

**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**

VIRGÍNIA DE FÁTIMA CARDOSO MACIEL

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Juiz de Fora
2025

VIRGÍNIA DE FÁTIMA CARDOSO MACIEL

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

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

Orientadora: Professora Dra. 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)

Maciel, Virgínia de Fátima Cardoso .

O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos: Desafios e Possibilidades de Processos de Inclusão Escolar / Virgínia de Fátima Cardoso Maciel. -- 2025.

115 f.

Orientador: Mylene Cristina Santiago

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

1. Inclusão Escolar. 2. Gestão Escolar. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Sala de Recursos. I. Santiago, Mylene Cristina, orient. II. Título.

VIRGÍNIA DE FÁTIMA CARDOSO MACIEL

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 20 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.(a) Dr.(a) Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Annie Gomes Redig
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 27/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 20/03/2025, às 14:49, 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 **Annie Gomes Redig, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 13:27, 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 **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 15/04/2025, às 21:12, 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-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2270717** e o código CRC **E678ABA6**.

Dedico este trabalho aos meus pais, com carinho especial à minha mãe, que está junto do Pai, pois me ensinaram os valores e princípios, que fizeram de mim uma pessoa humilde, trabalhadora e determinada. Dedico também à Victória das Graças de Rezende Peixoto, minha primeira estudante da educação especial, que me ensinou o maior dos dons: o dom de amar. Hoje, podem participar comigo da realização de um sonho.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pelo dom da vida e sempre iluminar meu caminho me mantendo de pé nos dias difíceis.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e hoje participam da concretização de ter uma filha, entre tantos, com uma certificação acadêmica.

A minha mãe, in memoriam, por sempre estar presente, por ser meu exemplo.

Ao meu pai Maurício, meus irmãos pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis.

Ao meu marido Ricardo pelo apoio em meus projetos, por cuidar dos nossos filhos durante minha ausência nos períodos presenciais.

Aos meus filhos Miguel e Laís por conseguirem esperar com paciência a conclusão deste trabalho.

Aos amigos do Mestrado, especialmente a Juliana, Marilene, Débora, Auxiliadora e Danúbia pelo companheirismo nos períodos presenciais tornando-os mais leves.

A professora Dra. Mylene Cristina Santiago, orientadora deste trabalho, pela dedicação demonstrada desde os primeiros diálogos, pelo apoio e incentivo nos momentos de aperfeiçoamento do trabalho.

Aos ASAS Alexandre Barbosa e Mayanna Martins pelo apoio, disponibilidade e orientações ao longo da jornada.

A Roseni pelas valiosas sugestões, por se tornar uma grande amiga neste processo e ser meus ouvidos durante a reta final.

A todos meus amigos e familiares que acreditaram na minha capacidade e se fizeram presentes e presença durante esta etapa.

“Somos todos anjos com uma asa só, só podemos voar quando abraçados uns aos outros” (Luciano de Crescenzo).

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso estudado discute a temática da educação inclusiva procurando analisar as potencialidades e os desafios do atendimento educacional especializado na Sala de Recursos de uma escola estadual, abordando seu funcionamento e seus processos de inclusão escolar. Para isso, foram descritos o contexto e as legislações políticas da educação especial nacional e estadual que orientam a oferta da Educação Inclusiva, do atendimento educacional especializado e como ele é realizado na escola pública de Minas Gerais, de acordo com as legislações vigentes; foi observado as práticas desenvolvidas na escola no Atendimento Educacional Especializado e das potencialidades e fragilidades encontradas. A metodologia adotada foi a qualitativa, com aplicação de questionário, envolvendo os principais agentes do processo de inclusão na escola, os professores de AEE e a equipe pedagógica. O referencial teórico baseia-se em autores como Mantoan (2003), Santos e Paulino (2008), Azevedo e Cunha (2008), Silva e Leme (2009); Braun e Viana (2011) e Borges (2021) que discutem os conceitos de inclusão, de gestão escolar voltada para a inclusão e o atendimento educacional especializado. Como principais conclusões deste estudo, os resultados da pesquisa evidenciaram a ausência de articulação entre professores do AEE e professores regentes, ausência de monitoramento e registros dos atendimentos na Sala de Recursos. Para superar estes desafios e fortalecer os procedimentos de inclusão, as ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE) abrangem quatro ações principais: (1) Articulação dos professores de AEE e professores regentes durante as reuniões de Módulo II; (2) Aperfeiçoamento Profissional; (3) Ausência de registros; (4) Trabalho colaborativo com as famílias.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos.

ABSTRACT

This research was developed as part of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case study addresses the theme of inclusive education, aiming to analyze the potential and challenges of specialized educational support provided in a Resource Room of a state school, focusing on its operation and inclusion processes. To achieve this, the study describes the context and the national and state policies and legislation that guide the provision of inclusive education and specialized educational services, as implemented in public schools in Minas Gerais, in accordance with current regulations. The research observed the practices carried out in the school's Specialized Educational Support (AEE) and identified both strengths and weaknesses. A qualitative methodology was adopted, using a questionnaire involving the key stakeholders in the school inclusion process — AEE teachers and the pedagogical team. The theoretical framework is based on authors such as Mantoan (2003), Santos and Paulino (2008), Azevedo and Cunha (2008), Silva and Leme (2009), Braun and Viana (2011), and Borges (2021), who discuss concepts of inclusion, school management for inclusion, and specialized educational support. The main findings of the study highlight the lack of coordination between AEE teachers and general education teachers, as well as the absence of monitoring and documentation of services provided in the Resource Room. To address these challenges and strengthen inclusion practices, the proposed Educational Action Plan (PAE) includes four key actions: (1) Coordination between AEE and general education teachers during Module II meetings; (2) Professional development; (3) Addressing the lack of documentation; (4) Collaborative work with families.

Keywords: Inclusion, Management, Specialized Educational Service, Resource Room.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma do atendimento na Rede Estadual	38
Figura 2 - Materiais didáticos-pedagógicos da Sala de Recursos (2023)	48
Quadro 1 - Situação dos documentos dos estudantes do AEE na escola em 2022..	55
Quadro 2 - Instrumento de pesquisa	66
Quadro 3 - Concepção dos entrevistados com relação à educação especial na escola	68
Quadro 4 - Concepção dos entrevistados com relação à educação especial na perspectiva inclusiva e de práticas de valorização e respeito à diversidade em sala de aula	71
Quadro 5 - Dados da pesquisa e ações propositivas	79
Quadro 6 - 5W2H	81
Quadro 7 - Intensificar os momentos formativos nas reuniões de Módulo II	81
Quadro 8 - Aperfeiçoamento profissional	82
Quadro 9 - Ausência de registros de acompanhamento	83
Quadro 10 - Encontros com os pais	84
Gráfico 1 - Tempo de atuação na educação básica e especial	68
Gráfico 2 - Como é feita a comunicação e articulação da Sala de Recursos com a gestão pedagógica da escola.....	70
Gráfico 3 - Percepção da escolarização do estudante da educação especial	72
Gráfico 4 - Frequência da temática da inclusão escolar nas reuniões de Módulo II..	73
Gráfico 5 - Formação no último ano na área de educação especial	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de servidores da Escola	44
Tabela 2 - Distribuição dos estudantes da Escola por etapas e séries	45
Tabela 3 - Distribuição dos estudantes da educação especial vindos de outras escolas estaduais	46
Tabela 4 - Relação de estudantes matriculados na Sala de Recursos da Escola.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva.
AEE	Atendimento Educacional Especializado.
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.
CF	Constituição Federal.
CREI	Centro de Referência em Educação Inclusiva.
EF	Ensino Fundamental.
EM	Ensino Médio.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
LBi	Lei Brasileira de Inclusão.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
PEB	Professor de Educação Básica.
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida.
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual.
SAI	Serviço de Apoio a Inclusão.
SD	Subsecretaria de Desenvolvimento.
SR	Sala de Recursos.
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar.
SRE	Superintendência Regional de Ensino.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
	Universidade Metropolitana de Santos
UNIMES	
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	19
2.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA REFERENTE À INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	19
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS	30
2.2.1 O Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais	36
2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL.....	43
2.3.1 A Sala de Recursos na Escola	47
2.3.2 Os profissionais da escola e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva	51
3 REFERENCIAL TEÓRICO E ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO	59
3.1 A GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO	59
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO	65
4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS.....	78
4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	80
4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO	81
4.2.1 Plano de Ação Educacional: utilização periódica das reuniões de Módulo II para a articulação dos professores de AEE com os regentes	81
4.2.2 Plano de Ação Educacional: aperfeiçoamento profissional	82
4.2.3 Plano de Ação Educacional: ausência de registros.....	83
4.2.4 Plano de Ação Educacional: trabalho colaborativo com as famílias.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA ÀS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORES DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ..	94
ANEXO A - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI	99

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar no movimento mundial pela educação de qualidade e inclusiva, que se dá em uma ação política, cultural, social e pedagógica, tem-se a defesa do direito de todos os estudantes estudarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

A educação inclusiva é um dos desafios à gestão escolar, perante as demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma escola que se torna acessível a todos e se modifica. Ela se constitui em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que agrega valores indissociáveis à igualdade e diferença, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão em todos os contextos da escola. Conforme destaca Cunha (2013, p. 38):

O ensino especial é inclusivo quando se ocupa da autonomia do aluno e o capacita para o ensino regular, para a vida familiar e para a vida social. Dessa forma, o ensino cumpre seu papel quando atende à diversidade discente com equidade, sem preconceitos, observando as especificidades de cada indivíduo, buscando sua formação integral.

Ao assumir que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço no debate acerca da sociedade e do papel da escola na superação da exclusão. Com base nos sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança cultural e estrutural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

A educação inclusiva vem como proposta de adaptar o sistema educacional com a finalidade de assegurar o acesso, permanência e condições de aprendizagem para todas as pessoas, valorizando as diferenças. Assim, permite que os estudantes da educação especial possam frequentar a escola regular.

A questão da inclusão dos estudantes da educação especial no sistema regular de ensino vem motivando constantes debates nas escolas, envolvendo educadores, pais, estudantes e toda a comunidade, sobre a melhor forma de conduzir tal inclusão.

A inclusão escolar é um direito garantido por políticas públicas, seja na esfera municipal, estadual ou federal, possibilitando acesso à escola e a permanência nela.

Cabe à instituição de ensino garantir e cumprir esse direito da inclusão de pessoas com deficiência, transtorno de espectro autista (TEA) e/ou Altas Habilidades.

Existem questionamentos sobre as reais possibilidades de as escolas ainda não conseguirem oferecer um ensino adequado a esses estudantes, principalmente àqueles mais diretamente relacionados a habilidades essenciais no processo de ensino-aprendizagem, como a visão, a fala, a audição, e a capacidade de se comunicar, expressar ideias e opiniões, entre outros.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, cuja meta é proporcionar aos estudantes da educação especial uma escolarização que atenda às suas especificidades, tendo como objetivo orientar os sistemas de ensino para oportunizar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste no estabelecimento de estratégias para garantir a aprendizagem dos estudantes, buscando eliminar as barreiras que impedem sua participação no ambiente escolar.

O AEE conta com o auxílio dos recursos oferecidos nas Salas de Recursos (SR), e sua importância se dá ao atuar e estabelecer estratégias para oportunizar a aprendizagem desses estudantes em articulação com os professores regentes de aula e/ou turma.

O interesse pelo tema surgiu da inquietação profissional e acadêmica em compreender e identificar os desafios e possibilidades da educação inclusiva em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Contudo, o desejo de ser professora teve como inspiração a atuação profissional da minha mãe. Ela era professora e a minha paixão pela educação surgiu dessa vivência desde cedo quando dava “aulas” para as minhas bonecas. Cresci em meio a folhas, desenhos para colorir, cadernos de planos, livros e não teve jeito: escolhi ser professora.

Essa inquietação em compreender o AEE iniciou a partir da minha primeira graduação em Pedagogia, em 2006, pela Universidade Federal de Viçosa. Ao concluir minha graduação, trabalhei na função de Especialista de Educação Básica (EEB), em que meu trabalho era mais voltado para o atendimento do Ensino Médio (EM). Atuei

¹ Transtornos Globais do Desenvolvimento: não se usa mais esse termo. Ele passou a ser substituído por TEA: Transtornos do Espectro Autista.

até o ano de 2015 em uma escola estadual no município de Piranga/MG, que é objeto dessa pesquisa.

Nessa época, percebi que a escola apresentava um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem associadas a outros distúrbios. Durante esse tempo em que atuei como especialista, fui uma das responsáveis por organizar a documentação necessária para a implantação da Sala de Recursos (SR), onde atuei na regência desta sala durante cinco anos.

Em 2016 fui nomeada no concurso para Professora de Educação Básica (PEB) Regente de Turma dos Anos Iniciais e passei a atuar em outra escola do Município. Todavia, continuei contratada como Professora de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) na escola pesquisada.

Devido à necessidade e interesse pelo tema, concluí, em 2019, a Graduação em Educação Especial, na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), após 13 anos de atuação.

Em 2022 participei do processo de escolha de servidor ao cargo de provimento em comissão de diretor de escola, e fui eleita para estar à frente da Gestão Escolar durante o período de 2023-2026.

Na função de gestora da escola, pude identificar, além das potencialidades, algumas fragilidades existentes na Sala de Recursos da instituição. Como é função da escola garantir o acesso e a permanência, fazendo cumprir o direito à inclusão das pessoas da educação especial, resolvi pesquisar sobre o assunto na escola.

Por acreditar na contribuição da equipe gestora na consolidação de práticas inclusivas efetivas na escola e que todos os profissionais que atuam na escola precisam contribuir neste processo de ensino-aprendizagem, este trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades e os desafios do atendimento educacional especializado na Sala de Recursos de uma escola estadual, abordando seu funcionamento e seus processos de inclusão escolar.

Para Schmidt (2013), promover a inclusão significa, sobretudo, mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, o que implica na quebra de paradigmas educacionais e reformulações do sistema de ensino. Acredito que o sucesso da aprendizagem dos estudantes deve basear-se no modelo de ensino colaborativo entre o professor da classe comum e o docente do AEE, de modo a atender a diversidade presente no contexto escolar.

A partir do exposto, a questão norteadora da pesquisa é fundamentada em: Como a gestão pedagógica pode atuar para otimizar o Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos da escola pesquisada?

Essa pesquisa tem o objetivo geral de analisar as potencialidades e os desafios do atendimento educacional especializado na Sala de Recursos de uma escola estadual, abordando seu funcionamento e seus processos de inclusão escolar. Os objetivos específicos são: a) descrever o contexto e as legislações políticas da educação especial nacional e estadual que orientam a oferta da educação inclusiva, do atendimento educacional especializado e como ele é realizado na escola, de acordo com as legislações vigentes; b) observar as práticas desenvolvidas na escola no Atendimento Educacional Especializado e analisar se as fragilidades encontradas acontecem em discordância com o que contempla as normativas; e c) propor ações para o envolvimento de todo o corpo docente, estudantes e famílias nos processos de educação inclusiva, potencializando o AEE para que garanta o acesso e permanência dos estudantes da educação especial na escola.

Os processos de inclusão considerados nessa pesquisa referem-se ao conjunto de ações que visem promover a diversidade no ambiente educacional, permitindo aos estudantes da educação especial além do acesso e permanência, uma aprendizagem significativa e que faça realmente sentido e diferença na vida.

Considerando a metodologia como a estratégia de práticas que possibilitam o planejamento e a execução de um plano de ação, essa pesquisa baseia-se no levantamento e análise documental, além da aplicação de questionários. Para tanto, será utilizada uma abordagem qualitativa, considerando o contexto em que o objeto de estudo está inserido juntamente com a pesquisa bibliográfica de autores que já abordaram casos semelhantes. Para isso, buscou-se, por meio de um questionário, identificar opiniões, dificuldades e deficiências nos processos de inclusão.

A definição do percurso metodológico considera a necessidade de compreender como acontece o Atendimento Educacional Especializado na escola pesquisada, a fim de analisar como a gestão escolar pode envolver toda sua equipe para otimizar esse atendimento e toda a educação inclusiva no ambiente escolar. Os questionários foram respondidos por seis professores e quatro supervisoras. Outrossim, foram realizadas pesquisas documentais nos arquivos da escola e no SIMADE, além de uma revisão de literatura sobre o tema.

Para a construção do capítulo 2, os dados foram coletados por meio da análise documental de leis e documentos que norteiam a educação especial no Brasil e em Minas Gerais, confrontados com os registros, ou ausência deles, disponíveis na Sala de Recursos da escola. Aplicou-se questionários aos professores de AEE da Sala de Recursos, aos professores que atuam no Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas e às Especialistas da Educação Básica da instituição, que atuam diretamente na educação especial.

Diante disso, foram observadas as práticas desenvolvidas na escola no Atendimento Educacional Especializado, e realizada a análise das potencialidades e fragilidades encontradas.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro deles esta Introdução.

O segundo capítulo apresenta o contexto, e as legislações e políticas da educação especial, em âmbito nacional e estadual, que orientam a oferta da educação inclusiva, do atendimento educacional especializado e como ele é realizado na escola, de acordo com as legislações vigentes. Abordou-se o que diz a Constituição Federal de 1988 – CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – LDB no que tange à educação especial, bem como o marco da declaração de Salamanca na influência do movimento social de inclusão e as legislações publicadas até 2023. Também foram apresentadas as leis que regem a educação especial no Brasil e em Minas Gerais.

Ainda no segundo capítulo são descritos como acontece o AEE, os atendimentos na Sala de Recursos (registros existentes, estudantes matriculados e frequentes), as práticas existentes na escola, a articulação existente entre os professores regentes e os professores de AEE. Além disso, apresentam-se as práticas inclusivas existentes na escola e as formas como são propostas as atividades pedagógicas levando em consideração os estudantes da educação especial.

No terceiro capítulo são abordados o referencial teórico que subsidia a pesquisa e a proposta de metodologia. Nesse capítulo, apresentam-se os conceitos de inclusão, de acordo com as ideias apresentadas por Mantoan (2003) e Santos e Paulino (2008); de gestão voltada para a inclusão na perspectiva de Azevedo e Cunha (2008) com a contribuição de Silva e Leme (2009); o AEE baseado na contribuição de Borges (2021) e as políticas públicas do Estado de Minas Gerais. Outrossim, é exposta a proposta metodológica escolhida para essa pesquisa em uma abordagem

qualitativa que envolve o levantamento e análise documental, e aplicação de questionários.

No quarto capítulo, apresenta-se o Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção. E o quinto capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa.

2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste capítulo será apresentado o contexto e as legislações da educação especial nacional e estadual, que orientam a oferta da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, e como ele é realizado na escola pesquisada.

Nesse sentido, ele está organizado em três seções. Na primeira seção são apresentadas as legislações nacionais gerais da educação e as leis que regem a educação especial no Brasil, bem como os conceitos do AEE e da Sala de Recursos. A segunda seção aborda as leis, normativas e as políticas públicas direcionadas à Educação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais, como é a proposta para o AEE e como os documentos que orientam a educação inclusiva, ou seja, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), estão presentes nas normativas estaduais em consonância com o Plano Estadual de Educação (Minas Gerais, 2018). Na terceira seção é descrito como acontecem os atendimentos educacionais especializados na Sala de Recursos da escola, como os profissionais da escola veem a educação inclusiva e as práticas inclusivas existentes na escola.

2.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA REFERENTE À INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Esta seção apresenta a normatização das legislações nacionais gerais da educação em sua trajetória histórica, como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996, além das leis que regem a educação especial no Brasil, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e os conceitos da Sala de Recursos e do Atendimento Educacional Especializado.

A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer os objetivos e os princípios da educação em seus artigos 205 e 206, garante o direito de todos ao ensino, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, os princípios do ensino são: a igualdade

de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

Sendo assim, a inclusão é um direito garantido por políticas públicas, seja na esfera municipal, estadual ou federal, possibilitando o acesso à escola e a permanência nela. Cabe à instituição de ensino garantir e cumprir esse direito. A inclusão do estudante com deficiência na sala de aula ainda é muito discutida. Os profissionais da educação insistem em um modelo único para a aprendizagem e justificam-se dizendo que não foram preparados para receber pessoas com deficiência em suas salas. Ainda é habitual deparar-se apenas com a integração e socialização de crianças com deficiência na sala de aula comum, sendo a elas negado os conceitos que fundamentam os quatros pilares de educação estabelecidos para o século XXI segundo a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Minas Gerais, 2022).

O processo de ensino-aprendizagem não é, e nunca foi, uma tarefa tão simples como muitos pensam. Ao contrário, tal processo exige uma série de habilidades e competências para que o educador consiga diferenciar e articular fatores sociais, individuais, internos e externos, que influenciam o tempo todo no ensino.

Esse movimento de preocupação com as questões relativas à educação, em uma perspectiva inclusiva, não estava restrito ao contexto nacional. A Declaração elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994, influenciaram, de modo significativo, a adoção de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2010).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) ressaltou, dentre as proclamações sobre educação especial, que as pessoas com necessidades educacionais especiais² pudessem ter acesso à escola regular, subsidiadas por uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, por meio da orientação inclusiva

² Termo esse que se refere a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

constituindo os meios eficazes para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

No campo das legislações normativas educacionais também ficou evidente a preocupação de subsidiar a garantia de acesso e de permanência das pessoas com deficiência ao ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/ 1996, em seu capítulo V, trata especificamente da educação especial em seus artigos de 58 a 60. No artigo 59 assegura aos educandos da educação especial:

- 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 a 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, recurso on-line).

Também foi descrito na LDB nº 9.394/1996 que a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação seria realizada por instituições especializadas, uma vez que, anterior a essa lei, esse público não era integrado à educação especial. Em sua maioria, esse público teve as habilidades e potencialidades ignoradas por falta de uma formação docente adequada, e com a finalidade de ofertar um ensino igualitário a esse público e investimentos em infraestrutura através de recursos cabíveis que pudessem alcançar as altas habilidades.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação divulgou a Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Tal resolução, em seu artigo 3º, estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, que possibilitassem e promovessem sustentação ao processo de construção da educação

inclusiva. Foi a primeira vez que se falou em professores capacitados e especializados em educação especial para trabalhar nos estabelecimentos de ensino, apontando a qualificação a ser apresentada e dando oportunidades aos professores que já atuavam na formação continuada, inclusive em nível de especialização.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2007 lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cujo objetivo maior é:

promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias (Brasil, 2007, p. 11).

Sendo assim, o PNEDH também fomenta a inclusão educacional por reconhecer que a aprendizagem vai muito além de considerar somente o desenvolvimento cognitivo, mas também o social e emocional, envolvendo a interação escola – comunidade escolar – escola – comunidade social.

No contexto nacional, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE foi reafirmado pela Agenda Social, tendo, dentre várias ações previstas em seu plano, um dos eixos voltados para a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC)³.

No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do

³ O Benefício de Prestação Continuada – BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, é a garantia de um salário-mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência, independentemente da idade.

atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2007, p. 9).

Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), teve-se a apresentação de uma educação inclusiva com mudanças de perspectivas no país, integrando a educação inclusiva na proposta pedagógica da escola, propiciando que o AEE acontecesse nas Salas de Recurso e em Centros Especializados de Referência. Pautada nos direitos humanos, a referida política estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. Essa política foi um marco ao promover uma educação de qualidade para que todos os estudantes tivessem suas especificidades atendidas, além de acompanhar os avanços e lutas da educação especial.

A PNEEPEI tem como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

De acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), a educação especial passa a ser uma modalidade de ensino nas turmas comuns do ensino regular. Por meio dessa

política, a educação especial passou a ter uma participação mais ampla na escola regular com a integração da educação especial à proposta pedagógica da escola, tendo suas ações direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais desses estudantes e o AEE como complementação/suplementação da formação dos estudantes.

Sendo assim, as atividades desenvolvidas no AEE diferem-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas complementando e/ou suplementando a formação discente buscando fortalecer a autonomia e independência tanto na escola quanto fora dela. Outro ponto de destaque é o estabelecimento da estimulação precoce das crianças, desde o nascimento aos três anos de idade, de forma obrigatória pelos sistemas de ensino, passando a contemplar os bebês e as crianças bem pequenas.

A PNEEPEI trouxe a conceituação de quais estudantes são atendidos pela educação especial, reunindo-os em três grupos:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudante com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram 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 (Brasil, 2008, recurso on-line).

No que se refere à educação superior, a PNEEPEI estabelece que as instituições promovam ações para a educação especial por meio do planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade, que vai desde os processos seletivos até a arquitetônica, acesso nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para os estudantes surdos, o AEE é realizado mediante profissionais com conhecimentos específicos e o ensino bilíngue – Língua Portuguesa/Libras. Sobre a

formação docente para atuar na educação especial, a referida política estabelece que o professor precisa ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Tal formação assegura a sua atuação tanto no AEE quanto nas salas comuns do ensino regular e Salas de Recursos (Brasil, 2008).

Como a educação inclusiva é um direito assegurado pela Constituição Federal para todos os estudantes, e visando a efetivação desse direito pelas redes de ensino sem nenhum tipo de distinção aos estudantes público-alvo da educação especial, o MEC instituiu o Programa de Implementação das Salas de Recursos (Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007) nas instituições de ensino para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os discentes nas escolas regulares, em igualdade de condições por meio dessa política pública.

A Sala de Recursos é um espaço que possui mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos específicos, que são destinados para o desenvolvimento do AEE. As aulas ocorrem no contraturno escolar. O objetivo do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008). De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica, as atribuições do professor de AEE são:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial;
- II. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na Sala de Recursos multifuncional;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática;
- VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a

participação dos estudantes nas atividades escolares (Brasil, 2008, p. 3).

A Resolução CNE/CEB n.º 04, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, foi um marco para a modalidade da Educação Especial ao estabelecer parâmetros e princípios para a oferta de serviços especializados aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com base na referida Resolução, a Educação Especial tem sua importância reforçada ao estabelecer que os sistemas de ensino realizassem a matrícula dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, independentemente de suas necessidades específicas. Dentre outros aspectos, pode-se destacar as diretrizes apresentadas para o planejamento e organização do AEE; a formação continuada de professores e profissionais envolvidos no AEE, com vistas à promoção de práticas pedagógicas inclusivas em todas as atividades escolares; o acesso a recursos e tecnologias assistivas como forma de acompanhar a funcionalidade desses recursos e sua aplicabilidade no desenvolvimento de habilidades e participação no processo de ensino-aprendizagem; e a avaliação, monitoramento e a colaboração entre todos os profissionais e envolvimento familiar. Além de definir as atribuições do professor de AEE, a Resolução também especifica como deve ser realizado esse atendimento ao mencionar que ele:

[...] é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, recurso on-line).

Diante disso, o AEE visa garantir que cada estudante tenha acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, fomentando, dessa forma, a equidade de oportunidades no contexto escolar. O AEE é organizado para assegurar que todos os estudantes da educação especial tenham

a chance de alcançar a escolarização proporcionando suporte personalizado para atender às necessidades específicas de cada discente.

A referida resolução, já em seu primeiro artigo, estabeleceu que os sistemas de ensino matriculassem os estudantes da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em Salas de Recursos ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública. Ainda enfatiza a relevância de disponibilizar os recursos e implementação do AEE para apoiar os estudantes com deficiência, visando superar obstáculos e promovendo, assim, a plena participação deles não somente na escola, mas também, na sociedade, sendo participativos e autônomos.

Objetivando o pleno desenvolvimento do público do AEE, supra destacado, na busca para criar condições favoráveis que ampliem os grupos de atendimento para que eles pudessem desenvolver suas habilidades, seja no âmbito escolar ou no social, em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Em seu Capítulo IV – Do direito à educação, em seu artigo 27, a Lei preconiza ser a educação um direito da pessoa com deficiência, cuja implementação compete ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade, transcorrendo todos os níveis de ensino:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, recurso on-line).

A LBI (Lei n.º 13.146/2015), ao incluir os direitos à vida, saúde, educação, moradia, trabalho, transporte, cultura, esporte, turismo e lazer, entre outros, como fundamentais às pessoas com deficiência, possibilitou a criação de políticas públicas de acessibilidade para que todos possam exercer seus direitos. Na área da educação, a LBI trouxe inovações, como a proibição de cobrança adicional no valor das mensalidades em instituições privadas, e multa e reclusão aos gestores que

dificultarem o acesso de estudantes com deficiência, além de ofertar um profissional de apoio escolar quando necessário.

A Lei n.º 13.146/2015 também traz elementos que apontam para as singularidades da deficiência com a capacidade civil da pessoa. Contudo, ao estabelecer o direito aos níveis de aprendizado, percebe-se uma lacuna quanto às etapas de ensino contempladas na lei, uma vez que ela não deixa claro se suas orientações devem contemplar as três grandes etapas da educação básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; nem as modalidades: Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Especial.

Com o objetivo de realizar ações de combate ao preconceito e discriminação, e conscientizar a sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência, foi instituída a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla a ser comemorada de 21 a 28 de agosto de cada ano, pela Lei n.º 13.585, de 26 de dezembro de 2017. Foi uma forma também de tornar conhecida as práticas efetivas de inclusão. A cada ano é abordada uma temática diferente, com o propósito de que as pessoas com deficiência possam ter atuação mais direta na sociedade.

Diante disso, em 2018, houve alteração na redação da LDB (Lei n.º 9.394/1996), dada pela Lei n.º 13.632, de 06 de março de 2018, que passou a vigorar que a oferta de educação especial tem início na educação infantil se estendendo ao longo da vida (Brasil, 2018). A educação infantil, que até então não era contemplada na LDB (Lei n.º 13.146/2015), foi incluída por meio da Lei n.º 13.632/2018, passando então a ser garantido o direito à educação e à aprendizagem em todas as etapas de ensino, desde a infância, se expandindo no decorrer da vida, inclusive na oferta da educação de jovens e adultos aos educandos com deficiência.

Em 2020, por meio do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, foi instituída a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida” (PNEE), voltada para os educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação. Vale destacar que essa Política Nacional trouxe uma divisão de opiniões ao valorizar as singularidades das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado: escolas regulares X escolas especializadas. Também chamado de Decreto da exclusão, a referida política previa a volta da segregação de estudante com deficiência em classes ou escolas especiais,

pois ao mesmo tempo em que garantia o acesso à escola comum, possibilitava às famílias o direito de escolher as escolas especializadas, se estas forem consideradas por eles como a melhor opção.

A PNEE também define que todo estabelecimento de ensino deveria ofertar o AEE, direcionado a atender às demandas individuais dos estudantes e promover uma educação de qualidade para todos, principalmente aos estudantes que são o público da educação especial.

Com base na legislação nacional, ressalta-se a importância de garantir a todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou características, o acesso a uma educação de qualidade nas escolas regulares, com ênfase na igualdade de oportunidades e eliminação de barreiras, garantindo que o AEE seja um serviço que ofereça esse suporte adicional para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes. Outrossim, é necessário às escolas regulares promover as adaptações e modificações curriculares na promoção do sucesso dos discentes.

Na escola pesquisada, os estudantes da educação especial puderam, além do acesso, ter um atendimento em que suas particularidades fossem consideradas. A adaptação curricular, que antes era vista como algo impossível de se fazer, foi ganhando espaço nas discussões em reuniões e conversas durante o recreio. Assim, os estudantes passaram a ter visibilidade no ambiente escolar.

Através das análises das políticas educacionais brasileiras apresentadas até o momento no texto, é possível apontar que a educação inclusiva se constitui em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que agrega valores indissociáveis à igualdade e diferença. Avançam em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão em todos os contextos sociais, políticos, culturais e educacionais. Por conseguinte, todas as legislações apresentadas na perspectiva da Educação Inclusiva acompanham os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando desenvolver políticas públicas que sejam promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Ao analisar as iniciativas da política educacional brasileira, que defendem a inclusão, percebe-se que já houve um avanço significativo no que tange à garantia de uma educação inclusiva que seja pública, gratuita e busque o pleno desenvolvimento

da pessoa com deficiência na convivência com os outros, “pois é na interação com a diferença que nos humanizamos” (Pletsch, 2021, p. 1300).

Diante disso, a abordagem a seguir será a análise da educação especial em Minas Gerais, com vistas a compreender de que forma o estado mineiro implementou, ou não, as políticas de educação especial de acordo com as legislações nacionais.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS

Nesta seção são apresentadas as leis, normativas e as políticas públicas direcionadas à Educação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais. Dentre elas, pode-se citar a Orientação SD (Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação) n.º 01/2005, o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais e a Resolução SEE/MG n.º 4.256, de 10 de janeiro de 2020. A partir de tais documentos foi exposto como acontece o atendimento do AEE nas Salas de Recursos, os aspectos relacionados à atuação do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, e qual a proposta da rede estadual para a elaboração dos documentos que orientam a educação inclusiva, como o PDI e o PAAE, mediante os princípios da lei estadual vigente.

Em Minas Gerais, a educação inclusiva acompanha as normativas federais, mudando o cenário das escolas mineiras no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares da rede, na busca de oferecer uma educação pública de qualidade a todos.

Os estudantes com deficiência que estão matriculados na rede pública podem ser atendidos nas escolas, nos centros de educação especial - Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS), Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), nas escolas especializadas e serviços especializados através da equipe multiprofissional.

Na Rede Estadual, para atender à Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, que estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, a SEE implantou, em 2002, nas SRE de sua rede o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). A função desse serviço é promover as discussões e acompanhar as ações sobre o processo de inclusão nas escolas de cada regional.

Mas, foi somente a partir de 2005, com a formulação de políticas públicas direcionadas para a educação especial, que houve a elaboração de um documento com orientação e desenvolvimento de ações pedagógicas norteadas pelo princípio da inclusão para toda a rede estadual, cujo propósito era oferecer uma escolarização satisfatória aos estudantes com necessidades especiais, por meio da Orientação SD n.º 01/2005.

Tal documento trouxe caracterizações pedagógicas e atenção específicas para orientar o processo de inclusão nas escolas públicas de Minas Gerais, além de apresentar as características das condutas típicas e das deficiências contempladas no atendimento especializado. Outrossim, abordava sucintamente os “atendimentos especializados”, que, até a divulgação do documento, não eram registrados nas legislações mineiras.

A elaboração de políticas públicas voltadas para a educação especial em Minas Gerais requereu a implementação de ações pedagógicas inovadoras, daí a importância de se ter um Guia de Orientação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Essas ações foram fundamentadas em uma concepção abrangente de educação, respaldadas por propostas pautadas pelo princípio da inclusão, em que todos têm o direito de acessar o conhecimento sem qualquer forma de discriminação.

Em 2013, a Orientação SD n.º 01/2005 foi substituída pelo Guia de Orientação da Educação Especial. O Guia, além de identificar os estudantes da educação especial, trouxe informações sobre o seu processo escolar. No que se refere ao acesso e ao percurso escolar, o Guia estabeleceu as diretrizes para o ingresso dessas pessoas na rede regular de ensino, além de especificar que, no percurso escolar, o estudante tinha a garantia da permanência e da continuidade do ensino.

O referido documento apresentou os critérios para a flexibilização do tempo de escolaridade do estudante, ao determinar que cabia à escola analisar a possibilidade de concessão de até 50% do tempo de escolaridade, considerando as estratégias aplicadas e o percurso escolar. Desse modo, aos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderia ser concedido, no máximo, dois anos, limitados a um ano a cada ciclo; nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de dois anos, limitados a um ano a cada ciclo; e no Ensino Médio, máximo de dois anos, limitados a um ano a cada ciclo.

O Guia em análise determinou, também, a elaboração do PAEE e do PDI como documentos para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do

estudante, identificando as necessidades educacionais, definindo recursos a serem utilizados e as atividades pedagógicas a serem realizadas.

Quanto à avaliação da aprendizagem, o Guia estipulou que o ensino fosse voltado para o princípio da equidade. Na educação inclusiva, esse princípio da equidade orienta os esforços no sentido de assegurar que cada estudante, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenha acesso igualitário a oportunidades educacionais, além de suporte personalizado e recursos adaptados para que todos possam participar integralmente e desenvolver o máximo possível de suas habilidades cognitivas e sociais para uma aprendizagem significativa. Outrossim, definiu que os recursos de acessibilidade destinados aos estudantes, tais como notebooks, livros acessíveis, kits específicos de acordo com a deficiência; bem como os recursos destinados às escolas, como os recursos pedagógicos para as SR, kits de jogos pedagógicos, material esportivo adaptado, equipamentos de tecnologia assistiva e mobiliários escolares adaptados, pudessem ser disponibilizados pela SEE/MG. O Guia possibilitou com que as práticas inclusivas de educação fossem sendo implementadas nas escolas estaduais ao fornecer orientações claras e precisas sobre a oferta de recursos e apoio necessário para atender às demandas da educação especial.

Foi o Guia de Orientação da Educação Especial que abordou o conceito de AEE, trazendo detalhadamente a atribuição de cada atendimento oferecido na rede estadual mineira na forma de apoio (Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas; Intérprete de Libras; e Guia-Intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do estudante (Sala de Recursos). O Guia também traz a proposta de construção de redes de apoio à inclusão, com troca de informações entre os diversos setores, como Saúde, Assistência Social, Conselhos Tutelares, Ministério Público e Universidades, dentre outros, na busca por resultados mais satisfatórios no atendimento aos estudantes da educação especial.

Em 2016, a SEE elaborou a Cartilha para pais, discentes e profissionais da educação – A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A elaboração dessa cartilha foi fundamentada no comprometimento do governo de Minas Gerais com a inclusão e sua preocupação em fornecer orientações claras a pais, discentes e profissionais da educação, além de enfatizar a necessidade de práticas inclusivas e o acesso equitativo à educação para todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Os objetivos foram: ampliar a compreensão sobre os direitos e atendimentos oferecidos aos estudantes da educação especial na rede estadual de Minas Gerais; e apresentar as principais normas, diretrizes e orientações sobre o AEE na rede estadual de Minas Gerais, com uma linguagem mais direta, prática e acessível aos pais, estudantes e profissionais da educação. Trouxe de forma clara e bem simples informações sobre como os pais poderiam realizar o cadastro escolar de seus filhos, cuja organização antecipada da distribuição das vagas tinha o propósito de fazer os estudantes receberem com agilidade os recursos de acessibilidade necessários.

A Cartilha destacou, também, a importância da parceria da escola com a família para que o atendimento oferecido aos estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seja de qualidade, atendendo às necessidades específicas de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

O Guia de Orientação da Educação Especial e a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais foram revogados pela Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020. A revogação desses documentos foi motivada pela necessidade de atualização e alinhamento com as novas políticas educacionais nacionais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), cujas mudanças foram necessárias para continuar a promover práticas inclusivas, e garantir a revisão de práticas pedagógicas e o acesso equitativo à educação para todos os estudantes.

A Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020 institui as diretrizes para normatização e organização de educação especial, e trata das disposições gerais, dos princípios e finalidades da educação especial, do direito à educação e do dever de educar, destacando o percurso escolar e a oferta do AEE. Manteve a definição do público da educação especial com seus princípios e objetivos, estabelecendo que o PDI seja um documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante da educação especial (Minas Gerais, 2020). No que diz respeito às orientações sobre o percurso escolar e da oferta do AEE (Sala de Recursos, Professor ACLTA, Tradutor e intérprete de Libras e Guia intérprete), conservou as informações já trazidas pelo Guia, alternando o quantitativo mínimo para os atendimentos especializados.

A referida resolução traz de novidade a possibilidade da contratação de mais um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB), além do quadro comporta⁴ da escola, para os estudantes que necessitem de auxílio nas atividades diárias de vida (locomoção, higiene pessoal e alimentação). Outrossim, traz o anexo da estrutura do PDI como um modelo para toda a rede estadual mineira de ensino.

A normativa também cita a criação do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) para apoiar e orientar as escolas regulares por meio de orientação dos profissionais e capacitação, além da produção de materiais acessíveis e uso das tecnologias assistivas.

A organização e funcionamento do CREI foram dispostos, posteriormente, por meio da Resolução SEE/MG n.º 4.496, de 17 de fevereiro de 2021, abordando, além dos seus objetivos, a composição dos núcleos de apoio pedagógico, de formação continuada, de tecnologias e de acessibilidade escolar. De acordo com tal Resolução, os objetivos do CREI são:

- 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 nas escolas comuns da rede estadual de ensino; III. Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis; IV. Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes; V. Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular; VI. Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas; e VII. Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021, p. 1-2).

Os professores de ACLTA, de acordo com a Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020, têm a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um professor pode ser autorizado para atender até três

⁴ Quadro comporta: representa o quantitativo de recursos humanos, disponíveis entre o quadro de magistério e o quadro administrativo que exercem suas atividades nas unidades de ensino, para o amplo atendimento à comunidade escolar. Também chamado de quadro de pessoal (Assessoria da Diretoria de Gestão de Pessoal do Sistema Educacional da SEE/MG).

estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. Essa autorização acontece quando o estudante apresenta necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas. A autorização é feita depois da análise e deferimento da SER, após envio de pedido de solicitação no SIMADE, juntamente com o relatório pedagógico do estudante e laudo clínico que comprove a deficiência, o TEA ou as altas habilidades/superdotação.

Para Borges (2021), o AEE tem um importante serviço de apoio educacional aos estudantes da educação especial na escola regular, pois, como função complementar e suplementar, possibilita uma articulação entre os professores regentes e o professor de AEE. Na educação especial, cada professor tira da sua prática diária mecanismos de adaptações, que, muitas vezes, não são trabalhados nos cursos de formação à distância que, em sua maioria, tem uma estruturação mais ampla.

Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) também reforçam que não basta implementar uma política de atendimento educacional especializado sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas. Tais mudanças devem envolver: a estrutura curricular que, muitas vezes, se apresenta rígida em seus objetivos, conteúdos, metodologias e organização didática; o tempo destinado em cada objeto do conhecimento dos componentes curriculares; e as estratégias existentes de avaliação que, muitas vezes, não se atentam para atender à diversidade e especificidades dos estudantes que frequentam o AEE.

Flexibilizar o currículo para atender a todos os estudantes é urgente. A sua transformação implica a diminuição do número de estudantes por sala de aula, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, investimentos em formação continuada, entre outros aspectos.

A formação docente e o empenho e dedicação de cada profissional que vai fazer, efetivamente, a educação inclusiva acontecer na prática, promovendo a aprendizagem dos estudantes da educação especial, tem como instrumentos que podem favorecer a inclusão nas escolas o AEE da Sala de Recursos e o PDI.

A partir do que foi apresentado nesta seção, pode-se inferir que a proposta da educação inclusiva nas escolas das redes estaduais visa implantar uma educação de qualidade, considerando o apoio à inclusão desses estudantes. As legislações e normativas apresentadas foram se adequando às legislações nacionais, considerando

as especificidades das pessoas com deficiência e do público da educação especial, trazendo avanços abordando o atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, é necessário detalhar um pouco mais sobre o AEE no estado de Minas Gerais, o que é abordado na subseção seguinte.

2.2.1 O Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais

A Educação Especial, modalidade de ensino, é oferecida nas instituições de ensino vinculadas à SEE de acordo com a já citada Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020. O Capítulo V, artigo 19, explica que:

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 (Minas Gerais, 2020, p. 4).

Durante os atendimentos na Sala de Recursos, a finalidade é desenvolver, nos estudantes da educação especial, a complementação e suplementação do atendimento educacional comum em quaisquer níveis de ensino. Isso não pode ser entendido como um reforço escolar ou uma simples atividade de recuperação, pois:

A finalidade do AEE em Sala de Recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, com atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudantes públicos da educação especial (Minas Gerais, 2020).

Pode-se perceber, então, que o propósito do AEE é aprimorar e utilizar as habilidades mentais e os processos de pensamento, seja na compreensão de informações (percepção, memória, aprendizado, raciocínio, resolução de problemas e tomada de decisões) ou reflexão do processo de pensamento através de atividades que enriquecem o currículo. Além disso, ensinar linguagens específicas e códigos de comunicação, bem como a utilização de ajudas técnicas e tecnologias assistivas quando necessário. Desse modo, o AEE possui uma abordagem mais abrangente e

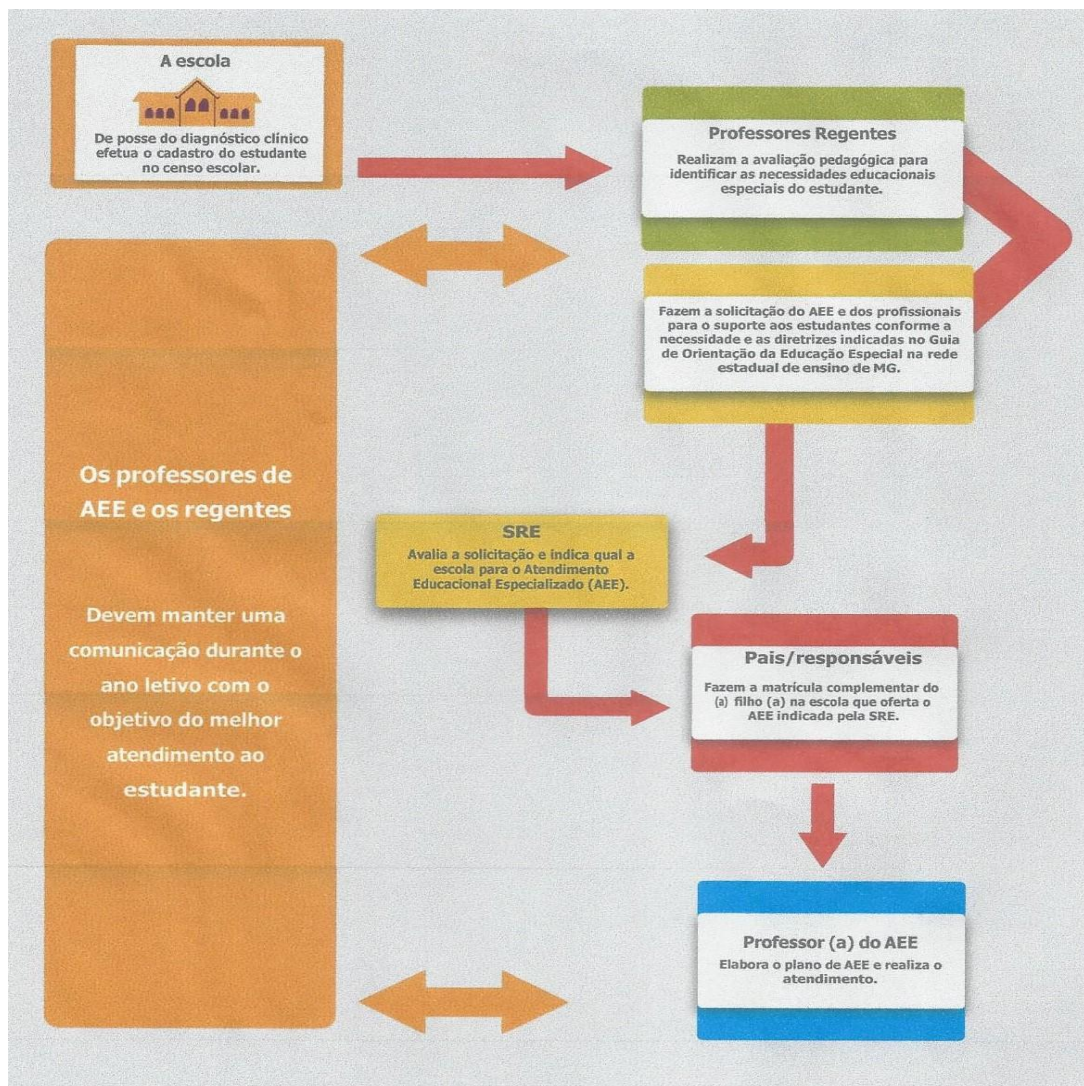
não pode ser interpretado como um “reforço escolar”, que se restringe a atividades de revisão ou aprofundamento de conteúdos vistos na sala de aula regular.

É importante esclarecer que, no atendimento realizado na Sala de Recursos, deve-se abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para melhor atender às especificidades desses estudantes. Tais atendimentos também devem ter enfoque no que diz respeito às adaptações curriculares, desenvolvimento de habilidades sociais, apoio à comunicação e linguagem, uso de tecnologias assistivas, orientação e mobilidade, além de atividades lúdicas e criativas que possam estimular a autonomia e independência dos estudantes em suas atividades acadêmicas e cotidianas.

De acordo com a Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020, a oferta do AEE em Sala de Recursos é obrigatória a todos os estudantes da educação especial, e cabe à escola promover as condições para que eles tenham acesso ao atendimento de forma prática e efetiva.

Para melhor compreensão, apresenta-se o organograma da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que descreve o passo a passo, desde a matrícula até o atendimento na escola. A Figura 1, apresenta o organograma do atendimento na Rede Estadual.

Figura 1 - Organograma do atendimento na Rede Estadual



Fonte: Minas Gerais (2016, p. 9).

Assim que o responsável pelo estudante realiza a matrícula na escola e apresenta o laudo clínico, a solicitação é feita no SIMADE e registrada no Educacenso. De acordo com o site do Ministério da Educação, o Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro, cuja ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet e, a partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros (Brasil, 2023).

Após a conclusão da matrícula, a escola deve elaborar uma avaliação diagnóstica a fim de identificar as capacidades e limitações, as habilidades e competências já desenvolvidas e as necessidades de recursos de acessibilidade, se for o caso, bem como o suporte necessário para que o estudante consiga um atendimento especializado, e solicita à SRE de sua jurisdição esse AEE. Feito isso, a SRE avalia a solicitação e indica onde será o AEE. Após a matrícula complementar dos responsáveis no AEE, o estudante já inicia e o professor elabora um plano de atendimento educacional especializado para oferecer o melhor suporte possível no ambiente escolar.

Na Sala de Recursos, o professor pode atender de oito a 20 estudantes, conforme solicitação feita pela escola no SIMADE, cuja autorização é feita depois da análise dos laudos pelo Serviço de Apoio à Inclusão – SAI/SRE. Por meio dos relatórios emitidos pelo SIMADE, tem-se acesso a uma aba destinada à Sala de Recursos, onde se pode consultar as solicitações da instituição, relação dos estudantes com deficiência, e relação nominal dos estudantes da escola e de outras escolas estaduais matriculados e enturmados no AEE.

Segundo o artigo 20 do Capítulo V da Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020, 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).

Mediante as informações apresentadas, é necessário que a escola desenvolva estratégias para que esse AEE aconteça de fato e não fique só no papel. Para tanto, a escola precisa conhecer quais são as suas atribuições no AEE. As competências da Escola no AEE são descritas no Guia de Educação Especial de Minas:

- a. avaliar a necessidade de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação com base no seu processo educacional,

considerando suas capacidades e deficiências, habilidades e competências, aspectos já desenvolvidos e necessidade de recursos de acessibilidade;

- b. preencher, no SIMADE, a solicitação de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, já cadastrado, conforme avaliação pedagógica. Essa solicitação é feita anualmente;
- c. acompanhar, no SIMADE, o status da solicitação em análise pela SRE e aguardar a aprovação para o início do atendimento. Se o AEE de sala de recurso for oferecido em outra escola, a equipe pedagógica da escola de origem do aluno deverá informar a família sobre o local e o horário do atendimento;
- d. após aprovação pela SRE do atendimento, AEE - Sala de Recursos, a escola estadual selecionada a oferecer o atendimento deverá fazer a enturmação dos estudantes indicados. A escola deverá informar a família e o aluno sobre a vaga, o horário do atendimento, orientando-os a efetuar a matrícula na Sala de Recursos, para a posterior enturmação no SIMADE;
- e. caso o atendimento do aluno da escola estadual seja realizado na rede municipal ou em instituições conveniadas, as escolas deverão promover a interlocução com os profissionais por meio de relatórios e reuniões, visando à troca de informações/orientações para o melhor atendimento educacional do aluno (Minas Gerais, 2014, p. 23).

A escola desempenha um papel fundamental na implementação do AEE. Ao analisar as competências supra descritas, pode-se entender o quão importante é a preocupação da instituição em identificar os estudantes que necessitam desse atendimento para suprir tais necessidades educacionais o quanto antes, e garantir o acesso ao currículo comum, ofertando oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, sejam da educação especial ou não. É imprescindível um contato constante com as famílias para que estas se sintam apoiadas no processo educativo, além, é claro, de estimular as intervenções necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerando as competências da escola que foram apresentadas, vale destacar que esse processo de inclusão exige da escola, além de novos recursos de ensino, uma mudança de atitudes, pois, como bem diz Mantoan (1997):

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes (sic) torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (Mantoan, 1997, p. 120).

Essa fala de Mantoan (1997) reforça que, para a atuação na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no atendimento educacional especializado, amplia o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Em razão disso, é preciso que se esteja ciente de que:

Multiplicar informações e conhecimentos não será suficiente enquanto as práticas profissionais e as políticas públicas continuarem alheias a considerações éticas, de justiça e de equidade. Todas as pesquisas, bibliotecas e bancos de dados, enquanto não resultem em novas práticas de gestão e mudanças comportamentais, não resolverão os intrincados problemas de nossa sociedade no limiar do terceiro milênio (Rattner, 2000, p. 362).

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, a formação do professor deve contemplar conhecimentos de gestão sobre o sistema educacional inclusivo, com vistas ao desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, entre outros.

Os sistemas de ensino devem assegurar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Para melhor articulação entre o planejamento das atividades e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento do estudante, o AEE nas escolas estaduais dispõe da elaboração de dois documentos essenciais: o PDI e o PAEE.

Será demonstrado a seguir a estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para a rede estadual de ensino de Minas Gerais e os procedimentos para sua elaboração.

O PDI é um documento muito importante que serve para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno público da educação especial. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do estudante, por todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização. A parceria com a família é indispensável para a elaboração do PDI e este deve ser atualizado conforme a continuidade da escolarização do estudante.

A Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020 traz as orientações para a elaboração do PDI. Neste plano são contemplados os dados institucionais, dados do estudante, considerações da família com histórico de escolarização (desde o início de escolaridade até o ano de escolaridade em que está matriculado), onde apresentam-se os aspectos psicomotores, pedagógicos cognitivos e pedagógicos comunicacionais, bem como as formas de avaliação e adaptação pedagógica realizada para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado para aquele ano de escolaridade. Esse é um dos desafios pedagógicos: elaborar novas formas de avaliação e acompanhamento da trajetória do estudante a partir da participação de todos os profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo.

A partir das informações recebidas pela família para a formulação do PDI, o professor do AEE é responsável pela elaboração do PAEE, que é construído a partir das necessidades educacionais específicas do estudante. Nesse documento são definidos os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. A responsabilidade da elaboração é do professor de Sala de Recursos, o professor regente de aula ou de turma, e o professor de AEE, seja ele Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Professor Intérprete de Libras ou Professor Guia-Intérprete. O professor de AEE precisa receber da escola e da família do estudante informações sobre as necessidades específicas para, assim, de acordo com sua avaliação inicial, elaborar o seu plano de atendimento que precisa identificar as necessidades educacionais do estudante, definir os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento.

Vale destacar que o PDI faz parte dos documentos de registro de escolaridade e, como ele norteia a ação educacional do estudante, deve acompanhá-lo quando

ocorre a transferência de unidade de ensino e, posteriormente, arquivado na pasta funcional discente.

Após descrever como acontece o AEE em Minas Gerais e seus procedimentos de oferta e de proposta de elaboração de documentos para toda a rede, descreve-se, na próxima, como acontece a educação inclusiva na escola pesquisada.

2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL

A escola em análise situa-se na cidade de Piranga, interior de Minas Gerais. É localizada no centro da cidade e foi fundada em 1912. Atende 61% de estudantes da zona rural e 39% da zona urbana. Oferece as etapas da educação básica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) funcionando em três turnos. Oferta também as seguintes modalidades: (1) da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Ensino Fundamental – Anos finais; (2) da Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado – AEE): Sala de Recursos e Professor de Educação Básica Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (PEB ACLTA); e (3) da Educação Profissional – Ensino Médio em Tempo Integral – Técnico em Agronegócio e Educação do Campo, respeitando e valorizando a diversidade das populações do campo em todos seus aspectos.

A escola conta com 18 Salas de Aula, 1 Sala de Informática com 20 computadores, 1 Sala Multimídia, 1 Sala de Recursos, 1 Secretaria, 1 Cantina/Refeitório, 1 Biblioteca, 1 Auditório, 1 Quadra esportiva e 1 área de peteca, 1 Sala de Jogos, 1 Laboratório de Ciências da Natureza, 1 Sala dos Professores, 1 Sala de Arquivo de Documentos da Secretaria, 1 Sala Rádio Escola, Banheiros Masculino e Feminino, Pátio 1 e Pátio 2.

Com relação aos profissionais que atuam na escola, atualmente, a equipe conta com cerca de 88 profissionais, sendo 19 assistentes de educação básica (ASB), oito auxiliares de educação básica (ATB), 55 professores (dos quais sete são professoras de AEE), dois bibliotecários e quatro especialistas da educação básica (EEB). Dos 88 profissionais, 36 são servidores efetivos e 52 servidores contratados. A distribuição dos profissionais é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de servidores da Escola

Servidores Efetivos	Quantitativo 2022	Quantitativo 2023
PEB Língua Portuguesa	06	06
PEB Língua Inglesa	03	03
PEB Arte	01	01
PEB Educação Física	03	03
PEB Filosofia e História	01	01
PEB Sociologia	01	01
PEB Ciências/Biologia	02	02
PEB História	02	03
PEB Geografia	03	03
PEB Matemática	06	06
PEB Química	02	02
PEB Física	02	02
Professor de Ensino do Uso de Biblioteca – PEUB	02	01
Assistente Técnico da Educação Básica – ATB	04	06
Especialista da Educação Básica – EEB	03	03
Servidores Contratados / Convocados	Quantitativo 2022	Quantitativo 2023
PEB Ensino Religioso	01	01
PEB Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva.	06	06
PEB Sala de Recursos	01	01
Especialista da Educação Básica	01	01
Assistente Técnico da Educação – ATB	03	03
Auxiliar de Educação Básica – ASB	16	19

Fonte: Registros da Secretaria / SIMADE 2022/2023.

Vale destacar que os servidores contratados/convocados estão bem classificados na listagem e, praticamente, são os mesmos durante anos, evitando, assim, a rotatividade dos funcionários. De acordo com os dados funcionais do quadro de servidores, 70% do corpo docente possui especialização/MBA e 10% possuem mestrado, o que favorece a boa qualidade do ensino oferecido e destaca o profissionalismo da equipe.

A escola realiza a Semana de Acolhimento aos estudantes, em que, cada dia da semana uma equipe fica responsável de planejar e executar esse acolhimento. Pode-se usar músicas, balões, enfeites e, nesse momento, a criatividade floresce entre estudantes e professores.

A escola tem bons resultados em olimpíadas do conhecimento estaduais, bem como nacionais, como a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astrologia (OBA), Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP), Olimpíada Brasileira

de Geografia (OBG) e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), com várias menções honrosas e medalhas de bronze, prata e ouro se destacando no decorrer das edições já realizadas no Município e na SRE. Também registra aprovações no Colégio Universitário (COLUNI), em Instituições Federais (IF) e faculdades particulares.

A instituição trabalha com vários projetos que envolvem o protagonismo dos estudantes, como o Projeto da Cultura Inglesa – projeto que estimula o trabalho em equipe, em que cada turma faz uma apresentação de dublagem de músicas em inglês além de trabalhar a criatividade, pois todo o figurino, cenário e coreografia são desenvolvidos pelos estudantes; e o projeto BOMBOESC – Bom de bola bom na escola – projeto que alia aprendizado, comportamento à prática de atividades físicas e competição entre as turmas de diferentes modalidades esportivas, como futebol, vôlei, peteca e xadrez, entre outros. Grande parte das ações desenvolvidas na escola, bem como seus resultados, são divulgados nas mídias e redes sociais (*Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram*) da escola. Tais projetos, estimulam os estudantes da rede municipal e da comunidade escolar a desejarem estudar nessa instituição.

De acordo com os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), em 2022 e 2023, a escola ofertava os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio em Tempo Integral (1º ao 3º ano), com um total de 512 estudante em 2022 e 607 em 2023, distribuídos em três turnos. A distribuição dos estudantes por etapas e séries é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes da Escola por etapas e séries

Quantitativo de estudantes atendidos nos anos de 2022 e 2023						
Ano escolar	Número de turmas 2022	Total de estudantes 2022	Total de estudantes da Educação Especial 2022	Número de turmas 2023	Total de estudantes 2023	Total de estudantes da Educação Especial 2023
Turno da manhã – Ensino Fundamental						
6º	2	57	---	2	59	01
7º	1	51	---	2	56	---
8º	2	63	---	1	36	---
9º	1	33	---	2	54	---
Turno da manhã – Ensino Médio						
3º	1	23	1		---	01
Turno da tarde – Ensino Fundamental						
6º	1	27	---	1	26	---
7º	2	56	---	1	26	---

Quantitativo de estudantes atendidos nos anos de 2022 e 2023						
Ano escolar	Número de turmas 2022	Total de estudantes 2022	Total de estudantes da Educação Especial 2022	Número de turmas 2023	Total de estudantes 2023	Total de estudantes da Educação Especial 2023
8º	1	28	---	2	54	---
9º	2	56	---	1	28	---
Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI						
1º	3	85	01	3	114	---
2º	4	103	---	3	88	---
3º	3	78	02	3	89	---
EMTI Profissional Técnico em Agronegócio						
1º	1	33	---	1	38	---
2º	-	---	---	1	33	---
Turno da noite – Ensino Médio Regular						
1º	-	---	--	1	12	---
Turno da noite – EJA						
2º período	1	07	---	1	---	---
3º/4º período	1	---	---	1	09	---

Fonte: Elaborado pela autora com dados do SIMADE (2022; 2023).

Vale destacar que, em 2022 e 2023, a Escola recebia na Sala de Recursos, além dos estudantes matriculados na instituição, estudantes vindos de quatro escolas estaduais do município pertencentes à mesma SRE nos dois turnos de atendimento (manhã e tarde), conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes da educação especial vindos de outras escolas estaduais

Quantitativo de estudantes atendidos nos anos de 2022 e 2023 vindos de outra escola estadual						
Ano escolar	Escola 1 2022/2023	Escola 2 2022/2023	Escola 3 2022/2023	Escola 4 2022/2023	Total de estudantes 2022	Total de estudantes 2023
Turmas Ensino Fundamental						
1º	---	---	---	---	---	---
2º	2/2	1/--	---	1/1	04	03
3º	1/1	---	---	---	01	01
4º	---	---	---	---	---	---
5º	1/1	---	---	---	01	01
6º	1/3	---	---	---	01	03
7º	5/6	---	---	---	05	06
8º	1/--	---	---	---	01	---
9º	2/--	2/--	1/1	1/1	06	02

Quantitativo de estudantes atendidos nos anos de 2022 e 2023 vindos de outra escola estadual						
Ano escolar	Escola 1 2022/2023	Escola 2 2022/2023	Escola 3 2022/2023	Escola 4 2022/2023	Total de estudantes 2022	Total de estudantes 2023
Turmas do Ensino Médio						
1º	---	---	---	---	---	---
2º	---	---	---	---	---	---
3º	---	1/--	---	---	01	---

Fonte: Elaborado pela autora com dados do SIMADE (2022; 2023).

Todos os atendimentos aos estudantes da Sala de Recursos, atendidos pela rede estadual no município, eram realizados na escola EECJI pelo fato de a escola ser o polo. Em 2022 tinham 13 matrículas no turno da manhã e 11 matrículas no turno da tarde; enquanto em 2023, eram 12 matrículas no turno da manhã e seis matrículas no turno da tarde.

Considerando-se a concepção de educação inclusiva, observa-se que a escola de ensino regular pode caminhar na busca da inclusão dos estudantes com deficiência, compreendendo-os como sujeitos capazes de realizar aprendizagens e trabalhando para que possam assumir o lugar de aprendizes, o que, por muito tempo, não era esperado desses estudantes.

2.3.1 A Sala de Recursos na Escola

A Sala de Recursos existe na Escola desde o ano de 2009, e sempre buscou atender aos estudantes no contraturno da escolarização, conforme a legislação vigente. Inicialmente, os estudantes residentes na zona rural tinham pouca frequência devido à dificuldade para voltar à escola no contraturno. Muitas localidades rurais só tinham o transporte escolar e o transporte coletivo no turno da manhã. Vale destacar que os estudantes da zona rural, além da distância da localização de casa até a escola, também tinham obstáculos com relação às condições climáticas. Em períodos chuvosos, a frequência era muito baixa, o que impactava negativamente os atendimentos.

Os materiais didáticos-pedagógicos, que a escola recebia nos atendimentos da Sala de Recursos, não eram suficientes e adequados aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitos deles eram voltados aos estudantes do Ensino Médio.

A Figura 2, apresenta os materiais didáticos-pedagógicos da Sala de Recursos (2023).

Figura 2 - Materiais didáticos-pedagógicos da Sala de Recursos (2023)



Fonte: Arquivo digital da escola.

Descrição da imagem: uma estante com jogos de encaixe, jogos pedagógicos e tambores. Ao lado tem uma bola suíça em cima de um balde com tampa.

Vale ressaltar que grande parte desses materiais foi adquirido no ano de 2023 com recursos para aquisição de materiais pedagógicos, de acordo com as características individuais, necessidades especiais e habilidades dos estudantes matriculados na Sala de Recursos, buscando melhorar os atendimentos e o desenvolvimento de cada discente.

De acordo com o Regimento Escolar:

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e é destinada aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, ela deverá viabilizar as condições de acesso, percurso, permanência com qualidade e conclusão das etapas de ensino, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e as flexibilizações previstas na legislação vigente (Escola Estadual Coronel José Ildefonso, 2022, p. 16).

A Sala de Recursos funciona nos dois turnos (manhã e tarde) para contemplar os estudantes matriculados e enturmados no contraturno da própria escola e das demais escolas da rede estadual do município. A professora é convocada até o dia 31 de dezembro e alterna os dias de atendimento para que consiga cumprir 16 horas-aula semanais.

Após a efetivação da matrícula, os pais/responsáveis comparecem à escola para realizar a anamnese com a professora da SR. A anamnese é uma entrevista com os pais ou responsáveis pela criança/adolescente em que são relatados, principalmente, os dados da gestação, nascimento, desenvolvimento motor, linguagem oral, vida escolar desde o início da escolarização, entre outras informações importantes que auxiliarão no processo de avaliação do estudante e elaboração do PAEE e PDI pelos professores de AEE.

De acordo com o Regimento Escolar, o professor da SR tem, entre outras, a atribuição de organizar, sob orientação do EEB, a ficha de registro das atividades realizadas diariamente com os estudantes, registros das reuniões realizadas com os pais ou responsáveis, registro da frequência dos estudantes nos módulos de atendimento e cronograma de atendimento semanal.

O cronograma de atendimento semanal é elaborado pelo professor da SR no início do ano com atendimentos uma vez por semana e duração de uma hora. Os estudantes são atendidos individualmente e/ou em grupos de acordo com as necessidades educacionais especiais identificadas no início dos atendimentos.

Até o ano de 2019, o atendimento de AEE na SR era desenvolvido nas escolas da zona rural, nas quais os estudantes estavam matriculados. Portanto, a escola em questão atendia somente os estudantes matriculados nela mesma e da outra escola localizada na zona urbana.

Em 2020, por ordem da SRECL, e em decorrência do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) implementado na Pandemia, a escola passou a atender, em sua SR, todos os estudantes da educação especial das cinco escolas estaduais existentes no Município.

No ano de 2021 esse atendimento também aconteceu de forma remota e o professor da SR, por estar em teletrabalho, conseguia fazer os atendimentos através de videochamadas, *Google Meet* e entrega impressa de atividades aos estudantes residentes na zona rural.

Em 2022, com a volta das aulas presenciais, houve a oferta do AEE, porém os estudantes residentes nos distritos do Município e matriculados nas escolas da zona rural não tiveram frequência durante o ano. Um dos motivos foi a falta de transporte escolar para comparecer à escola no contraturno para o AEE. Nesse contexto, vale destacar que os distritos do município ficam, aproximadamente, 12 km de distância da sede da escola, com estradas precárias, principalmente, em períodos de chuva. Dos 24 estudantes do AEE na escola, cinco não frequentaram nenhum dia sequer por morar longe da escola e não ter o transporte escolar.

O quantitativo de estudantes que foram atendidos na Sala de Recursos no período de 2018 a 2022 na referida escola é apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Relação de estudantes matriculados na Sala de Recursos da Escola

Ano	Quantidade de estudantes
2018	17 estudantes
2019	20 estudantes
2020	32 estudantes
2021	28 estudantes
2022	24 estudantes
2023	18 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMADE (2022; 2023).

Em 2023, a escola teve autorização para o funcionamento de uma SR em dois turnos de atendimento, contemplando 18 estudantes, sendo 14 do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Médio. A escola tem também seis professores de ACLTA que atendem a quatro estudantes matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral, que corresponde ao horário das 7h00 às 16h05, respectivamente: dois no 1º ano, um no 2º ano e um no 3º ano. Os estudantes têm uma professora no turno da manhã e outra no turno da tarde, além de participarem dos atendimentos na SR nos horários destinados aos Estudos Orientados.

Nem todas as solicitações feitas pela escola para os atendimentos na SR e AEE ACLTA têm parecer favorável da SRE e, em alguns casos, existem atendimentos, principalmente de professor de ACLTA, que são liberados por ordem judicial. Atualmente, na escola, dos quatro PEB ACLTA, três foram autorizados por ordem judicial.

A partir dessa organização da Sala de Recursos para o oferecimento do AEE, os registros existentes ou não na escola, no que se refere à matrícula e frequência, e a relação dos profissionais da escola com a educação inclusiva serão abordadas na subseção a seguir. Essa análise é importante, pois permite compreender a organização dos atendimentos, a interação dos profissionais com a prática inclusiva e como essa prática vai contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação especial.

2.3.2 Os profissionais da escola e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Na escola em análise, dos 88 profissionais que atuam, apenas 5% possuem algum curso específico na área da Educação Especial; e somente dois têm a Licenciatura em Educação Especial. Constata-se, pois, a necessidade de investir na formação continuada de todos os professores e demais profissionais da educação que atuam na instituição. Para a promoção da acessibilidade dos estudantes por meio das ações propostas no planejamento e as atividades de ensino, é preciso que os profissionais que atuam na educação inclusiva, tanto os regentes quanto os professores de AEE, estejam em constante formação continuada para terem um olhar direcionado às habilidades e competências dos estudantes da educação especial. Outrossim, não focar apenas em suas limitações, mas, estimular o desenvolvimento de competências e habilidades da aprendizagem acadêmica, e da formação integral do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Muito mais do que a consolidação dos objetos de conhecimento, é ter a condição de prepará-los, dentro de suas potencialidades, para o convívio social para além do meio educativo.

A educação especial tem seus princípios, objetivos e diretrizes contempladas no PPP da escola, destacando o compromisso da instituição em atender e acolher o público da educação especial. Também inclui estratégias para as adaptações curriculares através da disponibilização de materiais específicos, facilitando o acesso, a permanência e a participação desses estudantes nas atividades escolares.

Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve conter a realidade escolar:

Neste sentido, as ações realizadas para garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos os estudantes em observância às leis que amparam de acordo com suas especificidades, Resolução 4.256/ janeiro 2020.

Ao se dizer da qualidade educacional é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. Neste âmbito, é fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os direitos humanos, para a educação das relações étnico-raciais e para a educação ambiental. O Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC nos convidam a olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Neste sentido, a formação integral do cidadão deve contemplar o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento; e a atenção e o cuidado com o meio ambiente que nos cerca.

Assim, ações nestes âmbitos devem compor o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos estudantes, o que só será possível com a realização de ações efetivas nas escolas para a reflexão histórica e científica sobre estas temáticas que se mostram tão importantes para o exercício da cidadania e para a proposição de ações efetivas de melhoria para sociedade (PPP, 2020).

Em relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado estudante.

Conforme relatado em reuniões coletivas, no geral, os professores tentam incluir os estudantes em atividades em sala, como projetos desenvolvidos, desde que tenham o auxílio do professor de ACLTA. Alguns se esforçam para atuar em colaboração com o professor de AEE e outros ainda consideram a educação especial um ensino paralelo, deixando o estudante a cargo do professor de ACLTA.

Aos estudantes que não têm o PEB ACLTA, o PPP orienta a adoção de estratégias como: avaliação individual, conversas individuais, adaptações curriculares, colaboração entre os professores que atuam na mesma sala, oferecimento de variadas atividades, além de manter um contato direto com a família na busca de informações que possam contribuir no processo educacional.

A equipe pedagógica da escola não consegue dar uma atenção adequada à inclusão dos estudantes em decorrência das inúmeras demandas da SEE e do

número grande de turmas da escola. Essa articulação fica a cargo dos professores de ACLTA e SR.

De acordo com o Regimento Escolar, as reuniões com pais devem acontecer quatro vezes ao ano (uma a cada bimestre), mas no ano de 2022 aconteceram apenas dois momentos direcionados aos pais. No decorrer do ano letivo, era previsto em torno de 30 registros da ficha das atividades realizadas diariamente com cada estudante enturmado na SR, mas havia apenas 10% dos registros na escola. Esses registros foram baseados nos atendimentos realizados no decorrer do ano letivo. Também não foi encontrado o registro da frequência dos estudantes, o que mostra que a escola não tem o costume de registrar adequadamente os atendimentos realizados na SR. Não foram encontrados formulários para análise. O professor da SR alegou que vai montar um formulário para deixar arquivado na escola no final do ano letivo.

Os reajustes dos atendimentos realizados em 2022, isto é, alterações nos dias e horários de atendimento aos estudantes matriculados na SR, bem como a execução de determinadas atividades, foram feitos de acordo com a demanda da escola e do professor que atua em outra escola no contraturno.

Em 2022, foram elaborados questionários direcionados aos professores de apoio e professores regentes de aulas, cuja proposta era promover melhor acessibilidade curricular aos estudantes da educação especial e contribuir com os profissionais acerca das intervenções que devem ser feitas dentro do ambiente escolar para o desenvolvimento pedagógico dos discentes. Porém, dos 24 questionários previstos, somente seis foram encontrados e, após o preenchimento, não houve um momento destinado à socialização dos itens explanados. Não há, nos arquivos da SR, os questionários respondidos pelos professores regentes de aulas, o que permite supor que não existe essa articulação entre o professor regente e o professor da SR.

No início do ano letivo, nos primeiros dias escolares, um deles é destinado à educação especial. Em 2022, durante esse momento, foi feita a leitura e estudo da Resolução da SEE MG n.º 4.256/2020 e apresentada aos professores a proposta da rede estadual de Minas Gerais da estrutura do PDI. Entretanto, dos 24 estudantes atendidos em 2022 (11 matriculados no turno da manhã e 13 no turno da tarde), só havia PDI dos estudantes que também tinham o AEE PEB ACLTA, ou seja, para os demais, mesmo sendo um documento obrigatório, ele não foi elaborado. O PDI dos outros estudantes deveria ter sido elaborado pelo professor da SR juntamente com os

professores regentes. Desses discentes, não foi encontrado registro do PDI na pasta do aluno.

Dos PDI encontrados no arquivo da SR, e devido à falta do preenchimento do item IX, destinado ao Planejamento Bimestral, cuja responsabilidade de preenchimento é dos professores regentes, presume-se que alguns professores regentes de aulas resistem, em participar, à elaboração do PDI. Esse documento, muitas vezes, fica a cargo do professor de apoio, professor da Sala de Recursos e da especialista em educação básica, o que vai contra a Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020. Tal resolução orienta que o PDI, sendo um documento obrigatório para o acompanhamento da aprendizagem do estudante, deve ser elaborado em conjunto por todos os profissionais que atendem ao estudante e estão envolvidos no processo de escolarização.

Já no que se refere ao PAEE dos estudantes, que de acordo com a Resolução SEE MG n.º 4.256/2020 é de responsabilidade do professor da Sala de Recursos, também só foi encontrado o documento dos estudantes que tinham o professor de apoio como atendimento educacional especializado concomitante.

Detectou-se que, dos 24 estudantes atendidos pela escola no ano de 2022, segundo o relatório de enturmação do SIMADE, quatro deles não tinham registros arquivados em suas pastas funcionais, e os demais estudantes tinham poucos registros conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Situação dos documentos dos estudantes do AEE na escola em 2022

Aluno	PDI	Relatório de atendimento individualizado	Lista de Presença no AEE	PAEE	Observação
1	NÃO	NÃO	41 H	SIM	
2	NÃO	NÃO	42 H	SIM	
3	NÃO	NÃO	7 H	NÃO	O aluno ficou de atestado médico e não conseguiu frequentar o ano todo.
4	NÃO	NÃO	43 H	SIM	
5	NÃO	NÃO	41 H	NÃO	
6	NÃO	NÃO	16 H	NÃO	O aluno tem resistência em frequentar a Sala de Recursos.
7	NÃO	NÃO	24 H	NÃO	
8	NÃO	NÃO	39 H	NÃO	
9	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	O aluno mora a 14 km da Sala de Recursos. Não tem transporte.
10	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	A aluna mora a 35 km da Sala de Recursos. Não tem transporte.
11	NÃO	NÃO	41 H	SIM	
12	NÃO	NÃO	40 H	NÃO	
13	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	O aluno mora a 30 km da Sala de Recursos. Não tem transporte.
14	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	O aluno mora a cerca de 20 km da Sala de Recursos. Não tem transporte.
15	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	O aluno mora a 40 km da Sala de Recursos. Não tem transporte.
16	NÃO	NÃO	43 H	NÃO	
17	NÃO	NÃO	27 H	NÃO	
18	NÃO	NÃO	28 H	NÃO	
19	NÃO	NÃO	43 H	NÃO	
20	NÃO	NÃO	35 H	NÃO	
21	SIM	SIM	16 H	SIM	O aluno tem resistência em frequentar a Sala de Recursos e tem AEE PEB ACLTA.
22	SIM	SIM	16 H	SIM	O aluno tem resistência em frequentar a Sala de Recursos e tem AEE PEB ACLTA.
23	SIM	SIM	43 H	SIM	O aluno tem AEE PEB ACLTA.
24	SIM	SIM	43 H	SIM	O aluno tem AEE PEB ACLTA.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Registros da Secretaria Escolar (2022).

Outra barreira identificada foi o não registro das atividades diárias realizadas nos atendimentos. Não tem como saber se houve uma sequência nos atendimentos nem a frequência com que os estudantes matriculados compareciam à escola.

Na escola, os estudantes que possuem o AEE PEB ACLTA têm acesso a flexibilizações curriculares, porém, para os estudantes que não dispõem desse atendimento, muitas vezes, o professor regente sente dificuldade em fazer a adaptação curricular. As adequações curriculares devem responder a uma proposta do professor em interação com o coletivo de professores da escola, que, em sua maioria, reclamam de “não ter tempo” para tal, em decorrência das demandas e exigências do sistema educacional.

Em relação às reuniões de Módulo II⁵, elas não aconteceram como o previsto. No decorrer do ano letivo, das 34 reuniões de Módulo II realizadas, de acordo com o Calendário Escolar, apenas 2 tiveram como pauta a educação especial e elaboração do PDI. Elaboração essa que, de acordo com o Anexo I da Resolução da SEE /MG n.º 4.256/2020 deveria acontecer anualmente, no prazo máximo de um mês após o ingresso do estudante na escola. A outra reunião cuja pauta foi a educação especial aconteceu depois no 2º semestre para a elaboração do PDI e, por mais uma vez, teve a pauta reajustada para atender às demandas da SEE MG e ou da SRECL.

A EEB relata que, por muitas vezes, o planejamento das reuniões nas quais a pauta seria a educação especial teve que ser alterada em cima da hora por contratempos de demandas que chegavam urgentes vindas da SRECL ou até mesmo da SEE.

A implementação de um sistema educacional inclusivo requer a superação não só de barreiras arquitetônicas, mas também, de práticas de ensino-aprendizagem que eliminem a distância entre o ensino regular e o especial. Isso deve ser feito em uma perspectiva de inclusão, que significa efetivar o direito de todos os estudantes à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial, enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola.

⁵ Reuniões de Módulo II: reuniões pedagógicas de caráter coletivo, de cumprimento obrigatório pelos professores da rede estadual de Minas Gerais, que devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

Desde 2021, a escola adota, em seu calendário de atividades, a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (em conformidade com a Lei n.º 13.585/2017), a ser comemorada de 21 a 28 de agosto de cada ano. Nessa semana são desenvolvidas atividades que conscientizam os discentes e toda a comunidade escolar sobre as necessidades específicas educacionais desses estudantes, bem como o debate do lema escolhido a cada ano na intensificação do combate ao preconceito e a discriminação.

O que inicialmente era restrito a um dia de evento coletivo com atividades direcionadas ao tema da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, agora envolve toda a escola durante uma semana com atividades diferenciadas que abarcam grande parte da equipe docente, principalmente as professoras de educação física, que trabalham atividades inclusivas no esporte; e professoras da área de linguagens, com a elaboração de poemas, paródias, café com prosa. Tudo isso envolvendo as famílias dos estudantes de AEE e culminando em uma manhã de apresentação em parceria com a APAE da cidade.

Para enfrentar as barreiras atitudinais, a escola possui também campanhas de sensibilização que promovem um ambiente escolar respeitoso e inclusivo para todos, com atividades que estimulam o entendimento das diferenças na escola, bem como a empatia e a aceitação.

Quanto às barreiras curriculares, como já foi dito, a escola proporciona abordagens de ensino diferenciadas, implementando adaptações curriculares, ensino diferenciado, avaliação inclusiva com práticas que consideram as necessidades educacionais dos estudantes, além de incentivar os professores a buscarem uma formação continuada nessa área.

Já para as barreiras de acessibilidade, a escola busca garantir banheiros adaptados e rampas de acesso na medida do possível, o que precisa ser melhorado na entrada da escola, mas está pendente, pois precisa da aprovação do engenheiro da SRE e liberação de recursos financeiros para tal fim. Nem todas as salas de aula e alguns ambientes específicos, como quadra de esportes, laboratório, sala de computação e salão de eventos possuem rampas de acesso, o que dificulta a entrada da pessoa com deficiência física, com dificuldade de locomoção ou cadeirante.

As alternativas e os impasses apontados auxiliam na compreensão dos desafios do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Através das experiências vividas por profissionais

que têm trabalhado nesse sentido, observa-se uma crescente adesão à proposta de inclusão por parte dos profissionais da escola, assim como um crescente interesse da comunidade escolar para que o processo se amplie ainda mais e se estabeleça uma forma consistente de apoio para os estudantes em processo de inclusão escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO E ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico que subsidia a pesquisa e a proposta de metodologia. Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, apresentam-se conceitos de inclusão de acordo com as ideias apresentadas por Mantoan (2003) e Santos e Paulino (2008). No âmbito da gestão escolar voltada para a inclusão, os conceitos são apresentados com base na perspectiva de Azevedo e Cunha (2008), com a contribuição de Silva e Leme (2009). Sobre o atendimento educacional especializado, este é focado na contribuição de Borges (2021) e Braun e Viana (2011).

Além disso, na segunda seção é exposta a metodologia escolhida para essa pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a sua construção, tais como o levantamento e análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

3.1 A GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Nesta seção há conceitos de inclusão de acordo com as ideias apresentadas por Mantoan (2003) e Santos e Paulino (2008). Para a questão da gestão no processo de inclusão, apresenta-se a perspectiva de Azevedo e Cunha com a contribuição de Silva e Leme (2009). Para tratar do atendimento educacional especializado, o texto baseia-se na contribuição de Borges (2021) e Braun e Viana (2011).

Arelados ao papel da escola de lidar com esses diferentes “mundos de vida” e a linguagem formal do conhecimento científico, destaca-se que, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003).

Assim sendo, todos os estudantes se beneficiam da inclusão e da mudança da perspectiva educacional que ela implica, tanto os estudantes da educação especial quanto os demais, inclusive os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Fazer da escola um lugar que motiva a diferença desses “mundos”, possibilitando uma experiência coletiva entre as pessoas e seus pares através da compreensão das experiências vividas e o conjunto de valores da cidadania e responsabilidade vinculada à vida social, é um grande desafio. O importante é não reproduzir as

desigualdades sociais que existem nas instituições e, sim, reforçar as noções de igualdade, liberdade e dignidade, em todos os lugares de socialização, principalmente, nas escolas entre os estudantes.

Sendo assim, a escola tem seu papel ressignificado em direção à inclusão educacional que se almeja. “São as escolas que têm de mudar e não os estudantes, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas” (Mantoan, 2015, p. 15).

Para Mantoan (2015), a educação inclusiva precisa integrar todas as crianças sem nenhuma distinção, e as escolas regulares precisam se organizar para atender a esse público através de práticas baseadas nos valores humanos, étnicos e no comprometimento da aprendizagem, para, assim, assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo, deste modo, qualquer forma de exclusão. Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de se alcançar no processo de inclusão. Enquanto assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, faz-se relevante comentar que, no cenário educacional brasileiro, políticas voltadas para a inclusão são apresentadas. Porém, o que se faz na prática das instituições escolares são ações de integração, não possibilitando aos alunos, de maneira eficiente e de qualidade, o atendimento necessário para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, frente aos desafios enfrentados nas escolas de ensino regular. Estas deveriam efetivar as propostas de inclusão, sendo um desafio para professores e demais profissionais em virtude da ausência de capacitação e ampliação dos seus conhecimentos.

Tal constatação se apresenta respaldada sob a questão da dificuldade dos professores em participarem de cursos de capacitação, em razão da ausência de tempo, por serem esses cursos um desafio frente a sua demanda profissional. Outrossim, muitos cursos geram custos financeiros, mesmo ocorrendo a oferta pelo governo de capacitação, que nem sempre atende toda a sua população de profissionais que atuam nas instituições escolares.

No entanto, Mantoan (2003), comenta que não se pode desistir da inclusão, enfatizando as possibilidades de transformação que é ocasionada pela escola inclusiva.

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... (Mantoan, 2003, p. 7).

E é esse professor que vai fazer com que as ações educativas produzam sentido aos estudantes, contribuindo na mudança da realidade escolar. Não basta apenas incluir no sentido de inserção escolar, é essencial que essa inclusão seja de qualidade e considere as demandas educacionais e diversidades sociais dos estudantes. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental ao desenvolver atividades alinhadas às necessidades educacionais do público da educação especial, além de ser o facilitador e o mediador desse conhecimento, influenciando, positiva ou negativamente, no processo de ensino-aprendizagem.

Mantoan (2003) ajuda a entender que, muitas vezes, esses processos de ensino-aprendizagem não reconhecem essas diversidades e acabam subestimando o modelo educacional. Cabe aos profissionais da educação revitalizarem o processo de ensino-aprendizagem para transformar essa realidade sem cair na exclusão da educação especial.

Nós, professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que estudante, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais (Mantoan, 2003, p. 29-30).

Agora vem a seguinte reflexão: como fazer a inclusão escolar?

Para que as escolas se tornem espaços significativos de acolhimento e formação, é necessário entender o tipo de ensino ministrado nela, sua organização pedagógica e práticas de todos os atores presentes no âmbito escolar.

Para Silva e Leme (2019), o papel da gestão escolar no processo de inclusão é “de maneira decisiva a forma como se constitui a cultura escolar, facilitando ou dificultando a efetivação da inclusão escolar”. O papel da gestão escolar na constituição da educação inclusiva vai muito além da avaliação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

Na medida em que o gestor escolar estabelece uma relação entre a flexibilização do currículo e a ação docente de práticas inclusivas efetivas na escola, a inclusão abrange todos os estudantes, educadores, família e comunidade escolar. Daí a importância de um gestor que tenha atenção com as questões da educação inclusiva, que se propõe a atuar envolvendo toda a equipe em práticas efetivas de inclusão e reforce sempre a importância das adaptações curriculares na vida escolar dos estudantes com deficiência, sejam elas maiores como mudanças no PPP da escola ou uma simples avaliação adaptada.

Em relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno.

O gestor precisa articular sua equipe para entender que a educação especial, ao se redefinir para atender aos estudantes através de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que considerem suas limitações, as capacidades e habilidades desses estudantes, acontece de forma mais lenta, cada qual a seu tempo (Azevedo; Cunha, 2008).

Sendo assim, as escolas, no Projeto Político Pedagógico, contemplam a inclusão como meio de oferta de uma educação igualitária e voltada para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, mesmo ocorrendo obstáculos que ainda impedem a efetivação das ações. A atribuição de promoção do desenvolvimento do processo de inclusão é de responsabilidade da gestão escolar, que deve promover meios e mecanismos para que os professores ampliem a sua capacidade de acolhimento e atendimento aos alunos de inclusão.

Muito mais do que a efetivação da matrícula, a inclusão requer a reestruturação do espaço educativo, planejamento, organização e adequações que, além de oportunizar o acesso à aprendizagem, seja possível ser executada (Brasil, 2009).

A gestão escolar, ao atuar no processo de inclusão por meio da garantia da permanência em sala de aula, que é um direito de todo estudante da educação especial no espaço escolar, se compromete, além disso, com o empenho e desenvolvimento de sua equipe, respeitando as habilidades e competências, os valores e a visão de mundo, construindo um ambiente escolar acolhedor e organizado propício para aprendizagem de cada estudante.

Assim, o diretor deve estar aberto às novas perspectivas, desafiar o *status quo*, promovendo a equidade, e dando voz e vez às pessoas. Portanto, ele deve também desenvolver ações que sejam contempladas no PPP e alimentá-las para sua aplicação como prática inclusiva exitosa.

A gestão escolar também precisa estar atenta na gerência dos seus funcionários para que tenham postura de aceitação irrestrita e respeito à especificidade de cada estudante e seu tempo de aprender, acolhendo, assim, a sua alteridade na oferta de um ensino de qualidade em sua formação integral para o efetivo exercício da cidadania.

Deve-se, ainda, fazer cumprir a lei referente à educação inclusiva em seus princípios fundamentais, como o caminho para construção da compreensão das múltiplas formas de aprender, rompendo com os paradigmas e envolvendo a família na construção de novos significados, o que torna o ambiente agradável, acolhedor e significativo para o estudante e seus pares.

Enfim, a gestão escolar deve garantir a vivência e convivência da igualdade na diversidade, compartilhando responsabilidades entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, quebrando barreiras, preconceitos e respeitando a individualidade de todos, de modo que o objetivo seja sempre a formação plena do cidadão.

Especialmente nas escolas públicas, para que as estratégias da educação inclusiva se efetivem de maneira eficaz, a formação docente também ganha destaque entre as demandas mais relevantes para o aprofundamento do processo de inclusão. É imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço da educação inclusiva. O “despreparo dos professores”, para Santos (2008), aparece entre um dos obstáculos mais citados para a educação inclusiva, que tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (Mantoan, 2003, p. 41).

Os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos estudantes, que ainda se apresenta como uma fragilidade a ser enfrentada. “As principais dificuldades são de recursos humanos, pessoal preparado. Todos precisam estar preparados, principalmente o professor em sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer” (Brasil, 2005).

Braun e Vianna (2011) ressaltam a importância do professor da Sala de Recursos na garantia de um bom atendimento aos estudantes.

Para isto ele deve ser o articulador e o mediador entre vários atores. Isto requer tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os estudantes que acompanha. Posto isto, fica claro que cada professor de Sala de Recursos precisa ter um número limitado de estudante a atender e acompanhar, este número depende da necessidade dos estudantes, do grau de autonomia deles, da autoria e autonomia profissional dos docentes do ensino regular, também (Braun, Vianna, 2011, p. 30).

A Sala de Recursos que, por algum motivo, não exerça sua função adequadamente fere o direito da garantia, permanência e acesso à educação aos estudantes com deficiência. Apesar dos inúmeros desafios que se enfrenta na escola aqui analisada, como o AEE na SR, caminham-se juntamente com as normativas estabelecidas nas legislações nacionais e estaduais.

Por ser o professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, Mantoan (2023) destaca a importância de se preparar profissionais para o ensino inclusivo, desde a formação inicial até a continuada uma vez que:

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2023, p. 43).

É a formação docente e o empenho e dedicação de cada profissional que vai fazer efetivamente a educação inclusiva acontecer na prática, promovendo a aprendizagem do público da educação especial. Na escola em análise, há apenas cerca de 5% dos profissionais que têm algum curso específico na área da educação

especial. Diante disso, pode-se constatar a necessidade de investimento na formação continuada dos professores e demais profissionais da escola que reconhecem a educação inclusiva como importante mecanismo para auxiliar a escolarização dos estudantes, ao mesmo tempo em que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando aplicar políticas públicas que sejam promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a metodologia como a estratégia de práticas que possibilitam o planejamento e a execução de um plano de ação, nesta seção será apresentada a metodologia escolhida para essa pesquisa através de levantamento documental e análise com aplicação de questionários aos Professores de AEE – Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva (cinco professoras), às Especialistas da Educação Básica (quatro) e ao Professor da Sala de Recursos (um), totalizando, assim, 10 questionários.

A definição do percurso metodológico considera a necessidade de compreender como acontece o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos na escola pesquisada, a fim de entender como acontece a articulação entre os professores de AEE e os professores regentes. Também pretende-se compreender de que forma esses desafios estão sendo gerenciados pela gestão escolar.

Já foram coletados, para esta pesquisa, dados por meio da análise documental das leis, resoluções e documentos que norteiam a educação especial.

Este estudo também é qualitativo, considerando a pesquisa qualitativa como uma abordagem com ênfase nas relações sociais, culturais e que considera mais os aspectos humanos, suas relações e comportamentos, uma vez que cada entrevistado possui experiências e visões distintas sobre o tema em análise, o que enriquece e viabiliza uma compreensão mais abrangente da temática estudada.

Prometi (2018), sobre a pesquisa qualitativa, esclarece que:

A pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos. Ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo (Prometti, 2018, p. 5).

Para melhor compreender os desafios enfrentados na escola, o questionário também foi aplicado às especialistas da educação básica da instituição, uma vez que, de acordo com a Resolução n.º 4.256/2020, é função do Especialista, durante a elaboração do PDI, coordenar a construção e redigir a avaliação diagnóstica do estudante. A escolha dos entrevistados foi feita por terem atuação direta com o AEE na escola pesquisada e por trazerem consigo diferentes experiências e visões sobre o tema em questão, enriquecendo a análise e permitindo uma compreensão mais abrangente da educação especial na escola.

O Quadro 2 traz, sinteticamente, o instrumento que foi usado na pesquisa de campo.

Quadro 2 - Instrumento de pesquisa

Instrumento	Número de pessoas envolvidas	Cargo ocupado
Questionário	10	Especialistas da Educação Básica (4)
		Professor da SR (1)
		Professores de AEE – Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva (5)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das informações coletadas pelos questionários, e à luz do referencial teórico e legislações usadas nesta dissertação, foi feita a análise dos dados do questionário com foco no atendimento educacional especializado e Sala de Recursos.

Na apresentação e consolidação dos dados coletados na aplicação dos questionários, foram elaborados gráficos e tabelas necessários para a exposição dos dados coletados. Como forma de proteção e anonimato dos profissionais participantes da pesquisa, eles foram identificados como: Especialistas da Educação Básica – E1, E2, E3 e E4; Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva – PA 1, PA 2, PA 3, PA 4 e PA 5; e Professor da Sala de Recursos – PSR.

Para tanto, foi necessário que cada servidor que respondeu ao questionário assinasse o termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice A). Os roteiros utilizados na pesquisa de campo constam no Apêndice B.

A pesquisa de campo realizada na escola busca verificar como os profissionais do AEE e a equipe pedagógica entendem os desafios vivenciados na instituição no que se refere à inclusão. As perguntas também versam sobre a experiência profissional, quanto tempo atuam na educação básica e na especial, formação, tempo

de experiência, conhecimento sobre inclusão e a atuação no AEE de cada um dos profissionais. Também houve a coleta de informações sobre a organização do trabalho pedagógico com foco nas reuniões de Módulo II.

Os questionários foram enviados por *e-mail* e todos os participantes receberam um aviso por *WhatsApp* lembrando da importância das respostas para a continuidade da pesquisa. Quanto ao tempo de devolutiva do questionário preenchido, os profissionais levaram de 3 a 21 dias, aproximadamente, para respondê-lo.

Cerca de três dos profissionais participantes responderam prontamente ao questionário; quatro responderam após uma semana; enquanto outros três demoraram um pouco mais e tiveram que ser lembrados do questionário.

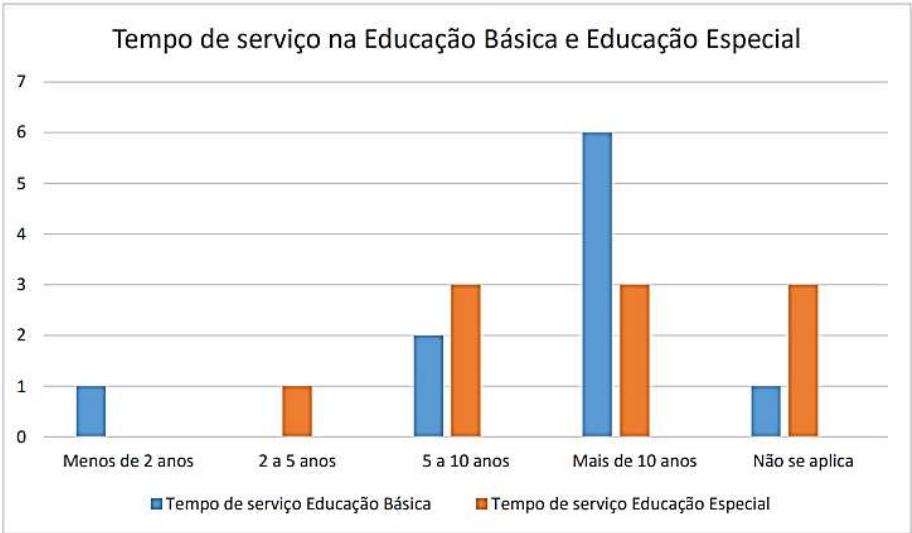
Na pesquisa de campo, foram obtidas informações sobre o perfil da formação dos Professores de Apoio e da Sala de Recursos por meio de perguntas relativas à sua formação inicial e complementar. Para atuação no AEE, o profissional precisa atender à exigência do artigo 12 da Resolução CNE/CEB n.º 04/2009, que diz: “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 3).

Em relação às cinco professoras ACLTA atuantes na escola pesquisada, quanto ao tempo de atuação na educação especial, todas têm de 5 a 10 anos de experiência, apesar de a maioria ter mais de 10 anos atuando na área da educação. Sobre a formação acadêmica, todas têm licenciatura em Pedagogia, acrescida da Segunda Licenciatura em Educação Especial.

Em relação ao professor da Sala de Recursos, quanto ao tempo de atuação na educação especial, ele tem de 5 a 10 anos de experiência, apesar de ter mais de 10 anos atuando na área da educação. Sobre sua formação acadêmica, ele tem licenciatura em Pedagogia, acrescida da Segunda Licenciatura em Educação Especial. Em relação às quatro especialistas da educação básica atuantes na escola, quanto ao tempo de atuação na educação especial, uma tem menos de 2 anos e duas têm de 5 a 10 anos de experiência; porém, as três têm mais de 10 anos atuando na área da educação. Sobre a formação acadêmica, todas têm licenciatura em Pedagogia, e as três têm formação acrescida de pós-graduação em Educação Especial. Além disso, quatro dos professores possuem, também, outros cursos na área da inclusão.

O Gráfico 1 apresenta os dados coletados em relação ao tempo de serviço dos profissionais na educação básica e na educação especial.

Gráfico 1 - Tempo de atuação na educação básica e especial



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sobre a experiência profissional, 60% dos entrevistados atuam há mais de 10 anos na educação básica e 30% têm entre 5 e mais de 10 anos de atuação na educação especial.

Com relação à concepção sobre a educação especial na escola, foram observadas as colocações referentes às opiniões dos entrevistados, como é demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Concepção dos entrevistados com relação à educação especial na escola

Entrevistado	Resposta
E1	Busca garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades, habilidades ou diferenças.
E2	É uma modalidade de ensino que visa a equidade de aprendizagens e de oportunidades para que as pessoas com necessidades especiais possam participar do processo de ensino/ aprendizagem de modo democrático fazendo valer seus direitos.
E3	É uma concepção de ensino que visa garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação, independentemente de suas características, necessidades, habilidades ou diferenças.
E4	De grande importância.
PA1	Boa. Precisamos melhorar.

Entrevistado	Resposta
PA2	Ótima.
PA3	Está em processo de desenvolvimento, enfrentando desafios e caminhando com passos firmes.
PA4	A educação especial dentro do contexto escolar, está bem amparada.
PA5	Ainda está engatinhando em relação a inclusão
PSR	De suma importância, pois todos merecem ter as mesmas oportunidades e qualidade de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário (2025).

A Constituição Federal de 1988 define os objetivos e princípios da educação nos artigos 205 e 206, assegurando a todos o direito à educação, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das pessoas, prepará-las para a cidadania e qualificá-las para o mercado de trabalho. Desse modo, o princípio da educação compõe-se da igualdade de oportunidades para acesso e permanência na escola; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e compartilhar ideias, arte e conhecimento; diversidade de pensamentos e abordagens pedagógicas; e a gratuidade do ensino público nas instituições. Assim, a inclusão é um direito garantido por políticas públicas em níveis municipal, estadual e federal, assegurando o acesso e a permanência na escola.

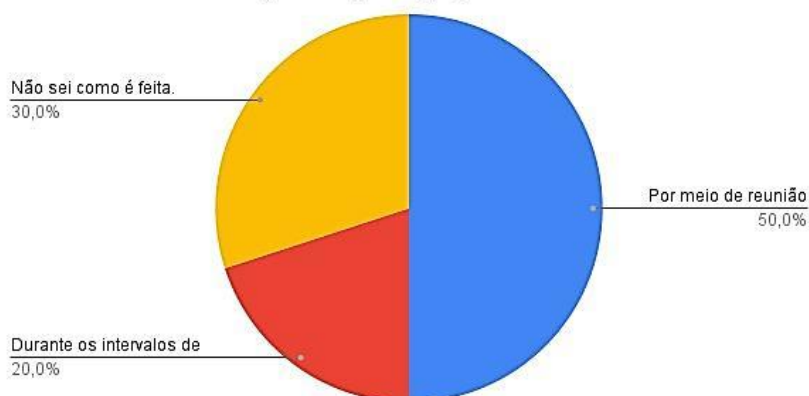
Os questionários revelaram que a educação especial é de suma importância, pois todos merecem ter as mesmas oportunidades e qualidade de ensino, além de buscar garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades, habilidades ou diferenças.

De acordo com a resposta da E2, *“a educação especial é uma modalidade de ensino que visa a equidade de aprendizagens e de oportunidades para que as pessoas com necessidades especiais possam participar do processo de ensino/aprendizagem de modo democrático fazendo valer seus direitos. A educação especial dentro do contexto escolar, está bem amparada, em processo de desenvolvimento, enfrentando desafios e caminhando com passos firmes que precisam melhorar”*.

O Gráfico 1 apresenta os dados coletados em relação à comunicação e articulação da Sala de Recursos com a gestão pedagógica da escola.

Gráfico 2 - Como é feita a comunicação e articulação da Sala de Recursos com a gestão pedagógica da escola

Você sabe como é feita a comunicação e a articulação da Sala de Recursos com a gestão pedagógica da escola?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com relação à comunicação e à articulação da Sala de Recursos com a gestão pedagógica da escola, pode-se observar que, 50% dos respondentes indicaram que a comunicação e a articulação da Sala de Recursos com a gestão pedagógica são feitas por meio de reuniões coletivas; 30% não sabem como ela é feita; e 20% responderam que ela acontece durante os intervalos de aulas/turnos. Para Mantoan, a inclusão serve como um impulso para que as escolas se modernizem e os professores aprimorem suas metodologias. Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiência, além de acontecer de forma natural, precisa impulsionar um esforço contínuo para atualizar e reestruturar as condições do ensino.

Dessa forma, Rabelo (2012) afirma que:

o trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos (Rabelo, 2012, p. 52).

Para o sucesso da educação inclusiva, todos os profissionais são importantes: os professores do ensino regular, os professores especializados, a equipe pedagógica e a equipe gestora – na pessoa do diretor escolar – e vice-diretor. Os professores precisam sentir que são partes envolvidas e ativos nesse processo.

Com relação aos desafios enfrentados pelo professor da Sala de Recursos para garantir a frequência dos estudantes, além do acesso ao currículo através de ações complementares ou suplementares, tem-se as dificuldades de frequência, que se dão devido ao transporte escolar nos períodos dos contraturnos.

No que tange à concepção sobre a educação especial na escola, foram observadas as colocações apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Concepção dos entrevistados com relação à educação especial na perspectiva inclusiva e de práticas de valorização e respeito à diversidade em sala de aula

Entrevistado	Resposta
E1	Não se aplica.
E2	Não se aplica.
E3	Não se aplica.
E4	Não se aplica.
PA1	Sim.
PA2	Sim.
PA3	Sim.
PA4	Somente por alguns professores essas práticas são aplicadas.
PA5	Sim tem melhorado.
PSR	Muitas das vezes essas ações tornam se inexistente no contexto de sala de aula principalmente para estudante que não conta com o professor de Apoio.

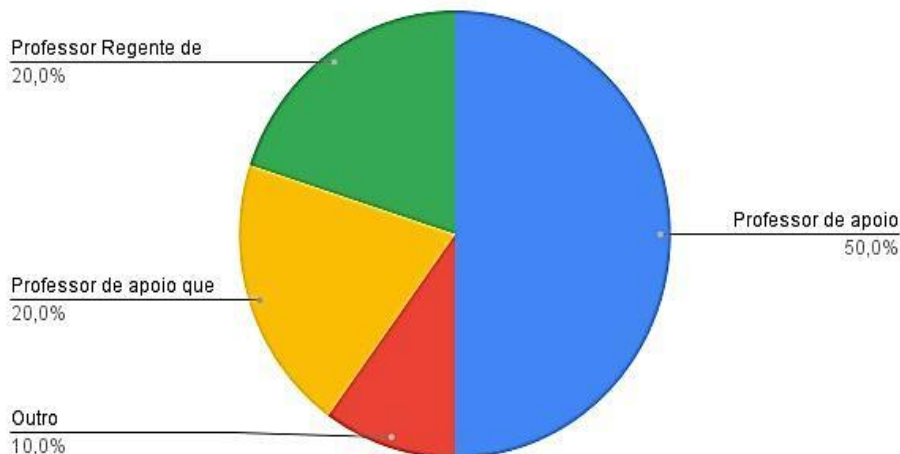
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário (2025).

Com relação às práticas de valorização e respeito à diversidade em sala de aula, quatro professores de AEE disseram que elas acontecem e têm apresentado melhorias; enquanto um professor relatou que somente alguns professores aplicam as práticas, e um professor relatou que essas práticas acontecem somente para os estudantes que têm o PACLTA.

O Gráfico 3 apresenta a percepção da escolarização do estudante da educação básica.

Gráfico 3 - Percepção da escolarização do estudante da educação especial

Na sua percepção, a escolarização do estudante da educação especial fica a cargo de qual profissional?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na percepção dos entrevistados sobre a escolarização do estudante da educação especial, 50% disseram que fica a cargo do Professor de apoio quando o estudante tem direito a ser acompanhado por esse profissional. Apenas 20% “colabora” com a escola e atende também aqueles que são do AEE, mas não têm direito a esse profissional professor de apoio. Outros 20% disseram que o professor regente de aula participa da escolarização; e 10% acreditam que a garantia da aprendizagem de todos os estudantes, de modo especial dos estudantes da educação inclusiva, é de responsabilidade da equipe pedagógica da escola.

Conforme regimento escolar e resposta da E2 à pergunta 07 do questionário, que trata da concepção da educação especial na escola, os professores regentes estabelecem os objetivos de aprendizagem e orientam o professor de apoio. O professor de apoio atua realizando as adaptações necessárias para melhor compreensão do estudante. O professor da Sala de Recursos elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, valorizando a participação dos estudantes. A supervisão pedagógica deve direcionar e orientar todos os profissionais envolvidos, assim como os estudantes e sua família, com o apoio e suporte da direção em buscar recursos e adaptações estruturais e pedagógicas, direcionando o melhor jeito de se cumprir a lei e os objetivos para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Já o planejamento é desenvolvido de forma colaborativa com os profissionais que atendem ao estudante da educação especial, professor de apoio e professores

regentes, e o professor que atua na Sala de Recursos, além de ser desenvolvido de maneira individual também.

Para tanto, há de salientar que, para o sucesso do planejamento, a temática referente à inclusão escolar nas reuniões de Módulo II apresenta-se como um fator primordial para que sejam discutidas estratégias e ações que venham a auxiliar os professores em suas atividades em sala de aula. Isso permite a troca de informações e conhecimentos que são fundamentais para que o acolhimento e a aprendizagem se efetivem de forma a promover o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O Gráfico 4 apresenta os dados referentes à frequência da temática da inclusão escolar nas reuniões de Módulo II.

Gráfico 4 - Frequência da temática da inclusão escolar nas reuniões de Módulo II



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A temática da inclusão escolar é colocada em pauta nas reuniões de Módulo II na escola no início do ano. 40% consideram a frequência nos conselhos de classe e na semana da pessoa com deficiência intelectual, e múltiplas no mês de agosto. A educação inclusiva está presente nas reuniões sempre que se fizer necessário.

Nas reuniões coletivas ou de Módulo II, a equipe pedagógica destina, às vezes, algumas reuniões com espaço para que haja articulação entre os professores da sala de aula regular, os professores do AEE que apoiam os estudantes, e o professor que

atua na Sala de Recursos, visando à realização de um planejamento colaborativo e elaboração do PDI.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento obrigatório que deve acompanhar o estudante durante sua trajetória escolar. Quem elabora o documento são os professores regentes e de apoio; a supervisão coordena e viabiliza essa construção. Todos os professores de ACLTA que responderam ao questionário já participaram da elaboração do PDI e tiveram acesso ao documento.

Percebe-se que a maioria dos profissionais são pedagogos, todos têm formação em educação e apenas um profissional não possui pós-graduação. Diante desse quadro, acredita-se que a formação acadêmica de cada profissional é adequada para o desempenho da função. No entanto, é necessária uma formação continuada mais frequente para garantir que todos os profissionais estejam capacitados para o exercício da sua função e aos conhecimentos das Tecnologias Assistivas.

A LDB (Lei n.º 9.394/1996), em seu inciso III do artigo 59, deixa claro que é preciso que os professores tenham a formação adequada, seja em nível médio ou superior, para oferecer um atendimento especializado a alunos com deficiência. Além disso, também é fundamental que os educadores do ensino regular sejam capacitados para promover a inclusão desses estudantes nas salas de aula. Essa formação deve ser pautada por análises e reflexões que resultem em mudanças na prática pedagógica.

A escola precisa criar oportunidades em seu cotidiano para realizar ações de formação continuada. Para Soares (2017):

Falar em formação continuada de professores, nos dias atuais, implica na promoção de aprofundamentos teóricos que tenham a centralidade na escola como local privilegiado de formação e no professor como sujeito epistêmico que produz e elabora conhecimentos. É trazer para o campo de discussão a ideia do professor reflexivo (Soares, 2017, p. 87).

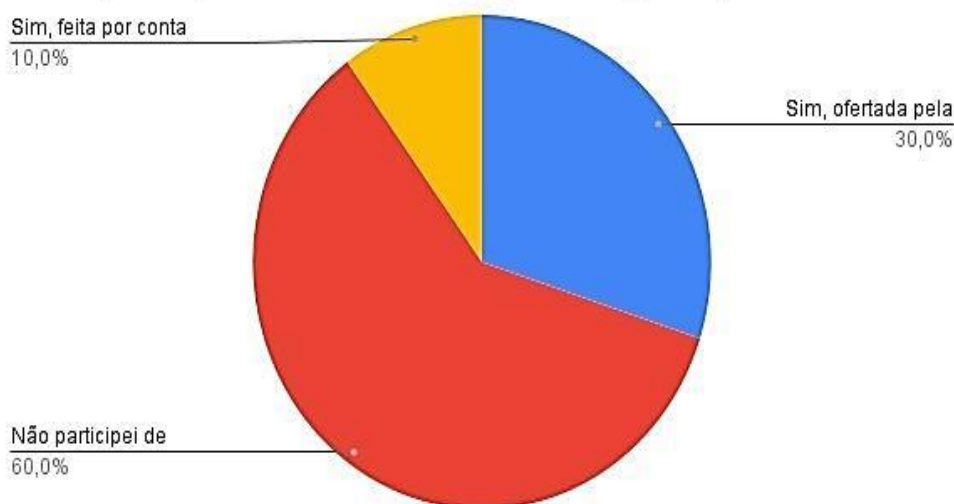
Essas ações podem ser realizadas por meio de um planejamento adequado das reuniões de Módulo II com mais frequência. Nesse sentido, reflete-se a importância da formação dos professores em relação à assimilação de novos conhecimentos referentes à educação especial, uma vez que parte dos professores que atuam nas instituições escolares não possuem a devida formação para o

acolhimento e atendimento das necessidades das crianças especiais. Isso acarreta receio entre os profissionais frente à abordagem a ser realizada no ambiente escolar.

Nesse sentido, foi pesquisado o aspecto referente à formação no último ano na área de educação especial, como é apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Formação no último ano na área de educação especial

No último ano você participou de alguma formação na área de educação especial? Caso sua resposta seja sim, essa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que concerne à formação continuada no último ano, obteve-se a seguinte conclusão: 60% dos entrevistados não participaram de nenhuma formação na área da educação especial, 30% fizeram a formação ofertada pela SEE e 10% fizeram por conta própria. Destes, 90% manifestaram interesse em realizar algum curso específico, mas dentro da carga horária de trabalho, sendo essa expectativa relacionada à dispensa ou uso do Módulo II para a realização dos cursos ofertados.

Em se tratando da formação inicial dos docentes, sendo este um fator de suma relevância, de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em seu currículo, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, esse é um

desafio na instituição, considerando a importância da formação de professores no sentido de valorizar e respeitar a diversidade dos estudantes da educação especial.

A formação acadêmica inicial é fundamental, mas a formação continuada se faz necessária para que os profissionais possam se atualizar e aprimorar suas práticas. De acordo com Mantoan (2003):

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2003, p. 43).

A Resolução n.º 04/2009, que traça as Diretrizes Operacionais que constituem orientações para os sistemas de ensino e escolas para o AEE, orienta a formação continuada de professores. Essa formação na perspectiva inclusiva ainda é um desafio, pois as escolas adotam metodologias tradicionais e excludentes que não favorecem a melhoria da aprendizagem. Sendo assim, é necessário que a formação continuada seja praticada pelos docentes a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas em sala de aula, considerando as necessidades e demandas dos estudantes da educação especial.

Diante das respostas sobre a formação continuada, como disse a própria Mantoan (2003):

Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão (Mantoan, 2003, p. 42).

Pode-se perceber, pela divergência de respostas sobre a formação continuada, que nos últimos anos os entrevistados não possuem o hábito de se investir nessa

formação. Alguns até se disponibilizam em realizar tais formações, desde que aconteçam nos horários de trabalho. E, ao mesmo tempo, reclamam da falta da temática nas reuniões. Todas as informações sobre os estudantes da educação especial são repassadas aos professores regentes e de AEE pela equipe pedagógica. Diante do exposto, há muitas possibilidades de melhorias do quadro apresentado até aqui. Algumas delas passam por ações da própria escola, com vistas a sanar barreiras institucionais.

Para tanto, tendo como evidência as informações coletadas, a construção de um plano de ação educacional de melhorias no ambiente escolar para o atendimento especializado, faz-se como uma ferramenta de suma relevância para que profissionais e alunos possam ser atendidos em suas necessidades, objetivando uma educação de qualidade e capaz de atender a todos, com suas especificidades.

O plano de ação conjuga a possibilidade do trabalho em equipe, da valorização dos conhecimentos dos alunos, da troca de experiências entre os profissionais e a busca de novas oportunidades que realizem, de fato, o processo de inclusão e não de integração, como é observado ainda atualmente em razão da ausência de conhecimentos e recursos para o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais. Dessa forma, possibilita a ampliação das possibilidades e oportunidades de aprendizagem dos alunos inseridos no ensino regular.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS

O presente Plano de Ação Educacional (PAE) tem como objetivo propor ações que busquem a melhoria nos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na escola e nos processos de inclusão que a gestão escolar pode implementar.

Ao longo do trabalho, buscou-se responder à questão de pesquisa: como a gestão pedagógica pode atuar para otimizar o Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos na referida escola? Essa questão se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) descrever o contexto e as legislações políticas da educação especial nacional e estadual que orientam a oferta da educação inclusiva, do atendimento educacional especializado e como ele é realizado na escola, de acordo com as legislações vigentes;
- b) observar as práticas desenvolvidas na escola no Atendimento Educacional Especializado e analisar se as fragilidades encontradas acontecem em discordância com o que contempla as normativas; e
- c) propor ações para o envolvimento de todo o corpo docente, estudantes e famílias nos processos de educação inclusiva, potencializando o AEE para que garanta o acesso e permanência dos estudantes da educação especial na escola.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro deles refere-se à apresentação da proposta deste trabalho de pesquisa, informações gerais sobre a autora e como este estudo foi organizado. No capítulo 2, foi realizado um estudo das leis e documentos que norteiam a educação especial no Brasil e em Minas Gerais, bem como a oferta da educação inclusiva, do atendimento educacional especializado e como ele é realizado na escola, de acordo com as legislações vigentes. Ainda no segundo capítulo foram descritos como acontece o AEE, os atendimentos na Sala de Recursos (registros existentes, estudante matriculados e frequentes), as práticas existentes na escola, a articulação existente entre os professores regentes e os professores de AEE, além de apresentar as práticas inclusivas existentes na escola e as formas como são propostas as atividades pedagógicas, levando em consideração os estudantes da educação especial.

No terceiro capítulo foram explicitados os conceitos de inclusão, de gestão voltada para a inclusão, as políticas públicas do estado de Minas Gerais e o percurso metodológico da pesquisa que envolve análise documental e aplicação de questionários. Contou com a participação da equipe pedagógica (EEB), dos professores de AEE Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) e Sala de Recursos (SR). A pesquisa abordou desde a formação profissional dos agentes pesquisados, tempo de atuação na educação básica e na especial, percepção da escolarização do estudante, até os desafios e dificuldades encontrados nas reuniões de Módulo II. O quarto capítulo, que é esta apresentação do Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção, e o quinto capítulo, que apresenta as considerações finais, fecham o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando as respostas analisadas dos questionários, percebe-se que os principais problemas verificados são:

- i) A ausência de momentos de discussão nas reuniões de Módulo II entre o professor do AEE, que realiza o atendimento ao aluno, e os professores regentes; e
- ii) Falta de articulação para que o atendimento educacional especializado, realizado na Sala de Recursos, ofereça o apoio necessário aos professores regentes, considerando que os professores do AEE têm focado suas práticas no trabalho de complementação realizado apenas com o aluno.

Em relação aos problemas evidenciados durante a pesquisa, o Quadro 5 apresenta os dados coletados e as ações propositivas que podem contribuir para amenizar e/ou sanar as dificuldades apresentadas pela escola em estudo.

Quadro 5 - Dados da pesquisa e ações propositivas

DADOS DE PESQUISA	AÇÃO PROPOSITIVA
Falta de conhecimento sobre como é feita a comunicação e a articulação da SR com a gestão pedagógica.	Utilizar periodicamente as reuniões de Módulo II para a articulação dos professores de AEE com os regentes.
Pouca participação em formação continuada.	Incentivar a matrícula e conclusão em cursos de formação continuada.
Pouca frequência da temática da inclusão escolar nas reuniões de Módulo II.	Elaboração de um calendário para realização de reuniões com foco na temática da inclusão escolar.
Dificuldade de frequência na Sala de Recursos no contraturno.	Fortalecer a parceria com a prefeitura no que tange ao transporte escolar dos estudantes.

DADOS DE PESQUISA	AÇÃO PROPOSITIVA
Inexistência de práticas que valorizem e respeitem a diversidade.	Incentivar o planejamento colaborativo entre os profissionais que atendem os estudantes.
Ausência de acompanhamento das atividades desenvolvidas na Sala de Recursos.	Elaboração de uma ficha de acompanhamento das atividades desenvolvidas.
Ausência de monitoramento da frequência de alunos na Sala de Recursos.	Elaboração de uma ficha de acompanhamento da frequência nos atendimentos da Sala de Recursos.
Participação pouco efetiva das famílias.	Promover reuniões, encontros atrativos que envolvam as famílias.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa foi analisar como é realizado o trabalho do AEE da referida escola, buscando identificar suas potencialidades e fragilidades, de modo a propor ações com vistas a uma Educação Inclusiva a todos os estudantes, foi realizada a aplicação de questionário aos professores do AEE e Especialistas da escola.

As ações deste plano pretendem potencializar a atribuição do professor especializado no processo de inclusão dos alunos com deficiência, melhorando o apoio aos professores regentes.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

No intuito de propor ações eficazes para o envolvimento de todo o corpo docente, estudantes e famílias nos processos de educação inclusiva, potencializando o AEE para que garanta o acesso e permanência dos estudantes da educação especial na escola, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE).

A organização do PAE baseia-se na ferramenta 5W2H, que se encaixa na proposta de envolver todo o corpo docente nos processos de inclusão da escola pela sua praticidade.

Esta ferramenta obedece à seguinte aplicação de cada uma das perguntas (Quadro 6).

Quadro 6 - 5W2H

<i>What?</i>	O que será feito?	Descrição da ação, etapas
<i>Why?</i>	Por que será feito?	Justificativa, motivo
<i>Where?</i>	Onde será feito?	Local
<i>When?</i>	Quando será feito?	Datas, prazos
<i>Who?</i>	Por quem será feito?	Responsável pela ação
<i>How?</i>	Como será feito?	Método, processo
<i>How much?</i>	Quanto custará fazer?	Custos ou gastos envolvidos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

4.2.1 Plano de Ação Educacional: utilização periódica das reuniões de Módulo II para a articulação dos professores de AEE com os regentes

Há ausência de momentos de discussão nas reuniões de Módulo II entre o professor do AEE, que realiza o atendimento ao aluno, e os professores regentes. Para a gestão pedagógica atuar na otimização do Atendimento Educacional Especializado na referida escola, faz-se necessário colocar a educação especial como pauta de reuniões de Módulo II e efetivar as ações da equipe pedagógica, trabalhando de forma mais presente em sala de aula e se reunindo mais com os professores. O Quadro 7 apresenta as ponderações referentes à intensificação dos momentos formativos nas reuniões de Módulo II.

Quadro 7 - Intensificar os momentos formativos nas reuniões de Módulo II

<i>What?</i> (O quê?)	Intensificar os momentos formativos sobre práticas inclusivas nas reuniões de Módulo II.
<i>Who?</i> (Quem?)	Equipe gestora da escola, professores de AEE, equipe pedagógica.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para adoção de práticas pedagógicas que contemplem todos os estudantes e troca de experiências exitosas.
<i>Where?</i> (Onde)	Na escola durante os horários de reunião.
<i>When?</i> (Quando?)	No ano letivo de 2025.
<i>How?</i> (Como?)	As formações acontecerão através de relatos de práticas exitosas de outros professores da mesma escola, da APAE e demais escolas da rede estadual e/ou municipal, sob orientação da equipe pedagógica em reuniões agendadas periodicamente no calendário.
<i>How much?</i> (Quanto?)	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É necessário potencializar a atribuição do professor especializado no processo de inclusão dos alunos com deficiência, melhorando o apoio aos professores regentes por meio de encontros regulares com os profissionais da escola que lidam com os alunos da inclusão para que os objetivos possam ser alcançados.

4.2.2 Plano de Ação Educacional: aperfeiçoamento profissional

A proposta visa propiciar a melhoria das formas de aperfeiçoamento profissional, isto é, processo de conhecimento das resoluções, leis, documentos, publicações sobre educação especial e inclusiva, necessários entre o professor da Sala de Recursos e professores regentes no processo educacional. O plano elaborado considera que “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p. 1) e busca apontar formas para que os professores regentes sejam amparados na oferta da formação continuada. Através da criação do hábito de se aperfeiçoar e aprimorar os conhecimentos, o incentivo ao planejamento colaborativo entre os professores na busca de práticas que valorizem e respeitem a diversidade.

Neste sentido, o Quadro 8, apresenta propostas referentes à formação continuada dos professores, que se faz fundamental para que a troca de experiências, bem como de conhecimentos formais sejam realizadas vislumbrando a oferta de qualidade de ensino para os alunos inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 8 - Aperfeiçoamento profissional

What? (O quê?)	Criação de um drive compartilhado com materiais de estudos de resoluções, leis, documentos, publicações e práticas exitosas sobre a temática da inclusão.
Who? (Quem?)	Equipe gestora e pedagógica.
Why? (Por quê?)	Para atender a demanda de aperfeiçoamento profissional da equipe escolar.
Where? (Onde)	No e-mail institucional dos servidores.
When? (Quando?)	A partir do mês de março
How? (Como?)	A formação será desenvolvida de forma coletiva com trocas de experiências e aprofundamentos teóricos utilizando uma, das quatro reuniões de módulo bimestralmente.
How much? (Quanto?)	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2.3 Plano de Ação Educacional: ausência de registros

Diante das análises do instrumento de pesquisa, percebemos que existem problemas na previsão e na organização dos atendimentos educacionais especializados, bem como nos registros desses atendimentos. O Quadro 9 apresenta as estratégias referentes a ausência de registros de acompanhamento.

Quadro 9 - Ausência de registros de acompanhamento

<i>What? (O quê?)</i>	Elaboração de uma ficha de acompanhamento das atividades desenvolvidas e de acompanhamento da frequência nos atendimentos da Sala de Recursos
<i>Who? (Quem?)</i>	Professor da Sala de Recursos e equipe pedagógica.
<i>Why? (Por quê?)</i>	Para ter os registros dos atendimentos realizados.
<i>Where? (Onde)</i>	Na Sala de Recursos.
<i>When? (Quando?)</i>	A partir do mês de março.
<i>How? (Como?)</i>	As fichas serão elaboradas para acompanhamento dos atendimentos.
<i>How much? (Quanto?)</i>	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2.4 Plano de Ação Educacional: trabalho colaborativo com as famílias

É preciso uma orientação direta às famílias: logo quando chegam na escola, estudantes são identificados como da educação especial e em alguns casos eles passaram por todo o Ensino Fundamental I e não tiveram o tratamento adequado, como aconteceu no ano de 2024, um aluno da nossa escola que está no 7º ano foi diagnosticado como autista, pois, foi só agora que a família resolveu levá-lo para uma consulta com o neuropediatra.

Diante disso, percebemos que existem falhas na comunicação com as famílias. É preciso prestar informações e esclarecimentos acerca dos atendimentos que os estudantes têm direito. O Quadro 10 apresenta as estratégias referentes aos encontros com os pais.

Quadro 10 - Encontros com os pais

What? (O quê?)	Encontros de conscientização aos pais.
Who? (Quem?)	Equipe gestora e pedagógica.
Why? (Por quê?)	Para fazer a família participar ativamente nos encontros escolares.
Where? (Onde)	Na Escola.
When? (Quando?)	A partir do mês de março.
How? (Como?)	Realizar reuniões bimestrais com as famílias para orientação sobre os procedimentos necessários para a participação no AEE e prestar informações sobre a inclusão e AEE. Conscientizar os pais sobre os direitos dos estudantes com deficiência ou transtorno. Divulgar os AEE disponibilizados pela SEE/MG e os existentes na escola. Conscientizar os pais sobre a importância da participação da família na vida escolar do aluno de forma geral e do aluno com deficiência ou transtorno.
How much? (Quanto?)	Serão utilizados recursos da própria escola no que se refere a impressão de bilhetes, convites, mensagens entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sendo assim, por meio do plano de ação proposto, as possibilidades de melhoria se apresentam em relação ao incentivo da participação dos pais na vida escolar dos alunos, no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, na busca de maior capacitação dos professores, frente ao desafio de acolhimento e atendimento dos alunos que necessitam do apoio educacional especializado, propiciando uma educação de qualidade que atenda de maneira efetiva as necessidades dos alunos que se encontram em formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado, foi possível entender que o atendimento especializado é de suma relevância para o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos estudantes que necessitam deste apoio.

Neste estudo, propusemos uma reflexão sobre os processos de inclusão escolar e os atendimentos de AEE na Sala de Recursos em uma escola estadual polo da cidade.

Para que o estudo fosse possível, os dados para análise foram coletados por meio de questionários distintos e similares com perguntas abertas e fechadas, dirigidas aos professores de AEE e as supervisoras da escola.

Foram traçadas ações para o enfrentamento dos problemas detectados. Constatou-se que o PPP da escola considera os processos de inclusão, porém sem qualquer referência a estratégias de ensino que possam solucionar os problemas detectados nos atendimentos da SR.

Foi observado que a escola realiza a discussão da temática da educação especial. E os pesquisados, de modo geral, demonstram envolvimento com as ações inclusivas e acreditam na eficácia delas.

Assim podemos afirmar que os pesquisados conhecem os instrumentos dos processos de inclusão escolar e concordam que estes visam o aprimoramento da educação, do ensino e da aprendizagem.

Salientamos aqui que as dificuldades apontadas pelos pesquisados sobre os atendimentos na Sala de Recursos têm muito a ver com os atendimentos acontecerem no contraturno, falta participação da família, acesso restrito aos meios de comunicação e transporte escolar.

O baixo poder aquisitivo dos pais e familiares dos estudantes, aliado à precariedade ou ausência de formação educacional no sistema formal, dificultam aos pais entenderem as informações apresentadas pela escola nas reuniões para as quais são convocados. Podemos afirmar que os pais não têm conhecimento acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola dificultando auxiliar seus filhos nas tarefas escolares e quando participam das reuniões promovidas pela escola não possuem o hábito de discutir, nem questionar o que lhes é apresentado.

Entretanto, é um processo complexo que envolve outra leitura de mundo mais aberta e sensível às diferenças individuais, à diversidade e à consequente

necessidade de tornar a escola mais inclusiva onde a educação seja construída coletivamente no diálogo entre professores, gestores, pais e estudantes. Para isso, sugerimos adequar o projeto pedagógico da escola e os planejamentos docente e da supervisão pedagógica de forma mais alinhada às especificidades do público atendido pela escola

Cabe, portanto, à equipe escolar encontrar mecanismos em que a família se torne mais participativa e atuante na vida escolar.

Neste sentido, é desafiador para docentes e gestores analisarem os processos de educação inclusiva e, a partir deles, procurar meios para superar as dificuldades. Conforme já apontamos, é importante que a discussão coletiva favoreça a tomada de decisões no âmbito da sala de aula e da escola como um todo.

Ao me propor pesquisar sobre os processos de inclusão da escola, o primeiro desafio foi delimitar o tema de forma que a pesquisa pudesse me proporcionar um aprendizado profissional e pessoal. O segundo desafio foi no âmbito da responsabilidade com o desenvolvimento da pesquisa devido à proximidade com o objeto e com os sujeitos da pesquisa e que conseguisse produzir um conhecimento digno, imparcial e ético.

A Constituição Federal de 1988 ao estabelecer os objetivos e os princípios da educação em seus artigos 205 e 206, garante o direito de todos ao ensino, visando o pleno desenvolvimento das pessoas e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, os princípios do ensino são: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. A Sala de Recursos é um espaço que possui mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos específicos que são destinados para o desenvolvimento do AEE. As aulas ocorrem no contraturno escolar.

Com base na legislação nacional destaca-se que elas ressaltam a importância de garantir a todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou características, o acesso a uma educação de qualidade nas escolas regulares com ênfase na igualdade de oportunidades e eliminação de barreiras, garantindo que o AEE seja um serviço que ofereça esse suporte adicional para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudante e que é

necessário às escolas regulares promover as adaptações e modificações curriculares na promoção do sucesso dos discentes.

Pesquisar sobre educação inclusiva contribuiu em muito para o meu percurso formativo pessoal e profissional, permitindo o aprofundamento da dimensão pedagógica e também dos processos de aprendizagem e que outras dimensões poderão surgir a partir dela, como por exemplo, as dimensões profissional, familiar, social, econômica, cultural entre outra.

A educação especial é uma modalidade de ensino que visa a equidade de aprendizagens e de oportunidades para que as pessoas com necessidades especiais possam participar do processo de ensino/aprendizagem de modo democrático fazendo valer seus direitos. A educação especial dentro do contexto escolar, está bem amparada, em processo de desenvolvimento, enfrentando desafios e caminhando com passos firmes que precisam melhorar.

Diante do exposto, por meio do plano de ação proposto, espera-se que as possibilidades de melhoria se apresentem em relação ao incentivo da participação dos pais na vida escolar dos alunos, no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, na busca de maior capacitação dos professores, frente ao desafio de acolhimento e atendimento dos alunos que necessitam do apoio educacional especializado, propiciando uma educação de qualidade que atenda de maneira efetiva as necessidades dos alunos que se encontram em formação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. A. R. DE; CUNHA, G. R. DA. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 53-72, 2008.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BORGES, C. S. **Atendimento Educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Curitiba: Editora Appris, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- _____. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.
- _____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,hist%C3%B3ria%20da%20sociedade%20mundial%20e%2C. Acesso em: 20 jan. 2025.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- _____. **Resolução n.º 04**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

_____. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 dez 2024.

_____. **Lei n.º 14.624**, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília: 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. _____. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaedeinclusao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. _____. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

_____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, Sala de Recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 23-34.

CUNHA, E. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013a.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro para descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

ESCOLA ESTADUAL CORONEL JOSÉ ILDEFONSO. **Projeto Político Pedagógico**. Piranga/MG, 2022.

ESCOLA ESTADUAL CORONEL JOSÉ ILDEFONSO. **Regimento Escolar**. Piranga/MG, 2022.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 34-44.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MELO, H. A. A Sala de Recursos no apoio à inclusão de estudante com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 58-72.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG n.º 4.496/2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Orientação SD n.º 01**, de 08 de abril de 2005. Orienta o atendimento de estudante com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação**. Belo Horizonte, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretriz de Organização e Funcionamento**. Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI). Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Atualizada em junho de 2014.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PLETSCH, M. D.; DE SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, v. 2, n. 4, p. 1-23, 2018.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REDIG, A. G. Reflexões sobre a inclusão de estudante com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 73-82.

REIS, A. S. A. **Inclusão Escolar e Atendimento Escolar Educacional: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio**. 2020. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação CAEd, Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

SANTOS, R. O. F. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. Da S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. Psicologia: **Revista Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009.

SOARES, L. B. M. **A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

VIEIRA, P. A.; TERRA, M.F.; MIRANDA, D.R. Uma educação pública inclusiva: o caso de uma escola estadual em Lima Duarte MG. In: BORGES, E. M. et al. (org.). **Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora: Projeto CAEd – FADEPE/JF, 2018. p. 164-174. (v. 5).

WELLICHAN, D. S. P. LINO, C. C. T. S. **A biblioteca escolar no contexto da inclusão:** como oferecer e vivenciar experiências inclusivas nesse ambiente.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/40603/206788>. Acesso em: 22 nov. 2024.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “Desafios e Possibilidades da Gestão Escolar nos processos de inclusão escolar no atendimento educacional na Sala de Recursos” de responsabilidade da pesquisadora Virgínia de Fátima Cardoso Maciel.

O motivo que nos leva a realizar essa pesquisa é entender como a gestão pedagógica da Escola pode atuar para otimizar o Atendimento Educacional Especializado. Nesta pesquisa pretendemos analisar como é realizado o trabalho do Atendimento Educacional Especializado da escola, buscando identificar suas potencialidades e fragilidades, de modo a propor ações com vista a uma Educação Inclusiva a todos os estudantes público da educação especial.

Este é um questionário com 22 (vinte e duas) perguntas direcionado às Especialistas da Educação Básica, ao Professor da Sala de Recursos e aos professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva. Todas as informações coletadas serão tratadas com estrita confidencialidade.

Este questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao assunto descrito acima. Respondê-lo é importante porque possibilita conhecer como a gestão escolar pode articular os processos de inclusão escolar na instituição.

Leia cada pergunta atentamente e responda o que tem acontecido em sua atuação profissional.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador(a)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA ÀS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORES DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Você está sendo convidado(a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “Desafios e Possibilidades da Gestão Escolar nos processos de inclusão escolar no atendimento educacional na Sala de Recursos” de responsabilidade da pesquisadora Virgínia de Fátima Cardoso Maciel.

Esse é um questionário, com 22 perguntas, direcionado às Especialistas da Educação Básica, ao Professor da Sala de Recursos e aos Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas de uma Escola Estadual do município de Piranga que atende estudantes, público da educação especial.

Todas as informações coletadas serão tratadas com estrita confidencialidade.

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao assunto acima descrito. Respondê-lo é importante porque possibilita conhecer como a gestão escolar pode articular os processos de inclusão escolar na instituição.

Leia cada pergunta atentamente e responda o que tem acontecido em sua atuação profissional.

1 – Qual sua função nesta instituição?

- ☐ Especialista da Educação Básica.
- ☐ Professor da Sala de Recursos.
- ☐ Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas.

2 – Qual sua maior formação acadêmica?

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

3 – A quanto tempo atua na educação básica?

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ De 2 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Não se aplica

4 – A quanto tempo atua na educação especial?

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ De 2 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Não se aplica

5 - Você possui alguma formação na área de educação especial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual? _____

6 – Quantos estudantes, da Educação Especial, da sua escola, estão matriculados na Sala de Recursos?

- ☐ até 5 estudantes
- ☐ de 6 a 10 estudantes
- ☐ de 11 a 15 estudantes
- ☐ Mais de 15
- ☐ Não se aplica

7 – Qual sua concepção de educação especial na escola?

8 – Você sabe como é feita a comunicação e a articulação da Sala de Recursos com a gestão pedagógica da escola?

- ☐ Não sei como é feita
- ☐ Por meio de reunião coletiva
- ☐ Por telefone e/ou whatsapp

- () Poe e-mail
- () Durante os intervalos de aulas/turnos

9 - **(Específico Professor Sala de Recursos)** Quais os desafios enfrentados pelo professor da Sala de Recursos para garantir a frequência dos estudante além do acesso ao currículo através de ações complementares ou suplementares? **Caso não seja sua função, favor responder: "Não se aplica."**

10- **(Específico Professor)** A educação especial na perspectiva inclusiva deve ir além do acesso e permanência do estudante. Na sala de aula regular, faz-se necessário garantir a aprendizagem desse estudante, através de práticas que valorizem e respeitem a diversidade. Você percebe essas práticas de valorização e respeito à diversidade ocorrendo em sala de aula? **Caso não seja sua função, favor responder: "Não se aplica."**

11 – Na sua percepção, a escolarização do estudante da educação especial fica a cargo de qual profissional?

- () Professor de apoio quando o estudante tem direito a ser acompanhado por esse profissional
- () Professor de apoio que “colabora “ com a escola e atende também aqueles que são do AEE mas não têm direito a esse profissional
- () Professor Regente de Aula
- () Outro: _____

12- Você faz seu planejamento de forma colaborativa com os profissionais que atendem o estudante da educação especial: professor de apoio, professores regentes e o professor que atua na Sala de Recursos?

- () Sim, desenvolvo em colaboração
- () Não, nunca desenvolvi em colaboração
- () Não completamente, pois já utilizei as duas formas, individual e em colaboração

13 – Com que frequência a temática da inclusão escolar é colocada em pauta nas reuniões de Módulo II na escola?

- () Nunca

- ☐ () Somente no início do ano letivo
- ☐ () Ao final de cada bimestre
- ☐ () Ao final de cada semestre
- ☐ () Uma vez por mês
- ☐ () Nos conselhos de classe
- ☐ () Ao final do ano.
- ☐ () Outro: _____

14- Nas reuniões coletivas ou de Módulo II, a equipe pedagógica destina espaço para que haja articulação entre os professores da sala de aula regular, os professores do AEE que apoiam os estudantes e o professor que atua na Sala de Recursos, visando à realização de um planejamento colaborativo e elaboração do PDI?

15- No último ano, você participou de alguma formação na área de educação especial? Caso sua resposta seja sim, essa formação foi:

- ☐ () Não participei de formação
- ☐ () Sim, ofertada pela Secretaria de Estado de Educação
- ☐ () Sim, feita por conta própria

16- Caso não tenha feito nenhuma formação na área de educação especial, gostaria de fazer?

- ☐ () Não
- ☐ () Sim, mas nas reuniões coletivas
- ☐ () Sim, mas dentro da carga horária de trabalho
- ☐ () Outro: _____

17 – Você sabe como é feita a comunicação e articulação com o professor de AEE e/ou regente de aulas?

- ☐ () Não acontece
- ☐ () Por meio de reunião coletiva
- ☐ () Por telefone e/ou whatsapp
- ☐ () Por e-mail
- ☐ () Durante os intervalos de aulas/ turnos

18 – Como os professores são informados sobre os estudantes que recebem o AEE na escola?

- ☐ () Pelos professores de Apoio
- ☐ () Pela equipe pedagógica
- ☐ () Vem anotado na listagem dos estudante
- ☐ () É repassado nas reuniões coletivas
- ☐ () Não são avisados

19 – Você recebe informação sobre os estudantes público da educação especial, para os quais leciona na sala de aula regular?

- ☐ () Sim. Através dos professores de apoio
- ☐ () Sim. Através da equipe pedagógica
- ☐ () Vem anotado na listagem dos estudante
- ☐ () É repassado nas reuniões coletivas
- ☐ () Não são informados
- ☐ () Não leciono.

20 – O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento obrigatório que deve acompanhar o estudante durante sua trajetória escolar. Quem elabora o referido documento? Você já elaborou o PDI?

21 – Você já teve acesso ao documento do PDI?

- ☐ () Nunca
- ☐ () Somente no início do ano letivo
- ☐ () Ao final de cada bimestre
- ☐ () Ao final de cada semestre
- ☐ () Uma vez por mês
- ☐ () Nos conselhos de classe
- ☐ () Ao final do ano.

22 – Na sua opinião, como a gestão pedagógica pode atuar para otimizar o Atendimento Educacional Especializado na referida escola?

Agradecemos muito a sua colaboração!

ANEXO A - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI

I. DADOS INSTITUCIONAIS

Data da elaboração: / /

SRE:

Nome da escola:

Código:

Endereço:

Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: () EF anos iniciais () EF anos finais () Ensino Médio

A Escola possui acessibilidade física: () Sim () Não

Possui Sala de Recursos: () Sim () Não - Escola encaminhada:

Diretor(a):

Vice-diretor(a):

Responsáveis pela elaboração PDI: (cargo, nome e MASP)

CARGO	NOME	MASP
Especialista		
Professor de Apoio (quando houver)		
Guia Intérprete (quando houver)		
TILS (quando houver)		
Professor de Sala de Recursos (quando houver)		
Regente(s) de turma/aula		

II. DADOS DO(A) ESTUDANTE

Nome:

Data de nascimento: / / Idade:

Responsável pelo estudante/parentesco:

Ano de escolaridade: _____

Deficiência informada: _____

É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade? _____

Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais? _____

Possui alguma necessidade específica: _____

Tipo de atendimento:

() Guia Intérprete

- () Professor de LIBRAS
- () Intérprete de LIBR
- () Sala de Recursos
- () Professor de ACLTA
- () Outro. Qual? _____

Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva: _____

Como gosta de se divertir? _____

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

Com que idade o aluno começou a frequentar a escola? _____

Onde e como foi o percurso escolar? _____

Frequenta Sala de Recursos? () Sim () Não

Qual a frequência do atendimento (dia/horas)? _____

Frequenta Educação Integral? () Sim () Não

V. LIMITES E AGRESSIVIDADE

- () Apresenta Autoagressividade
- () Apresenta indisciplina
- () Apresenta Heteroagressividade
- () Apresenta desobediência às regras e/ou combinados
- () Apresenta apatia

Obs.:

VI. ASPECTOS PSICOMOTORES OBSERVADOS:

ASPECTOS PSICOMOTORES	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?				
Consciência corporal –Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.				
Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?				
Imagem corporal - Relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo.				
Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada?				
Tônus Hipotônico - Apresenta flacidez muscular elevada?				
Coordenação motora ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.				
Coordenação motora fina – Controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear, jogar bola.				
Equilíbrio dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.				
Equilíbrio estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras.				

ASPECTOS PSICOMOTORES	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?				
Percepção gustativa – Tem a capacidade de distinguir sabores? Ex.: reconhecer alimentos pelo gosto, distingue e expressa do que determinado alimento é feito.				
Percepção olfativa – Tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.				
Percepção tátil – Sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhecer diferentes texturas, identificar formas.				
Percepção visual – Identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?				
Postura – Posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.				

VII. ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS OBSERVADOS:

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas?				
Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.				
Memória Auditiva – memoriza o que escuta?				
Memória Visual – memoriza o que vê?				
Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?				
Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?				
Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?				
Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?				
Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.				
Percepção Visual - enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)?				
Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?				
Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?				
Atenção Sustentada – concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta?				
Raciocínio Lógico Abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.				
Raciocínio Lógico Dedutivo – parte de um fato geral para um particular, concluindo-o? Ex.: Todas as maçãs daquela caixa são verdes. Essas maçãs são daquela caixa. Logo, essas maçãs são verdes.				
Raciocínio Lógico Intuitivo – parte de um fato específico para o geral, concluindo-o? A conclusão nem sempre será verdadeira. Ex.: Klaus é alemão de olhos azuis, Peter é alemão de olhos azuis, Tom é alemão de olhos azuis, Joseph é alemão de olhos azuis. Logo todo alemão tem olhos azuis.				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS / COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Pensamento Analítico – separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: Em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecas e carrinhos.				
Pensamento Criativo – baseado em seus conhecimentos cria ou modifica algo existente?				
Pensamento Crítico – examina, analisa ou avalia?				
Pensamento de Síntese – sintetiza, resume histórias ou fatos em poucas palavras?				
Pensamento Questionador – propõe perguntas e busca respondê-las?				
Pensamento Sistêmico – considera vários elementos e os relaciona? Ex.: Separa o material escolar do material de higiene pessoal.				
Compreende Ordens Simples? Ex.: Sentar, levantar, sair, entrar.				
Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.				
Relata situações vividas por ele?				

Nos itens VI e VII, caso o estudante apresente 50% ou mais de marcações “Não Apresenta” e “Não Observado” descreva as habilidades que ele demonstra:

VIII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Apresenta intenção comunicativa:

☐ Sim ☐ Não

UTILIZA A COMUNICAÇÃO:

- ☐ para fazer comentários
- ☐ para fazer solicitações
- ☐ para necessidades básicas
- ☐ para obter atenção
- ☐ realizar escolhas
- ☐ realizar pequenas narrativas

Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa:

- ☐ Alfabeto Móvel
- ☐ Alta Tecnologia
- ☐ Baixa Tecnologia
- ☐ Figuras Avulsas
- ☐ Fotos
- ☐ Numerais
- ☐ Não faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação
- ☐ Pictograma
- ☐ Prancha de Comunicação
- ☐ Prancha Temática

Expressa-se por/ como/ com:

- | | |
|---|--|
| ☐ Gestos caseiros | ☐ Demonstra timidez ao se expressar |
| ☐ Língua de Sinais Brasileira – Libras | ☐ Descreve gravuras |
| ☐ Palavras | ☐ Ecolalia |
| ☐ Sons | ☐ Expressa-se com clareza |

- ☐ Expressa-se muito rápido
- ☐ Expressa-se pelo som final das palavras
- ☐ Frases completas
- ☐ Frases curtas
- ☐ Gagueira
- ☐ Lentidão na fala
- ☐ Nomeia objetos
- ☐ Omite fonemas
- ☐ Troca fonemas
- ☐ Distorce fonemas
- ☐ Conversa espontaneamente
- ☐ Reconta histórias
- ☐ Repete a fala dos adultos
- ☐ Demonstra entender o que é proposto
- ☐ Tom de voz baixo
- ☐ Tom de voz alto

Escrita:

- ☐ Garatujas
- ☐ Escrita pré-silábica
- ☐ Escrita silábica
- ☐ Escrita silábica-alfabética
- ☐ Escrita alfabética
- ☐ Diferencia desenho da escrita e dos números
- ☐ Identifica rótulos
- ☐ Conhece algumas letras
- ☐ Conhece todas as letras
- ☐ Identifica letras iguais
- ☐ Reconhece a letra inicial do seu nome
- ☐ Reconhece seu nome em frases
- ☐ Reconhece o nome dos pais e colegas
- ☐ Escreve nome de familiares e amigos
- ☐ Observa e relaciona parte dos nomes
- ☐ Procura formar palavras e tenta ler
- ☐ Escreve frases
- ☐ Escreve textos
- ☐ Letra cursiva
- ☐ Letra impressa
- ☐ Letra legível
- ☐ Relaciona letras de vários tipos e tamanhos
- ☐ Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas
- ☐ Escreve com apoio/adaptação
- ☐ Recusa escrever dizendo que não sabe

Leitura

- ☐ Lê palavras
- ☐ Lê frases
- ☐ Lê textos
- ☐ Leitura global (compreensão, inferência, comparação)

- () Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra
- () É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/parlenda/poesia)
- () Não lê

X. AVALIAÇÃO:

AVALIAÇÃO					
Etapa	Valor	Nota alcançada	Grau de autonomia para realizar a atividade	Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação)	Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios)
1º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
2º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		

AVALIAÇÃO					
Etapa	Valor	Nota alcançada	Grau de autonomia para realizar a atividade	Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação)	Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios)
3º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
4º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		

XI. RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE / SEMESTRAL

Relatório Pedagógico DESCRITIVO de até uma lauda, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre: