contexto escolar que estudantes e docentes constroem, elaboram, descobrem, investigam, experimentam, modificam, refazem e vivenciam situações que proporcionam mudanças pessoais e profissionais.

Dessa forma, investir na formação permanente dos docentes não apenas aprimora suas habilidades pedagógicas, mas também fortalece sua identidade profissional, possibilitando a eles uma prática educativa transformadora e efetivamente inclusiva.

Outro dado relevante é a resistência de alguns profissionais e membros da comunidade escolar em adotar práticas inclusivas, sendo este um obstáculo considerável. Em algumas escolas, há uma relutância cultural em relação à inclusão de alunos com deficiências, o que resulta em uma aceitação limitada das ações propostas pelo CREI, já que o envolvimento de toda a comunidade escolar é essencial para o sucesso das práticas.

A resistência à mudança está frequentemente associada à falta de compreensão sobre a importância da educação inclusiva e ao desconhecimento dos benefícios que ela traz para o desenvolvimento integral dos estudantes. Por isso,

pensar a relação escola-comunidade é relevante tanto para a aprendizagem quanto para a socialização dos alunos. Sobre isso, Frederico (2022, p. 70) destaca que,

Para a superação deste desafio, Mantoan e Santos (2010) apontam para a necessidade de que todos os segmentos da sociedade conheçam as políticas públicas e participem de sua implementação, sendo isto direito e dever de todos os cidadãos. Sua discussão no coletivo da escola possibilita a identificação dos avanços e dificuldades, bem como permite entrar em contato com inovações, como o AEE. Complementando as ideias das autoras, Rocha (2016) sugere a necessidade de maior comprometimento e articulação entre as esferas federal, estadual, municipal, destacando o papel do gestor de educação especial na mediação do processo de efetivação das Políticas Públicas.

É importante frisar que, segundo Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), a inclusão plena exige o comprometimento de toda a comunidade escolar, que deve participar ativamente de um processo de mudança de atitudes e práticas. Para promover o desenvolvimento integral e a socialização dos alunos com deficiência, é essencial que as escolas cumpram seu papel social e estabeleçam uma parceria com as famílias e a comunidade.

A carência de recursos materiais e infraestrutura adequada para a educação inclusiva é um dos desafios enfrentados, como, por exemplo, a falta de recursos específicos, como equipamentos de tecnologia assistiva, que são fundamentais para promover a autonomia e a participação dos alunos com deficiências nas atividades escolares. Além disso, a infraestrutura física de algumas escolas ainda não atende aos requisitos de acessibilidade, o que dificulta a inclusão efetiva dos estudantes. A ausência de condições materiais adequadas compromete a implementação das práticas inclusivas e limita as possibilidades de adaptação curricular e pedagógica para esses alunos.

A sobrecarga de demandas para o CREI prejudica a qualidade do serviço prestado. Com uma lista extensa de escolas e alunos para atender, o CREI frequentemente enfrenta dificuldades para atender as solicitações, gerando atrasos no acompanhamento e no suporte oferecido. A demanda excedente impede que o CREI preste atendimento individualizado às escolas para adaptar as práticas educacionais às especificidades de cada estudante. Esse cenário sobrecarrega os profissionais e compromete a eficiência das intervenções, impactando na qualidade do ensino inclusivo nas escolas.

Os EEB identificaram barreiras na comunicação entre o CREI e as escolas, especialmente no retorno sobre os PDI. Segundo os participantes, o retorno demorado dificulta o ajuste das práticas pedagógicas com as orientações fornecidas. A falta de comunicação ágil e eficaz limita o desenvolvimento das ações inclusivas, comprometendo o ajuste dos PDI, necessário para acompanhar o progresso dos alunos.

Esse problema aponta para a necessidade de aprimorar os canais de comunicação, garantindo que o retorno seja rápido e acessível aos profissionais da educação. O acompanhamento pode estar sendo dificultado pelo excesso de demandas enfrentadas pelo CREI. Isso compromete a agilidade necessária no retorno e impede que os profissionais realizem intervenções pedagógicas oportunas e efetivas.

Outro desafio encontrado na implementação das atividades do CREI refere-se à necessidade de atender às especificidades educacionais dos alunos, especialmente aqueles com deficiência ou transtornos. Essa dificuldade é intensificada pela insuficiência de formação especializada, de estratégias pedagógicas adequadas e pela ausência de EEB com formação específica na área de educação especial.

A diversidade de condições dos alunos exige adaptação curricular, nem sempre viável devido à falta de suporte e recursos. Esse desafio reflete a complexidade da educação inclusiva, que demanda equipe qualificada e preparada para atender de forma eficaz às especificidades de cada aluno.

Os autores Evangelista, Henriques e Moreira (2017), reforçam o desafio, ao evidenciar a dificuldade dos professores em flexibilizar o currículo de maneira eficaz, considerando as especificidades de cada aluno, a falta de recursos e formação. Segundo as autoras,

O professor da turma tem o grande desafio de flexibilizar o currículo de forma que o aluno possa aprender o que é ensinado a toda a turma, mas de forma significativa, de acordo com suas habilidades e respeitando o seu tempo de aprendizagem. As salas regulares não dispõem dos jogos atrativos, dos computadores adaptados, nem mesmo dos professores capacitados e habilitados especificamente para lidar com diferentes transtornos e deficiências (Evangelista; Henriques; Moreira, 2017, p. 65-66).

A análise das barreiras e desafios no desenvolvimento das ações do CREI revela a complexidade da implementação de uma educação inclusiva de qualidade. As barreiras encontradas envolvem a falta de recursos humanos, recursos materiais, problemas culturais e atitudinais.

A superação das barreiras encontradas exige um esforço coletivo e coordenado entre o CREI, as escolas e as autoridades educacionais. Exige o fortalecimento da equipe do CREI, a ampliação das capacitações presenciais e o desenvolvimento de políticas que promovam uma maior proximidade entre o CREI e as escolas. Somente com a superação desses desafios será possível garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário para o desenvolvimento integral, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Conforme Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), para que a educação inclusiva se torne uma realidade, é preciso resolver a sobrecarga de demandas enfrentada pelas equipes escolares e a falta de suporte adequado aos professores. Isso só será possível com investimentos robustos no ensino público e a valorização dos profissionais da educação, por meio de melhores condições de trabalho e salários dignos.

Diante do exposto, percebe-se a importância da intrasetorialidade na articulação entre o CREI e as diferentes áreas e setores das escolas. A construção de uma educação inclusiva demanda a colaboração efetiva entre profissionais de distintas áreas e a integração de saberes e práticas, sendo fundamental alinhar objetivos e estratégias para garantir que as ações inclusivas sejam implementadas de forma consistente e coordenada, possibilitando enfrentar as barreiras existentes e promover ações que atendam às necessidades de todos os alunos.

Os profissionais do CREI e SAI foram questionados sobre quais as barreiras e/ou desafios identificados no desenvolvimento das ações/atribuições do Centro, junto às escolas, sendo relatado que:

Quando o CREI iniciou suas atividades, houve uma formação inicial para os integrantes. Contudo, os profissionais selecionados pelo primeiro edital participaram da formação, mas posteriormente deixaram suas funções, sendo substituídos por novos membros que não haviam recebido a capacitação. Essa troca de equipe resultou em certa desorganização, até que os novos integrantes começaram a estudar e compreender como seriam realizados os atendimentos às escolas (ATB, 2024).

No início, enfrentamos dificuldades devido à superficialidade das diretrizes do CREI, que não especificavam claramente as atribuições. Com o tempo, e por meio de contatos com outros CREIs, avançamos significativamente, especialmente após a entrada da coordenadora e a realização de encontros com a SEI e outros centros (Psicóloga, 2024).

Um dos desafios enfrentados é a necessidade de um veículo para deslocamento às escolas, especialmente às mais distantes. A presença física faz uma grande diferença em comparação ao atendimento online (PEB, 2024).

Dois aspectos são cruciais: a disponibilidade de um veículo para atender às 89 escolas e a dificuldade em capacitar os profissionais, que muitas vezes acumulam dois cargos e enfrentam sobrecarga de trabalho (EEB, 2024).

Uma das principais barreiras está relacionada à formação dos servidores, pois não conseguimos alcançar todos os profissionais. Além disso, enfrentamos dificuldades para realizar oficinas devido à falta de veículos que possibilitem visitas presenciais (Coordenadora, 2024).

Primeiro, acredito que a falta de acreditar na educação inclusiva pelas escolas é um grande desafio. Muitas vezes, as escolas não acreditam que o aluno pode aprender no tempo dele, apesar das limitações que apresenta. Além disso, existe um gargalo na formação dos profissionais dentro das escolas. Muitas vezes, acredita-se que o CREI está ali para cobrar, o que cria uma resistência inicial. Outro problema significativo é a visão equivocada de que professores no fim da carreira podem atuar no Atendimento Educacional Especializado, quando na verdade essa função exige muito trabalho, sensibilidade e metodologias específicas. A equipe do CREI também enfrentou dificuldades estruturais, como a falta de mobilidade para visitas às escolas devido à dependência de veículos da superintendência. A equipe é pequena para atender os 17 municípios e as 89 escolas. A ausência de um terapeuta ocupacional na equipe também exige o atendimento adequado às necessidades dos alunos (Analista, 2024).

A partir das percepções dos EEB e da equipe do CREI e SAI, identificam-se problemas de ordem prática, como a falta de recursos humanos e materiais, além de desafios relacionados à formação e capacitação dos profissionais, e questões logísticas e de comunicação.

Entre as barreiras, a falta de continuidade nas capacitações pode ter sido agravada pelas trocas de equipe no CREI. Esse contexto reflete um desafio central: a necessidade de uma formação contínua e abrangente para que todos os profissionais compreendam as atribuições do CREI e possam aplicá-las nas escolas. A falta de diretrizes específicas também foi uma dificuldade apontada, sugerindo que

formação detalhada e comunicação clara sobre as funções do CREI poderiam ter facilitado a atuação dos profissionais desde o início, especialmente os novos membros.

Conforme os dados levantados, a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos EEB que atuam nas escolas, com acúmulo de cargos e responsabilidades, aparece como um fator que prejudica o engajamento integral nas capacitações e atividades do CREI. Esse fator compromete a absorção e aplicação das práticas inclusivas, uma vez que os EEB nem sempre conseguem participar das formações de maneira completa e se dedicam a outros compromissos profissionais. Assim, o CREI enfrenta o desafio de adaptar suas estratégias para atingir um maior número de profissionais.

Os dados reforçam a importância de aprimorar as condições estruturais e de formação para que o CREI possa atender integralmente às demandas da educação inclusiva. A equipe do CREI demonstra estar ciente dos desafios e tem buscado estratégias para superá-los, mas a resolução de algumas barreiras apresentadas exige esforços conjuntos além da sua governabilidade, sendo de competência dos órgãos superiores.

A superação dos desafios encontrados permitirá que o CREI alcance maior eficácia em suas atribuições e contribuirá para que a inclusão escolar ocorra de maneira efetiva e com a qualidade desejada, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecendo o papel do CREI como referência no apoio à educação inclusiva.

Observa-se que tanto os EEB quanto os profissionais do CREI destacaram que a falta de um veículo próprio impede visitas regulares a escolas distantes, limitando o suporte presencial necessário. Ambos concordam que uma presença mais constante do CREI e uma interação ativa com as escolas são essenciais para alinhar práticas inclusivas. A comunicação inicial insuficiente dificultou o estabelecimento de práticas claras, mas obteve progresso com reuniões e contato com outros CREI e o SAI da SRE.

Diante das barreiras apontadas pelos EEB e profissionais que atuam no CREI, são necessárias explorar as estratégias propostas para superar as dificuldades enfrentadas na execução das atividades. Sendo assim, o questionário aplicado aos EEB, abordou acerca da existência de ações desenvolvidas para superar as barreiras identificadas que ampliam e favorecem práticas pedagógicas

voltadas para a inclusão escolar. As respostas foram organizadas em 10 categorias principais, apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Ações desenvolvidas para superar as barreiras identificadas no desenvolvimento das ações/atribuições do CREI e que ampliam e favorecem práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar

Categoria	Percepção dos EEB
Capacitação e Formação de Educadores	Muitas respostas destacam a importância de capacitações e formações para os profissionais da educação, mencionando ações como cursos, oficinas e formações continuadas para qualificar os docentes no atendimento às necessidades dos alunos.
Orientação Técnica e Pedagógica	Um número significativo de respostas menciona a assistência, orientação e suporte técnico oferecido pelo CREI, aos educadores, especialmente na elaboração de planos e adaptação de materiais.
Desenvolvimento de Materiais Didáticos	Muitas respostas destacam a produção de materiais acessíveis, e adaptados às necessidades dos alunos.
Comunicação e Suporte	Um número significativo de respostas destaca a importância da comunicação e do suporte (via e-mail, telefone, videoconferências e grupos de WhatsApp), fornecido pelo CREI.
Visitas e Monitoramento	Algumas respostas mencionam a realização de reuniões, oficinas presenciais, encontros, visitas técnicas e o acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas.
Troca de Experiências Positivas	As respostas destacam práticas exitosas e o comprometimento da equipe do CREI, ressaltando ações positivas que incentivam a troca de experiências entre educadores e EEB, bem como a importância de encontros para fortalecer essa interação.
Uso de Tecnologias Assistivas	Poucas respostas abordam a promoção e o uso de tecnologias assistivas, que auxiliam no aprendizado dos alunos.
Desafios e Limitações	Algumas respostas expressam preocupações sobre a adequação das ações e a capacidade da equipe, ou seja, apontam a percepção de que ainda faltam ações ou que a equipe do CREI é pequena para atender a todas as demandas.
Apoio à Inclusão Socioemocional e Acessibilidade	Poucas respostas abordam a importância de adaptar espaços e oferecer apoio psicológico e socioemocional dos alunos.
Desconhecimento ou Inação	Respostas que indicam a falta de conhecimento sobre ações ou a ausência delas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os profissionais que atuam no CREI e SAI também foram questionados nas entrevistas quanto à existência de ações para superar as barreiras identificadas, segundo eles:

Recebemos o acompanhamento do SAI, o que retardou o desenvolvimento das ações. No entanto, sempre que uma escola apresentava uma demanda, analisávamos a situação e buscávamos atendê-la (ATB, 2024).

O maior desafio é garantir o acesso às escolas, pois dependemos de um veículo disponibilizado pela superintendência. O atendimento

online não substitui a visita presencial, que ainda representa uma dificuldade significativa (Psicóloga, 2024).

Realizamos o máximo que conseguimos. Quando não é possível comparecer presencialmente, utilizamos tecnologias para promover lives e reuniões virtuais (PEB, 2024).

Estamos buscando estratégias para capacitar os profissionais diretamente nas escolas. Contudo, a questão do veículo é um obstáculo que foge ao nosso controle (EEB, 2024).

Estamos empenhados em oferecer cursos e já realizamos três turmas de formação sobre o PDI. Nosso foco é trabalhar com os profissionais no âmbito da formação, que continua sendo uma das maiores dificuldades enfrentadas (Coordenadora, 2024).

O CREI trabalha com formações contínuas em grupos pequenos, como os workshops de PDI e os cursos de 120 horas de Educação Especial. Há também previsão de estudo sobre altas habilidades e superdotação, embora existam dificuldades na obtenção desse diagnóstico. Outra ação importante é o suporte pedagógico às escolas, que ocorre por meio de e-mails, telefone e reuniões virtuais, ajudando a sanar dúvidas específicas. Entre as ações previstas para superar os desafios, é importante destacar a realização de formações presenciais, o que amplia o impacto. No entanto, as limitações de distância e o tamanho reduzido da equipe dificultam a implementação de visitas regulares às escolas (Analista, 2024).

Quanto à existência de ações desenvolvidas pelo CREI que ampliam e favorecem práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar, constatou-se que:

A oficina de adaptação de materiais é uma iniciativa que contribui significativamente, assim como a oferta de cursos para os profissionais. Além disso, o atendimento presencial, por meio de visitas às escolas, também é fundamental (ATB, 2024).

Oferecemos cursos sobre o PDI e a educação básica, além de proporcionar suporte contínuo aos professores por telefone, e-mail e reuniões online (Psicóloga, 2024).

As oficinas, cursos de formação, capacitações e lives que promovemos têm sido fundamentais para validar o trabalho dos profissionais e ampliar o material pedagógico, contribuindo para o melhor desenvolvimento dos alunos (PEB, 2024).

Os cursos de formação e oficinas que realizamos têm gerado impactos positivos significativos no trabalho dos profissionais (EEB, 2024).

As oficinas e os cursos, aliados às orientações presenciais, são essenciais para estarmos próximos dos profissionais e orientá-los na adaptação das atividades (Coordenadora, 2024).

Uma das iniciativas mais específicas do CREI é a participação nas reuniões pedagógicas das escolas, elas devem ser presenciais ou remotas. Essas reuniões permitem um contato direto com as equipes escolares, oferecendo orientações práticas e discutindo casos específicos. A interação direta durante os módulos II das escolas fortalece o impacto do CREI, pois questões pontuais e relevantes para os professores. O CREI contribuiu para a criação de instrumentos pedagógicos, como orientações planejadas para registro e preenchimento do PDI, o que é fundamental para a documentação da vida escolar dos alunos. Essas ações ajudam a estruturar o trabalho pedagógico das escolas, ainda que haja resistência de alguns professores (Analista, 2024).

As respostas, no que se refere à superação das barreiras, revelam um esforço considerável para responder às demandas da educação inclusiva, apesar das limitações estruturais. A partir das percepções dos EEB e dos profissionais do CREI e SAI observa-se que a busca por soluções se dá, sobretudo, em duas frentes principais: a capacitação e formação continuada dos profissionais da educação e o fortalecimento da comunicação entre o CREI e as escolas.

As medidas adotadas para solucionar as barreiras são essenciais para garantir o desenvolvimento das competências necessárias para a inclusão dos alunos com deficiência e o suporte pedagógico adequado aos alunos público da educação especial. Contudo, o alcance das ações é frequentemente restringido por barreiras logísticas e falta de recursos, especialmente no que diz respeito à realização de visitas presenciais.

No que se refere às ações que favorecem práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, as capacitações e o suporte técnico do CREI são centrais para as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Oficinas, cursos de formação e visitas técnicas foram apontadas como fundamentais para a qualificação dos profissionais da educação, visando aprimorar suas práticas inclusivas e melhorar o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

As respostas destacam que, embora o CREI tenha contribuído de maneira significativa para a inclusão educacional, ainda existem desafios relacionados à capacidade da equipe e à abrangência das ações necessárias para um atendimento completo e eficiente.

Conforme Souza (2020), os espaços de formação precisam ser construídos pelos próprios professores, que devem atuar como protagonistas na criação de

ações formativas fundamentadas na reflexão crítica, tanto individual quanto coletiva. Esses espaços devem permitir que os professores sistematizem e teorizem os conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências com os colegas, fortalecendo seus vínculos com a escola e com a profissão. Esse processo contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal contínuo, essencial para a construção e consolidação de sua identidade profissional.

Segundo Souza (2020, p. 60), “o desenvolvimento profissional não se resume em cursos de aperfeiçoamento ou de capacitação e sim no desenvolvimento que consiste na reflexão de sua prática, rompendo com modelos neoliberais que afetam diretamente a escola”. As capacitações oferecidas pelo CREI, como cursos, oficinas e formações continuadas visam melhorar as práticas pedagógicas inclusivas. Esses esforços indicam que a equipe do CREI reconhece a relevância da formação para promover a inclusão e capacitar os profissionais para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

A coordenadora do CREI reforça essa prioridade ao mencionar as turmas de formação em PDI, ressaltando a necessidade de ampliar a formação para que todos os profissionais desenvolvam o conhecimento técnico e prático sobre o documento e suas aplicações pedagógicas. No entanto, alguns EEB mencionam que as formações nem sempre chegam a todos os profissionais, o que aponta para uma dificuldade de abrangência na formação e destaca a importância de expandir o alcance dessas ações.

Essas ações se destacam como estratégias para aprimorar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e qualificar os profissionais a responderem às demandas específicas dos alunos com deficiências. A coordenadora do CREI menciona que as oficinas e os cursos fornecem orientações que são necessárias para adaptar as atividades escolares.

A acessibilidade dos conteúdos escolares é fundamental para consolidar uma cultura inclusiva nas escolas, na qual os professores e educadores estão melhor preparados para implementar práticas pedagógicas adaptadas e responsivas às especificidades de cada aluno. Os relatos destacam, inclusive, que o impacto dessas ações é visível no trabalho pedagógico dos profissionais, o que indica a importância de manter e expandir as atividades de formação. Nas palavras de Souza (2020, p. 59-60):

Uma proposta de educação inclusiva com vistas a garantir o acesso e a participação de todos/as na sociedade, com toda a diversidade inerente ao ser humano, somando-se às diversas atribuições que os/as professores/as precisam cumprir e sua crescente população escolar das salas de ensino regular e no AEE, exige investimento no desenvolvimento profissional docente, porquanto, se a escola tem buscado uma perspectiva inclusiva em meio a tantas diferenças e singularidades, a formação docente também precisa ser repensada.

É essencial que a formação dos profissionais seja continuamente adaptada para responder às demandas de uma educação inclusiva, visto que, como aponta Souza (2020), o desenvolvimento profissional docente precisa acompanhar as diversas atribuições e o aumento da diversidade nas salas de aula, garantindo que todos os alunos tenham acesso e participação.

As análises apontam que a assistência técnica do CREI voltada à adaptação de materiais e ao desenvolvimento de planos pedagógicos é reconhecida como uma prática que fortalece a inclusão. Conforme relatado pelos participantes, essa assistência inclui orientações detalhadas para adaptar conteúdos e criar materiais acessíveis que respondam às necessidades dos alunos. A Psicóloga destaca a importância do suporte contínuo, tanto em atendimentos presenciais quanto em interações por telefone, e-mail e reuniões virtuais, para oferecer orientação regular aos educadores.

A produção de materiais acessíveis apoia o aprendizado dos alunos com deficiência e reforça o compromisso do CREI com a construção de um ambiente educacional inclusivo, em que todos os estudantes têm a oportunidade de participar das atividades escolares em igualdade de condições. Contudo, a falta de menções à promoção de tecnologias assistivas, que melhor auxiliariam no aprendizado e na acessibilidade dos conteúdos, pode indicar um campo que ainda requer atenção e fortalecimento nas ações do CREI.

A equipe do CREI demonstra comprometimento em adaptar suas práticas para atender às demandas específicas das escolas, esforçando-se para estudar as necessidades de cada instituição e fornecer um suporte direcionado. Segundo a ATB, embora tenha sido necessário um tempo inicial para entender as atribuições e definir uma linha de atuação, o CREI busca responder às demandas conforme surgem, evidenciando sua disposição em ajustar-se às particularidades locais.

A ATB ainda destaca que limitações de pessoas e recursos técnicos impactam o alcance e a eficácia das atividades, dificultando o envio de uma resposta mais proativa e abrangente. Isso indica que, apesar do empenho da equipe, o CREI poderia ampliar seu impacto se contasse com mais recursos e uma estrutura mais robusta para atender às várias escolas da jurisdição da SRE Janaúba.

Ações que promovam a troca de experiências entre os educadores e o incentivo a práticas colaborativas também são apontadas como importantes. Essas ações permitem a criação de um ambiente de aprendizado mútuo e valorizam a troca de conhecimentos sobre metodologias inclusivas, o que fortalece o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente escolar. No entanto, a inclusão socioemocional dos alunos, que é essencial para a construção de um espaço escolar acolhedor e respeitoso, recebeu pouca atenção nas respostas, sugerindo uma lacuna nas ações voltadas para esse aspecto fundamental do desenvolvimento integral dos estudantes.

As respostas de alguns EEB, embora em menor número, apontam a importância de adaptar os espaços escolares e fornecer apoio psicológico e social aos profissionais da educação. Esses aspectos são fundamentais para uma educação inclusiva completa, uma vez que não se trata apenas de ajustar as práticas pedagógicas, mas também de proporcionar um ambiente físico e emocionalmente acessível.

As menções identificadas na pesquisa de campo reforçam a percepção de que o CREI enfrenta desafios que ultrapassam as práticas pedagógicas e que requerem uma resposta estrutural e apoio institucional para proporcionar condições adequadas de trabalho e aprendizagem (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011).

Outras respostas dos EEB indicam falta de conhecimento sobre as ações do CREI ou ausência de ações, o que pode refletir uma necessidade de divulgação mais abrangente das iniciativas do CREI e de maior clareza na comunicação sobre as atividades realizadas. Essa lacuna de informação pode ser resultado das dificuldades na comunicação com as escolas mais distantes e da atuação restrita a algumas escolas.

Além disso, apesar do uso de tecnologia e reuniões virtuais como alternativas para atender às demandas das escolas e auxiliar os profissionais, as visitas presenciais ainda são insubstituíveis, especialmente para um apoio mais

próximo e personalizado. A ausência de transporte próprio é reafirmada como uma barreira importante para uma atuação mais próxima e efetiva.

As visitas presenciais são descritas como essenciais para um suporte próximo e direto, permitindo que o CREI acompanhe o progresso das práticas inclusivas e ofereça orientações específicas no contexto escolar. As visitas também possibilitam uma comunicação mais fluida com os educadores, o que fortalece o vínculo entre o CREI e as escolas e facilita a identificação de demandas específicas e personalizadas.

Contudo, a realização dessas visitas ainda enfrenta desafios relacionados à disponibilidade de recursos logísticos e à capacidade da equipe do CREI, que é frequentemente citada como insuficiente para atender à totalidade das demandas escolares. Essa limitação restringe a possibilidade de um acompanhamento contínuo e aprofundado, especialmente em escolas mais distantes, o que poderia ser resolvido com um aumento de recursos humanos e logísticos.

Analogamente, Souza (2020, p. 61) enfatiza que,

Corroborando com as proposições de Nóvoa, depreendemos que dificilmente teremos uma educação inclusiva se considerarmos a desvalorização profissional, as inúmeras demandas do trabalho docente nas escolas, a precarização dos espaços, a falta de autonomia, o cumprimento das normas estabelecidas de cima para baixo e a predominância do modelo tecnicista na formação de professores/as que enfatiza o pragmatismo e desconsidera a práxis.

Dessa forma, os desafios logísticos e a sobrecarga enfrentados pela equipe do CREI limitam um acompanhamento mais próximo e contínuo. Esses desafios refletem a necessidade de maior valorização e investimento nas condições de trabalho e autonomia dos profissionais, pois eles são essenciais para que a educação inclusiva responda efetivamente às demandas escolares.

Os dados revelam que as ações do CREI têm sido fundamentais para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, especialmente ao capacitar profissionais e oferecer assistência técnica para adaptação de materiais e elaboração de planos. Essas iniciativas refletem compromisso com os princípios da educação inclusiva, promovendo acesso igualitário à aprendizagem para todos os alunos. Contudo, a análise também indica que o CREI enfrenta desafios

significativos, como a falta de recursos humanos, tecnologias assistivas e limitações logísticas para visitas técnicas.

Em síntese, os dados apresentados sugerem que, apesar dos esforços e do comprometimento da equipe do CREI em superar os desafios e implementar ações de apoio às escolas, persistem barreiras significativas que limitam a atuação completa e efetiva do Centro, sendo necessário ampliar e tornar suas ações mais eficazes.

4 TRANSFORMANDO IDEIAS EM PRÁTICAS: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA FORTALECER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tendo como questão norteadora a indagação “quais as barreiras e possibilidades identificadas no processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba?”, esta pesquisa iniciou com a descrição da política de educação especial, contextualizando a SRE Janaúba e o CREI, no que se refere às atividades desenvolvidas pelo CREI nas escolas estaduais atendidas. Posteriormente, foram apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos sobre a educação especial inclusiva, com ênfase na formação de professores para atuar com estudantes com deficiência, fundamentando-se em estudos sobre o tema e seus desafios.

No terceiro capítulo, detalhou-se a metodologia de pesquisa de campo, que consistiu na realização de entrevistas com as cinco profissionais que atuam no CREI e uma profissional que atua no SAI, bem como na aplicação de questionários a um EEB de cada uma das 89 escolas da SRE Janaúba. Este processo permitiu uma análise sob diferentes perspectivas quanto às barreiras e possibilidades do CREI.

Por meio da triangulação dos dados obtidos a partir desses diferentes instrumentos metodológicos, o estudo buscou oferecer uma compreensão aprofundada das barreiras e possibilidades identificadas no processo de implantação e implementação do CREI, contribuindo para o avanço do conhecimento acadêmico nesse campo e para o aprimoramento das práticas dos profissionais que atuam no referido Centro.

Após a coleta de dados, procedeu-se à sua análise, visando estabelecer conexões entre as opiniões dos profissionais entrevistados/questionados e o embasamento teórico que sustentou a pesquisa. Os temas emergentes dos dados coletados foram identificados como categorias de análise, abrangendo a falta de recursos humanos e materiais, os desafios relacionados à formação e capacitação dos profissionais, bem como as questões logísticas e de comunicação, que serviram de base para as análises realizadas.

Dessa forma, constatou-se que, de modo geral, os participantes da pesquisa percebem o CREI como uma instituição fundamental para o avanço da inclusão escolar, especialmente no que se refere ao suporte técnico e à capacitação dos profissionais da educação. A partir dessa análise, foram formuladas ações

propositivas compatíveis com os principais dados obtidos na pesquisa, associando-os aos eixos de análise delineados neste estudo.

A seguir, apresentam-se os dados da pesquisa e as ações propositivas elaboradas com base nos resultados obtidos, delineadas de acordo com os eixos de análise identificados. Essas ações têm o objetivo de não apenas superar os obstáculos identificados, mas também promover melhorias significativas na eficácia e no alcance das atividades desenvolvidas pelo CREI, contribuindo assim para o fortalecimento do Centro, especialmente em aspectos que ampliem sua capacidade de atuação contínua e mais próxima às escolas.

Quadro 12 – Barreiras identificadas e ações propositivas para o CREI

Dados da pesquisa	Ações propositivas
Equipe Insuficiente	Reorganizar o fluxo de trabalho e otimizar as atribuições dos profissionais do CREI para priorizar as demandas mais urgentes e de maior impacto, para mitigar a insuficiência da equipe e garantir a alocação eficiente de recursos humanos disponíveis.
Distância e Logística	Implementar um sistema híbrido de suporte, com visitas agendadas em escolas-polo e atendimento remoto periódico por videoconferência. Criando um plano de atendimento por prioridades, com rastreamento das demandas encaminhadas ao CREI, para minimizar os impactos da distância e garantir maior presença do CREI, mesmo em escolas afastadas, evitando sobrecarga e garantindo que as demandas mais críticas sejam atendidas de forma eficiente.
Capacitação e Formação Continuada	Organizar um ciclo contínuo de formações remotas e presenciais sobre educação especial e inclusiva, com foco nas demandas mais frequentes, para oferecer capacitação aos professores e equipes escolares, melhorando a qualidade do atendimento às aulas com necessidades especiais.
Resistência Cultural	Realizar campanhas de conscientização e sensibilização para promover uma cultura inclusiva entre profissionais e comunidades escolares, para reduzir a resistência e ampliar o engajamento de professores, gestores e comunidades escolares com a educação inclusiva, reduzindo atitudes excludentes.
Recursos e Infraestrutura	Elaborar um banco de materiais pedagógicos acessíveis e disponibilizá-los digitalmente para consulta e download, para ampliar o acesso a recursos pedagógicos inclusivos, mesmo com infraestrutura limitada.
Especificidade dos Alunos	Elaborar orientações padronizadas e formações sobre as necessidades mais comuns, com exemplos práticos para adaptação curricular, para reduzir a sobrecarga e otimizar o impacto das ações.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com base nos dados da pesquisa e nas ações propositivas, foram resumidas de forma concisa as principais medidas sugeridas, considerando a viabilidade de implementação de cada proposta. Levaram-se em conta as barreiras enfrentadas pelo CREI, como a necessidade de otimização de pessoal e recursos, além da criação de ações que promovam a presença ativa e o acompanhamento contínuo do CREI junto às escolas.

Os principais achados da pesquisa apresentados no Quadro 12 serviram como base para as proposições do PAE. Esses achados incluem desde questões de logística até a necessidade de maior capacitação dos profissionais envolvidos, refletindo a complexidade e os desafios enfrentados pelo CREI e na interação com as escolas atendidas. O quadro apresenta uma síntese das barreiras identificadas e as respectivas ações propositivas delineadas, com descrição detalhada sobre os mecanismos de implementação e os recursos necessários para garantir sua exequibilidade.

A implementação das ações propostas no PAE visa consolidar o CREI como um centro de referência de apoio pedagógico e acessibilidade na SRE de Janaúba. Os desafios identificados, que se interligam por fatores institucionais, logísticos, estruturais e culturais, exigem soluções colaborativas, coerentes com as demandas do contexto local e fundamentadas em marcos legais que asseguram o direito à educação inclusiva.

Cada ação propositiva foi cuidadosamente planejada para não apenas remediar as barreiras identificadas, mas também garantir a sustentabilidade e a efetividade das melhorias, ancorando-se em normativas como a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). A articulação entre escolas, CREI e SRE é essencial para a viabilizar essas ações, visto que a educação inclusiva requer gestão comprometida e atenção contínua.

O Plano de Ação Educacional para o CREI é uma iniciativa transformadora, pautada por uma visão estratégica de longo prazo e pelo compromisso com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível. Este PAE proporciona um caminho estruturado para superar as barreiras e trilhar um futuro em que a educação inclusiva seja uma realidade consolidada nas escolas da rede estadual, sob a jurisdição da SRE de Janaúba.

Para estruturar um Plano de Ação Educacional (PAE) eficaz para o CREI, propõe-se o uso da ferramenta 5W2H, um método amplamente empregado em planejamento estratégico e resolução de problemas. Essa ferramenta permite organizar e detalhar cada ação proposta, assegurando que as intervenções sejam compreensivas e viáveis. De acordo com Lima e Paludo (2018, p. 37), o 5W2H “fornece uma visão organizada das ações a serem implementadas, facilitando o acompanhamento, o controle e a eficiência das intervenções”.

O nome da ferramenta deriva de sete palavras-chave, que guiam a formulação de um plano de ação objetivo e assertivo. As cinco primeiras letras, “W” (5W), representam as perguntas em inglês: *What* (o que será feito?), *Why* (por que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será feito?) e *Who* (quem será responsável por cada ação?). As duas últimas letras, “H” (2H), se referem a *How* (como será feito?) e *How Much* (quanto custará?). Juntas, essas perguntas oferecem um esquema claro para descrever, justificar e operacionalizar cada proposta de intervenção, garantindo que todos os aspectos essenciais sejam contemplados na fase de planejamento e execução (Fernandes, 2019).

Ao responder cada uma dessas questões, o 5W2H estabelece um processo estruturado que não apenas define as ações a serem implementadas, mas também o “porquê” e o “como” de cada medida, alinhando-se com os objetivos de um PAE que busca eficácia e responsabilidade na aplicação dos recursos. Essa organização metódica é essencial para projetos educacionais, especialmente aqueles voltados para a inclusão, pois permite um acompanhamento contínuo das intervenções e contribui para que as equipes responsáveis possam atuar de forma coerente e adaptada às demandas locais (Silva; Santos, 2021).

Diante desse contexto, o Quadro 13 sintetiza as ações propositivas, utilizando a técnica do 5W2H, com o objetivo de oferecer orientações precisas para a implementação do PAE e contribuir para a gestão eficaz do projeto no âmbito da presente pesquisa. Em seguida, detalhamos cada uma das ações de forma separada em uma subseção.

Quadro 13 - Plano de Ação Educacional

Nº	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	Wow Much Quanto?
1	Reorganizar o fluxo de trabalho e otimizar as atribuições dos profissionais do CREI para priorizar as demandas mais urgentes e de maior impacto.	Para mitigar a insuficiência da equipe e garantir a alocação eficiente de recursos humanos disponíveis.	CREI e SRE Janaúba	Implementação em até 06 meses.	Coordenação do CREI e equipe SAI da SRE.	Realizar um diagnóstico detalhado das atribuições e demandas atuais. Elaborar uma matriz de prioridades para atendimento, definindo critérios claros (ex.: demandas urgentes, número de alunos impactados). Promover reuniões quinzenais para reavaliar o planejamento e redistribuir tarefas conforme as prioridades.	Custo zero; reorganização interna.
Nº	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	Wow Much Quanto?
2	Implementar um sistema de suporte, com visitas agendadas em escolas-polo, criando um plano de atendimento por prioridades, com rastreamento das demandas encaminhadas ao CREI.	Para minimizar os impactos da distância e garantir maior presença do CREI, mesmo em escolas afastadas, evitando sobrecarga e garantindo que as demandas mais críticas sejam atendidas de forma eficiente.	Escolas estaduais atendidas pelo CREI.	Início em até 3 meses, com periodicidade mensal.	CREI, SRE e gestores escolares.	Definir escolas-polo regionais para sediar encontros presenciais. Criar um cronograma fixo de atendimento e presencial para cada região. Implantar um formulário padrão para registro e triagem de demandas. Categorizar os pedidos por urgência e impacto, priorizando os casos mais críticos. Agendar atendimentos conforme a capacidade da equipe, e disponibilidade de veículos oficiais da SRE.	Despesas logísticas mínimas com deslocamento.
Nº	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	Wow Much Quanto?

3	Organizar um ciclo contínuo de formações remotas e presenciais sobre educação especial inclusiva, com foco nas demandas mais frequentes.	Para oferecer cursos de capacitação aos professores e equipes escolares, melhorando a qualidade do atendimento aos alunos portadores de deficiências.	SRE Janaúba e escolas estaduais.	Início em até 4 meses, com ações trimestrais	Equipe do CREI, universidades parceiras e Escola de Formação.	Mapear as principais necessidades formativas através de questionários enviados às escolas. Planejar formações assíncronas (cursos online) e síncronas (oficinas e webinários). Utilização de plataformas gratuitas para alcance de maior público.	Baixo custo, com uso de ferramentas gratuitas e mobilização de recursos já existentes no CREI, SRE e escolas.
Nº	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	Wow Much Quanto?
4	Realizar campanhas de conscientização e sensibilização para promover uma cultura inclusiva entre profissionais e comunidades escolares.	Para reduzir a resistência e ampliar o engajamento de professores, gestores e comunidades escolares com a educação inclusiva, reduzindo atitudes excludentes.	Escolas da SRE.	Início em até 3 meses, com ações bimestrais.	CREI, SRE e gestores das escolas.	Produzir materiais de comunicação (cartilhas, vídeos curtos, infográficos) sobre práticas inclusivas. Realizar rodas de conversa virtuais e presenciais com gestores e professores para abordar mitos e desafios da inclusão.	Baixo custo, com produção de materiais digitais e mobilização de recursos locais.
Nº	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	Wow Much Quanto?
5	Elaborar um banco de materiais pedagógicos acessíveis e disponibilizá-los digitalmente para consulta e download.	Para ampliar o acesso a recursos pedagógicos inclusivos, mesmo com infraestrutura limitada.	Plataformas digitais da SRE e CREI (Site da SRE, Google Drive)	Implementação em até 6 meses.	CREI, em parceria com a equipe pedagógica da SRE.	Reunir e adaptar materiais pedagógicos acessíveis já existentes. Disponibilizar os materiais em um repositório online, como o Site da SRE e Google Drive. Criar tutoriais sobre como usar e adaptar os materiais para contextos específicos.	Custo zero com uso de plataformas gratuitas.
Nº	What O que?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	Wow Much Quanto?
	Elaborar orientações	Reduzir a	CREI e	Revisão	CREI e	Desenvolvimento de um plano	Ajuste

6	padronizadas e formações sobre as necessidades mais comuns, com exemplos práticos para adaptação curricular	sobrecarga e otimizar o impacto das ações.	escolas atendidas	semestral	equipes de apoio	estratégico do CREI.	administrativo com custo reduzido.
---	---	--	-------------------	-----------	------------------	----------------------	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.1 REORGANIZAÇÃO DOS FLUXOS DE TRABALHO: FORTALECENDO O CREI PARA ATENDER ÀS DEMANDAS EDUCACIONAIS

A insuficiência de recursos humanos foi identificada como uma das barreiras enfrentadas pelo CREI. Isso requer uma reorganização do fluxo de trabalho, a fim de priorizar demandas e promover maior eficiência das ações desenvolvidas por seus núcleos. Assim, o fortalecimento do quadro de pessoal do CREI configura-se como uma medida estratégica para o aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas da rede estadual, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Essa ação objetiva não apenas atender à crescente demanda das escolas por suporte técnico e pedagógico, mas também garantir o direito dos estudantes com deficiência a um ensino acessível e adaptado às suas necessidades, como preconizado na Constituição Federal de 1988.

Conforme Frederico (2022, p. 40),

[...] a Educação Especial foi sendo moldada e consolidada em nosso país e encontra-se no caminho para que todas as pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação tenham seu direito à escola comum garantido, bem como ao AEE, quando dele necessitar. O modelo social de compreensão da deficiência é o que traz justiça social e responsabiliza o poder público para elaboração e análise das políticas públicas em Educação Especial. Fato é a necessidade de investimento em formação e disponibilização de recursos humanos e materiais para concretizar os avanços já obtidos ao longo destes 14 anos de políticas públicas.

A inclusão educacional demanda um suporte especializado contínuo, o que se torna um desafio em instituições com recursos humanos insuficientes para atender a um número elevado de escolas e alunos com diferentes deficiências. Atualmente, o CREI conta com núcleos específicos de apoio pedagógico e tecnológico, mas enfrenta limitações de pessoal que dificultam o atendimento integral das demandas. Dessa forma, a otimização de pessoal é uma medida essencial para que o CREI possa executar suas atividades de forma plena, garantindo maior acessibilidade e apoio contínuo às escolas atendidas.

Baseado no modelo 5W2H, umas das ações propostas no PAE refere-se à reorganização do fluxo de trabalho e otimização das atribuições dos profissionais do CREI, para priorizar as demandas mais urgentes e de maior impacto. Pois com uma

equipe reduzida, as demandas acumulam-se, dificultando o atendimento pleno às necessidades das escolas. A ação se justifica pelo aumento das demandas das escolas e alunos que necessitam de suporte contínuo para a inclusão educacional.

A redução de sobrecarga e priorização de demandas urgentes, permitirá ao CREI atender com maior eficiência, oferecendo orientações pedagógicas regulares e acompanhamento técnico especializado às escolas. Além disso, a redução da sobrecarga mitiga os impactos da insuficiência da equipe, garantindo uma alocação mais eficiente dos recursos humanos disponíveis. Como destacado por Braun e Vianna (2011), a gestão educacional eficiente deve priorizar as necessidades mais urgentes, adaptando-se às limitações estruturais sem comprometer a qualidade do serviço.

A ação será implementada no CREI e nas escolas da rede estadual sob a jurisdição da SRE Janaúba, o que permitirá o fortalecimento das relações de apoio entre o CREI e as escolas, promovendo uma rede colaborativa de formação e suporte técnico para docentes e gestores. A proposta é que a ação seja executada no prazo de até 06 meses, período necessário para garantir um planejamento estratégico e a alocação eficiente de recursos humanos. A coordenação do CREI e a equipe SAI da SRE serão os responsáveis pela condução desse processo, com apoio administrativo dos demais profissionais do CREI.

A proposta é que a implementação seja realizada em três etapas. A primeira etapa será o diagnóstico detalhado das atribuições atuais e demandas das escolas, utilizando ferramentas de mapeamento como formulário do *Google Forms* a serem respondidos pelas equipes pedagógicas das escolas, para identificar demandas, organizando-as por urgência e impacto.

A partir das informações coletadas, a segunda etapa será a elaboração da matriz de prioridades, classificando demandas com base em critérios claros como urgência, complexidade e número de alunos impactados. A terceira etapa consiste na realização de revisões quinzenais do planejamento, realizadas por meio de reuniões com a equipe do CREI e SAI, para rever e redistribuir tarefas conforme as necessidades emergentes, garantindo que os objetivos estejam sendo alcançados.

Espera-se com isso, aumentar a eficiência operacional do CREI, reduzir a sobrecarga dos profissionais, ampliar o impacto das ações pedagógicas nas escolas atendidas e desenvolver atividades melhor organizadas, reduzindo o tempo médio de resposta às demandas das escolas.

A reorganização do fluxo de trabalho e otimização das atribuições dos profissionais do CREI visa fortalecer o suporte oferecido às escolas estaduais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e acessível, em alinhamento com o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nessa perspectiva, Santiago, Santos e Melo (2017, p. 642) afirmam que,

O processo de inclusão em educação pressupõe a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Para que isso seja eficaz, é necessário pensar estratégias e práticas pedagógicas de forma coletiva, de modo que os atores escolares sejam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, visto que a presença de estudantes com deficiência na escola tenciona ainda mais os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

A proposta busca não apenas atender demandas emergenciais, mas garantir um impacto positivo a longo prazo, com práticas pedagógicas inclusivas e formação contínua dos profissionais da educação. Estudos comprovam que a presença de equipes multidisciplinares no contexto educacional especial contribui significativamente para o avanço das práticas inclusivas, consolidando a educação inclusiva como um direito efetivo e sustentado, o que é corroborado por Santiago, Santos e Melo (2017, p. 644), ao esclarecerem que,

Outro elemento importante no processo de inclusão é compreender que alunos com deficiência são de responsabilidade coletiva dos espectadores da escola, portanto, as construções de respostas educativas diversificadas competem tanto aos professores das salas de aula comuns como ao professor do atendimento educacional especializado, como, principalmente, o envolvimento de gestores, funcionários, alunos e famílias em prol de um projeto emancipador para a escola e os cidadãos que ela forma.

Para a implementação dessa ação será essencial a atuação coordenada da equipe do CREI, sob a liderança direta do seu coordenador, com apoio administrativo da equipe do SAI da SRE, que realizará acompanhamento e avaliação contínua, em colaboração com a gestão escolar das unidades atendidas. A implementação dessa ação permitirá ao CREI consolidar-se como uma referência de apoio à educação inclusiva, com vistas a uma atuação colaborativa e sustentável junto às escolas atendidas, fortalecendo o direito à educação de qualidade.

Dessa forma, a reorganização do fluxo de trabalho e a otimização das atribuições dos profissionais do CREI representam um passo essencial para consolidar um suporte mais eficiente e equitativo às escolas atendidas. No entanto, o enfrentamento das barreiras logísticas, sobretudo relacionadas à distância geográfica entre o CREI e algumas instituições, exige medidas complementares que ampliem o alcance do atendimento especializado.

Nesse contexto, a implementação de um sistema híbrido de suporte, com a criação de polos regionais e estratégias que combinam visitas presenciais e atendimento remoto, surge como uma solução para garantir maior acessibilidade ao suporte pedagógico e fortalecer as práticas inclusivas. Assim, o alinhamento entre a reorganização interna do CREI e a ampliação de sua presença nas escolas permitirá não apenas a mitigação das limitações indicadas, mas também o desenvolvimento de uma rede colaborativa robusta, capaz de transformar a realidade educacional na SRE Janaúba, conforme será detalhado na próxima seção.

4.2 CRESCENDO COM CONEXÃO: SISTEMA HÍBRIDO DE SUPORTE PARA UM CREI MAIS ACESSÍVEL

A pesquisa aponta que a distância geográfica entre o CREI e algumas escolas dificulta a assistência contínua. Para mitigar essa barreira, minimizar os impactos da distância e garantir maior presença do CREI em escolas mais distantes, uma das ações propostas no PAE é a implementação de um sistema de suporte, com visitas agendadas em escolas-polo, criando um plano de atendimento por prioridades, com rastreamento das demandas encaminhadas ao CREI. Essa ação busca evitar a sobrecarga e garantir que as demandas mais críticas sejam atendidas de forma eficiente.

A criação de polos de apoio ao CREI é uma medida estratégica de ampliação do acesso ao suporte pedagógico inclusivo nas escolas da região, especialmente nos municípios distantes da sede da SRE. Esta ação visa mitigar as barreiras logísticas enfrentadas pelo CREI, que precisa se deslocar para os 17 municípios da regional Janaúba para prestar orientações e realizar atividades formativas em cada uma das 89 escolas atendidas. Com essa ação o CREI poderá alcançar uma presença mais contínua nas escolas, fortalecendo o suporte necessário para a efetivação de práticas inclusivas de forma equitativa e acessível.

A proposta visa garantir uma maior proximidade entre o CREI e as escolas de difícil acesso, reduzindo as barreiras de deslocamento e promovendo um atendimento inclusivo mais eficaz. O apoio frequente do CREI é crucial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas, adaptações curriculares, acessibilidade física e de comunicação, conforme as necessidades dos estudantes com deficiências.

De acordo com Frederico (2022), estudos evidenciam que a descentralização de serviços educacionais de apoio é uma prática recomendada, pois permite uma atuação ágil e adaptada às realidades locais, além de fortalecer o engajamento das escolas e dos profissionais envolvidos no processo de educação inclusiva. De igual modo, para Souza (2020), uma estrutura de apoio descentralizada contribui para que as necessidades de formação dos professores e as adaptações curriculares sejam continuamente atendidas, fator fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva efetiva.

O prazo para a implementação da proposta é de 03 meses, considerando a necessidade de definição das escolas com base em localização estratégica e quantidade de alunos atendidos. A ação é de responsabilidade do CREI e da SRE, com apoio dos gestores escolares, além de parcerias locais para suporte estrutural e operacional.

Para implantação desta ação, a primeira etapa consiste na definição das escolas-polo localizadas em regiões estratégicas para centralizar atendimentos presenciais periódicos. A segunda etapa consiste na utilização das respostas do diagnóstico das demandas das escolas, obtidas por meio do formulário do *Google Forms* respondido pelas equipes pedagógicas das escolas. Nele estarão identificadas as demandas, as urgências e possíveis impactos, priorizando os casos críticos.

A terceira etapa será a elaboração de um plano bimestral de encontros presenciais nas escolas polo, ajustado conforme a capacidade da equipe. Essa estratégia permitirá maior presença do CREI nas escolas, otimizando recursos logísticos e garantindo que demandas prioritárias sejam atendidas com eficiência, visto que haverá maior frequência de atendimentos presenciais e, conseqüentemente, o aumento do número de demandas atendidas.

A criação de polos possibilitará a realização de visitas periódicas de profissionais do CREI às escolas, a organização de oficinas e cursos de formação

continuada presenciais para profissionais locais, sem custos financeiros. Os deslocamentos se darão por meio de veículos oficiais pertencentes à frota da SRE.

Essa ação representará um avanço na implementação das políticas de educação inclusiva da SRE Janaúba, atuando diretamente sobre uma das principais barreiras identificadas no processo de implantação do CREI: a distância geográfica. Ela proporcionará maior acessibilidade ao suporte especializado e permitirá uma resposta mais rápida às demandas das escolas e dos educadores, possibilitando uma inclusão mais efetiva e sustentada no longo prazo. Ao adotar uma abordagem descentralizada de atendimento, o CREI potencializa sua atuação enquanto centro de referência em educação inclusiva, ampliando seu impacto e fortalecimento das práticas inclusivas em toda a região atendida.

A criação de um sistema híbrido de suporte, com polos regionais de atendimento, representa um avanço significativo para garantir maior presença do CREI nas escolas mais distantes, fortalecendo o apoio técnico e pedagógico de maneira equitativa. Contudo, o fortalecimento da inclusão educacional não exige apenas proximidade física, mas também o desenvolvimento contínuo das competências dos educadores que lidam diretamente com os desafios do AEE.

A formação não se trata apenas de “aprender mais”, “inovar mais” ou “mudar mais”, mas de um movimento crítico no combate de práticas sociais que excluem e segregam, o que exige políticas públicas e instituições próximas da realidade da escola. Ainda de acordo com o autor, a formação está intimamente ligada com a formação identitária, um processo que [...] se relaciona com a construção, desconstrução, formação, deformação, identificação e não identificação do sujeito com as suas atribuições; um processo subjetivo, que envolve suas memórias, processos metacognitivos, saberes e experiências. Assim, ao considerar o processo de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a práxis do gestor escolar frente às dificuldades para sua viabilização, evidencia-se o seu processo de formação identitária e a necessidade de as políticas públicas observarem esse fato (Imbernón, 2009 *apud* Frederico, 2022, p. 67-68).

Nesse sentido, na próxima seção será discutida a implementação de um programa de capacitação permanente para complementar as ações de descentralização. A união entre acessibilidade geográfica e qualificação profissional amplia o alcance das ações propostas pelo PAE, consolidando uma educação inclusiva mais eficaz e sustentável.

4.3 CAPACITAÇÃO PERMANENTE PARA INCLUSÃO: UM COMPROMISSO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL

O desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas instituições de ensino depende de ações continuadas de capacitação e sensibilização voltadas para todos os atores educacionais. Conforme Souza (2020, p. 66),

[...] acreditamos que é importante criar condições e investimentos na formação de professores/as, para que tenham condições de ressignificar suas práticas para contribuir, significativamente, na constituição da autonomia dos/as educandos/as, como propõe Freire (1997). Para tanto, são necessários saberes específicos e inerentes da profissão docente, tal exigência também se aplica aos saberes necessários aos docentes que atuam na educação especial, no AEE.

Assim, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas e preparar os profissionais para atuar de forma competente e inovadora na educação especial, o PAE propõe-se a organizar um ciclo contínuo de formações remotas e presenciais para os EEB e demais profissionais da educação, com temáticas pertinentes à educação especial e inclusiva, considerando as demandas mais frequentes apresentadas pelas escolas atendidas.

De acordo com Frederico (2022), a construção de um ambiente inclusivo exige uma mudança de mentalidade que passa pela atualização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades específicas e internalização de valores que promovam a acessibilidade e equidade. Dessa forma, a implementação de um programa de formação continuada em educação inclusiva possibilitará não apenas a atualização de saberes, mas também a reflexão crítica sobre as práticas e desafios encontrados na realidade escolar, promovendo uma postura proativa e inclusiva entre os educadores (Frederico, 2022).

A ação será realizada semestralmente, com atividades teóricas e práticas ofertadas em formato híbrido (presencial e *online*), ampliando o acesso dos educadores, sobretudo daqueles que atuam em regiões mais distantes. A oferta dos cursos será realizada pelo CREI, e contará com o apoio da Escola de Formação e da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), que contribuirão para a elaboração e condução das atividades formativas, garantindo que o conteúdo seja sempre atualizado e adaptado às novas demandas e diretrizes da área.

Por meio dessa parceria, o ciclo de formações buscará trazer as inovações metodológicas e tecnológicas aplicadas à educação inclusiva, abordando temas como o desenvolvimento de adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, será disponibilizado material de apoio digital a ser construído pelos profissionais do CREI, para os participantes, o que favorecerá a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e o acompanhamento das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Desta maneira, conforme Freire (2011), a responsabilidade ética, política e profissional exige que o professor busque sua formação antes mesmo de iniciar a atividade docente, compreendendo-a como um processo contínuo e permanente. Essa formação não deve ser vista apenas como uma exigência das políticas públicas, mas também como um compromisso individual e coletivo, no qual o docente confirma a importância do aprimoramento profissional.

A formação contínua de professores e equipes escolares é uma das bases para a construção de uma educação inclusiva efetiva. No contexto do CREI, observa-se a necessidade de qualificar profissionais para lidar com as especificidades do AEE. Essa ação busca atualizar os profissionais das escolas estaduais com práticas pedagógicas inclusivas contemporâneas. Como argumenta Souza (2020), a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo e colaborativo, adaptado às realidades escolares.

Dessa forma, o ciclo de capacitações será organizado com base no levantamento das principais necessidades formativas das escolas, por meio de questionários via *Google Forms*, a serem aplicados aos gestores escolares, para identificar lacunas na formação dos professores. Na etapa seguinte, será realizado o planejamento das formações híbridas, incluindo cursos assíncronos e oficinas presenciais, realizados pelo CREI em parceria com a Escola de Formação e a UNIMONTES. Elas contribuirão com formações presenciais e virtuais focadas em temas como práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares.

A expectativa é de que os cursos de capacitação contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, beneficiando diretamente os estudantes atendidos pelo CREI, aumentando o percentual de profissionais capacitados, pois

muito mais do que receber formação sobre a operacionalização do atendimento educacional especializado, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para atuarem com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as nuances que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011, p. [41]).

Com baixo custo, a ação será realizada com o uso de ferramentas gratuitas e a mobilização de recursos já existentes no CREI, SRE e escolas. Espera-se que o ciclo se consolide como uma ação permanente e sistemática, que contribua para o fortalecimento da cultura inclusiva nas escolas da rede estadual, sob a jurisdição da SRE Janaúba. Segundo Braun e Vianna (2011), a formação continuada dos educadores é fundamental para que as escolas alcancem padrões de inclusão que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

O oferecimento de um ciclo contínuo de capacitação em práticas inclusivas configura-se como uma estratégia central para o avanço da educação especial e inclusiva. Ao incentivar a formação de educadores mais preparados e sensíveis às necessidades dos estudantes, contribui-se para o fortalecimento do CREI, para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para os alunos.

Nesse contexto, a capacitação contínua de educadores não apenas promove práticas pedagógicas mais inclusivas, mas também fortalece a cultura escolar ao valorizar a diversidade e a inclusão como princípios fundamentais, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, equitativo e comprometido com o desenvolvimento integral de todos os estudantes, ao mesmo tempo em que fomenta uma reflexão crítica sobre as práticas existentes, incentiva a colaboração entre os diferentes atores escolares e capacita os profissionais a enfrentarem os desafios e barreiras presentes no dia a dia da educação inclusiva.

Para que essas transformações sejam efetivas, é necessário transcender a formação dos profissionais, promovendo uma sensibilização ampla e integrada de toda a comunidade escolar. A criação de uma cultura inclusiva, abordada na próxima seção, é essencial para consolidar as mudanças propostas, atuando diretamente sobre as barreiras atitudinais. A união entre capacitação e conscientização se torna um eixo central para garantir o sucesso das ações planejadas, ampliando o impacto das estratégias propostas no PAE.

4.4 CULTURA INCLUSIVA: CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO NAS ESCOLAS

Durante as discussões sobre os desafios do CREI, foi identificada a necessidade de construção de uma cultura inclusiva para superar barreiras de atitudes e resistências. Nessa perspectiva, Frederico (2022, p. 46) esclarece que

a gestão escolar, no diálogo com a comunidade, poderá trazer elementos para reflexão e ação da escola, como: a) os princípios e as finalidades, considerando a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; b) as barreiras impostas no ambiente e a viabilização de sua superação e/ou eliminação; c) a previsão de aquisição de materiais e recursos de acessibilidade; d) a formação dos professores e da comunidade educativa; e e) as ações intersetoriais e intersecretariais.

Ao considerar que a promoção de uma cultura inclusiva nas instituições escolares é essencial para o desenvolvimento de uma educação equitativa e acessível a todos os estudantes, o PAE propõe a realização de campanhas de conscientização e sensibilização sobre inclusão. Essa ação busca impactar as atitudes e práticas dos profissionais da educação, dos estudantes e das comunidades envolvidas, transformando o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e inclusivo.

Mantoan e Santos (2010) destacam que a efetivação da permanência, participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial exige compreender que a sala de aula não é o único espaço determinante no processo escolar. Aspectos como a organização do horário escolar, o uso adequado dos espaços, o planejamento das atividades docentes, a criação de hábitos relacionados à alimentação e à higiene, a estruturação do AEE, as parcerias com a comunidade e outros segmentos sociais devem ser considerados.

Em uma escola inclusiva os tempos e espaços educativos devem ser planejados de forma a facilitar a construção do conhecimento, impactando positivamente as atitudes e práticas de todos os envolvidos no ambiente escolar (Mantoan; Santos, 2010). Sendo assim, a ação tem o objetivo de reduzir resistências e atitudes excludentes que ainda prevalecem em alguns contextos escolares, contribuindo para uma postura empática e inclusiva, por meio de um processo de transformação que requer a colaboração de diferentes atores educacionais e deve

ser executado com estratégias eficazes e adaptadas às necessidades de cada escola.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, é dever das instituições de ensino garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, promovendo o respeito à diversidade e oferecendo o suporte necessário para que todos possam desenvolver suas potencialidades (Brasil, 2015). Para além das adaptações físicas e curriculares, é necessário fortalecer o compromisso ético com a inclusão por meio da sensibilização da comunidade escolar.

A promoção de uma cultura inclusiva envolve a implementação de campanhas educativas distribuídas ao longo do ano letivo. O foco dessas campanhas inclui palestras, oficinas e a produção de materiais informativos que busquem sensibilizar professores, estudantes e familiares sobre os direitos e as necessidades de estudantes com deficiência. Com o apoio do CREI, da SRE e das equipes pedagógicas das escolas, as campanhas serão desenvolvidas tanto no espaço escolar quanto em redes sociais, maximizando o alcance e o impacto das mensagens.

Esta ação tem como objetivo promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, combatendo preconceitos e resistências que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Segundo Sasaki (2013), a inclusão educacional não se limita ao acesso físico das crianças às escolas, mas envolve também a transformação das atitudes e percepções da comunidade escolar. Para o alcance do sucesso, será adotada uma abordagem híbrida, com eventos presenciais e divulgações digitais.

Mantoan e Santos (2010), apontam que é fundamental que os diferentes segmentos da sociedade compreendam e participem ativamente na implementação das políticas públicas. Esse envolvimento é direito e dever de todos os cidadãos. O debate coletivo no ambiente escolar contribui para a identificação de avanços e desafios, além de possibilitar o contato com práticas inovadoras, como o AEE.

É importante que haja compromisso eficaz e articulação entre as esferas federal, estadual e municipal, com destaque para o papel do gestor de educação especial como mediador no processo de efetivação das políticas públicas (Mantoan; Santos, 2010). Sendo assim, as campanhas serão estruturadas em palestras e oficinas, conduzidas por profissionais do CREI e da SRE, com a presença de convidados externos, como membros de organizações voltadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Os momentos de troca são importantes para desmistificar preconceitos e fornecer aos educadores e à comunidade escolar conhecimentos atualizados e baseados em práticas inclusivas. Inicialmente serão produzidos materiais educativos acessíveis, como vídeos curtos, cartilhas e infográficos, abordando práticas inclusivas e mitos sobre inclusão. Em seguida, haverá a realização de rodas de conversa, presenciais e virtuais, com gestores, professores e comunidade escolar, promovendo debates sobre os desafios da educação inclusiva.

A implementação será efetivada pelas ações bimestrais para manter o tema em destaque ao longo do ano letivo, permitindo o desenvolvimento de avaliações e mudanças de atitudes. Com essas ações, espera-se reduzir as resistências culturais nas escolas, promovendo maior engajamento dos envolvidos na inclusão educacional.

Os materiais educativos distribuídos em formato digital e impresso, serão complementados por vídeos, infográficos e guias informativos que abordam temas como: a importância do respeito à diversidade, práticas pedagógicas inclusivas e os desafios enfrentados por estudantes com deficiência. Além disso, as redes sociais das escolas e do CREI servirão como canal para divulgação contínua de conteúdos educativos, ampliando o acesso e a sensibilização do público em geral. As rodas de conversa virtuais e presenciais com os gestores e professores abordarão mitos e desafios do processo de inclusão.

Espera-se que, por meio dessas campanhas, seja possível fomentar uma cultura de empatia e inclusão nas escolas da rede estadual da SRE Janaúba, criando um ambiente mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. A eficácia das campanhas será monitorada conforme retorno dos participantes, por meio de avaliações periódicas e pela observação de mudanças no clima escolar e nas práticas pedagógicas adotadas.

A sustentabilidade dessa ação depende da integração contínua das práticas no cotidiano escolar e do fortalecimento das parcerias entre o CREI, a SRE e os gestores escolares. A inclusão dos custos no orçamento escolar e o suporte financeiro da SRE para a produção dos materiais e eventos, permitirão que as campanhas sejam mantidas e expandidas, consolidando o compromisso da rede estadual com uma educação inclusiva.

A promoção de uma cultura inclusiva por meio de campanhas de conscientização e sensibilização reforça a necessidade de transformar atitudes e

práticas nas comunidades escolares, consolidando um ambiente mais acolhedor e acessível. No entanto, para que essas mudanças sejam sustentáveis e abrangentes, é imprescindível garantir também o suporte material e pedagógico adequado.

Diante disso, na próxima seção serão abordadas ações voltadas à disponibilização de materiais acessíveis e adaptados. As estratégias aqui descritas fornecem recursos fundamentais para que os professores e gestores possam implementar práticas inclusivas de forma eficaz e equitativa. Essa integração entre cultura inclusiva e acesso a recursos pedagógicos fortalece as escolas para atenderem às necessidades dos estudantes com deficiência, consolidando o papel do CREI como agente de transformação educacional.

4.5 MATERIAIS ACESSÍVEIS: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

As discussões ao longo da pesquisa conduziram à necessidade de elaborar um banco de materiais pedagógicos acessíveis, a serem disponibilizados digitalmente para consulta e download pelos profissionais das escolas. A elaboração desses materiais tem como objetivo ampliar o acesso a recursos pedagógicos inclusivos, mesmo em contextos de infraestrutura limitada.

Braun e Vianna (2011) alertam para a necessidade de professores especialistas na área de educação especial, capazes de adaptar materiais, recursos, avaliações, procedimentos e estratégias, promovendo reflexões no interior das escolas sobre as especificidades dos estudantes. As autoras afirmam, ainda, que as salas de recursos precisam estar preparadas com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais qualificados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência.

A disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis constitui uma etapa crucial para assegurar a inclusão efetiva de estudantes da Educação Especial. Como afirma Sassaki (2013), a acessibilidade educacional transcende a adaptação dos espaços físicos, envolvendo também a oferta de recursos pedagógicos que possibilitem o pleno acesso ao currículo e a superação de barreiras ao aprendizado.

O objetivo desta ação é reunir, adaptar e disponibilizar, em formato digital, materiais pedagógicos acessíveis, permitindo que professores e escolas tenham acesso facilitado a ferramentas inclusivas para a prática pedagógica. Essa proposta busca enfrentar as barreiras identificadas na pesquisa, relacionadas à escassez de

recursos adaptados, que comprometam a qualidade do atendimento educacional especializado.

A implementação do banco de materiais será estruturada em três etapas principais. A primeira envolve a curadoria e adaptação de materiais já utilizados por escolas ou disponíveis em fontes confiáveis. Esses materiais serão avaliados pela equipe do CREI, a fim de assegurar sua qualidade e adequação às demandas dos estudantes.

Na segunda etapa, os materiais serão organizados em um repositório digital, hospedado em plataformas acessíveis, como o site da Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou o *Google Drive*. Este repositório permitirá que os recursos sejam consultados e baixados gratuitamente por professores, EEB e gestores escolares. Por fim, será realizada a capacitação dos profissionais para o uso dos materiais, por meio de tutoriais e workshops, que abordarão estratégias para adaptar e aplicar os recursos em contextos específicos de sala de aula.

A relevância dessa proposta reside na ampliação da equidade educacional, ao fornecer subsídios para que professores implementem práticas pedagógicas inclusivas com maior eficácia. Frederico (2022) destaca que a utilização de materiais pedagógicos acessíveis é essencial para eliminar barreiras ao aprendizado, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, o banco de materiais pedagógicos contribuirá para fortalecer a atuação do CREI, consolidando-o como um centro de apoio técnico e pedagógico para as escolas da rede estadual.

A disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis não apenas fortalece a equidade educacional, mas também fornece uma base necessária para práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes. O AEE, por sua vez, tem como objetivo facilitar a organização de materiais didáticos e pedagógicos, além de elaborar estratégias diferenciadas e instrumentos de avaliação adequados às necessidades dos alunos, para que sua permanência na escola promova desenvolvimento acadêmico e pessoal (Braun; Vianna, 2011).

Contudo, para que esses materiais sejam utilizados de maneira eficiente, é necessário oferecer orientações claras e formações específicas aos professores, capacitando-os para adaptar os currículos às necessidades de seus estudantes. Nesse sentido, as orientações padronizadas e os guias práticos, apresentados na próxima seção, complementam o banco de materiais, ampliando o alcance das ações do CREI e garantindo que os recursos disponíveis sejam aplicados de forma

estratégica e impactante. Essa integração entre recursos materiais e capacitação pedagógica reforça o compromisso com a promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

4.6 GUIAS E FORMAÇÕES: APOIO ÀS ADAPTAÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS

Os achados da pesquisa evidenciam a necessidade de elaborar orientações padronizadas e formações sobre as necessidades mais comuns dos alunos com deficiências, com exemplos práticos para adaptação curricular¹². Essas medidas visam reduzir a sobrecarga e otimizar o impacto das ações desenvolvidas pelo CREI. Conforme Souza (2020, p. 64):

a capacidade de revisar as próprias práticas está associada ao exercício da reflexão sobre a ação do próprio educador e é nesse sentido que o autor se posiciona em favor da formação permanente dos/as educadores/as, de tal maneira que a reflexão à luz do saber científico possibilitará novas leituras da realidade constituída, promovendo ações de transformação.

Quando realizada de maneira eficiente, a adaptação curricular desempenha um papel fundamental na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. De acordo com Mantoan (2006), essa prática exige um planejamento pedagógico que respeite as individualidades dos estudantes, ao mesmo tempo que oferece aos educadores ferramentas práticas para lidar com as diversas situações que enfrentam em sala de aula. Com base nisso, a presente proposta visa elaborar orientações práticas e promover formações colaborativas, fornecendo subsídios

¹² Atualmente, a educação tem avançado conceitualmente para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a adoção de medidas universalizantes no ambiente escolar. Esse paradigma questiona a eficácia de adaptações pontuais, pois, em determinadas situações, elas podem reforçar processos de exclusão em vez de promover a inclusão. Estudos recentes indicam que a abordagem mais adequada para o suporte educacional é iniciar com estratégias mais amplas e acessíveis a todos os alunos, passando por medidas intermediárias e recorrendo às adaptações curriculares apenas como último recurso, antes da implementação de estratégias mais generalistas em sala de aula. Nesse sentido, embora as adaptações curriculares sejam ferramentas legítimas e possam ser aplicadas no contexto educacional, discute-se, contemporaneamente, a importância de priorizar abordagens mais inclusivas, como o DUA, que não constitui objeto deste estudo.

teóricos e metodológicos para a adaptação curricular nas escolas atendidas pelo CREI.

O objetivo dessa ação é capacitar os profissionais das escolas, fornecendo diretrizes claras e flexíveis que orientem a elaboração de adaptações curriculares, sem comprometer a individualidade dos estudantes. Essa abordagem busca reduzir as dificuldades relatadas pelos professores, que frequentemente enfrentam dúvidas e sobrecarga na aplicação de estratégias inclusivas. Conforme Souza (2020), a formação permanente quando realizada no espaço escolar e com os pares, possibilita a socialização de conhecimentos, experiências e reflexões, contribuindo para que o trabalho docente desenvolva as potencialidades dos alunos da educação especial. Isso reforça a importância do CREI nesse processo.

Para implementar essa proposta, será desenvolvido um guia prático de adaptações curriculares, incluindo exemplos concretos baseados em situações reais, como adaptações de avaliações, organização de ambientes acessíveis e estratégias para atender alunos com diferentes tipos de deficiência. Esse guia será elaborado pelos profissionais do CREI, garantindo que as orientações sejam aplicáveis aos contextos escolares. Paralelamente, serão realizadas formações presenciais e remotas, nas quais os professores terão a oportunidade de desenvolver, em conjunto com os EEB, adaptações específicas para seus alunos.

Ainda segundo Souza (2020), é necessário que, em cursos de formação, seja proporcionado aos docentes o entendimento das diversidades e especificidades de cada aluno, além de reforçar a necessidade de investimento no desenvolvimento profissional docente. Esse processo deve ser pautado na reflexão crítica individual e coletiva, valorizando as experiências compartilhadas com os pares e contribuindo com o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Essa abordagem colaborativa visa fortalecer a autonomia dos professores, permitindo que eles adaptem as orientações gerais às realidades específicas de suas turmas.

Essa iniciativa reforça o compromisso do CREI com o direito à educação inclusiva, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Souza (2020) argumenta que a formação contínua dos professores deve ser um processo colaborativo, valorizando a prática reflexiva e fortalecendo as competências dos educadores para lidar com os desafios do ensino inclusivo. Assim, ao fornecer diretrizes práticas e oportunidades de capacitação, a proposta busca não apenas

apoiar os professores, mas também promover um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

A implementação das ações do PAE proposto visa superar as barreiras estruturais, logísticas e culturais identificadas na pesquisa, fortalecendo a sustentabilidade e a efetividade do CREI a longo prazo. A articulação entre os eixos propostos promove uma abordagem integrada, que beneficia diretamente as escolas e os alunos, consolidando o papel do CREI como uma referência em práticas inclusivas.

O alinhamento das ações ao Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça o compromisso com o direito à educação inclusiva e equitativa, destacando a importância de investimentos contínuos e gestão colaborativa. Nesse sentido, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p. [38]), afirmam que,

Tomando como referência o exposto entendemos que uma política que se pretenda “inclusiva” deve tomar como princípio que todos os alunos tenham direito a matrícula em escolas comuns, mas não apenas, é preciso garantir o acesso ao conhecimento a esse alunado. Para tal é necessário oferecer condições estruturais e de trabalho aos seus professores e conhecimentos sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser usadas para o trabalho educacional com esses alunos, como, por exemplo, braile, softwares de comunicação alternativa e tantos outros recursos tecnológicos existentes que se quer chegam à escolas públicas. Portanto, em nosso entendimento, a educação inclusiva” é uma política educacional que tem por objetivo atender e responder as necessidades dos alunos, tendo como princípio básico que, independente de suas especificidades, desenvolvam aprendizagens significativas interagindo uns com os outros, com ou sem atendimento educacional especializado.

Por fim, este PAE configura-se como uma ferramenta estratégica para transformar os desafios enfrentados em oportunidades concretas de melhoria. O monitoramento contínuo e a avaliação das ações propostas no PAE são essenciais para assegurar sua eficácia e impacto, permitindo que as ações atendam de maneira eficiente às demandas das escolas da SRE Janaúba.

As ações propostas estão estruturadas com metodologias claras, garantindo que o Plano de Ação Educacional para o CREI não apenas atenda às demandas imediatas das escolas, mas também consolide práticas inclusivas alinhadas às pelas políticas nacionais de educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou explorar, compreender e propor soluções para as barreiras e possibilidades enfrentadas no processo de implantação e implementação do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) da SRE Janaúba, visto que “para além da garantia ao acesso, há a necessidade de que as políticas públicas e legislações vigentes assegurem a permanência e a qualidade do ensino” (Frederico, 2022, p. 72).

O estudo baseou-se em um levantamento teórico e empírico, tendo como foco o papel e a atuação dos núcleos do CREI, além da identificação dos principais obstáculos administrativos e pedagógicos, apontando as potencialidades existentes para promover uma educação inclusiva mais eficaz na região.

Os resultados evidenciaram que a educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal e regulamentado por legislações e políticas públicas, como a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que reforçam a importância da formação contínua de professores e do suporte técnico especializado para o atendimento de alunos com deficiência. Nesse contexto, o CREI emergiu como uma iniciativa essencial, com seus núcleos — de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, e de Tecnologias e Acessibilidade Escolar — voltados à capacitação e orientação de professores e à implementação de adaptações que assegurem a acessibilidade curricular.

Entretanto, a pesquisa revelou barreiras significativas que limitam a atuação do CREI. Entre os principais desafios estão: a dificuldade na contratação de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais; a cobertura limitada de escolas pelas ações de formação continuada; a escassez de materiais acessíveis e adaptados; e a insuficiência de recursos humanos para atender à crescente demanda. Esses fatores evidenciam um descompasso entre as demandas das escolas e a estrutura atual do CREI, afetando diretamente a eficácia de suas ações e o suporte às práticas inclusivas.

Por outro lado, as possibilidades identificadas demonstram o potencial do CREI em transformar a prática pedagógica e a gestão escolar na SRE Janaúba, pois, mesmo diante das dificuldades, o centro tem contribuído para a ampliação da consciência inclusiva entre os educadores e gestores.

Segundo Frederico (2022, p. 64), para

assegurar o direito à escola comum inclusiva, que reconhece a diferença, exige, por parte das instituições de ensino, uma mudança de paradigma acerca de sua organização e prática pedagógica. Para tanto, é necessário romper com as barreiras presentes no ambiente, ora ocasionadas pela constituição e viabilização das políticas públicas, ora pela própria organização dos tempos e espaços educativos.

A articulação entre os núcleos do CREI e as escolas, fundamentada na intrasetorialidade e na colaboração entre profissionais de diferentes áreas, apresenta-se como uma estratégia promissora para o fortalecimento da educação inclusiva. Essa abordagem contribui para a criação de uma rede de suporte robusta e integrada, ampliando a eficácia das ações de inclusão e promovendo um ambiente mais acolhedor e igualitário para os estudantes com necessidades educacionais específicas.

A elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), proposta central desta pesquisa, surge como um instrumento estratégico para orientar o CREI na superação das lacunas identificadas e no fortalecimento de sua atuação. O PAE contempla ações como a ampliação dos polos de atendimento, a reestruturação do fluxo de trabalho e a redistribuição das atribuições dos profissionais do CREI, a oferta de cursos de formação para professores, o desenvolvimento de materiais acessíveis e adaptados, e o estímulo à criação de redes de colaboração entre escolas e instituições externas especializadas.

Em síntese, a pesquisa permitiu mapear e compreender o contexto de implantação e funcionamento do CREI da SRE Janaúba, trazendo contribuições relevantes para o campo da educação especial e para a política educacional inclusiva. As iniciativas apresentadas no PAE buscam consolidar o CREI como um núcleo de referência no suporte à educação especial inclusiva.

As conclusões destacam a necessidade de um comprometimento institucional contínuo e do investimento em estratégias pedagógicas e administrativas que assegurem o acesso equitativo à educação para todos os alunos. Afinal, a principal atribuição das políticas públicas é promover mudanças significativas no contexto educacional, “sendo promotoras da viabilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, da contratação de serviços apoio e de

profissionais especializados, bem como do investimento em formação” (Frederico, 2022, p. 69).

Por fim, espera-se que os conhecimentos gerados por este estudo inspirem futuras pesquisas e ações voltadas à consolidação do CREI como um núcleo de excelência na promoção da inclusão educacional. Superando barreiras e aproveitando as oportunidades, busca-se oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva: fundamentos e recursos para a inclusão das pessoas com deficiência**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014.** Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014b. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/928> Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 20-28. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf#page=22>. Acesso em: 16 mai. 2023.

EVANGELISTA, Gessinea Raydan, HENRIQUES, Mônica da Motta Salles Barreto e MOREIRA, Ana Rosa Picanço. Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo. *In*: BORGES, Eliane Medeiros *et al.* (org.). **Casos de Gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional.** 1. ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd, 2017.

FERNANDES, José Carlos. **Planejamento estratégico e ferramentas de gestão: conceitos e aplicações práticas.** 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.

FREDERICO, Iara Sobrinho. **Tempos e espaços na escola: uma revisão integrativa sobre a ação do gestor escolar para a educação especial na perspectiva inclusiva.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30830>. Acesso em: 05 mai 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCEZ, Liliane. **Um histórico e as dimensões da educação inclusiva.** 2016. Diversa Educação Inclusiva na Prática. São Paulo, 18 mar. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 27 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 21 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LIMA, Maria Aparecida; PALUDO, Saulo André. **Ferramentas de gestão para melhoria de processos: guia prático para empresas**. São Paulo: Atlas, 2018.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. *In*: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 20-28. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Atendimento+educacional+especializado%3A+uma+breve+an%C3%A1lise+das+atuais+pol%C3%ADticas+de+inclus%C3%A3o+%28Patr%C3%ADcia+Cardoso+Macedo%2C+Let%C3%ADcia+Teixeira+Carvalho%2C+M%C3%A1rcia+Denise+Pletsch&btnG=. Acesso em: 05 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, Rosilda; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí; SILVA, Carlos Roberto de Castro. Integralidade como processo intersubjetivo de construção de práticas em território de exclusão social. **Saúde em Debate**, v. 41, p. 707-717, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/rhHM3DcwYDCnf8bxb6C5qQj/?lang=pt>. Acesso em 08 fev. 2024.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque Planejar? Como Planejar? Currículo e Área-Aula**. 11º Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1989. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/11037/6620/6620.pdf?sequence=3>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Diretriz de Organização de Funcionamento do Centro de Educação Especial e Inclusiva (CREI) da na rede estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/diretriz-de-organizacao-e-funcionamento-dos-centros-de-referencia-em-educacao-especial-inclusiva-crei-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-minas-gerais/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientações para a Educação Especial para as Escolas Estaduais de Minas Gerais** – versão 4. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.

MINAS GERAIS. **Lei nº 9.684, de 12 de outubro de 1988**. Dispõe sobre a matrícula de deficiente físico em escola pública estadual. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1988. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/9684/1988/>. Acesso em: 01 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01 de 09 de abril de 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas, 2005. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/orientacao-sd-no-01-2005-de-9-de-abril-de-2005/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Parecer CEE nº 895 de 12 de dezembro de 2013**. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, 2013b. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/pareceres/download/12-2013/10661-parecer-895>. Acesso em: 27 nov. 2022

MINAS GERAIS. **Projeto Incluir: Caderno de Textos para a Formação de Professores da Rede Estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/233136584/CADERNO-DE-TEXTOS-PARA-FORMACAO-DE-PROFESSORES-DIRETRIZES-DA-EDUCACAO-INCLUSIVA-EM-MINAS-GERAIS-pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=27&catid=9&m=0> . Acesso em: 27 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2013a. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43->

2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divae/275-resolucao-n-2197-de-26-de-outubro-de-2012>. Acesso em: 27 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3428 de 13 de junho de 2017**. Estabelece normas para organização e atuação do Serviço de Inspeção Escolar nas unidades regionais e escolares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3428-17-r.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.737 de 06 de abril de 2018**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva, da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3737-18-r.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%203737%2C%20DE,de%20Ensino%20de%20Minas%20Gerai>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4256, de 10 de janeiro de 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, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.496 de 16 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.948 de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de

Estado de Educação, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 521, de 02 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2004. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B0BA6379C-550E-4F42-B847-008CC6FD2987%7D_resolucao_521.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=html>. Acesso em: 28 mai. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar: diferenciação pedagógica e práticas colaborativas no ensino comum**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432015000200485&script=sci_abstract. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 632-651, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3bwwy6JgWW4Cpb7NvCpvrS/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva Moreira. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.7908. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. O direito à educação inclusiva segundo a ONU. **Diversa Educação Inclusiva na Prática**. São Paulo, 24 mai. 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-direito-a-educacao-inclusiva-segundo-a-onu/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da; QUINTANILHA, Bruna Ceruti; ARAUJO, Maristela Dalbello. (org.). **Intersectorialidades: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/intersectorialidades-multiplos-olhares/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Ana Carolina; SANTOS, João Paulo. **Gestão de projetos em educação: teoria e prática para contextos educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SILVA, Sergio Luis da. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. **Ciência da informação**, v. 33, p. 143-151, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/Z7bCPGNJcpFVBgFKzLcpSYb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai 2023.

SOUZA, Patrícia Resende. **Tornar-se professor, professora: A constituição da identidade profissional de docentes que atuam no atendimento educacional especializado de escolas da rede municipal de Uberlândia – MG**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30325/1/Tornar-seProfessorProfessora.pdf>. Acesso em: 28 mai 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 18 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097555>. Acesso em: 18 nov. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos>. Acesso em: 05 set. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento - Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7ª ed. São Paulo, 2000.

WIMMER, Gert Ferreira; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. **Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdisciplinaridade e intersetorialidade**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 145-154. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n66/1982-0305-teias-22-66-0011.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

Zanella, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011. Disponível em: https://faculdefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-05-41.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFISSIONAIS DO CREI E SAI

Prezado (a) Servidor (a),

A presente entrevista constitui parte importante de uma pesquisa que discorre sobre o processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba. A sua participação é de suma importância e os dados informados servirão como base para propor um plano de ação com o objetivo de auxiliar a atuação dos profissionais do CREI junto às escolas estaduais.

Sua participação é voluntária, e as informações serão coletadas e tratadas com absoluto sigilo. Nesta entrevista, é muito importante que o dado reflita a realidade.

Conto com a sua valiosa contribuição!

Nome: _____

Função: _____

Formação: _____

Há quanto tempo atua na área da educação?

- Há menos de 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 16 anos.
- De 16 a 20 anos.
- Há mais de 20 anos.

Há quanto tempo atua na função mencionada?

- Há menos de 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 16 anos.
- De 16 a 20 anos.
- Há mais de 20 anos.

Introdução: Apresentação do propósito da entrevista e contextualização sobre a importância da análise dos desafios e possibilidades do processo de implantação e implementação do CREI.

1) Na sua opinião, quais as barreiras e/ou desafios identificados no desenvolvimento das ações/atribuições do CREI, junto às escolas?

2) Há ações previstas para superar as barreiras identificadas?

3) Na sua opinião, quais ações desenvolvidas pelo CREI ampliam e favorecem práticas pedagógicas junto às escolas?

4) Como o seu setor de atuação divulgou e capacitou as equipes escolares, para conhecer as atribuições do CREI?

5) Com que frequência o CREI tem cumprido suas atribuições junto às escolas?

6) Entre as atribuições do CREI, quais são as mais requisitadas?

Encerramento

- Agradecimento pela participação e contribuição.
- Espaço para comentários finais ou reflexões adicionais por parte do entrevistado.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO
BÁSICA (EEB)**

Prezado (a) Servidor (a),

O presente questionário (link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNLU3VKAaZoyo-AJKoiySU3m7G2J_CsGdRvRY2r2-yZigJtg/closedform?pli=1), constitui parte importante de uma pesquisa de que discorre sobre o processo de implantação e implementação do CREI da SRE Janaúba. A sua participação é de suma importância e os dados informados servirão como base para propor um plano de ação com o objetivo de auxiliar a atuação dos profissionais do CREI junto às escolas estaduais. Sua participação é voluntária, e as informações serão coletadas e tratadas com absoluto sigilo. Neste questionário não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Conto com a sua valiosa contribuição!

Nome: _____

Escola: _____

Função: _____

Formação: _____

1) Há quanto tempo atua na área da educação?

() Há menos de 1 ano.

() De 1 a 5 anos.

() De 6 a 10 anos.

() De 11 a 16 anos.

() De 16 a 20 anos.

() Há mais de 20 anos.

2) Há quanto tempo atua na função mencionada?

() Há menos de 1 ano.

() De 1 a 5 anos.

() De 6 a 10 anos.

() De 11 a 16 anos.

() De 16 a 20 anos.

() Há mais de 20 anos.

3) Você conhece a organização e funcionamento do CREI?

() Sim, tenho um conhecimento aprofundado sobre a organização e funcionamento do CREI.

() Sim, tenho um conhecimento básico sobre a organização e funcionamento do CREI.

() Não, nunca ouvi falar sobre o CREI

() Não, não tenho conhecimento sobre a organização e funcionamento do CREI

4) Houve capacitação ofertada pela SRE, para a equipe de Especialistas em Educação Básica (EEB), sobre as atribuições do CREI voltadas às escolas estaduais?

() Sim, houve capacitação oferecida pela SEE para a equipe de EEB.

() Não, não houve capacitação oferecida pela SEE para a equipe de EEB.

() Não sei responder se houve capacitação oferecida pela SEE para a EEB.

() Não tenho conhecimento sobre a realização de capacitação pela SEE para a equipe de EEB.

5) Na sua opinião, quais as barreiras e/ou desafios identificados no desenvolvimento das ações/atribuições do CREI, junto à escola?

6) Há ações sendo desenvolvidas para superar as barreiras identificadas?

7) Na sua opinião, quais ações desenvolvidas pelo CREI ampliam e favorecem práticas pedagógicas voltadas para a inclusão na escola?

8) Com que frequência o CREI tem desenvolvido suas atribuições junto às escolas?

- Sempre que necessário e de forma contínua
- Regularmente, pelo menos uma vez por semestre
- Ocasionalmente, quando solicitado pelas escolas
- Nunca houve a realização de formação de professores pelo CREI
- Não sei informar/desconheço a frequência

9) Entre as atribuições do CREI, quais você considera indispensáveis?
