

**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**

Tatiane Caires Martins de Souza Menezes

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO
COLABORATIVO: PROPOSIÇÕES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Juiz de Fora

2025

Tatiane Caires Martins de Souza Menezes

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO
COLABORATIVO: PROPOSIÇÕES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

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: Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro.

Juiz de Fora

2025

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

Menezes, Tatiane Caires Martins de Souza.

Atendimento Educacional Especializado e trabalho colaborativo: proposições para a gestão pedagógica de uma Escola Estadual de Minas Gerais / Tatiane Caires Martins de Souza Menezes. -- 2025.

198 p.

Orientadora: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

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

1.Trabalho Colaborativo. 2. Sala de Recursos. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Gestão pedagógica. I. Ribeiro, Patrícia Rafaela Otoni, orient. II. Título.

Tatiane Caires Martins de Souza Menezes

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO COLABORATIVO: PROPOSIÇÕES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

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

Aprovada em 03 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.(a) Dr.(a) Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.(a) Dr.(a) Helena Rivelli de Oliveira
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 25/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 03/04/2025, às 17:51, 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 **Helena Rivelli de Oliveira, Usuário Externo**, em 07/04/2025, às 21:08, 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 **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 08/04/2025, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2315223 e o código CRC 78C38A84.

Àqueles que acreditam na educação como um ato de inclusão, diálogo e transformação.

Aos professores que constroem pontes; aos alunos que nos ensinam com suas diferenças; e à escola que se refaz no encontro de todos

AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja luz guiou cada passo desta jornada, fortalecendo-me nos desafios e renovando minha esperança nos dias difíceis.

Ao meu esposo, Jair, que esteve ao meu lado em todas as etapas, oferecendo apoio, paciência e palavras encorajadoras, e por me fazer lembrar que até os momentos mais difíceis fazem parte da caminhada.

Às minhas filhas, Lara, Júlia e Lívia, por compreenderem minhas ausências, celebrarem minhas conquistas e me ensinarem que o amor é o maior incentivo para seguir em frente.

À minha família, que sempre acreditou em mim, me fortaleceu nos desafios e caminhou ao meu lado, compartilhando cada conquista.

Às amigas do C19, que, entre as ladeiras e surpresas de Juiz de Fora, transformaram cada encontro em um momento de leveza e boas risadas. Com vocês, até os dias mais cansativos foram mais leves.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico (ASA), especialmente à Mayanna, que, com seu bom humor, soube puxar minha orelha na medida certa e transformar as dificuldades em aprendizados.

Ao Alexandre, ASA sempre atento, que, com paciência e precisão, nunca deixou que eu esquecesse de que o tempo estava curto. Suas contribuições certeiras e seu olhar cuidadoso foram fundamentais para a construção deste trabalho.

À minha orientadora, Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, cuja orientação foi um farol nesta trajetória, mostrando que uma pesquisa pode ser rigorosa sem perder a humanidade. Meu reconhecimento por ter tido a oportunidade de aprender com uma profissional tão competente e inspiradora.

Às professoras Daniela Fantoni de Lima Alexandrino e Helena Rivelli de Oliveira, pelas intervenções enriquecedoras que contribuíram para o aperfeiçoamento do meu trabalho.

Aos professores e tutores, minha sincera gratidão pelos ensinamentos, pelo compartilhamento de saberes e pelo compromisso em enriquecer cada etapa desta jornada acadêmica.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que, por meio da parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), possibilitou a mim e a tantos outros a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aos colegas da turma de 2022, a maior de todas, por cada troca de saberes, experiências e apoio ao longo da caminhada, tornando a jornada ainda mais enriquecedora.

E a todos que, de alguma forma, estiveram presentes, oferecendo incentivo, apoio e palavras de encorajamento. Cada gesto e cada palavra contribuíram para esta conquista, que compartilho com alegria e gratidão.

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizadas pelo mundo.” (Freire, 1987, p 48).

RESUMO

A presente dissertação discute o Atendimento Educacional Especializado e o trabalho colaborativo em uma escola estadual de Minas Gerais. O estudo se insere no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e é motivado pelas inquietações durante a prática como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos (SR). Entre essas inquietações, destaca-se a dificuldade de articulação de planejamento entre o AEE e os professores das classes regulares. Nesse sentido, a investigação parte da seguinte questão norteadora: como a Gestão Pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul pode contribuir para a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os regentes, de modo a propor ações colaborativas entre eles? A dissertação tem como objetivo geral propor ações colaborativas a partir dos principais entraves encontrados pela Gestão Pedagógica na articulação entre os professores do AEE e os regentes. Os objetivos específicos compreendem: i) descrever o contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Minas Gerais e as implicações para o AEE na referida escola; ii) analisar os desafios encontrados na escola para a construção de ações pedagógicas articuladas e colaborativas entre os professores do AEE e os professores do ensino regular; e iii) propor ações que favoreçam ações articuladas pela gestão pedagógica. Como referencial teórico, o estudo destaca a importância da articulação pedagógica e o trabalho colaborativo no AEE, segundo concepções de Vilaronga e Mendes (2014), Zerbato e Mendes (2018), Glat (2009, 2018), Antunes e Glat (2013), Pletsch e Glat (2012), Braun e Vianna (2011), Capellini e Zerbato (2019), Prais (2016) e Marques e Martins (2018), cujas pesquisas fundamentam a compreensão da inclusão educacional, evidenciando a necessidade de promover o trabalho colaborativo na cultura escolar, em especial no que tange à Educação Especial na perspectiva inclusiva, buscando compreender e superar desafios na articulação entre AEE e professores regentes para promover a inclusão. A metodologia utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com professores do AEE, regentes de aulas e gestão pedagógica. A análise dos dados coletados permitiu identificar as práticas e percepções acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, além de explorar

as complexidades e os desafios que provocam entraves para a colaboração efetiva entre as diferentes instâncias educacionais. Com base nesses resultados, foi elaborado um Plano de Articulação Educacional (PAE), que contempla ações específicas para favorecer a colaboração e a articulação pedagógica entre os professores do AEE e os professores regentes, buscando, assim, superar os desafios identificados e garantir uma trajetória educacional mais inclusiva para todos os alunos.

Palavras-chave: trabalho colaborativo; Sala de Recursos; Atendimento Educacional Especializado; gestão pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation discusses specialized educational care and collaborative work in a state school in Minas Gerais. The study is part of the context of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education and is motivated by concerns identified during the practice as a Specialized Educational Assistance (SEA) teacher in the Resource Room (RS). Among these concerns, we highlight the difficulty of articulating planning between the SEA and the teachers of the regular classes. To this end, the research is based on the following guiding question: how can the Pedagogical Management of the Blue Star State School contribute to the coordination between Specialized Educational Assistance (SEA) teachers and regular classroom teachers, in order to propose collaborative actions between them? The general aim of this dissertation is to propose collaborative actions based on the main obstacles encountered by the Pedagogical Management in the articulation between SEA teachers and regents. The specific objectives include: i) describing the context of Special Education in the Perspective of Inclusive Education in Minas Gerais and the implications for SEA in that school; ii) analyzing the challenges encountered at the school in building articulated and collaborative pedagogical actions between SEL teachers and regular education teachers; and iii) proposing actions that favor articulated actions by pedagogical management. As a theoretical reference, the study highlights the importance of pedagogical articulation and collaborative work in the SEL, according to the conceptions of Vilaronga and Mendes (2014), Zerbato and Mendes (2018) Glat (2009, 2018), Antunes e Glat (2013), Pletsch and Glat (2012), Braun and Vianna (2011), Capellini and Zerbato (2019), Prais (2016) and Marques and Martins (2018) whose research and writings underpin the understanding of educational inclusion, highlighting the need to promote collaborative work in school culture, especially with regard to special education from an inclusive perspective, seeking to understand and overcome challenges in the articulation between SEA and regular teachers to promote inclusion. The methodology used in the research is qualitative in nature, with semi-structured interviews with SEA teachers, class teachers and pedagogical management. Analysis of the data collected made it possible to identify practices and perceptions about special education from an inclusive perspective, as well as exploring the complexities

and challenges that hinder effective collaboration between the different educational bodies. Based on these results, an Educational Articulation Plan (PAE) was drawn up, which includes specific actions to foster collaboration and pedagogical coordination between SEA teachers and regular classroom teachers, in order to overcome the challenges identified and ensure a more inclusive educational path for all students.

Keywords: collaborative work; Resource Room; Specialized Educational Assistance; pedagogical management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais	50
Figura 2 - Fluxo para matrícula das escolas estaduais em Minas Gerais	54
Figura 3 - Fluxo para autorização de Atendimento Educacional Especializado de alunos da rede estadual de Minas Gerais	56
Figura 4 - Mapa dos municípios atendidos pela SRE de Janaúba	711
Figura 5 - Organização Pedagógica do CREI	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Meta 4 do PNE 2014-2024	44
Quadro 2 - Comparação entre o Guia da Educação Especial (2014) e a Resolução nº 4.256/2020	60
Quadro 3 - Especificações dos itens da Sala Tipo I	84
Quadro 4 - Reuniões do Módulo II na Escola em 2022	89
Quadro 5 - Reuniões do Módulo II específicas do AEE em 2023	94
Quadro 6 - Desafios identificados para a gestão pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul	100
Quadro 7 - Sujeitos entrevistados e sua função na escola	123
Quadro 8 - Perfil profissional dos participantes e tempo de atuação	126
Quadro 9 - Percepções dos profissionais sobre as dificuldades encontradas	132
Quadro 10 - Percepção dos professores sobre trabalho colaborativo	138
Quadro 11 - Perspectivas sobre diálogo entre professores	142
Quadro 12 - Aspectos positivos na elaboração do PDI e a interação com a Sala de Recursos	144
Quadro 13 - Desafios na elaboração do PDI e a interação com a Sala de Recursos	145
Quadro 14 - Considerações sobre articulação entre professores e Sala de Recursos	147
Quadro 15 - Considerações pelos professores do AEE	148
Quadro 16 - Proposta de Ação aos desafios identificados	155
Quadro 17 - Ferramenta 5W2H	158
Quadro 18 - Plano de Ação Educacional	159
Quadro 19 - Ação 01 - Realização de oficinas práticas sobre acessibilidade curricular	165
Quadro 20 - Ação 02 – Planejamento Colaborativo	167
Quadro 21 - Ação 03 – Fortalecimento da Colaboração entre a Sala de Recursos e os Professores de Apoio	170
Quadro 22 - Ação 04 – Socialização dos Resultados com o SAI e CREI: compartilhamento de boas práticas	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Minas Gerais - Matrículas na rede estadual de ensino – 2022/2023	50
Tabela 2 - Matrícula na Educação Especial por rede de ensino na educação básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Minas Gerais – 2018 a 2023	51
Tabela 3 - Quantidade de turmas, alunos e turnos de funcionamento por etapa escolar e tipo de ensino na Escola Estadual Estrela Azul em 2022/2023	78
Tabela 4 - Quantitativo de servidores da Escola Estadual Estrela Azul	78
Tabela 5 - Quantidade de alunos matriculados na Sala de Recursos da Escola Estadual Estrela Azul, de 2015 a 2023	82
Tabela 6 - Quantidade de alunos matriculados na Sala de Recursos nas escolas da rede pública de Espinosa, de 2015 a 2021	83
Tabela 7 - Quantidade de alunos matriculados na Sala de Recursos da Escola Estadual Estrela Azul – Ano 2022/2023	85
Tabela 8 - Total de alunos do AEE por turma da Escola Estadual Estrela Azul em 2023	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação I
CREI	Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EEl	Educação Especial Inclusiva
EFTI	Ensino Fundamental em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GP	Gestão Pedagógica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice Socioeconômico
GIDE	Gestão Integrada da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEE	Necessidades Educacionais Especializadas

NSE	Nível socioeconômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professor da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PANORAMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO DE GESTÃO	28
2.1	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NA ESFERA NACIONAL	28
2.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	49
2.2.1	O atendimento educacional especializado e a Sala de Recursos na rede estadual	64
2.2.2	O Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) na formação continuada dos professores	69
2.2.3	Instrumentos que orientam os registros do AEE	72
2.3	ASPECTOS CARACTERÍSTICOS E ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA ESTADUAL ESTRELA AZUL	77
2.3.1	A organização pedagógica do AEE na Escola Estadual Estrela Azul	87
3	ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO AEE E REGENTES: A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	103
3.1	CULTURA INCLUSIVA E GESTÃO PEDAGÓGICA: AÇÕES COLABORATIVAS	104
3.1.1	Desafios do trabalho colaborativo para a inclusão	108
3.1.2	Formação continuada: relevância para a inclusão dos alunos	112
3.2	RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA	118
3.2.1	Apresentação dos atores entrevistados	121
3.2.2	Análise e Discussão das Entrevistas	125
3.2.3	A Inclusão Escolar na Prática: Reflexões sobre as Concepções e os Desafios dos Educadores	128
3.2.4	Processos Colaborativos na Prática Escolar Inclusiva	137
3.2.5	Sobre registros e interações no AEE: Desafios e Potencialidades	143
3.2.6	Avaliação da eficácia das práticas de inclusão e do AEE	149

4	PLANEJAMENTO E AÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA PRÁTICAS COLABORATIVAS	154
4.1	DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	157
4.2	AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PAE: OBJETIVOS, ETAPAS E RESPONSABILIDADES	163
4.2.1	Ação 01 - Realização de oficinas práticas sobre acessibilidade curricular	163
4.2.2	Ação 2 - Planejamento Colaborativo	166
4.2.3	Ação 03: Fortalecimento da Colaboração entre a Sala de Recursos e os Professores de Apoio	168
4.2.4	Ação 04: Socialização dos Resultados com o SAI e CREI – Compartilhamento de Boas Práticas	171
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista com a professora da sala de recursos e professoras de apoio	188
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com professores regentes	190
	ANEXO A - Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI	191

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um tema frequentemente presente nas diversas discussões sobre educação no Brasil. Desde o século XX, muitos avanços significativos na Educação Especial foram percebidos, porém os desafios ainda são persistentes na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, seja dentro das escolas, seja em outros setores da sociedade. Como resultado, estudos contínuos sobre o assunto são invariavelmente necessários.

O reconhecimento e a valorização das diferenças devem ser considerados elementos que têm o potencial de resgatar a missão da escola, representando um passo relevante em direção à inclusão educacional almejada há muito tempo, embora ainda em processo de construção.

No ambiente escolar contemporâneo, ainda é possível identificar práticas originadas de paradigmas anteriores de exclusão, segregação e integração de pessoas com deficiência. Além disso, resquícios dessas concepções se traduzem em ações que obstruem a abertura da escola a todos e minam o direito à educação. Nas palavras de Mantoan (2015, p.15), "[...] são as escolas que precisam mudar, não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender e estudar nelas."

Nesse sentido, a relevância de pesquisar sobre o AEE se fundamenta na necessidade de promover a inclusão de alunos da Educação Especial nas escolas regulares. Conforme a legislação, especificamente o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) corresponde aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

O AEE é parte essencial da garantia dos objetivos da PNEEPEI. Essa visão, discutida anteriormente, conecta-se diretamente com a necessidade de fornecer apoio específico e personalizado para todos os alunos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Com base no artigo 2º do Decreto nº 7.611/2011, a Educação Especial tem como objetivo principal oferecer serviços de apoio especializado, com o intuito de

remover obstáculos que possam dificultar a trajetória educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O referido decreto apresenta os serviços que serão determinados como Atendimento Educacional Especializado, que serão compostos:

como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011, recurso on-line).

Nesse contexto, o desenvolvimento contínuo do AEE é imprescindível para a efetivação da inclusão, pois é um conjunto de recursos e estratégias pedagógicas destinados a atender as especificidades de cada aluno com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, de modo que cada aluno tenha igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem.

O AEE tem o escopo de atender às necessidades individuais de cada aluno, buscando superar as barreiras decorrentes de práticas de exclusão e segregação do passado. No entanto, é importante compreender que o AEE não é a solução definitiva para a inclusão, nem resolve todos os problemas, como muitas vezes é

¹ Neste trabalho, utilizamos o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme as discussões teóricas mais recentes, sobretudo o DSM-5, que é a principal fonte para a classificação e o diagnóstico dos transtornos mentais, incluindo as mudanças de nomenclatura e critérios diagnósticos que passaram dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para o Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, vale destacar que a expressão Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) ainda aparece em documentos de políticas públicas educacionais voltadas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como na literatura acadêmica, logo, quando surgir o termo transtorno global de desenvolvimento, será tratado como citação.

nomenclatura e critérios diagnósticos que passaram dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para o Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, vale destacar que a expressão Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) ainda aparece em documentos de políticas públicas educacionais voltadas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como na literatura acadêmica, logo, quando surgir o termo transtorno global de desenvolvimento, será tratado como citação.

erroneamente concebido pela escola. Ele tem um propósito específico que precisa ser garantido como direito legal.

Com efeito, a Sala de Recursos² desempenha um papel relevante na implementação do AEE. Seu propósito vai além das questões pedagógicas abordadas em salas regulares. As atividades realizadas nesse espaço são direcionadas para atender melhor as especificidades dos alunos, focando em adaptações curriculares, desenvolvimento de habilidades sociais, apoio à comunicação e linguagem, uso de tecnologias assistivas, orientação e mobilidade. Ademais, são promovidas atividades lúdicas e criativas que estimulam a autonomia e independência dos estudantes em suas atividades acadêmicas e cotidianas.

Desse modo, a Sala de Recursos, em articulação com os demais profissionais da escola, proporciona um suporte individualizado que responde às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo para uma educação inclusiva mais efetiva e integral.

As práticas do AEE são suporte para identificar as melhores condutas pedagógicas, estratégias de ensino eficazes e abordagens inclusivas que promovam a participação plena dos alunos com deficiência na escola regular. De mais a mais, a necessidade de superar práticas ultrapassadas de exclusão e segregação sublinha a importância de que o AEE seja articulado via trabalho colaborativo, sendo este entendido como a cooperação entre professores com diferentes formações e habilidades, com vistas à promoção de uma abordagem mais abrangente e eficaz no atendimento às diversidades presentes na sala de aula.

A propósito, o trabalho colaborativo entre o AEE e a educação regular, quando é eficaz, amplia as possibilidades de enriquecimento pedagógico e de aprendizagem. Assim, compreender como essas esferas se articulam e se complementam é fundamental para a construção de práticas educacionais inclusivas e de qualidade.

Como cenário ideal da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é fundamental estabelecer uma ação colaborativa significativa entre o currículo da sala

² Conforme a Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) nº4256/2020 de Minas Gerais, que define as diretrizes para o AEE no estado, Sala de Recursos é o termo oficial utilizado para descrever o espaço pedagógico destinado a esse tipo de atendimento. Portanto, é utilizada essa nomenclatura na dissertação para garantir precisão e conformidade com a legislação estadual (Minas Gerais, 2020).

de aula regular e o AEE. Essa inter-relação propicia uma reflexão prática sobre a interconexão entre os métodos de ensino adotados na sala comum e as estratégias utilizadas no AEE, tanto pelo professor de apoio quanto pelo professor da Sala de Recursos. Em vez de simplesmente associar os dois contextos, é preciso promover uma articulação conjunta, na qual o foco esteja na construção do conhecimento do aluno da Educação Especial na perspectiva inclusiva, em relação ao currículo escolar. Nessa lógica, é urgente compreender que a abordagem do AEE em relação ao currículo está mais relacionada à facilitação do acesso do aluno às ferramentas e estratégias educacionais do que à mera adaptação ou flexibilização curricular. Por isso, a ênfase recai sobre o acesso pleno e eficaz ao currículo, o que demanda uma cuidadosa consideração das ferramentas e estratégias disponíveis para garantir o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Cada estudante possui singularidades em seu processo de aprendizagem, independentemente de quaisquer desafios que possa enfrentar. Logo, torna-se essencial que as escolas ofereçam suporte individualizado, adaptando abordagens de ensino, recursos didáticos e estratégias de avaliação para atender às necessidades diversas dos discentes, incluindo aqueles com deficiências ou outras condições específicas de aprendizagem. No âmbito da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, criar um ambiente que valorize a diversidade e promova a participação plena de todos os alunos requer uma colaboração estreita entre diversos atores educacionais. Isso inclui não apenas os professores, mas também a gestão pedagógica da escola e profissionais da área da saúde e membros da família.

Assim, nesse contexto, surgiu o interesse em pesquisar sobre o processo do trabalho colaborativo na Educação Especial na perspectiva inclusiva e suas implicações no planejamento das ações da Sala de Recursos, pois é a minha área de atuação desde 2016.

Meus primeiros contatos com alunos da Educação Especial foram no estágio supervisionado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 2003, como parte das exigências de uma disciplina do curso de Normal Superior da Educação Infantil, minha primeira formação acadêmica superior. Essa experiência foi transformadora e despertou em mim um interesse em compreender como esse

público aprendia e como eu poderia contribuir para o seu desenvolvimento educacional.

Ao adentrar a APAE, fui imersa em um ambiente completamente diferente ao que estava habituada, onde pude interagir com alunos de diferentes idades e com uma variedade de deficiências. No entanto, percebi que, naquela época, o atendimento da APAE tinha um caráter predominantemente assistencialista e terapêutico, focado em atividades de estimulação e reabilitação, ao invés de uma abordagem voltada para a escolarização formal.

Essa percepção despertou em mim uma série de questionamentos sobre as práticas educacionais destinadas a esse público e sobre a distribuição desses alunos entre instituições especializadas, como a própria APAE, e escolas públicas regulares. Fiquei curiosa para saber se todos os alunos com deficiências ou com transtornos eram atendidos em instituições especializadas ou se havia uma inclusão na escola regular.

Após o período de estágio supervisionado na APAE, tive a oportunidade de me envolver mais profundamente no atendimento de escolarização dos alunos da turma de alfabetização como bolsista de um programa conveniado entre a Prefeitura Municipal de Espinosa e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Como bolsista nesse programa, pude vivenciar de perto os desafios e as conquistas desses alunos em seu processo educacional.

Assim, esses primeiros contatos na APAE foram o ponto de partida para minha jornada acadêmica e profissional na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Após o término da graduação, fiz uma pós-graduação na área da Educação Especial, porém não atuei diretamente com o público até o ano de 2015.

Nesse ano, assumi a responsabilidade de lecionar, por curto período em substituição, para uma turma de 2º ano de escolaridade como professora designada da rede estadual mineira, na qual havia uma aluna matriculada com Síndrome de Down. Naquela época, não havia uma professora de apoio disponível para a aluna, o que tornou o desafio ainda maior.

Propor atividades adaptadas para atender ao currículo e às necessidades específicas da estudante e, ao mesmo tempo, lidar com uma turma de 20 alunos já

alfabetizados foi uma tarefa extremamente desafiadora. Durante esse período, busquei apoio ativo da gestão escolar e da família, consciente da importância de uma parceria colaborativa para promover a inclusão da aluna nas atividades escolares. No entanto, mesmo com esforços conjuntos, enfrentamos obstáculos significativos que evidenciaram a necessidade urgente de mais recursos e suporte especializado para garantir que houvesse uma inclusão e não somente a integração da aluna, como se fosse mais uma matrícula na escola.

Infelizmente, essa experiência foi marcada por frustrações, pois percebi que estava lutando para garantir a inclusão dessa estudante, enquanto também testemunhava atitudes capacitistas dentro do ambiente escolar.

A falta de suporte adequado e as barreiras enfrentadas no processo de inclusão resultaram na evasão da discente da escola regular. Sua família optou por continuar sua educação na APAE, onde havia um ambiente mais acolhedor e recursos mais adaptados às suas necessidades. Tal episódio me deixou reflexiva sobre os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar.

Após minha experiência na regência de turma, surgiu uma oportunidade que marcou significativamente minha trajetória educacional: o concurso público para a Sala de Recursos. Sendo aprovada, em 2016, tomei posse e exercício na Escola Estadual Estrela Azul³ e o maior desafio foi assumir a responsabilidade de uma sala já com alunos enturmados.

A partir das inquietações nascidas anteriormente como professora da turma do 2º ano, no decorrer dos anos, fui me deparando com algumas fragilidades envolvendo a Educação Especial na perspectiva inclusiva, agora como professora que atua diretamente no AEE, por exemplo: nas reuniões pedagógicas, as questões relacionadas ao AEE nem sempre eram contempladas de forma sistemática, o que, por sua vez limitava as oportunidades de diálogo e a construção conjunta de estratégias de aprendizagem para os alunos. Além disso, percebia-se a necessidade

³ O nome 'Escola Estadual Estrela Azul' é fictício e foi adotado com o objetivo de preservar a identidade da instituição pesquisada. A escolha do termo 'Estrela', seguido de uma cor, busca manter coerência temática com outras escolas mencionadas ao longo do texto. Ademais, a referência às estrelas carrega um significado simbólico, remetendo aos estudantes neurodivergentes atendidos pelas escolas, predominantemente aqueles com diagnóstico de TEA, cuja singularidade e potencialidades justificam um olhar pedagógico sensível e inclusivo.

de promover um planejamento coletivo entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE, com o intuito de tornar as intervenções pedagógicas mais articuladas e eficazes.

Outro aspecto observado foi a ausência de momentos regulares de planejamento entre os professores de apoio e a Sala de Recursos. Essa lacuna no alinhamento pedagógico pode ter impactado, ainda que de forma sutil, a continuidade e a coerência das atividades desenvolvidas, sinalizando a importância de espaços de troca mais sistemáticos para favorecer o progresso dos alunos.

Observou-se, ainda, um aumento significativo no número de matrículas de alunos da Educação Especial na escola, o que resultou em uma demanda ampliada por professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), a fim de garantir o acompanhamento adequado diante desse novo contexto.

Tais fragilidades pareciam estar associadas à ausência de um planejamento mais sistemático de ações e estratégias voltadas para o atendimento às necessidades educacionais específicas de cada aluno. Nesse contexto, a elaboração de instrumentos de registro do AEE, como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), configura-se como uma ferramenta essencial para o conhecimento aprofundado do estudante. No entanto, sua efetiva implementação ainda enfrentava desafios, especialmente em função da ausência de diretrizes claras e da necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos.

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva está em constante desenvolvimento e a colaboração eficaz entre o AEE e a educação regular é fundamental para ampliar as possibilidades de enriquecimento pedagógico e de aprendizagem dos estudantes, exigindo uma associação estreita entre o currículo da sala de aula comum e o AEE, com a participação tanto do professor de apoio quanto do professor da Sala de Recursos. Pesquisar sobre como se dá essa interação, ou não, no ambiente pedagógico é assunto de primordial interesse, pois está intrinsecamente ligado à minha prática. Assim, a origem deste estudo também se alinha com a oportunidade proporcionada pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

(PPGP), que não só visa aprimorar minha prática profissional, como também aprofundar o entendimento sobre essa relevante temática.

Segundo Braun e Vianna (2011), as salas de recursos multifuncionais são uma ferramenta para a efetivação do AEE. Todavia, é indispensável que sua integração à cultura escolar seja cuidadosamente considerada. Para tanto, deve ser incorporada nos projetos político-pedagógicos e contar com profissionais especializados. Nesse caso, torna-se fundamental concebê-las e implementá-las como espaços de diálogo acerca do processo de aprendizagem dos alunos e das metodologias de ensino empregadas em sala de aula, em vez de vê-las como os únicos responsáveis por todo o percurso educacional dos estudantes.

Neste estudo, procuramos responder à seguinte questão de pesquisa: Como a Gestão Pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul pode contribuir para a articulação entre os professores do AEE e os regentes, de modo a propor ações colaborativas entre eles?

Logo, diante da complexidade deste tema e das abrangentes discussões que dele emergem, este estudo tem como objetivo geral: propor ações colaborativas a partir dos principais entraves encontrados pela Gestão Pedagógica na articulação entre os professores do AEE e os regentes.

À vista disso, foram delineados três objetivos específicos, quais sejam: i) descrever o contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Minas Gerais e as implicações para o AEE na referida escola; ii) analisar os desafios encontrados na escola para a construção de ações pedagógicas articuladas e colaborativas entre os professores do AEE e os professores do ensino regular; e iii) propor ações que favoreçam ações articuladas pela gestão pedagógica.

Assim, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, além desta introdução. No capítulo 2, será apresentado o contexto de atuação profissional, destacando o tema recortado para estudo. Serão descritos os elementos associados ao caso de gestão, ou seja, o panorama histórico e legal do Atendimento Educacional Especializado, tanto no cenário nacional quanto no estado de Minas Gerais, com foco nas propostas de Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas. Neste sentido, são descritos o AEE e o processo de Inclusão Educacional no âmbito da Superintendência Regional de Ensino (SRE) em Janaúba.

São abordados os instrumentos fundamentais mencionados neste estudo como orientadores para uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o PDI e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Para finalizar essa seção, é feita a descrição da escola, identificada como cenário deste estudo de caso, a fim de contextualizar o ambiente no qual as demandas do caso de gestão se manifestam.

No terceiro capítulo, a discussão se volta para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em si, por meio das contribuições de autores que elaboraram obras relevantes sobre tal tema e que formularam conceitos relevantes em relação ao AEE. Nesse capítulo, também será delineada a metodologia, descrevendo o percurso metodológico da pesquisa. No quarto capítulo, com base na análise dos dados e na identificação das principais barreiras à inclusão escolar na escola investigada, apresenta-se a proposta de um Plano de Ação Educacional (PAE) fundamentado na metodologia 5W2H. O plano propõe ações práticas e viáveis para enfrentar os desafios identificados, fortalecendo a articulação entre os professores da AEE e os regentes. Dentre as estratégias propostas, destacam-se a realização de reuniões regulares para planejamento conjunto, a implementação de workshops de formação colaborativa e a disponibilização de recursos didáticos adaptados. Além disso, sugere-se a implantação de um programa de formação continuada em serviço, com o objetivo de aperfeiçoar a equipe escolar nas demandas da educação especial inclusiva e fomentar a colaboração entre os profissionais.

No quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais. Nele, são sintetizados os principais achados da pesquisa destacando a importância da articulação entre os professores do AEE e os regentes para a efetivação da inclusão dos alunos da Educação Especial. Além disso, o capítulo discute os desafios identificados ao longo do estudo, como a necessidade de planejamento conjunto, formação continuada e fortalecimento da gestão pedagógica na promoção da colaboração docente.

Também são apontadas possibilidades para a continuidade da pesquisa em outros contextos e o acompanhamento dos impactos das ações propostas ao longo do tempo. A dissertação conclui ressaltando que a inclusão educacional exige um

trabalho coletivo, estruturado e contínuo, no qual a gestão pedagógica desempenha um papel essencial para fomentar uma cultura de cooperação e corresponsabilidade.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PANORAMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO DE GESTÃO

Neste capítulo, é detalhado o caso de gestão, analisando as legislações que norteiam a PNEEPEI no Brasil e o contexto histórico-legal de implementações das políticas públicas de Educação Especial.

Na primeira seção, será exposto o panorama em âmbito nacional. Na segunda seção, trataremos da legislação mineira associada à PNEEPEI, do modo como se dá a implantação nas escolas públicas de Minas Gerais e dos mecanismos operacionais da prática, de seus instrumentos e dos atores da aplicabilidade na rede estadual de ensino.

Na sequência, na terceira seção, será tratado como se dá o AEE no âmbito da SRE em Janaúba.

O referido capítulo se encerra em sua quarta seção, na qual abordaremos o local da pesquisa, o contexto histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva na instituição investigada, além de identificarmos os principais desafios enfrentados na prática do AEE, mais especificamente na Sala de Recursos da Escola Estadual Estrela Azul, relacionados à articulação entre os professores do AEE e os regentes.

2.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NA ESFERA NACIONAL

Nesta primeira seção, apresenta-se a história das políticas educacionais que se relacionam com a atual PNEEPEI no Brasil, com o objetivo de discutir, desde o século XIX, aspectos concernentes à pessoa com deficiência. Essa apresentação é guiada pela busca de uma articulação coerente entre os conceitos de segregação, integração, exclusão e inclusão escolar, a fim de lançar luz sobre a trajetória complexa enfrentada por esse grupo ao longo dos anos, por meio da contextualização legislativa.

Como embasamento normativo, analisaremos documentos legais no âmbito da Educação Especial, tendo como marco temporal a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual prevê o direito de as pessoas portadoras de deficiência receberem atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Em seguida, far-se-á uma análise da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), que estabelece diretrizes para promover a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, com destaque para as mudanças significativas ao longo do tempo e os desafios que ainda persistem. Por fim, apresentam-se as considerações do impacto que seria causado se o Decreto nº 10.502/2020, que visava instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, conhecida como PNEE 2020, não fosse revogado por meio do Decreto nº 11.370/2023, marcando uma significativa mudança na política educacional do Brasil. (Brasil, 2020; 2023a)

Nesse sentido, apesar dos avanços legislativos e das políticas implementadas ao longo do tempo, ainda persistem desafios no que diz respeito à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional, a saber: a garantia de acessibilidade, a formação de profissionais capacitados e a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas. Portanto, a análise da evolução da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil revela a necessidade contínua de aprimoramento das políticas públicas e práticas educacionais, com vistas à promoção da inclusão e à garantia do direito à educação para todos. A título de exemplificação, o Ministério da Educação (MEC), reconhecendo a importância das implementações dessas ações, lançou, em novembro de 2023, o Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, uma iniciativa destinada a revitalizar e reforçar os princípios fundamentais dessa política após um período de negligência.

Esse plano intenciona alocar recursos substanciais, estimados em mais de R\$ 3 bilhões ao longo de quatro anos, para áreas como formação, infraestrutura, transporte e tecnologia assistiva. A meta é matricular mais de 2 milhões de estudantes em classes comuns até o término de 2026, bem como expandir os serviços de educação infantil e os recursos disponíveis para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O plano enfatiza a necessidade de uma abordagem inclusiva e não segregadora da educação, promovendo a participação ativa de diversos

setores da sociedade. Os quatro eixos delineados pelo plano compreendem a expansão do acesso, a qualidade e permanência, a produção de conhecimento e a formação e aborda uma série de aspectos essenciais à efetiva implementação da política proposta (Brasil, 2023b).

Assim, a PNEPEI tem o intuito de promover uma abordagem educacional que valorize a inclusão e rejeite a segregação. Desse modo, é ressaltada a necessidade de garantia do acesso igualitário à educação por todos os alunos. Para tanto, reconhece que a participação de diversos setores da sociedade é essencial para o sucesso da implementação dessa política. Nesse sentido, ao considerar a história dessas políticas em articulação com os conceitos de segregação, integração, exclusão e inclusão escolar, poderá ser construída uma compreensão mais profunda das complexidades que envolvem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil e as ações necessárias para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária, conforme será discutido de maneira mais abrangente no capítulo 3.

A inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares do Brasil é o resultado de uma ampla base legal e de políticas públicas que visam proporcionar a diversidade no ambiente educacional, familiar e social. No entanto, cumpre ressaltar que a mera existência de leis e diretrizes não garante sua efetiva implementação. A aplicação da legislação nem sempre é observada na prática, porquanto são diversas as lacunas e os desafios na execução de políticas inclusivas. Ademais, a inclusão educacional de estudantes com deficiência vai além do aspecto jurídico e requer esforços coordenados em diversos níveis da sociedade.

Igualmente, é imprescindível reconhecer que a luta pela inclusão tem raízes profundas nas mobilizações e demandas de diversos grupos sociais em prol dos direitos humanos e da cidadania.

Para abordar como se deu o processo de inclusão da pessoa com deficiência na história da educação brasileira sob a ótica normativa, merecem relevo os marcos históricos e legislativos que deram origem à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, pois são fundamentais para compreender como a educação inclusiva foi sendo abordada no decorrer do tempo.

Ao longo da história, a concepção da pessoa com deficiência foi se modificando de acordo com o período histórico, a cultura e as características da sociedade em questão. De acordo com Silva (1987), em sociedades primitivas e antigas, era comum a prática de eliminar pessoas com deficiência, seja elas crianças ou adultos. A humanidade, em sua ignorância, buscava se livrar de indivíduos com deficiência de maneira atroz, por meio de práticas como o abandono e a violência, muitas vezes associando-os ao pecado, ao demônio ou ao sobrenatural, além de outras formas de discriminação e preconceito, algumas das quais ainda persistem até os dias atuais. Durante sua história, o Brasil tem experimentado avanços significativos na educação e no tratamento das pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2001), na primeira metade do século XX, o país contava com cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas, públicas e privadas, dedicadas ao atendimento dessas pessoas.

No entanto, apesar de ter sido um avanço em termos educacionais, durante um período significativo, a educação de pessoas com deficiência esteve predominantemente ligada a instituições assistenciais, como casas-abrigo. Esse enfoque resultou na separação de crianças e adolescentes de suas famílias e da sociedade em geral, bem como instigou a segregação e concorreu para o fortalecimento de atitudes preconceituosas.

Nesse contexto, Mazzotta (2001, p. 27) diz que a inclusão de termos como “[...] ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”, período esse em que vigoravam as recomendações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, primeira declaração promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que estabeleceu princípios fundamentais de igualdade e não discriminação, que também se aplicam às pessoas com deficiência (UNESCO, 1948).

Em 1961, o atendimento educacional destinado a esses estudantes passou a ter fundamentações nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), Lei nº. 4.024/1961. Esta lei reconheceu o direito à educação dos indivíduos com deficiências, chamados nesse período de “excepcionais⁴”, no âmbito do sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na comunidade, dentro do possível (Brasil, 1961, recurso on-line).

Nessa conjuntura, a LDB nº 4.024/1961 demonstra uma preocupação com a escolarização de alunos com deficiência, embora essa legislação não aborde detalhadamente as especificidades da educação destinada a esse público. A despeito disso, independentemente das diretrizes da LDB, houve um movimento posterior de integrar esses alunos ao sistema de ensino regular. No entanto, essa integração nem sempre esteve alinhada com a tomada de ações focadas em um acesso igualitário à educação (Brasil, 1961).

Segundo Mantoan (2015, p. 15), “nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.”. Assim, não se levam em conta as diferenças individuais dos alunos com necessidades especiais, suas identidades, suas relações extraescolares. Eles são integrados à escola de forma uniforme, mecânica, menosprezando as particularidades que podem influenciar seu processo de aprendizagem.

O movimento de inclusão perdeu força quando, durante o período da ditadura militar, é promulgada a LDB nº 5.692/1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Essa legislação defendia o tratamento especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais e acentuava a segregação desses estudantes em salas de aula destinadas exclusivamente a eles. Isso porque determinou que os alunos com deficiência fossem matriculados em escolas de Educação Especial, indo de encontro ao que preconizava a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a qual enfatiza o direito fundamental à igualdade para todos (Brasil, 1971).

Por esse motivo, Glat (1995) justifica:

o contrário do que geralmente se proclama, a questão da integração dos portadores de deficiências não é apenas um problema de política

⁴ A expressão "excepcionais", no contexto da Lei nº 4024/1961, refere-se a estudantes com necessidades especiais ou deficiências que exigem atenção educacional diferenciada.

educacional, nem se resume a colocar estas crianças em classes regulares. (...), integração refere-se ao relacionamento entre pessoas, e isso é um pouco mais complexo do que garantir a matrícula na escola pública (Glat, 1995, p. 91).

Ao analisar a LDB nº 5692/1971, nota-se que a palavra “deficiência” é encontrada somente três vezes, com significados diferentes entre si. Apenas no artigo 9º, o termo se apresenta na qualidade educacional quando preconiza:

os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, recurso on-line).

Desse modo, essa abordagem não contribui para a criação de um sistema de ensino capaz de atender adequadamente às necessidades educacionais especiais, seu efeito se apresenta opositivo, já que convalida a presença das escolas especiais e ainda equipara no mesmo grupo os alunos com deficiências e aqueles que estão com defasagem idade-série.

Para Bernardes (2010), esse modelo de intervenção, que é a constituição do modelo integracionista, representou uma mudança significativa na forma como a sociedade lidava com pessoas com deficiência. Nesse âmbito, com o passar do tempo, as pessoas com deficiência consideradas “mais aptas” foram gradualmente integradas nas classes comuns da escola regular.

Nessa perspectiva, a política de integração surgiu como um contraponto às práticas de segregação institucional, uma vez que seu objetivo era capacitar as pessoas com deficiência para que se tornassem aptas a conviver em sociedade, representando um passo importante na direção da inclusão educacional, guardadas as devidas proporções diante de um conceito de práticas inclusivas.

Consoante Mantoan (2015), o processo de integração resulta em uma inserção parcial do estudante no sistema escolar, visto que prevê a segregação dos serviços educacionais, sendo feita uma seleção prévia dos que estão aptos, ou não, a frequentarem uma escola ou classe comum (Mantoan, 2015).

Em contrapartida, trazendo novas abordagens diante da conjuntura educacional em que se vivia até o final do século XX, a CF de 1988 (Brasil, 1988),

nos artigos 205 e 206, afirma que a educação, um direito de todos, deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho, bem como garantir a igualdade de acesso e permanência na escola para todos os cidadãos. Essa mudança de conceitos advinda da CF/88 enfatiza a importância da inclusão e do acesso igualitário à educação para todos os brasileiros. Em seu artigo 208, ela determina que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.” (Brasil, 1988, recurso on-line). Sendo assim, a CF/88 assegura aos alunos que possuam algum tipo de deficiência ou condição que demande atenção específica o direito de acessar uma educação equivalente à oferecida aos demais estudantes.

Pletsch e Glat (2012) compreendem que esse contexto indica que se trata de um atendimento específico para alunos com necessidades especiais incluídos, preferencialmente, em turmas regulares de ensino. Isso pode acontecer em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua inserção nas turmas regulares de ensino.

Para além dessa concepção, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vem ratificar essa garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁵, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1990, p. 9).

O movimento de inclusão, que se reflete nas revisões das normativas brasileiras a partir da CF, encontra suas raízes em ações internacionais que debateram o direito à educação para todos. Essas discussões culminaram na elaboração de documentos que exerceram uma influência determinante nos rumos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil.

Dois momentos cruciais no contexto internacional marcaram a consolidação dessa nova abordagem: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, também conhecida como a Conferência de Jomtien; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais,

⁵ O termo "portadores de deficiência", no contexto da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, refere-se a indivíduos com limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas, que apresentam dificuldades específicas em função de suas deficiências (Brasil, 1990).

realizada em 1994, em Salamanca, Espanha. Os eventos em tela resultaram na criação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, documentos que exerceram uma influência significativa na adoção de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2010).

A Conferência de Salamanca foi realizada em cooperação com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e é considerada o marco mundial mais importante na efetividade da Educação Inclusiva, ao estabelecer que todas as escolas do ensino regular deveriam educar todos os alunos, independentemente de suas condições ou características individuais. Ela ainda abordou questões sensíveis como exclusão escolar enfrentada por crianças com deficiência, aquelas em situação de rua, as que trabalhavam, as superdotadas, as em desvantagem social e aquelas com diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. É importante ressaltar que o conceito "necessidades educacionais especiais" (Brasil, 2008b, p. 14) passou a ser amplamente disseminado no contexto internacional após essa declaração, a qual destaca a interação entre as características individuais dos alunos e o ambiente educacional e social, sensibilizando o ensino regular para o desafio de atender às diversas necessidades dos estudantes (Brasil, 2008b).

Contudo, a despeito do apelo e das diretrizes da Declaração de Salamanca para a promoção de práticas educacionais mais acolhedoras e inclusivas para todos, a Política Nacional de Educação Especial, promulgada no Brasil em 1994, não resultou em uma reformulação substancial das práticas educacionais então vigentes. Na verdade, essa política foi vista por muitos como um retrocesso, uma vez que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular apenas àqueles que "[...] possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais." (Brasil, 2010, p. 12).

Isso significa que, apesar das diretrizes inclusivas propostas internacionalmente, a política brasileira continuou a perpetuar uma abordagem segregacionista e integracionista que não reconhecia e valorizava a diversidade de habilidades e necessidades das pessoas com deficiência. Essa abordagem, muitas vezes, não considerava adequadamente a importância da acessibilidade, da

adaptação do ambiente e dos recursos necessários para garantir a participação plena e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Segundo Mantoan (2015), a ideia de substituir o ensino regular pelo especial é incompatível com a CF/88. A autora defende que a questão não é trocar um tipo de ensino pelo outro, mas sim proporcionar mecanismos que tornem a educação acessível para todos. Na visão de Mantoan (2015), não há justificativa para a continuidade de um sistema de ensino especial segregado.

Não obstante, é essencial notar que a promulgação da LDB nº 9394/1996 representou um marco significativo na trajetória da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. (Brasil, 1996) A referida lei estabeleceu as diretrizes gerais da educação no país e trouxe importantes discussões relacionadas à educação inclusiva e ao atendimento às necessidades educacionais especiais. Assim, torna-se imperativo um aprofundamento das disposições dessa legislação, que apresenta uma evolução das políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, em contraposição ao paradigma segregacionista e integracionista das legislações anteriores.

Por esse motivo, ao dedicar um capítulo exclusivo à Educação Especial na perspectiva inclusiva, a LDB nº 9394/1996 conferiu ao tema uma relevância sem precedentes nas legislações anteriores, o que representa um avanço significativo na superação das perdas históricas acumuladas ao longo do tempo. Por conseguinte, torna-se importante aprofundar a análise dessas disposições, que claramente indicam uma evolução das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, no Brasil, rompendo com o paradigma segregacionista e integracionista anteriormente predominante.

Em suma, o capítulo V da LDB trata-se de diretrizes para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, dirigida a educandos com necessidades especiais. A ênfase recai na inclusão desses alunos em escolas regulares, promovendo a convivência e a aprendizagem conjunta com seus colegas sem deficiências. Adicionalmente, o artigo 58 reconhece a necessidade de serviços de apoio especializado, demonstrando sensibilidade às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Brasil, 1996).

No artigo 59, concentram-se as garantias que os sistemas de ensino devem fornecer aos educandos com necessidades especiais. Ele ressalta a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos personalizados, projetados para atender às necessidades individuais desses alunos. Também reconhece a importância de proporcionar uma terminalidade específica para os alunos que, devido às suas deficiências, não conseguem atingir os padrões exigidos para a conclusão do ensino fundamental. Além disso, o artigo menciona a aceleração do programa escolar para alunos superdotados, permitindo que concluam em menos tempo (Brasil, 1996).

Certamente, a LDB nº 9394/1996, por meio desses artigos, visa à inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional brasileiro. Ela determina diretrizes que priorizam a inclusão em escolas regulares preferencialmente, assegurando, ao mesmo tempo, o fornecimento de apoio educacional personalizado para responder às necessidades específicas desses alunos. A legislação reconhece a diversidade dos estudantes e a importância de proporcionar igualdade de oportunidades de educação a todos, independentemente de suas capacidades e deficiências (Brasil, 1996).

No entanto, apesar do avanço representado pelo termo "preferencialmente" na LDB nº 9394/1996 em relação à integração, essa terminologia não exclui a possibilidade de oferecer o atendimento educacional em instituições especializadas.

Isso porque ele pode ser interpretado de diferentes maneiras e ainda possibilita que os estudantes continuem sendo atendidos fora do ensino regular. Garcia e Michels (2011) destacam que o termo "preferencialmente" abre espaço para que o ensino não ocorra na rede regular e permite que o atendimento educacional seja mantido em instituições especializadas, quando as condições específicas dos alunos impossibilitarem sua inserção nas classes comuns do ensino regular.

Assim, a fim de abordar as preocupações em relação ao termo "preferencialmente", em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) promulgou a Resolução CNE/CEB nº2/2001, que trouxe as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e regulamentou os artigos da LDB nº 9394/1996. É reconhecida como uma

modalidade de ensino que abrange todas as etapas e os níveis educacionais, bem como possibilita o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, com foco na inclusão no sistema regular de ensino (Brasil, 1996; 2001).

Dentro dessa resolução, notamos que o termo "preferencialmente" foi substituído por "extraordinariamente". Para Garcia e Michels (2011), embora isso tenha mudado a intensidade da palavra, o significado geral permanece inalterado. Ademais, a resolução adota a terminologia "alunos com necessidades especiais" para descrever aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, independentemente de terem ou não deficiências. Todavia, essa terminologia se estende a um grupo maior de alunos além do escopo tradicional Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme apresenta o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº2/2001:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, recurso on-line).

Além da caracterização do público a ser atendido, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 reforça a importância do AEE, que é mencionado na LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996; 2001). Este consiste em um conjunto de serviços, recursos e estratégias que objetivam atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A resolução regulamenta a oferta desse atendimento e estabelece critérios para sua implementação.

Antes tal panorama, o discurso da inclusão torna-se mais relevante e enfatiza a igualdade e a diferença como princípios interligados, embasados no paradigma

dos direitos humanos. No contexto brasileiro, a necessidade urgente de superar práticas educacionais discriminatórias é amplamente reconhecida, uma vez que a inclusão na educação é percebida como uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e o ambiente escolar, com a escola desempenhando um papel central na eliminação da exclusão. Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, é essencial que ela promova não apenas mudanças estruturais, mas também culturais dentro do espaço escolar. Isso implica atendimento das especificidades de todos os envolvidos (Brasil, 2008b).

Nessa perspectiva, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, introduziu, em 2008, a PNEEPEI. Tal política corrobora o compromisso do Brasil com a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional e define diretrizes para a formação de professores, a acessibilidade, o Atendimento Educacional Especializado, entre outros aspectos.

Consoante a PNEEPEI (Brasil, 2008b), o atendimento educacional dos educandos da Educação Especial e inclusiva dar-se-á mediante a garantia de:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade dos estudos 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 informações; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, p. 8).

Sem dúvidas, a PNEEPEI reconhece a importância do AEE como um serviço que complementa e apoia a educação dos alunos com deficiência. Esse serviço busca corresponder às necessidades individuais dos estudantes, de modo que sua função resida na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o propósito de eliminar as barreiras que impedem a participação plena dos discentes, levando em conta suas necessidades específicas. As atividades realizadas no âmbito desse atendimento devem ser diferentes daquelas conduzidas na sala de aula regular e não se destinam a substituir o processo de escolarização. Em vez disso, complementam e/ou fortalecem a formação dos alunos, com vistas à promoção de autonomia e independência, tanto

no ambiente escolar quanto fora dele, incluindo programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, bem como o uso de tecnologia assistiva (Brasil, 2008b).

O AEE foi regulamentado, inicialmente, pelo Decreto Federal nº 6.571/2008, que foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (Brasil, 2008a; 2011). Mesmo sendo o Decreto Federal revogado, as diretrizes operacionais que foram instituídas por meio da Resolução nº 4 do CNE/CEB de 2009 ainda estão em vigor e instituem diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Preconiza, ainda, que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de realizar a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tanto nas classes regulares do ensino comum quanto no AEE.

O atendimento especializado deve ser disponibilizado em ambientes apropriados, como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou centros de AEE, que podem estar sob a gestão de instituições públicas ou entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O atendimento da SRM deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização regular (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº04/2009 trouxe implicações significativas para as SRM, como a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em SRM. Dessa maneira, a referida resolução desempenhou um papel relevante na consolidação e expansão das SRM após sua implementação inicial, porque veio para padronizar e direcionar o funcionamento dessas salas, destacando seu papel no contexto da inclusão escolar e formalizando a oferta do AEE nesses espaços (Brasil, 2009).

Nesse sentido, uma das mudanças notáveis introduzidas por essa resolução foi a obrigatoriedade de que os professores que atuam no AEE tenham formação específica na área (Brasil, 2009). Porém, uma fragilidade que ainda persistiu foi o fato de que a legislação não especificou à qual formação se refere.

A resolução em comento, também, sublinhou a importância de integrar o AEE ao projeto pedagógico da escola e à proposta curricular da rede de ensino, conforme citado no artigo 10, que estipula as diretrizes para a institucionalização do AEE na escola de ensino regular. Assim, ela estabeleceu:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009, p. 2).

Essa integração do AEE aos documentos pedagógicos da escola é fundamental para que tal atendimento seja planejado de forma alinhada com os objetivos educacionais da instituição e, por consequência, permitirá uma abordagem mais coesa e eficaz.

Como desdobramento, a partir da análise das diretrizes estabelecidas, observa-se que o AEE não é uma atividade complementar ou opcional. Ao contrário, é um elemento indispensável do planejamento educacional inclusivo, conforme evidenciado pela sua inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na proposta curricular da rede de ensino. Nesse contexto de integração do AEE à estrutura educacional, uma das mudanças significativas foi a obrigatoriedade do registro do AEE em documentos específicos, por exemplo, o PDI do aluno. Isso não apenas destaca a sua importância, mas também possibilita um acompanhamento individualizado e um registro formal das estratégias e ações adotadas para atender às necessidades de cada estudante com deficiência, concorrendo para a personalização do ensino.

Em 2011, foi publicado o Decreto Federal n.º 7611/2011, que institui diretrizes importantes para a Educação Especial e o AEE no Brasil. Nele o AEE foi conceituado como um "[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (Brasil, 2011, recurso on-line). Há um destaque para sua natureza integrada e constante, destinada tanto aos alunos com deficiência ou transtorno, de forma complementar, quanto aos que apresentam altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar.

Outro aspecto relevante abordado pelo Decreto n.º 7611/2011 é a questão da acessibilidade nas escolas, que abrange tanto a acessibilidade arquitetônica, que visa à adequação de infraestruturas, quanto a acessibilidade nas comunicações e nos recursos pedagógicos (Brasil, 2011).

Sob o prisma de garantias de direitos ao atendimento especializado e à acessibilidade, em 2012, foi publicada a Lei nº 12764/2012 (Brasil, 2012), que define a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e diretrizes e políticas para a proteção dos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Conhecida como Lei Berenice Piana, representa um avanço substancial no âmbito das políticas públicas voltadas à inclusão de indivíduos com TEA. A referida legislação, em seu § 2º, artigo 1º, reconfigura a definição legal do TEA, situando-o no conceito de pessoa com deficiência, com implicações abrangentes em termos jurídicos (Brasil, 2012).

Assim, esse dispositivo legal veio ampliar a orientação do acompanhamento das pessoas com TEA, estendendo-o para além da esfera de tratamento de transtornos mentais, que era o paradigma anteriormente adotado. A partir dessa reformulação, o TEA passa a ser categorizado como um transtorno do desenvolvimento, expandindo o escopo das intervenções e dos serviços disponíveis. No âmbito educacional, segundo Santos (2018), a promulgação da Lei Berenice Piana engendra diversos benefícios. A título de exemplificação, ocorre o notável reconhecimento do TEA como uma condição de deficiência. Isso, por sua vez, proporciona o acesso a "atendimento especializado na educação" para inúmeras pessoas afetadas por esse transtorno. Por efeito, os alunos com autismo que demonstram uma necessidade comprovada têm o direito garantido a um acompanhante especializado, alocado em ambientes de ensino regulares, conforme legislação: "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do

espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (Brasil, 2012, recurso on-line).

No ano subsequente, o MEC emitiu a Nota Técnica nº 24, datada de 21 de março de 2013, a qual apresentou diretrizes para a implementação da mencionada lei. De acordo com essa nota técnica, é responsabilidade dos sistemas de ensino matricular os estudantes com TEA nas classes regulares de ensino, de modo a garantir-lhes o acesso à educação. Ademais, devem ser oferecidos os serviços de Educação Especial na perspectiva inclusiva, incluindo o atendimento educacional especializado complementar e o apoio profissional (Brasil, 2013).

Esse contexto normativo e seu compromisso com a inclusão se alinham com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, e traz expectativas educacionais para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014). No âmbito desse plano, destaca-se a Meta 4, cujo foco é a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e seu público e descreve o que o país almeja:

Objetivo 1 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Objetivo 2 – Garantir todo o sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, recurso on-line).

A Meta 4 do PNE engloba um conjunto abrangente de 19 estratégias destinadas à promoção da educação inclusiva e ao atendimento das necessidades educacionais de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta está inserida em um grupo que se refere especificamente à redução das disparidades e ao reconhecimento da diversidade, passos fundamentais para alcançar a equidade educacional. Nesse contexto, é pertinente destacar que serão discutidas as metas 4.3, 4.4 e 4.8, pois apresentam relevância direta para esta pesquisa, que versa sobre a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva e suas ramificações no contexto das políticas educacionais do AEE.

Quadro 1 - Meta 4 do PNE 2014-2024

Estratégias	Meta
4.3 – Condições de permanência	Ampliação da implantação de salas de recursos multifuncionais e o fomento da formação de professores para o atendimento especializado.
4.4 – Acesso	Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.
4.8 – Articulação pedagógica	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PNE (Brasil, 2014).

À luz do histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva no âmbito educacional brasileiro, percebe-se que a meta em questão se revela desafiadora e apresenta uma série de obstáculos. Em relação ao seu objetivo 1, o primeiro desafio se dá quanto ao acesso à educação infantil, que ainda é restrito em diversas regiões do país, seguido de outro desafio, qual seja, as altas taxas de evasão e reprovação no ensino médio.

De acordo com o proposto na meta 4, outro entrave para a inclusão reside na utilização da palavra "preferencialmente", que pode permitir que crianças com deficiência continuem a ser matriculadas exclusivamente em escolas especiais. Sob outra perspectiva, a estratégia 4.8 do PNE aponta a articulação pedagógica que deve existir entre o AEE e o ambiente da sala de aula regular, com o objetivo de assegurar a implementação da educação inclusiva.

Essa abordagem constata a necessidade de uma colaboração estreita entre professores do AEE e professores da sala de aula comum, a fim de criar um ambiente educacional mais inclusivo e acessível para todos os alunos. A articulação pedagógica proposta pela estratégia 4.8 entre esses dois contextos possibilita uma abordagem mais individualizada a partir da adaptação do currículo e das práticas de ensino, de modo que as necessidades específicas de cada aluno com AEE sejam levadas em consideração, o que fomenta uma cultura de complementaridade e

colaboração entre os diferentes serviços e recursos educacionais. Esse trabalho colaborativo entre os professores do AEE e da sala de aula regular representa um passo significativo em direção a uma educação mais equitativa e acessível.

Na busca pela concretização das metas do PNE, os órgãos responsáveis vêm tomando medidas importantes para a promoção da inclusão e igualdade na educação. Nesse sentido, em 2015, a Presidência da República promulgou a Lei nº 13.146/2015 – a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência –, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

No Capítulo IV da LBI, aborda-se a questão do acesso à educação e proíbe-se a aplicação de cobranças adicionais pelas escolas para a implementação de recursos de acessibilidade (Brasil, 2015). A legislação deixa em evidência a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, embora não mencione explicitamente a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, em detrimento das escolas especializadas, o que tem gerado controvérsia.

A LBI introduz uma mudança significativa de percepção no concernente ao conceito de "deficiência". Historicamente, a deficiência era concebida como uma característica intrínseca das pessoas, sendo elas portadoras. Agora, é vista como uma circunstância resultante de espaços (físicos ou sociais) que não estão adequadamente preparados para acolher pessoas com deficiência. Isso significa que as metodologias, os espaços e os materiais devem ser projetados para atender a todos, e não desenvolvidos separadamente para pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Apesar dos progressos alcançados, alguns desafios ainda perduram. Durante o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se iniciou em 2014, houve debate quanto à supressão de detalhes introdutórios relacionados à Educação Inclusiva, como AEE; estudo de caso; plano de AEE; estratégias para autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio, entre outros. Adicionalmente, o documento faz menção à necessidade de uma "diferenciação

curricular" (Brasil, 2017, p. 16), um conceito que é alvo de críticas por parte de especialistas, que argumentam que isso pode representar uma forma de discriminação. A legislação traz a seguinte observação, "igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)." (Brasil, 2017, p. 16).

Por esse prisma, a BNCC equivocadamente dá a entender que a "diferenciação curricular" é uma recomendação da LBI, quando, na realidade, não encontra respaldo na referida legislação. A LBI não valida a diferenciação curricular como um meio para assegurar a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, tampouco menciona o termo no texto da lei.

Assim, a discussão sobre a incompatibilidade da diferenciação com base na deficiência com os princípios de igualdade e os avanços conquistados nos paradigmas teóricos, políticos e jurídicos, bem como no sistema educacional brasileiro, é de suma importância. Ela nos leva a refletir sobre como a promoção da igualdade e da inclusão tem sido uma conquista árdua e progressiva ao longo dos anos. Essa visão nos prepara para uma análise mais aprofundada, na qual consideraremos o impacto do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, conhecida como "PNEE 2020", com a intenção de substituir a política anterior, a PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008b; 2020).

O Decreto nº 10.502/2020 teve uma duração de aproximadamente 60 dias. Mas deixou um rastro de questionamentos de políticas públicas já implementadas na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pois teve a intenção de legitimar a segregação dos alunos com deficiência em escolas especializadas (especiais), sem convívio com os demais alunos sem deficiências, o que subverte a lógica que orienta a educação inclusiva no país e se mostra um retrocesso aos direitos educacionais da pessoa com deficiência (PcD).

O Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em razão de sua inconstitucionalidade, uma vez que, ao contrário das leis, tal instrumento jurídico não possui o poder de criar, extinguir ou modificar direitos e

obrigações. Isso se deu devido à violação das leis em vigor, a uma ameaça à educação inclusiva e à equidade no ensino regular. Além disso, o decreto foi elaborado sem a participação de pessoas e organizações defensoras da educação inclusiva. Por esse motivo, foi adotado o lema “Nada sobre nós sem nós”⁶, que significa que toda e qualquer decisão a respeito das pessoas com deficiência deve ser realizada com a participação e opinião das próprias pessoas com deficiência.

Com efeito, esse princípio central foi norteador para a revogação do Decreto nº 10.502/2020, no dia 1º de janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 11.370, marcando uma significativa mudança na política educacional do Brasil (Brasil, 2023a).

A revogação do Decreto nº 10.502/2020, que priorizava escolas especiais, reflete uma nova orientação da política educacional, afastando-se do paradigma que dava realce a essas instituições em detrimento da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Essa mudança sugere um retorno ao compromisso com a inclusão desses alunos nas escolas regulares, alinhando-se com a legislação nacional e os acordos internacionais que promovem a igualdade de oportunidades e a não discriminação.

Desse modo, as mudanças trazidas pela legislação têm o potencial de desencadear transformações que afetam profundamente as abordagens históricas, culturais e, até mesmo, econômicas relativas à educação das pessoas com deficiência. Tal questão exige que consigamos, com as futuras legislações, provocar alterações significativas na paisagem da educação inclusiva no Brasil, abandonando de vez a exclusão e o segregacionismo que historicamente imperaram. Entretanto, a concretização dessas políticas permanece um desafio, exigindo uma mudança da retórica legal para a prática real e efetiva. Transformar os arcabouços legais em ações concretas continua sendo uma tarefa de grande complexidade, já que demanda uma compreensão profunda das necessidades dos alunos e um comprometimento firme com a inclusão e a equidade.

Contudo, é importante ressaltar que, embora a legislação brasileira esteja avançando em termos de atendimento aos alunos com deficiência, a simples

⁶ O lema, que desempenha um papel significativo na defesa dos direitos das PcD, teve sua origem na Declaração de Madri de 2002 e coloca ênfase na importância de incluir ativamente as próprias PcD na formulação de decisões que as impactam (Sasaki, 2007).

promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante as condições para o seu devido cumprimento. A presença de uma lei nem sempre reflete sua efetiva implementação na prática. Observa Glat (2009, p. 3):

A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problemas que afetem a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa realidade.

Concluindo esta seção, é possível observar a trajetória dos desafios na Educação Especial no cenário educacional brasileiro. Um trajeto educacional significativo foi percorrido, marcado pela transição do modelo segregacionista para o inclusivo. Esse paradigma inclusivo reflete a busca pelo compromisso com os princípios fundamentais da dignidade humana, pela identidade individual e pelo efetivo exercício da cidadania. No contexto educacional, destaca-se o reconhecimento de que todos os indivíduos, independentemente de suas características, merecem igualdade de direitos, sobretudo o direito à educação escolar em todos os níveis, em todas as etapas e modalidades de ensino na rede regular. Essa transformação não apenas reflete uma evolução legislativa, mas também sinaliza o comprometimento com uma sociedade mais inclusiva e equitativa, na qual a educação é um veículo essencial para a promoção da justiça social e igualdade de oportunidades.

Portanto, é relevante destacar as normativas específicas em vigor no estado de Minas Gerais, que buscam complementar e fortalecer as diretrizes federais no que diz respeito à educação inclusiva e ao atendimento de alunos com deficiência. As normativas de Minas Gerais desempenham um papel fundamental na concretização das políticas inclusivas e na adaptação das estratégias do PNE para a realidade do estado. Na próxima seção, serão abordadas as principais regulamentações e ações em Minas Gerais, que têm um impacto direto na promoção da inclusão educacional. Esse enfoque servirá de base para analisar os efeitos específicos da legislação estadual sobre a prática da educação inclusiva na escola objeto de pesquisa.

2.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

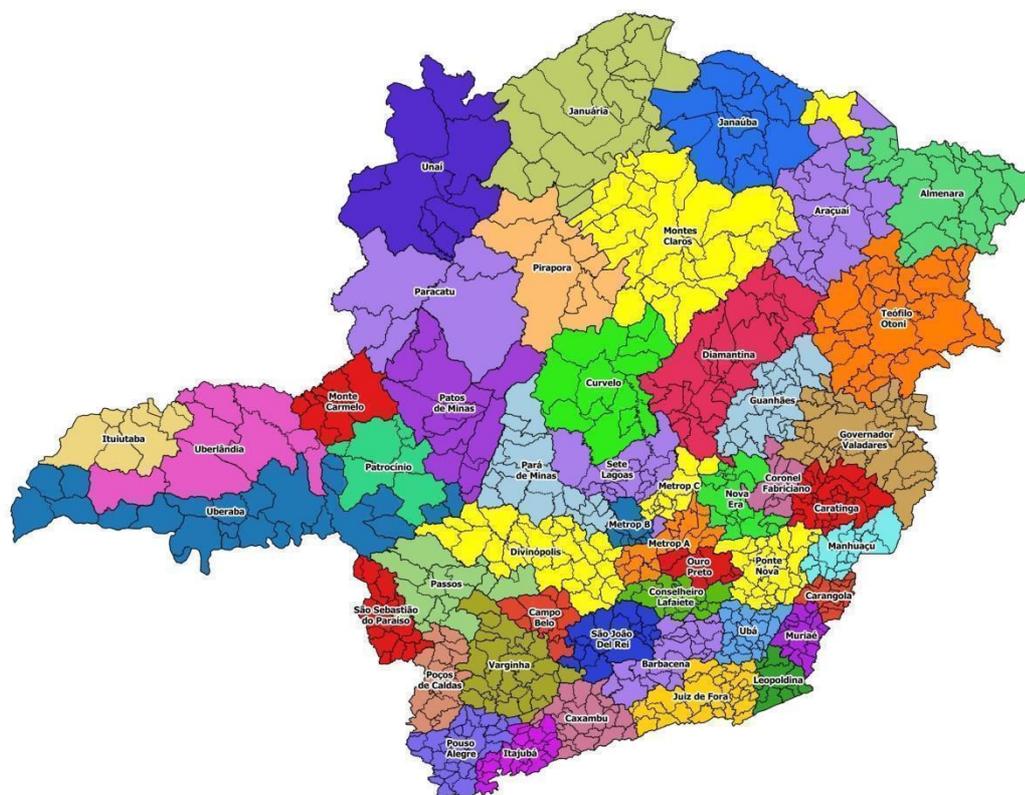
Nesta seção, são abordados de forma mais específica os documentos relacionados à Educação Inclusiva em Minas Gerais, elaborados ao longo da última década. Tais documentos se fundamentam na orientação e implementação das políticas educacionais inclusivas no estado.

A SEE-MG, responsável pela elaboração e execução de políticas públicas destinadas à rede estadual de ensino, desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva no estado. Seu escopo de atuação, definido pela legislação estadual, é abrangente e busca assegurar não apenas o acesso à educação, mas também a garantia do pleno desenvolvimento de cada indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho e empreendedorismo, conforme estabelecido no artigo 2º do Decreto Estadual nº 47.758/2019, que dispõe sobre a organização da SEE-MG e dá outras providências (Minas Gerais, 2019).

Assim como no cenário nacional, o estado de Minas Gerais direciona esforços para adaptar-se às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, com o objetivo de promover sua inclusão nas escolas regulares. Em sua estrutura organizacional, a SEE-MG se estende em toda a extensão territorial do estado por meio de 47 SREs.

De acordo com a SEE-MG (Minas Gerais, 2019), as SREs consistem em operar em nível regional, agindo como agentes que supervisionam, orientam, promovem a cooperação e facilitam a integração entre o estado e os Municípios, sempre em conformidade com as diretrizes e políticas educacionais estabelecidas. Visam à promoção da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que facilitam a comunicação e a coordenação entre as diversas partes envolvidas no sistema educacional de Minas Gerais. A distribuição das SREs pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1- Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais



Fonte: SEE-MG (Minas Gerais, 2019).

A rede estadual de ensino de Minas Gerais é composta por 3.495 escolas estaduais de educação básica, distribuídas em 853 municípios. A Tabela 1 demonstra o número de matrículas realizadas nos anos de 2022 e 2023 nas escolas da rede estadual de ensino, em diversos níveis, etapas e modalidades, de acordo com o Censo Escolar (QEdU, 2024).

Tabela 1- Minas Gerais - Matrículas na rede estadual de ensino – 2022/2023

Níveis/Etapas/Modalidades	Matrículas 2022	Matrículas 2023
Creche	0	0
Pré-escola	465	483
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	261.139	239.599
Anos Finais do Ensino Fundamental	676.631	635.487
Ensino Médio	597.073	601.512
Educação de Jovens e Adultos	171.265	130.274
Educação Especial	66.894	69.552

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Censo Escolar 2022 e 2023 (QEdU, 2024).

Em 2022, as escolas estaduais registraram um total de 1.773.467 matrículas na educação básica em Minas Gerais. Destas, 66.894 foram de estudantes da Educação Especial, representando aproximadamente 3.77% do total. Já em 2023, houve um decréscimo no número de matrículas na educação básica, totalizando 1.679.905, das quais 69.552 foram na Educação Especial, correspondendo a cerca de 4.14% do total. O aumento percentual nas matrículas da Educação Especial de 2022 para 2023 sugere um crescimento no interesse ou na identificação das necessidades educacionais especiais dentro do sistema educacional. Ambos os anos mostram que as matrículas na Educação Especial constituem uma parte significativa do panorama educacional, evidenciando a importância de políticas educacionais inclusivas e adaptativas. Essa análise percentual oferece informações relevantes sobre a distribuição e as tendências das matrículas na Educação Especial em relação ao total geral de matrículas, proporcionando uma compreensão mais profunda das necessidades educacionais específicas dentro do sistema educacional.

A presença contínua desses estudantes nas salas de aula das escolas regulares de Minas Gerais, tanto na rede pública quanto na rede privada, pode ser observada de forma consistente ao longo do período de 2018 a 2022, conforme evidenciado pelos dados do Censo Escolar, apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Matrícula na Educação Especial por rede de ensino na educação básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Minas Gerais – 2018 a 2023

Ano	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2018	55.365	443	49.835	30.383
2019	59.223	443	53.500	28.932
2020	63.949	519	54.882	26.257
2021	63.125	632	54.038	23.841
2022	66.894	719	63.397	26.420
2023	69.552	898	75.259	28.400

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Censo Escolar 2023 (QEdu, 2024).

A tabela 2 indica as matrículas do público-alvo da Educação Especial em toda a rede de ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A predominância do maior contingente de estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino ressalta a necessidade da SEE-MG de implementar políticas e estratégias

eficazes para atender essa demanda de forma adequada. Os dados refletem um aumento geral na conscientização e na inclusão do público-alvo da Educação Especial em todas as redes de ensino, mas a rede estadual continua a absorver a maior parte desses alunos, evidenciando a importância de investimentos contínuos e aprimoramentos nas políticas públicas educacionais para atender as necessidades específicas desses estudantes.

Nesse sentido, alinhada com os princípios da legislação nacional, a SEE-MG utiliza documentos como referência, tais como a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 460 de 12 de dezembro de 2013; o Guia de Orientação da Educação Especial, versão 3 – 2014; a Resolução SEE nº 4256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, entre outros (Minas Gerais, 2013; 2014, 2020). Tais documentos delineiam os propósitos da SEE-MG em relação à qualidade e à equidade da educação, em consonância com a legislação nacional vigente.

Nesse âmbito normativo, a Resolução CEE nº 460/2013 representa um marco significativo na promoção da educação inclusiva em Minas Gerais, porquanto consolida diretrizes e normativas para a Educação Especial no contexto da educação básica, no Sistema Educacional do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2013). Ela apresenta uma definição mais específica dos objetivos, das competências e da estrutura para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas nas redes de ensino do estado e contribui para a implementação de ações que promovam a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares do estado, garantindo seus direitos à educação de qualidade. Ao entrar em vigor, ela substitui a Resolução CEE nº 451, de 27 de maio de 2003, que anteriormente estabelecia as normas para a Educação Especial no Sistema Educacional Estadual (Minas Gerais, 2013).

A resolução em vigor reconhece a Educação Especial como uma modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo parte integrante da educação regular. Recomenda que é essencial que essa modalidade seja devidamente contemplada e planejada no PPP das escolas. Além de apresentar uma definição do AEE, identifica o público da Educação Especial, ao estabelecer que são aqueles que apresentam:

- I. deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial;
- II. transtornos globais que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se alunos com transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III. altas habilidades que apresentam potencial de desenvolvimento acima da média e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano (Minas Gerais, 2013, p. 1).

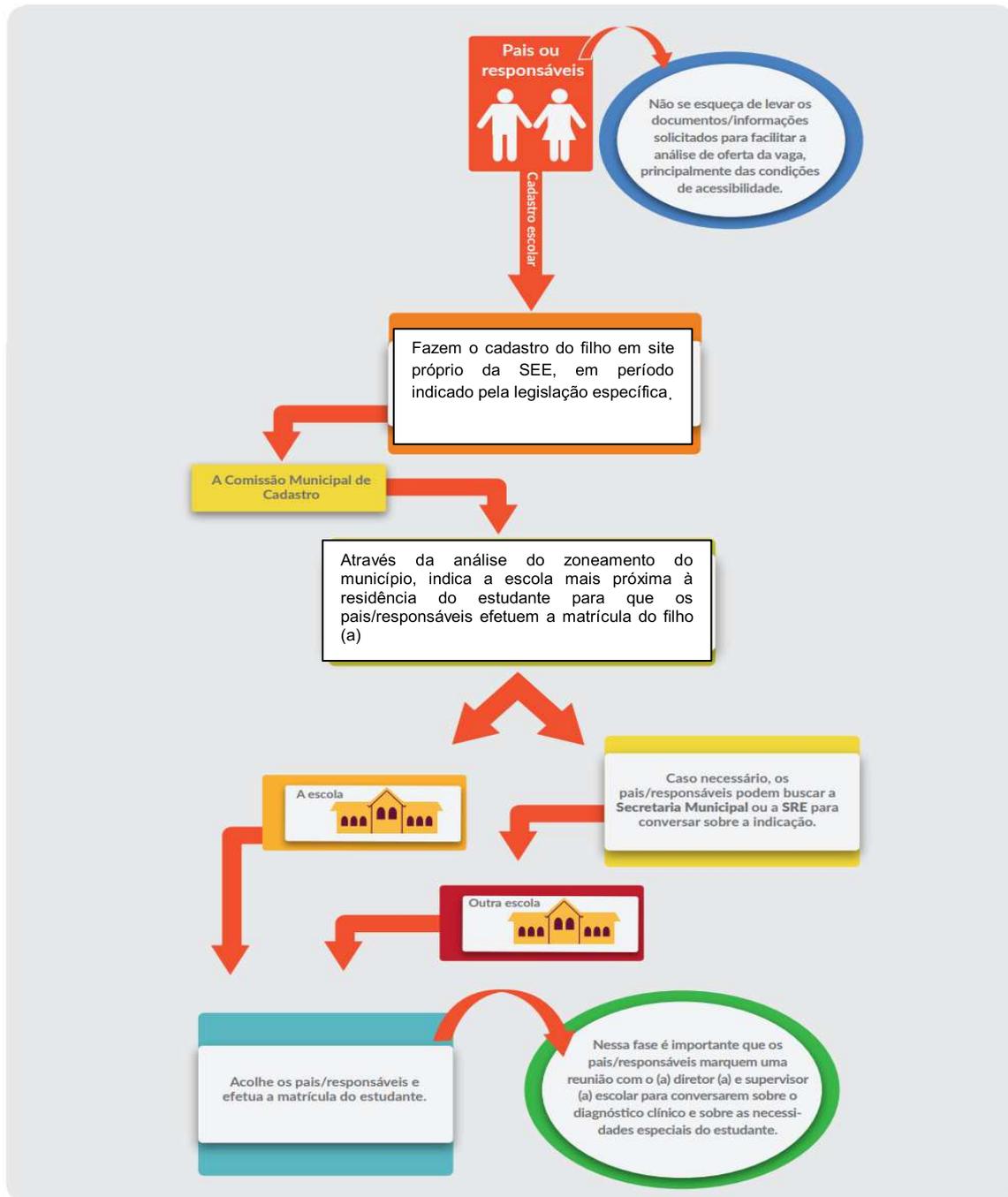
A SEE-MG, em conformidade com o estabelecido na Resolução CEE nº 460/2013, emitiu o Guia de Orientação da Educação Especial para a rede estadual de ensino de Minas Gerais, conferindo a ele valor regimental. Isso significa que as diretrizes contidas no guia agora têm oficialidade e reconhecimento dentro do sistema de educação estadual (Minas Gerais, 2013). Essa ação intencionou auxiliar na implementação e no cumprimento das políticas educacionais no estado, estabelecendo que fosse necessário à

[...] adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial nos municípios mineiros (Minas Gerais, 2014, p. 7).

Sob esse prisma, essa abordagem demonstra o esforço da SEE-MG para a garantia de uma educação inclusiva, em que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, têm a oportunidade de participar plenamente e se beneficiar do sistema educacional regular. Essa participação ativa na educação inclusiva se materializa por intermédio da matrícula nas escolas da rede estadual em Minas Gerais, um processo regulamentado por legislação e sistema específicos, que se inicia no cadastro escolar, cujo objetivo é direcionar adequadamente os alunos conforme o zoneamento de residência do aluno, como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Fluxo para matrícula das escolas estaduais em Minas Gerais

Fluxo para a matrícula nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Cartilha para pais, estudantes e profissionais (Minas Gerais, 2016b).

Cabe ressaltar que o processo de cadastro para alunos com deficiência ocorre da mesma forma que para os alunos sem deficiência. Ou seja, não há diferenciação no procedimento de cadastro com base na presença ou ausência de deficiência. A igualdade de tratamento e oportunidades na matrícula escolar, independentemente das características individuais dos alunos, é prerrogativa garantida desde a CF/88 (Brasil, 1988) e deve ser cumprida no ambiente escolar inclusivo desde a matrícula do estudante.

Nesse cenário, é proibido ao gestor negar a matrícula de um aluno com deficiência. Logo, ao receber um aluno público da Educação Especial, é crucial que ele esteja consciente dos serviços e direitos que a lei assegura a esse estudante.

Uma vez que a matrícula do aluno com deficiência ou TEA é efetuada, a escola deve cadastrá-lo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE⁷), incluindo informações detalhadas sobre o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades que o aluno possui, conforme laudo médico ou relatório feito por profissional da área de saúde que a família apresentar no ato da matrícula.

Após a matrícula, a equipe escolar avalia as necessidades específicas do aluno com deficiência ou Necessidades Educacionais Especializadas (NEE), e, com base nas observações diárias e de relatos dos professores, é elaborada uma justificativa pedagógica para o pedido do AEE no SIMADE.

Esse processo de cadastramento é essencial para que a SEE-MG possa acompanhar e monitorar os recursos necessários para atender adequadamente às necessidades educacionais específicas de cada aluno com NEE, visando à inclusão e participação em conjunto com os demais alunos.

Com as etapas anteriores concluídas, a escola solicita e aguarda a aprovação da SRE, via Equipe de Educação Especial, que, nesse caso, é o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Essa equipe, apoiada na legislação vigente, é responsável pela análise das solicitações.

Assim que a solicitação é registada na SRE, o aluno é incluído no SIMADE com as devidas autorizações, tendo direito ao AEE com o Professor de ACLTA e/ou atendimento na Sala de Recursos no contraturno de sua escolaridade.

⁷ Sistema de Gestão Escolar da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, desenvolvido na plataforma web e é continuamente alimentado pelas escolas. Isso possibilita a atualização em tempo real da base de dados da SEE-MG.

Após a conclusão do processo e aprovação para o atendimento, é enviada, via SIMADE, a justificativa da SRE, autorizando ou não os atendimentos para o aluno. Pode variar entre Professor de ACLTA juntamente com a Sala de Recursos, ou somente o atendimento na Sala de Recursos. A figura 3 a seguir sintetiza as etapas desse processo.

Figura 3 - Fluxo para autorização de Atendimento Educacional Especializado de alunos da rede estadual de Minas Gerais



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de orientações advindas da SEE-MG⁸.

As observações acima sublinham a importância do processo de cadastro de alunos do AEE no SIMADE como um instrumento fundamental para a coleta de dados e informações que alimentam o sistema educacional mineiro. Esse processo

⁸ As orientações apresentadas na figura foram encaminhadas à escola por meio do e-mail institucional e foram compartilhadas pelo SAI durante reuniões on-line com a gestão pedagógica. A figura foi elaborada por mim, com base nas informações recebidas, de modo a sintetizar visualmente os principais aspectos dessas diretrizes.

de cadastro no sistema proporciona uma abordagem individualizada e sistematizada, pois, ao registrar detalhes sobre as características individuais dos alunos com deficiência, o SIMADE se torna uma fonte valiosa de dados para análise e planejamento educacional.

Esses dados não apenas permitem o acompanhamento e monitoramento dos recursos necessários para atender às necessidades específicas dos alunos, mas também fornecem considerações sobre as tendências e demandas da população estudantil com deficiência em diferentes regiões do estado. Tal informação é importante para embasar a formulação de políticas públicas, a alocação de recursos e a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes, a fim de promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Com o propósito de assegurar o direito constitucional de acesso e permanência dos alunos que são públicos da Educação Especial, a SEE orienta às instituições de ensino que o desenvolvimento integral de cada estudante seja respeitado e valorizado. Isso se concretiza por meio da elaboração do PDI do aluno atendido no AEE.

O PDI é um documento que orienta a ação educacional direcionada ao estudante e deve ser obrigatoriamente incluído em sua pasta individual e acompanhar todo o percurso escolar. Deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo todos os profissionais que participam do processo educacional do aluno, em parceria com sua família. Esse documento serve como guia para personalizar a abordagem educacional, considerando as necessidades específicas do aluno, de modo a oportunizar um ambiente inclusivo e de qualidade para sua educação.

Em 2020, foi publicada a Resolução SEE nº 4.256/2020. É a legislação mais atualizada no âmbito da Educação Especial e do AEE na rede estadual mineira. Ela trouxe revisões e orientações acerca da Educação Especial nas escolas e do AEE em relação ao disposto no guia. Assim, torna-se relevante proceder a uma análise comparativa entre as referidas legislações, com vistas a não apenas compreender as mudanças de termos e concepções, mas também avaliar como as políticas e diretrizes para a Educação Especial evoluíram ao longo do tempo e quais os impactos dessas mudanças na prática educacional (Minas Gerais, 2020).

Nessa conjuntura, examinaremos de forma crítica as diferenças e semelhanças entre esses documentos para um entendimento mais abrangente da abordagem da Educação Especial em Minas Gerais.

Uma das principais diferenças entre as legislações diz respeito à forma como é utilizado o termo público da Educação Especial. O guia utiliza o termo "público-alvo da Educação Especial", enquanto a Resolução SEE nº 4256/2020 utiliza apenas "público da Educação Especial" (Minas Gerais, 2020). Embora o termo "público-alvo" da Educação Especial ainda esteja presente em legislações recentes, como o PNEE 2020 (Brasil, 2020), e seja utilizado amplamente por diversos autores, ele remete a uma época na qual era comum se referir aos alunos que demandavam atendimento educacional especializado, devido a uma variedade de necessidades, tais como deficiências e transtornos do desenvolvimento. Esse conceito reflete uma abordagem retrógrada, caracterizada por segregação e exclusão, em que os alunos eram categorizados com base em suas condições particulares.

Em contraste com o guia, a Resolução SEE nº 4256/2020 define claramente os princípios e objetivos da Educação Especial inclusiva e detalha os deveres de educar para os regentes de turma e regentes de aula, atribuindo responsabilidades específicas no processo de ensino-aprendizagem (Minas Gerais, 2020).

Em relação aos instrumentos de registros do AEE, como o PDI e PAEE, a Resolução SEE nº 4256/2020 traz diretrizes para a construção do PDI de maneira coletiva, incluindo a responsabilidade do EEB na sua articulação, além de disponibilizar um modelo padrão e obrigatório em todas as escolas, com orientações detalhadas para o preenchimento, enquanto o guia não define um modelo específico. Tais orientações estão disponíveis no Anexo I da Resolução. (Minas Gerais, 2020) e se encontra ilustrado no Anexo A dessa dissertação..

Quanto à disponibilidade do AEE em salas de recursos, a Resolução SEE nº 4256/2020 define que é compulsória para todos os estudantes abrangidos pela Educação Especial durante o período oposto ao de sua escolarização regular, sendo vedado o atendimento aos estudantes que não se enquadram na categoria de público da Educação Especial (Minas Gerais, 2020).

Outro ponto bastante esclarecedor é que a Resolução SEE nº 4256/2020 traz, em comparação ao guia, a flexibilização do tempo de escolaridade para alunos da

Educação Especial. Ela estabelece regras detalhadas para tal flexibilização, seu registro e seu acompanhamento. É uma diferença importante, já que a falta de detalhes no guia criou ambiguidades ou falta de clareza na implementação da flexibilização escolar (Minas Gerais, 2020).

Para as capacitações e formações de professores, a resolução especifica a oferta de cursos de formação continuada para professores, enquanto o guia não menciona detalhes sobre capacitação. Ela acrescenta informações e detalha as atuações dos órgãos, informando que a capacitação contínua dos profissionais da educação deve ser proporcionada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por intermédio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI). Essa capacitação envolve a colaboração de várias entidades, incluindo os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS), os Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), definindo sua função e objetivos que serão normatizados por meio de uma Resolução específica e suas atividades serão minuciosamente descritas nas diretrizes específicas que o acompanham. Uma questão a se destacar é a terminologia utilizada para o local onde o AEE é oferecido. A resolução usa o termo "sala de recursos", enquanto o guia adota "sala de recursos multifuncionais". Apesar dessa diferença nos termos, ambos se referem ao mesmo espaço, onde o AEE é ministrado. Em essência, são dois nomes, que, na prática, cumprem a mesma função. (Minas Gerais, 2020).

A seguir, apresentaremos no quadro 2 uma comparação das principais diferenças entre a Resolução SEE nº 4256/2020 e o Guia Da Educação Especial – Versão 3. Isso nos permitirá visualizar as divergências entre as duas legislações.

Quadro 2 - Comparação entre o Guia da Educação Especial (2014) e a Resolução nº 4.256/2020

(continua)

Categoria	Guia da Educação Especial (2014)	Resolução nº4256/2020
Público atendido	Utiliza o termo “público-alvo da Educação Especial”.	Utiliza somente o termo “público da Educação Especial”.
Princípios e objetivos da Educação Inclusiva	Não traz especificamente os princípios e os objetivos da educação inclusiva.	Especifica quais são os princípios e os objetivos da Educação Especial inclusiva (art. 5º).
Atuação dos professores regentes	Não cita os deveres dos regentes com clareza.	Determina os deveres de educar para os regentes de turma, regentes de aula e professores do AEE (art. 8º e art. 9º).
Caracterização do PDI	O PDI deve ser construído, desde o início da trajetória educacional do aluno, com a colaboração de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização, incluindo diretores, especialistas e professores.	Traz a construção do PDI de maneira coletiva por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante. Define o EEB como o profissional responsável por articular e garantir a sua construção (art. 13).
Acesso ao PDI	Não cita sobre quem pode ter acesso ao PDI.	É direito da família ter acesso ao PDI sempre que solicitado (art. 51).
Modelo padrão do PDI	Não define modelo do PDI.	Traz como anexo o modelo padrão e obrigatório do PDI em todas as escolas da SEE/MG.
Flexibilização escolar	a) Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo; b) Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo; c. No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano.	a) Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 5º ano; b) Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7º ano e 1 ano no 9º ano; c) No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 3º ano” (art. 14).
Registros da flexibilização escolar	O guia especifica sobre a flexibilização curricular, mas não detalha como deve proceder.	A flexibilização curricular e do tempo de escolaridade é feita por meio de um relatório elaborado pelo regente da turma e por especialistas, que deve ser aprovado em conselho de classe e arquivado na pasta do aluno. Ela visa evitar que o estudante fique muito defasado em relação à sua série apropriada, garantindo seu progresso adequado na escola (art. 14).

Quadro 2 - Comparação entre o Guia da Educação Especial (2014) e a Resolução nº 4.256/2020

(conclusão)

Categoria	Guia da Educação Especial (2014)	Resolução nº4256/2020
Definição dos alunos públicos-alvo do AEE	Não cita a vedação do atendimento aos alunos que não são públicos da Educação Especial.	A oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da Educação Especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são públicos da Educação Especial (art. 22).
Atendimento das Salas de Recursos	O professor de sala de recursos pode atender de 15 a 30 alunos, individualmente ou em grupos semelhantes, com duração flexível e frequência a critério do professor, desde que alinhado com o plano de atendimento e a proposta pedagógica da escola de origem.	Cada turma pode ter de 8 a 20 estudantes após aprovação da SRE. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos e frequência definida pelo professor de sala de recurso, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante (art. 24 e art. 25).
Cursos de formação continuada	Caracterização do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS) e Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os profissionais que devem atuar nesse órgão.	Os cursos de formação continuada são ofertados pela Secretaria de Estado de Educação, por meio de CEEI, CAP, CAS, Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às escolas de educação básica e instrutores de libras das SRE (art. 36).
Caracterização do CREI	Não cita funções e atribuições do CREI.	Os Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI) têm por objetivos orientar e apoiar as escolas comuns no atendimento aos estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação matriculados na Rede Estadual de Ensino, por meio de capacitação e orientação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologias assistivas (art. 47 ao 49).
Nomenclatura da sala de recursos	Traz o termo sala de recursos multifuncionais	Traz somente o termo sala de recursos

Fonte: Elaboração própria conforme Guia da Educação Especial (2014) e Resolução nº4256/2020. (Minas Gerais, 2014; 2020).

Em síntese, a Resolução SEE nº 4256/2020 apresenta uma abordagem mais detalhada e precisa em comparação com o guia, refletindo os avanços nos direitos educacionais do público do AEE ao longo do tempo. Essa diferença pode ser consequência da implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva em Minas Gerais. Ela estabelece princípios, deveres e diretrizes claras para os profissionais da educação; oferece um modelo de PDI padronizado e orientações específicas; torna obrigatória a oferta de AEE para todos os estudantes da Educação Especial no período oposto ao da escolarização regular; e define regras detalhadas para a flexibilização do tempo de escolaridade. Além disso, ela especifica a oferta de cursos de formação continuada para professores e determina o papel de diversas entidades na capacitação dos profissionais. Enquanto algumas diferenças terminológicas entre a Resolução e o guia não têm um grande impacto prático, a Resolução SEE nº 4256/2020 destaca-se por seu rigor e detalhamento na promoção de uma educação inclusiva de qualidade no estado de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2020).

Uma questão a ser ressaltada diz respeito à convergência de ideias entre as legislações discutidas. Ela se refere à necessidade de um planejamento integrado entre os professores do AEE e os professores regentes das turmas. O guia enfatiza a relevância da colaboração do Professor de Apoio com os docentes da classe comum na definição de estratégias pedagógicas que promovam o acesso do aluno com AEE ao currículo e sua interação com o grupo.

Da mesma maneira, a Resolução SEE-MG nº4256/2020 indica que os professores do AEE devem colaborar com os regentes de turma e regentes de aula no planejamento dos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Assim, cabe aos professores do AEE, em conjunto com o regente, eliminar as barreiras que possam impedir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes (Minas Gerais, 2020).

Ambas as legislações assinalam que o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da Educação Especial é responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do AEE. Portanto, a articulação entre os professores da sala de aula e do AEE é importante

para garantir a inclusão e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014; 2020).

A articulação entre professores da sala de aula e do AEE, conforme mencionado anteriormente, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no sucesso escolar dos estudantes com NEE. Essa colaboração é primordial para favorecer que as estratégias pedagógicas sejam planejadas de forma apropriada e que os recursos de acessibilidade sejam aplicados de maneira eficaz.

Assim, essa coordenação e cooperação entre os profissionais do ensino não estão limitadas apenas ao contexto cotidiano da sala de aula. As reuniões de Módulo II, com carga horária obrigatória para os professores, representam outra instância em que o trabalho colaborativo é possível de ser discutido. Esses momentos de planejamento coletivo são fundamentais para a prática pedagógica, visto que permitem a troca de experiências, a elaboração de estratégias conjuntas e o alinhamento de objetivos educacionais.

Essas reuniões, que são de cumprimento das horas destinadas às atividades extraclasse, de caráter coletivo, são regulamentadas conforme orientações do Ofício Circular nº 2663/2016. São reuniões de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser coordenadas pela direção escolar, em conjunto com os especialistas de educação básica, destinadas ao desenvolvimento de pautas pedagógicas, administrativas e institucionais que visam à implementação das diretrizes que buscam “[...] uma escola inclusiva, democrática e participativa, que garanta os direitos de aprendizagem a todos os estudantes.” (Minas Gerais, 2016a, p. 1).

Para desenvolvimento dessas ações conjuntas por todos os professores, devem ser destinadas semanalmente duas horas para as reuniões coletivas, podendo ser acumuladas dentro do mês quando a pauta demandar maiores discussões ou quando forem conselho de classe, por exemplo. Na escola em questão, as reuniões coletivas ocorrem semanalmente nas segundas-feiras, no período noturno, com carga horária de duas horas/semanais.

Com base no arcabouço legal relacionado à Educação Inclusiva e à Educação Especial, serão apresentadas, nas próximas subseções, as diretrizes

legais e os apontamentos a respeito do AEE, os seus instrumentos de registros e os ambientes de execução dentro do contexto mais específico, como a SRE e a escola objeto de pesquisa. Nessa abordagem micro do sistema de ensino, buscaremos compreender como esses temas são aplicados na prática e como impactam diretamente a escola em estudo.

2.2.1 O atendimento educacional especializado e a Sala de Recursos na rede estadual

Nesta subdivisão, trata-se de como se configura o AEE na rede pública de educação em Minas Gerais; quais as competências da SEE-MG, das SREs, das escolas. Para tanto, serão estudados documentos normativos da rede, entre eles a Resolução SEE nº 4496/2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos CREI, da Rede Pública Estadual de Ensino De Minas Gerais (Minas Gerais, 2021). Também será discutida a oferta da formação de professores por meio da CEEI, via CAP; CAS; Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das SREs. Nesse sentido, descrever-se-á a influência pedagógica desses núcleos na prática da Sala de Recursos.

O objetivo da escola inclusiva é promover a equidade entre os estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças individuais. Todos os alunos têm o direito à igualdade de oportunidades para aprender e desenvolver suas habilidades na sala de aula regular, com o suporte de adaptações curriculares e do Atendimento Educacional Especializado.

No concernente ao AEE na rede estadual mineira e a seus referidos objetivos, a Resolução SEE nº 4256/2020 define:

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

Art. 20 - São objetivos do AEE:

I - promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino;
- V - construir recursos de acessibilidades educacionais (Minas Gerais, 2020).

Conforme definido no documento, o AEE engloba a disponibilização de serviços e recursos com o propósito de remover obstáculos que possam dificultar a plena participação social e o desenvolvimento das habilidades do público da Educação Especial, tanto por parte dos estudantes quanto das escolas.

Para que o AEE seja efetivado:

[...] são oferecidos 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 aluno (sala de recursos) (Minas Gerais, 2014, p.16).

O AEE desempenha um papel fundamental ao complementar e enriquecer a formação do aluno. Essa finalidade é concretizada por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias cujo fim é eliminar barreiras, permitindo, assim, a plena participação do aluno na sociedade e facilitando seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

A SEE-MG tem um papel crucial na implementação das políticas públicas de Educação Especial Inclusiva no estado. É responsável por coordenar, planejar, executar e avaliar as ações voltadas para a Educação Especial Inclusiva, com vistas a efetivar o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino. Para isso, a SEE deve promover a formação continuada dos profissionais da educação; a elaboração e a implementação de políticas e programas específicos para a Educação Especial Inclusiva; a articulação com outros órgãos e instituições que atuam na área; a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às necessidades dos estudantes com deficiência; a promoção de ações de acessibilidade arquitetônica e comunicacional nas escolas; e a garantia do

atendimento educacional especializado em Sala de Recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular (Minas Gerais, 2020).

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, os AEE são disponibilizados de duas maneiras distintas. Em primeiro lugar, temos a modalidade de complementação ou suplementação, que ocorre nas salas de recursos, onde os alunos são atendidos no contraturno de suas atividades escolares regulares. Isso visa a garantir o acesso pleno ao currículo escolar e a assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a Sala de Recursos assume um papel fundamental como uma modalidade de atendimento educacional especializado. Ela se destina exclusivamente aos estudantes matriculados em escolas regulares que necessitam de apoio adicional devido às suas necessidades educacionais especiais, abrangendo todos os níveis de ensino (Minas Gerais, 2020).

É importante ressaltar que, segundo a Resolução nº SEE 4256/2020, o AEE na Sala de Recursos tem como objetivo central

[...] o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial (Minas Gerais, 2020, p. 5).

Nesse âmbito, é relevante notar que o AEE não apenas complementa o currículo regular, mas também o enriquece com atividades específicas, ensina linguagens e códigos de comunicação e sinalização específicos, quando necessário. Esses elementos enfatizam a abordagem personalizada do AEE, que se concentra na inclusão dos alunos e criação de um ambiente de igualdade de oportunidades no contexto educacional.

Além disso, em segundo lugar, a rede estadual mineira oferece a modalidade de apoio por meio de profissionais especializados. Isso inclui o Professor de ACLTA, o Intérprete de Libras e o Guia-Intérprete, os quais fornecem suporte diretamente durante o turno de escolarização dos alunos (Minas Gerais, 2014). Essas abordagens demonstram o compromisso do estado de Minas Gerais com a inclusão e o apoio eficaz às necessidades educacionais especiais de seus estudantes.

A implementação desses serviços nas escolas procede mediante a solicitação feita pela própria escola no SIMADE. A avaliação é conduzida pelas equipes das SREs, sobretudo do SAI. A autorização oficial da SEE/MG é necessária para a convocação ou disponibilização dos profissionais especializados, conforme explicitado na Figura 2.

Sobre os profissionais do AEE, a Resolução SEE nº 4256/2020 define as funções que cada um deve exercer nas escolas, a saber:

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

Art. 28 - O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/ interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.

Art. 30 - O Guia-Intérprete é aquele que ocupa o cargo de professor e exerce a função de mediador comunicativo do estudante surdocego, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola (Minas Gerais, 2020, p. 5 e p. 6).

Em relação ao profissional da Sala de Recursos, a supracitada resolução não especifica o perfil do profissional, tampouco indica suas atribuições, mas faz a caracterização do atendimento da Sala de Recursos e sua finalidade.

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

Parágrafo único. A finalidade do AEE em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial (Minas Gerais, 2020, p. 5).

Apesar de não serem referenciadas na Resolução SEE-MG nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020), as atribuições do professor da Sala de Recursos podem ser encontradas nas orientações federais, por exemplo, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e na Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial nº 11/2010, que traz orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SMR, implantadas nas escolas regulares (Brasil, 2009; 2010c). Consoante a Nota Técnica, são deveres do professor de AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil, 2010c, p. 4-5).

Desse modo, não há como se falar sobre o papel do AEE sem mencionar as funções do profissional que o executa. Esses professores desempenham importante

lugar na identificação das habilidades e necessidades dos alunos, na organização e aplicação de estratégias pedagógicas e na utilização de recursos de acessibilidade. Sua atuação abrange desde a elaboração de planos personalizados de atendimento até a produção de materiais didáticos acessíveis, a coordenação com outros educadores e profissionais e o apoio às famílias. Além disso, eles são responsáveis por ensinar habilidades específicas, como Libras, Braille e o uso de tecnologias assistivas, que são essenciais para a autonomia e participação ativa dos alunos no ambiente escolar.

Por fim, conforme estabelecido nas legislações analisadas, compete às Salas de Recursos, por meio da atuação do professor especializado, estabelecer a comunicação entre o atendimento prestado aos alunos com deficiência e TEA. É importante ressaltar que uma vez que “[...] esses alunos necessitam do AEE de apoio, necessitarão do AEE de Sala de Recursos com uma maior carga horária que atenda às suas necessidades especiais.” (Minas Gerais, 2014, p. 23). As estratégias de interlocução são empregadas para a efetivação das adaptações necessárias.

2.2.2 O Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) na formação continuada dos professores

Esta subseção é dedicada à apresentação da organização, da estrutura e do funcionamento do SAI no âmbito da SRE, do CREI e do levantamento do quantitativo das escolas circunscritas estaduais que ofertam o AEE. Aprofundaremos a caracterização do suporte oferecido pelo CREI ao AEE. Destacaremos o apoio técnico e pedagógico que se configura como um elemento fundamental a ser fornecido às escolas. Ao longo deste segmento, abordaremos detalhadamente as áreas-chave de assistência, estratégias e recursos que compõem o suporte integral do CREI, visando fortalecer e aprimorar as práticas educacionais nas instituições de ensino.

O CREI, de acordo com o estabelecido na Resolução SEE nº 4496/2021, é uma instituição especializada no atendimento e suporte aos gestores escolares, professores, professores do AEE e EEBs que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2021).

O CREI desempenha um papel fundamental no cumprimento das diretrizes estabelecidas nessa resolução, atuando segundo os princípios e as metas nela definidos:

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

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

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

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

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

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

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

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

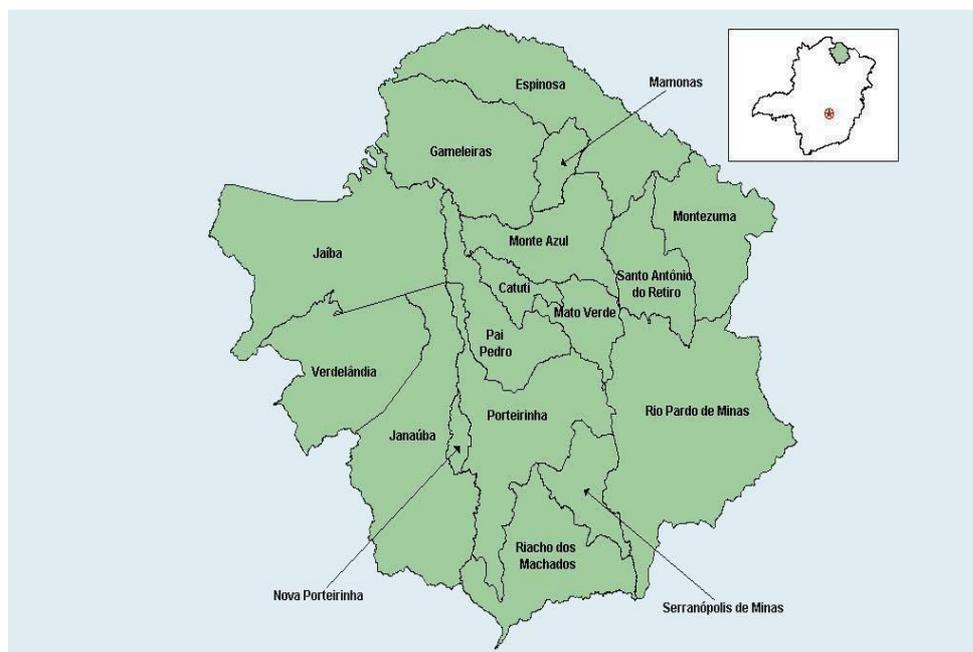
VIII – Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021, p. 1).

Portanto, tem um papel fundamental na efetivação da inclusão da rede estadual de educação. Segundo a legislação específica, o estabelecimento e a organização desses centros não apenas promovem a capacitação contínua dos profissionais da educação, mas também orientam as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, o CREI deve orientar na produção de materiais didáticos acessíveis, na adaptação de espaços escolares e no desenvolvimento de recursos de acessibilidade curricular. Ao oportunizar o uso de tecnologias assistivas e eliminar barreiras atitudinais, os CREI demonstram um compromisso inequívoco com uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade de seus alunos.

Conforme estabelecido na diretriz de organização e funcionamento dos CREI da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, a área de abrangência do referido centro compreende as escolas comuns da rede estadual localizadas dentro da jurisdição da respectiva SRE. Assim, o CREI da SRE de Janaúba foi responsável,

em 2023, pelo atendimento de 89 escolas estaduais, distribuídas entre 17 municípios norte-mineiros.

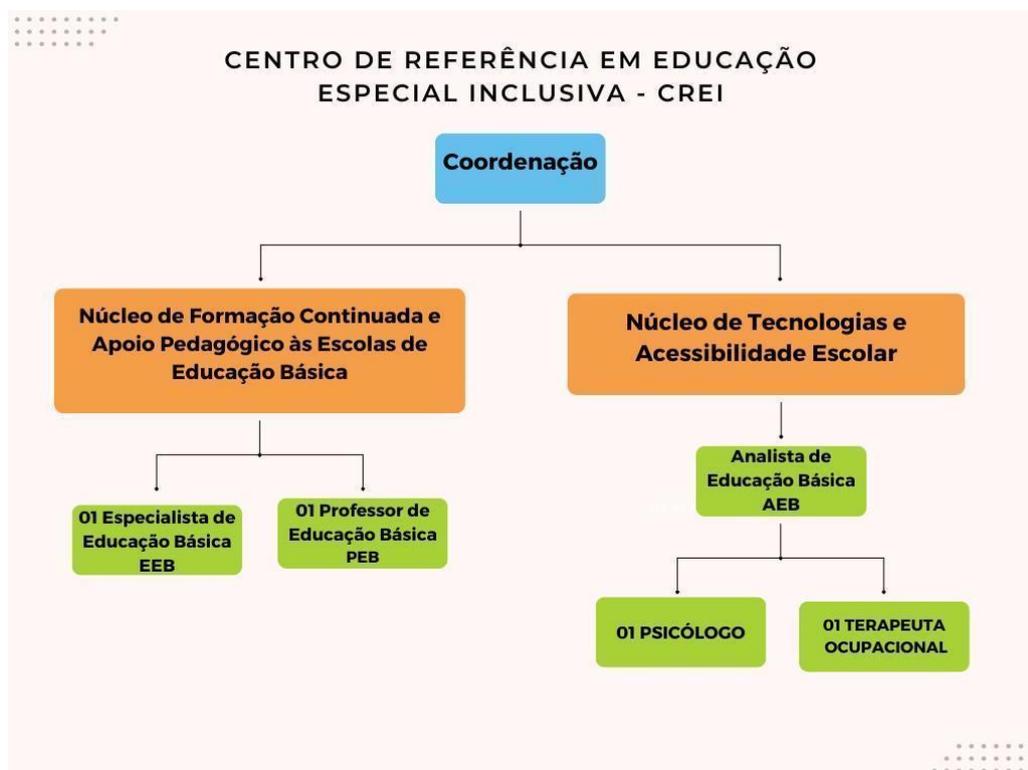
Figura 4 - Mapa dos municípios atendidos pela SRE de Janaúba



Fonte: SEE-MG (Minas Gerais, 2023).

Apresentados esses dados, é possível perceber que o CREI da SRE/Janaúba tem um grande desafio de atendimento, uma vez que, segundo estrutura dada pela Resolução SEE nº 4496/2021 (Minas Gerais, 2021), o quadro de profissionais é dividido conforme apresenta a figura 5. De acordo com o delineado no documento Diretriz de Organização de Funcionamento do CREI, é atribuição do Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, com o auxílio dos profissionais do Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar, a oferta de cursos, palestras, oficinas e encontros, tanto presenciais quanto on-line. Tais atividades são prioritariamente direcionadas aos professores e especialistas em educação básica que estão em exercício nas escolas comuns da rede estadual de ensino, aos professores do AEE e aos gestores das escolas pertencentes à mencionada rede. (Minas Gerais, 2021).

Figura 5 - Organização Pedagógica do CREI



Fonte: Organização da autora com base na Resolução nº4496/2021 (Minas Gerais, 2021).

Essa abordagem vai ao encontro dos objetivos CREI, que se propõe a apoiar as escolas públicas nessa mesma área de abrangência quanto ao alinhamento e à implementação das diretrizes político-pedagógicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do estado de Minas Gerais. A orientação dos educadores sobre como adaptar o currículo usando métodos, técnicas e recursos pedagógicos específicos é uma prioridade, pois deve concorrer para o processo de elaboração dos PDIs e PAEEs dos alunos atendidos, de modo que o processo educacional se dê de maneira mais articulada e coletiva entre os professores das escolas estaduais.

2.2.3 Instrumentos que orientam os registros do AEE

Nesta parte, explora-se em detalhes os instrumentos de registro do AEE, com destaque para o "PDI" e o "PAEE". Analisando como esses instrumentos se estruturam e, mais importante, como são aplicados na prática inclusiva. É fundamental compreender que tanto o PDI quanto o PAEE desempenham um papel

crucial na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Eles proporcionam um atendimento personalizado e eficaz aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando que cada estudante receba o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. Vamos aprofundar nosso entendimento sobre essas ferramentas e seu impacto na construção de um ambiente educacional inclusivo e igualitário.

Na documentação escolar dos alunos, público da Educação Especial, é obrigatório um documento elaborado pela equipe de especialista, professor especializado, professores da turma regular e pais ou responsáveis, no qual constam dados relevantes sobre o histórico escolar e familiar do estudante. Esse documento é conhecido por PDI, que é um instrumento que deve acompanhar todo o percurso escolar do estudante da Educação Especial. Ele deve ser construído conjuntamente por todos os envolvidos no processo de escolarização, ficando a cargo do especialista da educação básica a articulação e a garantia de sua elaboração.

Sua elaboração deve ter início desde o primeiro momento do contato do aluno com a escola e é uma responsabilidade compartilhada por todos os profissionais envolvidos no processo educacional, incluindo diretores, especialistas e professores.

Ademais, é essencial que a família esteja envolvida nesse processo de elaboração e atualização do PDI, pois favorece que seja criada uma parceria sólida e transparente entre a escola e a casa, a fim de que todos estejam alinhados no apoio ao desenvolvimento educacional do aluno (Minas Gerais, 2014).

Nesse sentido, a Resolução SEE nº4256/2020 destaca e reforça que “é direito da família ter acesso ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) sempre que solicitado” (Minas Gerais, 2020, p. 9).

Assim, o acesso ao PDI permite que as famílias compreendam melhor as metas e estratégias definidas para o aprendizado de seus filhos, bem como as adaptações e os recursos que estão sendo disponibilizados para atender às necessidades individuais de cada aluno.

O PDI é uma prática que não deve ser desvinculada do currículo referente ao ano ou série em que o aluno está matriculado. Para sua construção, é necessário considerar diferentes perspectivas, como: 1) dificuldades, habilidades e

necessidades do aluno; 2) os objetivos gerais da turma e específicos para o estudante; 3) a contribuição de múltiplos participantes – professores regentes, especialistas, coordenação pedagógica, família, demais profissionais e, sempre que possível, o próprio aluno. Trata-se de um documento que deve ser elaborado de maneira coletiva e colaborativa, com a corresponsabilidade de todos os envolvidos em sua execução.

Em síntese, no PDI, deve ser proposto todo atendimento pedagógico do aluno em cada bimestre, sempre tendo em vista o potencial de aprendizagem, visando à elevação e/ou consolidação de habilidades. Ele deve ser sempre tomado como princípio do planejamento do professor regente, adaptado às necessidades educacionais especiais de cada estudante específico.

Semestralmente, de acordo com o novo modelo de PDI anexo à Resolução SEE nº4256/2020, deve ser elaborado um “Relatório Pedagógico Descritivo de até uma lauda, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre” (Minas Gerais, 2020, p. 19).

Esse instrumento de registro do AEE ressalta a importância de reconhecer que, na escola inclusiva, cada aluno é único e apresenta diferentes necessidades de aprendizado.

Nessa perspectiva, Bezerra e Araújo (2011) sublinham a importância de os professores saberem utilizar o conhecimento prévio de cada discente e terem confiança no potencial de aprendizado de todos, explorando suas habilidades e abordando suas limitações e dificuldades por meio da interação e construção de conceitos, valores e atitudes dentro de uma abordagem pedagógica coerente. Isso requer compreender a diversidade de aprendizados nas turmas escolares e a promoção de um ensino que leve em consideração essas diferenças, adotando uma abordagem inclusiva.

Uma vez elaborado o PDI do aluno com deficiência, deve-se encaminhar uma cópia para o profissional que atua na SRM, a fim de que esse profissional elabore o PAEE (Minas Gerais, 2014).

Na Sala de Recursos, o documento que orienta o planejamento e a execução das intervenções pedagógicas com o estudante é o PAEE, que deve estar alinhado com o PDI, com vistas a um trabalho consonante e integrado. Portanto, a construção

do PAEE é que subsidiará o planejamento estratégico do professor da Sala de Recursos e a sua interlocução com os demais instrumentos orientadores e atores da Educação Especial. Ao final do período ou ano letivo, deverá apresentar o caminho percorrido pelo aluno por meio de relatórios pedagógicos arquivados em sua pasta escolar. Em relação à elaboração do PAEE nas escolas da rede pública estadual:

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

No que diz respeito à maneira de atendimento na Sala de Recursos, conforme estipulado na legislação vigente, representada pela Resolução SEE nº 4256/2020, é possível realizar o suporte de forma individualizada ou em grupos reduzidos. A duração mínima de cada atendimento é de 50 minutos e a frequência é determinada pelo professor da Sala de Recurso.

Uma vez que a enturmação dos alunos na Sala de Recursos tenha sido concluída no SIMADE, o professor deverá organizar um cronograma de atendimento aos alunos, mediante o número de estudantes matriculados na turma e observada a sua carga horária diária, podendo o atendimento ser feito em agrupamento de alunos ou individualmente. Esse cronograma, além de contemplar os alunos da própria escola, também poderá abranger estudantes de outras escolas estaduais e da rede municipal, caso haja demanda e sejam indicados na planilha. Nesse caso, é importante que a escola de origem do aluno envie o seu PDI, que poderá incluir sugestões sobre a quantidade de tempo desejável para o atendimento na Sala de Recursos durante a semana.

Para os alunos da própria escola, a equipe pedagógica deverá encaminhar cópias dos PDIs das salas regulares para o professor da Sala de Recursos, a fim de subsidiar a elaboração do PAEE do aluno. Este professor, em colaboração com a proposta da equipe pedagógica, definirá a frequência dos atendimentos para todos

os discentes, assegurando que as necessidades individuais sejam atendidas de maneira adequada⁹ (SRE, 2021).

O formulário do PAEE, ao contrário do que ocorreu com o PDI, não foi disponibilizado pela Resolução SEE nº4256/2020. Nas escolas estaduais da área de abrangência da SRE de Janaúba, recebemos um modelo organizado pelo SAI. Esse modelo foi compartilhado durante uma reunião coletiva realizada on-line, na qual as especialistas das escolas estaduais tiveram acesso às informações necessárias.

Nesse âmbito, para acompanhar o trabalho do AEE nas escolas, o SAI, da 44ª SRE – Janaúba propõe um conjunto de ações orientadas pelo CREI e coordenadas pelas especialistas pedagógicas nas escolas que visam balizar o registro de todo o trabalho referente ao AEE nas escolas estaduais. Para tanto, são previstas atualizações bimestrais dos PDIs e PAEEs dos alunos atendidos, relatórios de atendimento ou fichas de planejamento semanal repassadas pelo professor regente para o professor de apoio.

Para otimizar a elaboração dos PDIs dos alunos atendidos pelo AEE, a coordenação pedagógica disponibiliza, em um drive compartilhado com todos os professores da escola, uma pasta contendo os PDIs organizados por turma. Esses PDIs devem ser elaborados conforme as orientações repassadas nas reuniões de Módulo II e seguindo o modelo estabelecido pela Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020).

Esses documentos devem ser preenchidos e completos a cada término do bimestre, para que, depois de decorrido o prazo proposto, possa ser inserido pela coordenação no drive específico do CREI, a que somente a coordenação pedagógica e os profissionais do CREI têm acesso.

Do mesmo modo ocorre com os documentos do PAEE, porém estes são de atualização semestral e, após encerramento do ano letivo, o PDI e o PAEE já finalizados devem ser impressos e arquivados na pasta individual do aluno.

⁹ As observações e informações apresentadas nestes três últimos parágrafos foram baseadas em uma reunião on-line realizada pelo SAI. Parte dos dados foi extraída de um slide apresentado durante a reunião, enquanto outras informações foram registradas durante a explanação da coordenadora do serviço.

2.3 ASPECTOS CARACTERÍSTICOS E ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA ESTADUAL ESTRELA AZUL

A Escola Estadual Estrela Azul foi fundada em 1964 e está situada no Centro de uma cidade pertencente à SRE-Janaúba. Atualmente, o prédio está bem conservado e passou por diversas reformas, como uma pintura externa recente, em janeiro de 2023. A escola é construída em um único piso, com três pavilhões que abrigam quinze salas de aula, um laboratório de informática, uma Sala de Recursos, uma biblioteca, duas secretarias, uma diretoria, uma sala de professores, um banheiro para professores, dois banheiros adaptados para alunos, refeitório e cantina. As salas são arejadas e há rampas nas entradas de todas as salas para facilitar a acessibilidade. A escola também possui dois pátios ao longo de seu comprimento e um pomar/horta.

No que se refere ao nível socioeconômico da escola, de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021, seu Índice Socioeconômico (INSE) é de 4,69. Isso significa que a escola atende a alunos considerados como abaixo da média nacional do INSE, cujo responsável tem o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, dois quartos ou mais quartos para dormir, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer e dois ou mais celulares com internet, mas não possui aspirador de pó e outros bens e serviços pesquisados. Parte dos estudantes desse nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões (Inep, 2022).

A escola atende alunos de faixa etária variada em torno dos 6 aos 15 anos de idade. Ela funciona em dois turnos, matutino e vespertino, para atender os anos iniciais e finais do ensino fundamental regular e integral, com aproximadamente 721 alunos matriculados em 2023. A divisão do atendimento da escola por etapa e turno é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de turmas, alunos e turnos de funcionamento por etapa escolar e tipo de ensino na Escola Estadual Estrela Azul em 2022/2023

Níveis e Modalidades de Ensino		2022				2023			
		Matutino		Vespertino		Matutino		Vespertino	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Regular	Anos Iniciais	5	136	-	-	5	134	-	-
	Anos Finais	2	78	5	172	2	67	7	264
Ed. Integral	Ensino Fundamental	-	-	8	259			8	257
Total		7	214	13	431	7	201	15	521

Fonte: SIMADE 2022/2023 (Minas Gerais, 2023).

Nesse caso, para compreender a dinâmica da organização pedagógica e as interações entre os professores do AEE e os do ensino regular na Escola Estadual Estrela Azul, é essencial analisar a distribuição dos professores por área de atuação. A tabela a seguir apresenta o total de profissionais por área na escola, fornece uma visão geral da composição do corpo docente e permite uma análise mais detalhada das práticas colaborativas entre os diferentes profissionais.

O quadro de profissionais da educação na referida escola no ano de 2023 é formado por um diretor; dois vice-diretores; 18 auxiliares de educação básica; seis assistentes técnicos da educação básica; um secretário; três Especialistas da Educação Básica (EEB) responsáveis pelo ensino regular e uma que responde pela Educação Integral; oito professores para atendimento dos anos iniciais; quarenta e dois professores para atendimento dos anos finais e educação integral; um professor da Sala de Recursos; e nove professores de ACLTA. Destes, 55% de professores são efetivos e os demais profissionais são convocados. A tabela 4 apresenta o quantitativo de servidores da Escola Estadual Estrela Azul no ano de 2023.

Tabela 4 - Quantitativo de servidores da Escola Estadual Estrela Azul

Servidores Efetivos/Convocados	(continua)	
	Quantitativo 2023	
Língua Portuguesa	05	
Língua Inglesa	03	
Arte	02	
Educação Física	03	
Ensino Religioso	01	
História	04	

Tabela 4 – Quantitativo de servidores da Escola Estadual Estrela Azul

Servidores Efetivos/Convocados	(conclusão) Quantitativo 2023
Ciências	04
Geografia	04
Matemática	04
Professoras de Ensino do Uso de Biblioteca – PEUB	02
Ciências e Tecnologia	02
Comunicação e Linguagens	02
Educação para a Cidadania	01
Estudos Orientados	04
Laboratório de Matemática	02
Projeto de Vida	03
Professores Regentes de Turma	05
Professores para Uso da Biblioteca	02
Professor Eventual	01
Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva.	10
Professor de Sala de Recursos	01
Especialistas da Educação Básica – EEB	03
Coordenador da Educação Integral	01
Total	69

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos Registros da Secretaria da Escola e do SIMADE 2023 (Minas Gerais, 2023).

Vale destacar que em 2023, os servidores contratados da escola totalizam 43% dos docentes neste ano, o que acarreta certa rotatividade entre os profissionais. É importante citar ainda que, entre os profissionais do AEE, somente a professora da Sala de Recursos é efetiva na escola. De acordo com os dados funcionais do quadro de servidores, 73% do corpo docente possui pós-graduação e 4% possui Mestrado, o que pode não ser considerado alto em comparação com outros contextos ou padrões específicos de qualificação.

No concernente aos documentos de construção coletiva que garantam a autonomia administrativa e pedagógica da escola, destacam-se o PPP e o Regimento Escolar. O Regimento Escolar é um documento obrigatório para o efetivo funcionamento das escolas, deve ser objeto de discussão e aprovação pela comunidade escolar e conhecido por todos, caracterizando-se por ser um dos instrumentos de execução, com transparência e responsabilidade, do projeto político-pedagógico da escola. Segundo tal documento, a escola tem por objetivos:

- I. Estimular e incentivar o protagonismo dos estudantes, motivando-os para o estudo, a pesquisa e o convívio social;
- II. Elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- III. Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- IV. Promover a integração escola-comunidade;
- V. Proporcionar um ambiente favorável ao estudo, ao ensino e à convivência social;
- VI. Estimular, em seus estudantes, a participação bem como a atuação protagonista e solidária junto à comunidade;
- VII. Promover a inclusão de estudantes públicos da educação especial, nos termos da legislação vigente, e de acordo com as condições da escola.
- VIII. Desenvolver projetos que estimulem e despertem nos alunos o gosto pela leitura literária;
- IX. Incentivar toda forma de participação e expressão do aluno, inclusive na formalização de seus direitos e deveres;
- X. Possibilitar aos alunos o acesso à cultura, às práticas esportivas e à vivência em ambientes de formação extraescolares (Escola Estadual Estrela Azul, 2022c, p. 11).

Já o PPP da escola é um documento teórico-metodológico que retrata e embasa todo o funcionamento escolar durante o ano, levando em consideração a conjuntura de fatores que cercam a escola e sua comunidade escolar. Além disso, ele deve sistematizar, organizar e integrar continuamente planejamento democrático e participativo da escola, ancorados nos seguintes marcos: referencial, situacional, filosófico e operativo. A elaboração desse documento deve prever os atendimentos da escola baseados nos seguintes eixos: 1 - Relação da escola com a comunidade; 2 - Direito à aprendizagem; 3 - Gestão democrática e participativa; e 4 - Fortalecimento do trabalho coletivo sempre com autonomia, definindo ações que visem a aprimorar o desenvolvimento pedagógico de todos os alunos (Escola Estadual Estrela Azul, 2022b).

Sob o mesmo parâmetro de elaboração, para embasamento legal na formulação do PPP da escola, deve ser observada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, a qual estabelece a institucionalização da oferta do AEE por meio do PPP, sendo especificado como dever da escola de ensino regular garantir na sua organização:

- I – Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

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

No referido documento, há uma seção específica, cujo título é “Diversidade e Inclusão na Aprendizagem”, na qual se discorre como funciona o AEE, tanto para professores de Apoio quanto para a Sala de Recursos. Em relação à Educação Inclusiva, o PPP da escola indica:

Para assegurar os direitos, a escola vem trabalhando de forma interativa com a família e professores para garantir a inclusão efetiva e a aprendizagem dos alunos especiais. Em relação aos desejos que estes alunos trazem consigo, a escola tem trabalhado a inclusão destes, nas atividades coletivas diárias, sempre aliados ao que está proposto no currículo. A escola sempre oportuniza formações nas diferentes áreas do Atendimento Educacional Especializado aos profissionais envolvidos no processo educacional (Escola Estadual Estrela Azul, 2022b, p. 28).

Assim, de acordo com o PPP (Escola Estadual Estrela Azul, 2022b), os alunos com necessidades especiais na Escola Estadual Estrela Azul devem ser respeitados em suas singularidades, enquanto sujeitos únicos, assim como os demais alunos. A fim de cumprir esse objetivo, a escola busca estreitar a relação com a educação inclusiva, começando pela acolhida desses alunos desde a matrícula. Para tanto, segundo o PPP, o aluno de AEE, quando diagnosticado ou quando da sua chegada à escola, é recebido pelo serviço pedagógico e direção, que procuram uma interação desses alunos com os diversos ambientes escolares, servidores e demais alunos, proporcionando a eles uma sensação de pertencimento e de familiaridade.

A escola oferece, desde 2013, atendimentos destinados a alunos com deficiência por meio do professor de apoio em sala de aula. Anterior a esse ano, não

consta no SIMADE nenhum aluno público da Educação Especial matriculado na escola. O atendimento na SR somente foi autorizado pela SEE a partir da solicitação da gestão escolar no ano de 2015, diante de um número crescente e significativo de alunos com laudos médicos. Logo, houve a necessidade de designação de professor especializado para a SR. Até esse ano, os alunos não eram atendidos em Sala de Recursos, pois não havia sala autorizada no município.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo dos alunos matriculados nela, por turno, de 2015 até 2023.

Tabela 5 - Quantidade de alunos matriculados na Sala de Recursos da Escola Estadual Estrela Azul, de 2015 a 2023

Ano	Matutino	Vespertino	Total
2015	07	08	15
2016	08	08	16
2017	11	13	24
2018	08	09	17
2019	15	15	30
2020	13	15	28
2021	09	09	18
2022	04	09	13
2023	10	12	22

Fonte: Elaborada pela autora a partir de SIMADE (Minas Gerais, 2023).

Os alunos atendidos na Sala de Recursos em 2023 correspondem a 2,96% do total de alunos matriculados na Escola Estadual Estrela Azul. Pode-se notar que, nos anos de 2019 e 2020, houve uma demanda maior para atendimento na SRM da escola. Na verdade, toda a demanda do AEE foi pulverizada entre três turmas na rede pública de educação: uma turma na Escola Estadual Estrela Rosa, uma turma na Escola Municipal Estrela Amarela e uma nesta escola, pois a rede estadual diminuiu a quantidade de escolas que ofertavam o AEE.

Nos anos de 2019 e 2020, ocorreu um aumento repentino na demanda por atendimento na SRM da Escola Estadual Estrela Azul. Esse incremento ocorreu devido ao indeferimento, pela SRE, do funcionamento de uma turma de SRM na Escola Estadual Estrela Verde. Conseqüentemente, os oito alunos atendidos pelo serviço de Educação Especial foram encaminhados para a SRM da Escola Estadual Estrela Azul. A justificativa para o indeferimento foi que o número de alunos

matriculados na outra escola era insuficiente para manter a Sala de Recursos aberta, conforme a orientação do Guia da Educação Especial vigente na época.

O fechamento dessa turma provocou um desajuste na rotina escolar dos estudantes que não cursavam o ensino regular na escola, pois necessitavam se deslocar dos seus bairros para frequentar a SR na Escola Estadual Estrela Azul, descumprindo um direito do estudante, que é ser matriculado em escola com melhor acesso e que seja de sua conveniência pedagógica.

Tabela 6 - Quantidade de alunos matriculados na Sala de Recursos nas escolas da rede pública de Espinosa, de 2015 a 2021

Ano	E. M. Estrela Amarela	E. E. Estrela Verde	E. E. Estrela Rosa	E. E. Estrela Azul
2015	-	12	-	15
2016	-	12	12	16
2017	-	08	16	24
2018	08	10	12	17
2019	13	-	15	30
2020	13	-	15	28
2021	16	12	22	18

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações da SRE de Janaúba (Minas Gerais, 2024).

Dessa maneira, em 2019, a escola possuía o maior número de alunos matriculados na SRM do município. Em 2021, foi autorizada pela SEE-MG a reabertura da sala na Escola Estadual Estrela Verde, o que fez com que o número de alunos atendidos na Escola Estadual Estrela Azul retornasse para a média dos atendimentos dos anos anteriores, em torno de 10 alunos por turno de atendimento.

Além disso, outro ponto importante a ser destacado é a alteração no quantitativo de alunos matriculados na SRM, constante na Resolução da SEE nº 4.256/2020, segundo a qual cada SRM poderia ter de oito a vinte alunos por turma autorizada (Minas Gerais, 2020). É válido frisar que cada turma corresponde a um turno de atendimento, ou seja, todos os alunos atendidos na SRM em um determinado turno compõem a referida turma. Desse modo, na escola, existem dois turnos de atendimento, e são duas turmas autorizadas, diferentemente do que era trazido pelas orientações do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, com números bem mais elevados, de 15 a 30

alunos (Minas Gerais, 2014). Assim, houve a necessidade de ampliação de mais duas turmas, sendo mais uma turma na Escola Estadual Estrela Rosa e outra na Escola Municipal Estrela Amarela.

A SR da escola é uma sala própria, não compartilha espaço com outra atividade escolar, o que é um ponto extremamente positivo, pois é uma sala média, bem ventilada e iluminada. Ela foi criada seguindo as especificações do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010a), que disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas. A oferta do AEE é caracterizada como sala de tipo I, possuindo os itens apresentados no quadro 3.

Quadro 3 - Especificações dos itens da Sala Tipo I

Tipo	Item
Equipamentos	02 Microcomputadores; 02 Laptop; 01 Estabilizador; 01 Scanner; 01 Teclado com colmeia; 01 Impressora a laser; 01 Acionador de pressão; 01 Mouse com entrada para acionador; 01 Lupa eletrônica
Materiais Didático-Pedagógicos	01 Material dourado; 01 Esquema corporal; 01 Bandinha rítmica; 01 Memória de numerais tátil 01 Tapete alfabético encaixado; 01 Memória tátil 01 Sacolão criativo monta tudo; 01 Dominó tátil 01 Dominó de associação de ideias; 01 Dominó de frases; 01 Dominó de animais em libras; 01 Dominó de frutas em libras; 01 Quebra-cabeça - sequência lógica; 01 Alfabeto braile; 01 Kit de lupas manuais 01 Plano inclinado – suporte para leitura; 01 Software de comunicação alternativa
Mobiliários	01 Mesa redonda; 04 Cadeiras; 01 Mesa para impressora; 01 Armário; 01 Quadro branco 02 Mesas para computador; 02 Cadeiras

Fonte: Brasil (2010a).

Por meio dos recursos do Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE) Interativo - Escola Acessível, em 2019, a escola passou por uma reforma que promoveu algumas adaptações de acessibilidade nos sanitários dos alunos – banheiros adaptados, portas alargadas e apoios de segurança. Porém, ainda faltam vasos sanitários e pias mais baixas para atender crianças com nanismo e piso tátil direcional.

Assim, foi possível substituir computadores e impressora que já estavam obsoletos, além de adquirir vários materiais de suporte para o atendimento, como

jogos pedagógicos e materiais esportivos. Na sala, ainda há vários materiais confeccionados pela professora para atendimento da demanda escolar dos alunos. Esses recursos fazem com que a escola seja mais atrativa e interessante para os alunos com deficiência, com a proposta de diferenciar do ensino regular.

Essa sala é destinada para os AEE feitos pela professora, conforme o cronograma de atendimento ou pelos demais professores de apoio. Ela funciona ininterruptamente e, em 2023, atende a uma média de vinte alunos.

No que se refere ao AEE na SR da Escola Estadual Estrela Azul, ele é ofertado nos dois turnos, matutino e vespertino, com carga horária de dezesseis horas semanais, atendendo um total de vinte e dois alunos matriculados em 2023, sendo dez estudantes do turno matutino e doze do turno vespertino. A Tabela 5 apresenta a distribuição desses estudantes pelas etapas educacionais da escola.

Tabela 7 - Quantidade de alunos matriculados na Sala de Recursos da Escola Estadual Estrela Azul – Ano 2022/2023

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
2022	06	06	01
2023	06	14	02

Fonte: SIMADE (Minas Gerais, 2023).

Em 2022, eram frequentes nos atendimentos dez alunos que são atendidos em horários alternados e no contraturno escolar, conforme orientações advindas da Resolução SEE n.º4.256/2020, sempre observando as especificidades individuais (Minas Gerais, 2020). Dos dez estudantes frequentes, sete têm TEA, variando a situação de nível de suporte; uma aluna com Síndrome de Down; um aluno com Síndrome de Arkany ou trissomia 8 e mobilidade reduzida; e um aluno com deficiência intelectual, com médio nível de suporte. Três deles são provenientes de outras escolas próximas e que não oferecem esse tipo de atendimento especializado. Entre os alunos faltosos, há um aluno que não frequenta assiduamente a SRM devido à dificuldade de transporte escolar. Por residir em zona rural do município distante da sede, sua escola regular é na localidade onde reside. Quando sua mãe precisa ir à cidade por algum outro motivo, ele é levado por ela até a escola para o atendimento, mas não há uma assiduidade nesse atendimento. Dois alunos que são matriculados não frequentam o atendimento por opção da família.

Foram feitas várias tentativas para ajuste de horário, tentando organizar o atendimento de maneira que conviesse à família, porém sem resultados positivos. Desses alunos, somente três deles continuam com atendimento em terapias na APAE do município, todos eles com TEA.

No ano de 2022, o atendimento do modelo agrupado foi feito somente com dois alunos que têm necessidades educacionais especiais semelhantes, por isso foi possível organizar um mesmo horário de atendimento.

Já em 2023, dos anos iniciais, a escola tem seis alunos matriculados na SRM, dois alunos do 2º ano de escolaridade, dois alunos do 3º ano e um aluno do quinto ano, todos eles são alunos com TEA. Para os anos finais, a escola teve um aumento no número de alunos matriculados na SR em relação a 2022. Em 2023, são 14 estudantes matriculados nessa categoria. A elevação significativa no número de alunos matriculados na SR para os Anos Finais em 2023, totalizando 14 estudantes, é atribuída à matrícula de alunos no 6º ano de escolaridade advindos de outras escolas que não atendem os anos finais do ensino fundamental e também atendimento de alunos de escolas que não oferta a SR. Os alunos do Ensino Médio são todos advindos de outro educandário, já que a escola não oferta essa modalidade da educação básica. Esses números refletem o total de alunos matriculados em cada uma das categorias durante o ano letivo de 2023 na Escola Estadual Estrela Azul, indicando a quantidade de estudantes que estão recebendo atendimento especializado para suas necessidades educacionais especiais em cada um dos níveis de ensino mencionados.

Todos os alunos atendidos na Sala de Recursos apresentam laudo psicológico, neurológico e/ou psiquiátrico, contudo, somente para dois alunos cuja deficiência é Síndrome de Down, não foi autorizado pela SEE-MG o professor de apoio. Como cada turma tem um aluno que possui autorização, uma em que o aluno acompanhado tem deficiências múltiplas com redução de mobilidade e a outra o aluno tem TEA, foi possível ajustar o atendimento para a estudante de maneira a garantir o direito de adaptação de material e atividade.

2.3.1 A organização pedagógica do AEE na Escola Estadual Estrela Azul

Nesta subseção, dedicamo-nos a compreender como o processo de educação inclusiva se estrutura na instituição investigada, por meio de uma abordagem que combina levantamento documental e análise das discussões realizadas em reuniões coletivas, reuniões de Módulo II. Enfim, buscamos identificar como o AEE e a inclusão são abordados na perspectiva do trabalho colaborativo e do planejamento coletivo.

Para compreender o processo de entrada do aluno no AEE, seja para atendimento por professor de apoio, seja na Sala de Recursos, é importante conhecer o roteiro inicial. Quando um aluno com deficiência é matriculado na escola, a secretaria escolar comunica o serviço pedagógico. Em seguida, dentro de um prazo de um mês, o serviço pedagógico entra em contato com a família para agendar uma entrevista. A entrevista é conduzida com base em um roteiro pré-elaborado pelo SAI, visando à construção de um relatório pedagógico para a solicitação do AEE. Esse período é importante para que os professores regentes possam acompanhar o desenvolvimento do aluno e contribuir para a elaboração do relatório de maneira colaborativa.

A partir desse relatório pedagógico é que a solicitação é feita no SIMADE e, autorizado o atendimento, o aluno é matriculado na Sala de Recursos.

O professor de AEE necessita receber informações detalhadas da escola e da família do aluno sobre suas necessidades específicas. Com base nessas informações e em sua avaliação inicial, o professor deve elaborar um plano de atendimento. O plano deve identificar as necessidades educacionais do estudante, definir os recursos pedagógicos e de acessibilidade a serem utilizados, delinear as atividades a serem desenvolvidas e estabelecer um cronograma de atendimento.

Cabe aqui pontuar que, em 2023, nas pastas dos alunos na Sala de Recursos, foram encontrados somente 12 roteiros de entrevistas com os familiares dos alunos, sendo que estes foram admitidos a partir de 2022 na SRM. Os demais alunos têm outros registros, como entrevistas feitas pelo professor da Sala de Recursos utilizando outros modelos como base, ou fragmentos de PAEE anteriores.

Em relação ao PAEE dos alunos, foi possível encontrar as pastas com a documentação completa a partir de 2021. No que concerne ao PPP, mencionado na seção anterior, uma das preocupações em relação ao AEE é promover as adaptações necessárias para “[...] garantir aos estudantes especiais o direito de aprendizagem por meio da articulação feita pela especialista com o professor regente e o professor de AEE” (Escola Estadual Estrela Azul, 2022b, p. 27).

Assim, pode-se inferir, com base no PPP, que são previstas ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns. No entanto, a prática docente observada em 2023 revela que os momentos de planejamento conjunto entre os professores do ensino regular e do AEE não têm ocorrido conforme previsto, evidenciado pela ausência de registros desse planejamento em atas das reuniões de Módulo II. Apesar disso, foi constatado que, em oito reuniões ao longo do ano, foram discutidos assuntos relacionados ao AEE, e, em cinco reuniões de conselhos de classe, os professores regentes fizeram observações relevantes acerca do desenvolvimento dos alunos do AEE durante os bimestres.

As reuniões de Módulo II, em que todos os professores se reúnem para discutir estratégias, planos de ensino e elaborar planejamentos, oferecem um ambiente propício para a troca de experiências e ideias. Essas reuniões são fundamentais para a integração das práticas pedagógicas e para assegurar que as necessidades dos alunos do AEE sejam devidamente atendidas.

Além disso, atendendo ao foco da pesquisa, tornou-se necessário consultar as atas das reuniões de Módulo II para verificar se as questões relacionadas à inclusão e ao AEE foram abordadas nos encontros mediados pela direção e pelo serviço pedagógico. O quadro 4 apresenta os dados das reuniões de caráter coletivo realizadas no ano de 2022.

Quadro 4 - Reuniões do Módulo II na Escola em 2022

(continua)

Data	Pauta	Participantes	Pauta AEE
12/2/2022	Continuidade da Reunião – Jornada Pedagógica 2022: Palestra “Educar para Transformar”; Estudo do Decreto 47.227(Diretrizes da Política de Educação Integral e Integrada); Normas e Estratégias de Trabalho para 2022.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Utilizar e adequar estratégias de aprendizagem nos anos iniciais e finais para alunos do AEE.
7/3/2022	Avaliações Diagnósticas 2022; Intervenção Pedagógica; Prêmio Escola Transformação; Planejamento das Atividades.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
18/4/2022	Avaliações Diagnósticas e bimestrais; Diário Escolar Digital – DED; Organização e Funcionamento da Escola; Prêmio Escola Transformação; Atendimento Educacional Especializado – AEE; Intervenção Pedagógica.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Resolução SEE 4256/2020. Obrigatoriedade do PDI e suas especificidades. Cronograma de entrega dos PDIs e relatórios bimestrais para inserção no drive do SAI.
9/5/2022	Intervenção Pedagógica; Sensibilização da Metodologia GIDE para o corpo docente das escolas.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
12/5/2022	Escolha das Ações VER e AGIR – GIDE.	Coordenador do Ensino Fundamental em tempo Integral (EFTI), supervisão pedagógica e diretor.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
16/5/2022	Preenchimento do Diário Escolar Digital – DED; Anexos do AEE.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Discussão sobre os instrumentos que amparam o trabalho dos professores de apoio e da sala de recurso.
23/5/2022	Projeto Político-Pedagógico – PPP; Festividades Juninas da escola; Diário Escolar Digital – DED; Fichas de Planejamento Bimestral.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Alerta sobre entrega das fichas de planejamento para os professores de AEE.

Quadro 4 - Reuniões do Módulo II na Escola em 2022

(continua)

Data	Pauta	Participantes	Pauta AEE
30/5/2022	Organização e funcionamento da escola – normas; Preenchimento da Planilha do Plano Anual de Intervenção Pedagógica 2022.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
6/6/2022	Preenchimento da Planilha do Plano Anual de Intervenção Pedagógica 2022 – 1º bimestre.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
13/6/2022	Organização e funcionamento da escola – normas; Orientações Pedagógicas; 1ª Avaliação Trimestral; Preenchimento da Planilha do Plano Anual de Intervenção Pedagógica 2022.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
20/6/2022	Semana Estadual de Prevenção às Drogas 2022; Arraiá Dom Lúcio.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
27/6/2022	Lançamento de respostas no Portal SIMAVE.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
4/7/2022	Continuidade do lançamento de respostas no Portal SIMAVE.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
6/7/2022 7/7/2022 8/7/2022	Planejamento, reuniões e formação continuada.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Preenchimento das fichas de AEE; Atualização de PDIs e demais fichas.
1º/8/2022	Orientações para Reunião de Pais; Preenchimento da planilha de Orientações para os responsáveis; Semana Nacional da Pessoa com Deficiência.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Organização de ações referentes à Semana Nacional da Pessoa com Deficiência 21 a 28/8/22.

Quadro 4 - Reuniões do Módulo II na Escola em 2022

(conclusão)

Data	Pauta	Participantes	Pauta AEE
15/8/2022	Plano de Ação da GIDE – 2º Semestre; Projeto Folclore; Gincana da Matemática.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
22/8/2022	Apresentação da Análise dos resultados – Avaliação Diagnóstica e 1ª Avaliação Trimestral; Desfile Cívico – Bicentenário da Independência do Brasil; Projeto Adolescências – Impasses e Construções.	Professores, supervisão pedagógica, gestores e Superintendente Regional – Janaúba.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
29/8/2022	Apresentação da análise dos resultados – Avaliação Diagnóstica e 1ª Avaliação Trimestral.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
5/9/2022	Apresentação da análise dos resultados – Avaliação Diagnóstica e 1ª Avaliação Trimestral.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
24/10/2022	Plantão – Reunião de Pais e Mestres; Conselho de Classe; Planilha de Intervenção Pedagógica; Fechamento do DED; Projeto Feira de Ciências.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Conscientização sobre a participação de todos os professores na inclusão do aluno do AEE.
07/11/2022	Projeto Consciência Negra – Educação não tem cor; Planejamento de aula – Componentes Curriculares e Atividades Integradoras.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Não houve assuntos discutidos coletivamente que fizessem alusão ao AEE.
28/11/2022	Orientações para encerramento do ano letivo.	Professores, supervisão pedagógica e gestores.	Conclusão dos PDIs e PAEEs na pasta do drive do SAI.

Fonte: Ata das reuniões de Módulo II - 2022 (Escola Estadual Estrela Azul, 2022a)

Conforme observamos ocorreram 24 reuniões de Módulo II ao longo do ano letivo de 2022. No entanto, em 14 dessas reuniões, não houve alusão direta ao AEE. Em 10 reuniões, houve menções específicas ao AEE, por exemplo, quando os professores foram orientados a utilizar e adequar estratégias de aprendizagem nos anos iniciais e finais para alunos do AEE; quando a Resolução SEE nº4256/2020 e o cronograma de entrega dos PDI foram abordados; e quando ocorreu uma conscientização sobre a participação de todos os professores na inclusão do aluno do AEE. Nessas reuniões, o AEE foi discutido, e medidas específicas relacionadas a esse atendimento educacional especializado foram abordadas.

Outro aspecto que merece destaque é que, ao longo do ano letivo, as reuniões escolares abordaram uma variedade de temas relevantes, como avaliações, intervenções pedagógicas, planejamento de atividades, entre outros. No entanto, na maioria dos casos, as discussões não contemplaram diretamente questões relacionadas ao AEE. Isso sugere que, embora haja uma valorização de diferentes dimensões da gestão escolar e da implementação de políticas educacionais, o Atendimento Educacional Especializado foi apenas um dos diversos temas tratados, sem uma ênfase contínua ou aprofundada ao longo do período.

Ainda que tenham ocorrido discussões sobre a Educação Especial e outras pautas relacionadas à inclusão, não foram identificados, ao longo do ano letivo, momentos de reunião destinados exclusivamente ao planejamento coletivo entre os professores do AEE e os docentes regentes.

Na análise das atas de Módulo II do ano de 2023, a partir da atuação mais frequente do CREI, percebeu-se que houve duas reuniões direcionadas exclusivamente ao AEE, a seus instrumentos de registros e a orientações quanto ao correto preenchimento do PDI tanto por parte dos professores regentes quanto do profissional ACLTA. Uma foi realizada pela coordenação pedagógica da escola de maneira presencial e a outra aconteceu com a participação das profissionais do CREI por videoconferência (Escola Estadual Estrela Azul, 2023).

Tendo em vista a complexidade da organização pedagógica e da colaboração entre os profissionais na escola, é interessante observar o papel do CREI na promoção de momentos específicos para discussões relacionadas ao AEE. No entanto, é importante considerar como essas reuniões podem ser mais bem integradas à rotina escolar e como os aprendizados compartilhados podem ser

implementados de forma eficaz nas práticas pedagógicas do dia a dia, a fim de maximizar o impacto positivo na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades dos alunos. É preciso ressaltar que o AEE não deve ser tratado como um tema isolado, relegado a um dia específico de discussão. Pelo contrário, sua integração nas atividades e nos projetos escolares deve ser intrínseca e constante.

Essa perspectiva ampliada da integração do AEE nas práticas educacionais viabiliza uma abordagem mais inclusiva e holística e fortalece a missão da escola de atender às necessidades individuais de todos os alunos. Com isso, urge que o AEE seja considerado de forma transversal em todas as discussões e planejamentos escolares, assegurando que sua implementação esteja alinhada aos princípios de igualdade, diversidade e inclusão no ambiente educacional.

Dada a importância de discutir amplamente as ações relacionadas ao AEE e suas implicações na rotina pedagógica da escola, apresenta-se a seguir na tabela 8 o total de alunos do AEE por ano de escolaridade em 2023. A análise dos dados revela uma realidade significativa: do total de 22 turmas da escola em 2023, apenas 5 turmas não tinham alunos atendidos pelo AEE matriculados. Essa constatação enfatiza a relevância crítica de se promoverem ações colaborativas entre os profissionais do AEE e os regentes.

Tabela 8 - Total de alunos do AEE por turma da Escola Estadual Estrela Azul em 2023

Turma	Total
1º ano	00
2º ano	02
3º ano	02
4º ano	00
5º ano	01
6º ano regular	04
6º ano integral	00
7º ano regular	02
7º ano integral	01
8º ano regular	02
8º ano integral	00
9º ano regular	02
9º ano integral	00

Fonte: SIMADE (Minas Gerais, 2023).

Embora não haja registros específicos de reuniões por turma nos livros de ata da escola e da Sala de Recursos, a presença expressiva de alunos atendidos pelo AEE em grande parte das turmas evidencia a necessidade premente de uma abordagem integrada e coordenada no ambiente escolar. A constatação do número significativo de estudantes do AEE distribuídos entre as turmas sublinha a importância de fortalecer as interações colaborativas entre os profissionais do AEE e os regentes. Essa colaboração é essencial para identificar as necessidades individuais dos discentes, adaptar as práticas pedagógicas e implementar estratégias eficazes de apoio e inclusão.

Os registros referentes aos aspectos educacionais dos estudantes do AEE em 2023 são encontrados nas atas dos conselhos de classe e nas fichas pós-conselho arquivadas em livros próprios. Nesses registros, os professores regentes e professores de apoio fazem observações acerca do aproveitamento do aluno.

Apesar da ausência de reuniões coletivas entre professores regentes e profissionais do AEE, com pautas voltadas para assuntos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, vale frisar que, no ano de 2023, foram realizadas três reuniões envolvendo a direção, a coordenação pedagógica e os professores do AEE, como apresenta o quadro 5.

Quadro 5 - Reuniões do Módulo II específicas do AEE em 2023

Data	Pauta	Participantes
23/02/2023	Atendimento Educacional Especializado – 2023; Divisão do atendimento das Especialistas; Cronograma de elaboração e postagem dos PDIs e PAEEs.	Professores do AEE, supervisão pedagógica e gestor escolar.
19/6/2023	Reunião de orientação para preenchimento do PDI.	Profissionais do CREI (remotamente), professores, supervisão pedagógica e gestores.
4/12/2023	Feedback dos principais erros no preenchimento do PDI e PAEE.	Profissionais do CREI (remotamente), professores do AEE, supervisão pedagógica e gestores.

Fonte: Ata das reuniões de Módulo II (Escola Estadual Estrela Azul, 2023).

A primeira reunião, ocorrida no início do ano letivo, foi dedicada à apresentação das atribuições de cada profissional, dos instrumentos a serem utilizados para os registros e dos cuidados necessários para garantir a inclusão efetiva dos alunos, além de ser apresentada a distribuição do atendimento de cada especialista e seus respectivos professores dos AEE. Esse momento inicial de alinhamento é crucial para estabelecer uma base comum de entendimento e promover uma abordagem colaborativa em relação às práticas inclusivas na escola.

A segunda reunião se tratou de um encontro por videoconferência com as profissionais do CREI, que se apresentaram e falaram das atribuições de cada um dentro da instituição e das contribuições do centro para a proposta da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Minas Gerais, além de apresentar em detalhes os registros corretos no PDI do aluno público-alvo da Educação Especial.

Por fim, a terceira reunião tratou do alinhamento dos registros do PDI, que foram devolvidos pelo CREI com diversas solicitações de correções, de maneira que os próximos registros fossem feitos de maneira mais correta e pertinente, pois o PDI se trata de documento que acompanha o aluno em todo o seu percurso escolar.

Acontece o processo de revisão e alinhamento dos registros do PDI para garantir a qualidade e a consistência das informações registradas, bem como a necessidade de colaboração entre os profissionais para responder às demandas específicas dos alunos com deficiência. É importante pontuar que, na análise das pastas individuais dos 16 alunos do AEE, somente em 6 pastas foram encontrados os PDIs de anos anteriores.

Considerando a importância de ações integradas no contexto do AEE, observou-se que ainda não há momentos específicos destinados ao planejamento coletivo entre os professores do AEE. A participação desses profissionais ocorre de forma conjunta com os demais docentes nas reuniões de Módulo II, o que pode limitar oportunidades de diálogo mais direto e aprofundado entre os professores do AEE e os regentes. Nessas ocasiões, as discussões tendem a ser breves, muitas vezes atravessadas por outras pautas pedagógicas e administrativas que compõem a rotina escolar.

Ocorre que o quadro de professores do AEE da escola, em 2023, foi composto por dez professores de apoio e uma professora na SRM. A depender das demandas do cotidiano escolar ou da necessidade de preparar alguma atividade

específica, é possível observar trocas de experiências entre os professores. No entanto, essas interações ocorrem, em sua maioria, de forma informal, uma vez que não há, até o momento, espaços sistematizados destinados exclusivamente a esse tipo de planejamento conjunto. Com fulcro na Resolução SEE nº4256/2020, é atribuída ao professor da Sala de Recursos a responsabilidade de integrar em seu plano de atendimento a colaboração com os professores regentes dos estudantes atendidos, além de efetuar visitas às demais instituições de ensino de onde os alunos são originários, caso sejam atendidos alunos de outras escolas, para que seja elaborado o PAEE (Minas Gerias, 2020).

Essas visitas, voltadas para o diálogo, devem ser oficializadas por meio de relatórios redigidos pelo professor da Sala de Recursos e devidamente autenticados pelos gestores, docentes e especialistas das instituições visitadas. Além disso, o educador deve designar um dia da semana para se dedicar a essa tarefa, assegurando, assim, a eficácia e a regularidade dessas interações. Portanto, torna-se evidente que o cumprimento integral da legislação que estipula a visita do professor da Sala de Recursos a outras escolas encontra-se inviabilizado devido à carga horária estabelecida para esse profissional, que é de 16 horas/aula semanais, as quais precisam ser distribuídas entre os atendimentos aos alunos. No caso específico da Escola Estadual Estrela Azul, essa carga horária foi distribuída em 2023 para atendimento da demanda de 22 alunos matriculados na SRM. Nessa situação, a necessidade de priorizar o atendimento direto aos alunos, pois é direito garantido pela legislação brasileira, acaba por interferir na possibilidade de realizar as visitas previstas na legislação. Uma vez que há muitos atendimentos escolares, o professor de AEE enfrenta dificuldades em conciliar suas responsabilidades de atendimento individualizado com outras atividades essenciais, como as visitas às salas de aula comuns e a articulação com outros professores, resultando em uma limitação na capacidade de cumprir todas as atividades estabelecidas.

A professora responsável pela SR na escola atua nos turnos matutino e vespertino para atender à demanda dos alunos matriculados. Pela manhã, nas quintas e sextas-feiras, ela dedica-se ao atendimento de 10 alunos, agrupados em duplas ou trios, em sessões individuais de 1 hora e 30 minutos cada, proporcionando um trabalho personalizado e focado nas necessidades específicas de cada estudante. No turno vespertino, ao longo da semana (segunda, terça e

quarta-feira), a mesma professora coordena o atendimento de 13 alunos, mantendo a mesma estrutura de sessões individuais de 1 hora e 30 minutos por grupo.

Esta prática está alinhada com as diretrizes da Resolução SEE nº4256/2020, que estabelece:

Art. 25 o atendimento no AEE pode ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, com frequência determinada pelo professor de sala de recurso, em articulação com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante (Minas Gerais, 2020, p. 5).

Para atender a todos os alunos de maneira adequada, é necessário formar agrupamentos, considerando que dividir a carga horária do professor da SRM entre 22 alunos, como nesse caso, resultaria em sessões de atendimento com menos de 50 minutos, o que contraria as diretrizes da Resolução SEE nº4256/2020 (Minas Gerais, 2020).

A frequência dos alunos na Sala de Recursos é registrada em um diário escolar adaptado com modelo fornecido pelo SAI, não sendo, portanto, um modelo padrão ou com registros em sistema, como no diário do ensino regular. As atividades e os atendimentos realizados pelos profissionais do AEE são registrados em fichas específicas, conforme orientação do SAI, e acompanhados pela coordenação pedagógica. Ainda que o atendimento ocorra de forma individualizada, a dificuldade em participar de momentos coletivos de planejamento e de troca de experiências entre os professores pode comprometer a consolidação de práticas colaborativas mais consistentes.

Ademais, observou-se que ainda são limitadas as oportunidades de diálogo sistemático com a coordenação pedagógica no que se refere ao planejamento de práticas pedagógicas voltadas à análise e ao aprimoramento das ações desenvolvidas com os educandos que demandam atenção mais individualizada e inclusiva. A hipótese de umas das causas para esse desajuste é o grande número de alunos atendidos pela escola, aliado à quantidade reduzida de especialistas disponíveis para responder a essa demanda crescente.

Cumprе ressaltar que, mesmo a gestão escolar sendo sensível e colaborativa para ações do AEE, promovendo um ambiente pautado em relações humanas respeitadas e inclusivas, os desafios impostos pela burocracia, pelas demandas

administrativas e pela necessidade de cumprir registros nem sempre essenciais acabam sobrecarregando a coordenação pedagógica, o que pode limitar sua atuação em ações de natureza colaborativa. Tais fatores, ainda que compreensíveis vão de encontro à consolidação de um trabalho conjunto, que é essencial para o fortalecimento de uma proposta de educação inclusiva.

Ao longo do tempo, diante dos desafios que emergem da prática docente, especialmente nas situações que exigem uma efetiva inclusão escolar, torna-se evidente a importância do planejamento coletivo. Este deve ser porta que se abre para oportunidades de outros momentos entre os professores do AEE e do ensino regular.

Sem essa colaboração entre os profissionais, o trabalho para a concretização de uma educação inclusiva fica comprometido, logo o pensar coletivo é um fator essencial na busca por uma educação de qualidade para todos os educandos.

Todavia, observa-se que essa prática ainda está distante da realidade vivenciada no contexto do AEE. Percebe-se, na dinâmica escolar, uma fragmentação entre as funções atribuídas aos docentes: enquanto ao professor da sala regular cabe o ensino dos componentes curriculares, ao professor do AEE é conferida a responsabilidade de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio do desenvolvimento de processos mentais, da criatividade e da descoberta, utilizando-se de estratégias e atividades adaptadas.

Observa-se que, em determinadas situações, o AEE tem assumido características mais próximas de uma política de integração do que de inclusão propriamente dita. Essa configuração se evidencia na ausência de diálogo sistemático entre os profissionais envolvidos e na limitada articulação voltada à formação integral do aluno com deficiência — estudante regularmente matriculado, com direito garantido à aprendizagem. A escassez de planejamento conjunto compromete a efetividade das ações pedagógicas, que, por vezes, deixam de considerar as condições acadêmicas e as necessidades específicas desses educandos.

Para consolidar uma prática verdadeiramente inclusiva, é essencial que todos compartilhem a responsabilidade pelo processo educativo, com base no reconhecimento do direito ao mesmo currículo e aos mesmos espaços de construção do conhecimento. O diálogo contínuo entre gestores, professores e

demais membros da comunidade escolar é fundamental para alinhar estratégias e promover a equidade.

Outro ponto que destaque refere-se à percepção, por parte de alguns professores e familiares, sobre o objetivo e o funcionamento do AEE e da Sala de Recursos. Os profissionais do AEE enfrentam dificuldades para garantir a frequência regular dos alunos, especialmente no diálogo com as famílias para que a frequência discente seja regular, bem como de convencê-los de que esse serviço é apropriado e, às vezes, não é suficiente, mas pode contribuir para melhorar o desenvolvimento dos estudantes nas necessidades educacionais específicas.

Conforme orienta a Resolução da SEE nº4. 256/2020, o AEE não deve ser confundido com atividades de reforço e/ou de recuperação, e a Sala de Recursos não pode repetir conteúdos ministrados em sala de aula regular. Por isso, a importância da realização de uma diagnose, a fim de que sejam identificadas suas necessidades, suas competências e habilidades, possibilitando traçar os objetivos que se pretende alcançar.

Nesse cenário, ainda se observam posturas resistentes à inclusão escolar por parte de alguns profissionais da educação, que, ao se depararem com as dificuldades apresentadas pelos alunos, manifestam insegurança quanto à sua capacidade de atuação pedagógica. Em alguns casos, essa percepção resulta na utilização de expressões estigmatizantes, como a denominação “esse tipo de aluno”, o que revela a urgência de reflexões mais aprofundadas sobre as práticas inclusivas no ambiente escolar.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos requer persistência e compromisso, sendo, por vezes, pouco compreendido tanto por familiares quanto por alguns profissionais da escola. Diante disso, destaca-se a importância de ações de conscientização, tanto nas reuniões pedagógicas, como o Módulo II, quanto nos encontros com as famílias, a fim de evidenciar o papel do AEE como um recurso essencial para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essas ações podem contribuir para ampliar a adesão e a valorização do serviço, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

Com o objetivo de sintetizar os desafios expostos nesta seção, o quadro 6 foi produzido.

Quadro 6 - Desafios identificados para a gestão pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul

(continua)

Aspecto	Descrição	Desafios Identificados
Plano de Atendimento do AEE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recebimento de informações detalhadas sobre o aluno; ✓ Análise do PDI para confecção do AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inconsistência entre as observações pedagógicas e características do PDI e o PAEE e o plano pedagógico especializado; ● Necessidade de maior detalhamento e atualização das informações no PDI recebidas do e da família.
Planejamento conjunto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ações previstas no PPP para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes especiais; ✓ Articulação entre professor regente e professor de AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de registros de planejamentos conjuntos em atas de reuniões de Módulo II; ● Planejamento conjunto entre professores regulares e de AEE não ocorre conforme previsto.
Reuniões de Módulo II	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão de estratégias, planos de ensino e elaboração de planejamentos; ✓ Observações dos professores regentes sobre o desenvolvimento dos alunos do AEE nas reuniões de conselhos de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pouca frequência de discussões sobre o AEE nas reuniões de Módulo II; ● Falta de integração das práticas pedagógicas entre os professores do ensino regular e do AEE.
Documentação e registros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pastas de alunos na Sala de Recursos com roteiros de entrevistas e PAEE; ✓ Documentação completa a partir de 2021. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inconsistência na documentação anterior a 2021; ● Diversidade de modelos de registros utilizados pelos professores da Sala de Recursos.
Planejamento coletivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniões destinadas exclusivamente ao planejamento coletivo entre professores AEE e professores regentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausência de reuniões exclusivas para o planejamento colaborativo entre AEE e professores regulares.
Papel do CREI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Momentos específicos para discussões relacionadas ao AEE; ✓ Organização de reuniões direcionadas ao AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pouca integração do CREI na rotina escolar; ● Dificuldade de aplicação prática das orientações do CREI em relação ao preenchimento dos formulários.
Integração do AEE na Escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ AEE deve ser tratado de forma intrínseca e constante nas atividades e nos projetos escolares; ✓ Integração transversal do AEE em todas as discussões e planejamentos escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> ● AEE presente em discussões isoladas. ● Dificuldade de uma abordagem mais inclusiva e holística.

Quadro 6 – Desafios identificados para a gestão pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul

(continua)

Aspecto	Descrição	Desafios Identificados
Distribuição de alunos do AEE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Das 22 turmas da escola em 2023, apenas 5 não tinham alunos do AEE matriculados; ✓ Falta de registro/ ações colaborativas entre profissionais do AEE e regentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de documentação específica de reuniões por turma; ● Dificuldade de uma abordagem integrada e coordenada.
Registros educacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observações dos professores sobre o aproveitamento dos alunos do AEE encontradas nas atas dos conselhos de classe e fichas pós-conselho. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de planejamento coletivo específico para o AEE; ● Poucos momentos de diálogo e planejamento conjunto.
Carga horária e atividades do AEE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professora responsável pelo AEE atende alunos nos turnos matutino e vespertino; ✓ Atendimento individualizado em sessões de 1h30min para pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Limitação da carga horária para cumprir todas as atribuições; ● Dificuldade em realizar visitas a outras instituições devido à carga horária.
Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de tempo para planejamento conjunto entre professores do AEE e regulares; ✓ Participação limitada às reuniões de Módulo II, com discussões rápidas e atropeladas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Restrição de tempo para planejamento e troca de experiências; ● Falta de integração formal e estruturada entre professores do AEE e regulares.
Percepção e conscientização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desconhecimento de alguns professores e familiares sobre o objetivo e funcionamento do AEE e da Sala de Recursos Multifuncionais; ✓ Equívocos ao levar alunos para reforço escolar na Sala de Recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de compreensão sobre o papel do AEE; ● Dificuldade em diferenciar AEE de reforço escolar; ● Pouca conscientização e envolvimento dos pais e professores nas atividades do AEE.
Integração e inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Práticas de integração em vez de inclusão; ✓ Falta de diálogo e troca de experiências focadas na formação do aluno com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldade de planejar aulas considerando as necessidades dos alunos do AEE; ● Falta de colaboração efetiva entre AEE e professores regulares; ● Dificuldade em garantir a inclusão real e plena dos alunos do AEE no ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante do exposto, é evidente a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre a articulação entre os professores do AEE e os docentes das turmas regulares. A simples disponibilidade de professores de apoio, a frequência nas salas de recursos e o acesso a tecnologias assistivas e materiais lúdico-pedagógicos não são suficientes para garantir uma inclusão efetiva. Nesse sentido, propõe-se investigar como a Gestão Pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul pode contribuir para essa articulação, além de identificar os principais obstáculos que dificultam a implementação de ações colaborativas entre os profissionais envolvidos na Educação Especial.

3 ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO AEE E REGENTES: A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo, adotou-se uma abordagem analítica e teórica para compreender os desafios da organização pedagógica no AEE, com destaque na importância da gestão pedagógica na construção de ações articuladas e colaborativas entre os professores regentes e os do AEE, além da formação de docentes da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva. Também discutiu-se o planejamento escolar como uma ferramenta contínua e colaborativa. Por fim, apresentou-se e analisaram-se os dados coletados durante a pesquisa com o objetivo de identificar boas práticas, desafios e oportunidades de melhoria no contexto do AEE.

Contribuem para essa discussão as reflexões e os conceitos sobre o tema, apresentados por autores como Braun e Vianna (2011), Capellini e Zerbato (2019), Glat (2009), Lück (2009), Mantoan (1997, 2015), Marques e Martins (2018), Vilaronga e Mendes (2014), Marques e Martins (2018), Zerbato e Mendes; (2018), Michels (2006), Pletsch, Sá e Lunardi-Mendes (2021), Prais (2016), Pletsch e Glat (2012) e Pletsch e Damasceno (2011) e Vioto e Vitaliano (2019). Observadas as especificidades, esses estudos oferecem uma base para entender as práticas de planejamento coletivo e trabalho colaborativo no contexto do AEE.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e são detalhados os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como o processo de coleta e análise de dados. Explorou-se as complexidades e os desafios que frequentemente dificultam o planejamento coletivo entre professores regentes e outros profissionais envolvidos no AEE por meio da análise dos instrumentos que orientam os registros do AEE, como PDI e o PAEE, e de suas implicações na construção colaborativa da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a primeira subseção de fundamentação visa discutir os pressupostos teóricos relacionados à gestão pedagógica no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Exploraram-se os desafios inerentes a esse campo, com ênfase na gestão pedagógica, no trabalho colaborativo entre

professores e nas dimensões da formação pedagógica para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado.

Para tanto, a reflexão será fundamentada nos estudos de autores como Lück (2009), Marques e Martins (2018), Michels (2006) e Voto e Vitaliano (2019), entre outros.

A segunda subseção analisa os desafios do trabalho colaborativo e suas conceituações, por meio de uma revisão da literatura sobre a colaboração entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, destacando sua importância na construção de um ambiente educacional que favoreça a inclusão de todos os estudantes. Com base na fundamentação teórica, foram abordados os desafios enfrentados por educadores na implementação desse modelo, bem como as estratégias que podem ser adotadas para superar barreiras e fomentar uma cultura de cooperação e corresponsabilidade. Servidos como base teórica os estudos de Capellini e Zerbato (2019), Prais (2016), Vilaronga e Mendes (2014) e Zerbato e Mendes (2018).

A terceira subseção, por sua vez, propõe-se a discutir a relevância da formação contínua e qualificada dos profissionais que atuam no AEE, com ênfase no modo como essa formação impacta no planejamento docente, na implementação de práticas inclusivas e nos registros dos instrumentos que orientam o AEE na escola pesquisada, levando em conta a importância da gestão do CREI/SRE Janaúba. As análises e reflexões são fundamentadas nas contribuições de Braun e Vianna (2011), Mantoan (2003, 2006), Marques e Martins (2018), Michels (2006) e Glat (2009).

Desse modo, esse referencial teórico serviu como alicerce para a análise qualitativa dos dados e resultados obtidos em nossa pesquisa.

3.1 CULTURA INCLUSIVA E GESTÃO PEDAGÓGICA: AÇÕES COLABORATIVAS

A educação, um instrumento que permeia todas as camadas da sociedade, envolve diversos atores, que contribuem de maneira significativa para a formação e continuidade dos contextos educacionais. A gestão escolar, como um componente essencial da educação, exerce funções técnicas, administrativas e pedagógicas com o propósito de assegurar a qualidade do ensino.

Essa gestão busca atingir e manter os objetivos educacionais por meio de estratégias político-pedagógicas, com o objetivo de alcançar e sustentar um padrão mínimo de qualidade. Para isso, é fundamental que a gestão escolar promova um ambiente colaborativo, onde todos os atores educacionais trabalhem em conjunto para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Lück (2009), a gestão escolar é um processo complexo de articulação e coordenação de esforços, que visa à otimização dos recursos disponíveis e ao desenvolvimento integral dos alunos. A autora enfatiza que a gestão deve ser participativa, envolver a comunidade escolar em suas decisões e ações e garantir, assim, uma educação mais inclusiva e eficaz.

Para compreender a amplitude e a complexidade da gestão escolar, é fundamental considerar a visão de Lück (2009), que descreve a gestão escolar de maneira abrangente:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (Lück, 2009, p. 23).

Essa descrição ressalta a importância da colaboração entre diferentes atores educacionais e a participação ativa de toda a comunidade escolar para garantir uma gestão democrática e eficaz. Ao integrar a direção escolar, a supervisão pedagógica, a orientação educacional e a secretaria, a gestão pedagógica escolar busca criar um ambiente coeso e inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos.

Sob essa perspectiva abrangente, é essencial direcionar o foco da gestão pedagógica escolar para mais especificamente a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Por isso, este segmento apresenta e traz reflexões sobre os conhecimentos relacionados às práticas educativas, à gestão escolar, à coordenação pedagógica e ao Atendimento Educacional Especializado. A intenção é explorar como essas dimensões são adaptadas e aplicadas para proporcionar uma educação inclusiva, garantindo que todos os alunos, notadamente os alunos do

AEE, tenham acesso a uma formação de qualidade e ao suporte necessário para seu desenvolvimento pleno.

Nesse contexto, é relevante discutir a construção do PPP da escola com foco em aspectos inclusivos. Um PPP estruturado deve orientar as práticas educativas, assegurando que as estratégias e ações efetivem a inclusão de todos os alunos. Ao analisar a gestão pedagógica na Educação Especial na perspectiva inclusiva, é importante entender como o PPP pode ser elaborado para contemplar a diversidade e atender às necessidades específicas dos alunos que recebem AEE. Conforme Lück (2009) menciona, o PPP tem como foco o aluno, sua formação e aprendizagem, além da organização do processo pedagógico para facilitar esse desenvolvimento.

Com efeito, a gestão pedagógica da escola deve ser intencional e direcionada à transformação dos processos sociais e da prática pedagógica, a fim de melhorar a experiência educacional dos alunos. Para Marques e Martins (2018, p.13), “[...] a coordenação pedagógica é o segmento da escola que pode sensibilizar e direcionar o olhar que esses profissionais podem ter com relação à inclusão.” Com isso, é importante pontuar que a gestão pedagógica não é apenas uma responsabilidade do diretor, mas deve envolver a colaboração de toda a equipe gestora, incluindo coordenadores e supervisores pedagógicos, para que o PPP seja efetivamente implementado e reflita as necessidades e características da comunidade escolar. Essa colaboração é essencial para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que as práticas educacionais sejam alinhadas com os princípios da inclusão escolar.

Assim, diante do cenário atual das escolas brasileiras, elaborar democraticamente um projeto político-pedagógico que contemple a diversidade dos alunos tornou-se um grande desafio. Para superá-lo, é necessário reorganizar o espaço escolar de maneira que diferentes estratégias pedagógicas possam ser inovadoras nas salas de aula, daí a importância da gestão pedagógica na construção da escola inclusiva e adaptada às realidades dos alunos. Esse processo de transformação exige uma nova abordagem educacional, na qual a inclusão se torna um princípio central.

Na necessidade de alinhar-se ao desafio apresentado, Michels (2006, p. 407) justifica que “[...] a inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da

escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para 'compensar' as diferenças sociais."

Sob esse prisma, a inclusão é um motor de transformação na educação e promove uma nova perspectiva sobre o papel da escola. Essa nova visão enfatiza a importância do respeito às diferenças, ao reconhecer que cada aluno possui características e necessidades únicas.

Assim, a escola não deve apenas aceitar a diversidade, mas também adaptar-se para oferecer uma educação que atenda a essas particularidades. A ideia de "educação diferente" refere-se à necessidade de personalizar as abordagens pedagógicas, utilizando métodos e recursos que considerem as especificidades de cada aluno. Além disso, o termo "compensar" as diferenças sociais sugere que a educação deve atuar como um meio de equalizar oportunidades e ajudar a superar as desvantagens que alguns alunos enfrentam devido às suas condições sociais. Ora, a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas também de garantir que todos os alunos tenham as ferramentas e o suporte necessários para alcançar seu potencial, promovendo uma educação mais justa e equitativa (Michels, 2006).

Nesse âmbito, Vioto e Vitaliano (2019, p. 51) atestam que a mudança atitudinal e a reorganização curricular são fundamentais para alcançar esse objetivo. Elas afirmam:

A partir dessas atitudes é que será possível uma mudança atitudinal, uma reorganização curricular com base em uma formação de rede de apoio que contemple a formação docente, a participação da família, a acessibilidade e a organização de atendimentos educacionais especializados (Vioto; Vitaliano, 2019, p. 51).

Essa visão expõe a importância de uma abordagem integrada, que envolva a escola, a formação dos professores, o engajamento das famílias e a criação de estruturas que garantam a acessibilidade e o atendimento especializado. Dessa forma, a inclusão educacional se torna um processo multidimensional, capaz de construir uma educação verdadeiramente justa e equitativa, alinhada com os princípios discutidos por Michels (2006).

Esse enfoque implica que a gestão deve implementar práticas inclusivas e atuar ativamente para que todos os membros da comunidade escolar —

professores, alunos e pais — reconheçam e valorizem a diversidade, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Impulsionar a inclusão perpassa pelo desenvolvimento de uma pedagogia centrada no estudante, que considere suas limitações, seus estilos e seus ritmos de aprendizagem, respeitando seu tempo individual. A ideia de que a inclusão deve considerar as limitações, os estilos e os ritmos de aprendizagem dos alunos é apoiada por Mantoan (2006), que enfatiza a importância de intervenções que contemplem as diferenças entre os estudantes. A premissa fundamental é que todos podem aprender desde que sejam oferecidas as condições apropriadas. Para alcançar isso, as escolas devem estar equipadas com recursos tecnológicos e humanos adequados, além de uma infraestrutura física e pedagógica capaz de remover as barreiras que a Educação Especial na perspectiva inclusiva enfrenta. Esse suporte é essencial para garantir que a educação seja assegurada como um direito constitucional para todos, sem quaisquer exceções.

Como endossado por Marques e Martins (2018), para que a inclusão seja efetiva, as escolas precisam ir além da simples matrícula de alunos com deficiências em classes regulares. É necessário que seja fomentada uma cultura inclusiva na comunidade escolar, de modo que a superação de barreiras inclua também as barreiras atitudinais, além das barreiras físicas e pedagógicas.

Com uma cultura inclusiva consolidada e a gestão pedagógica obtendo êxito na articulação das ações, o próximo passo é explorar como o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação pode fortalecer ainda mais esse ambiente.

Assim, a próxima subseção aborda os desafios e as conceituações do trabalho colaborativo, analisando a importância da interação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum para a construção de uma prática docente integrada e inclusiva.

3.1.1 Desafios do trabalho colaborativo para a inclusão

A segunda subseção analisa os desafios do trabalho colaborativo e suas conceituações, por meio de uma revisão da literatura sobre a colaboração entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, destacando sua importância na construção de um ambiente educacional que favoreça a inclusão de todos os

estudantes. Com base na fundamentação teórica, aborda-se os desafios enfrentados por educadores na implementação desse modelo, bem como as estratégias que podem ser adotadas para superar barreiras e fomentar uma cultura de cooperação e corresponsabilidade. Serviu como base teórica os estudos de Capellini, Zanatta e Pereira (2008), Capellini e Zerbato (2019), Prais (2016), Vilaronga e Mendes (2014), Zerbato e Mendes (2018).

Nesta segunda subseção, analisam-se os desafios encontrados na unidade educativa mencionada para as práticas pedagógicas articuladas e colaborativas entre os professores do AEE e o professor do ensino regular, de modo que seja construído um ambiente educacional favorável à inclusão de todos os alunos.

Parágrafo único. O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (Minas Gerais, 2020, recurso on-line).

Partindo da premissa estabelecida pela Resolução SEE 4256/2020, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial deve ser compartilhada. Essa abordagem reforça a necessidade de uma prática educacional integrada e colaborativa, essencial para a inclusão efetiva dos alunos da Educação Especial.

Ademais, o art. 9º da mesma resolução detalha as responsabilidades específicas dos professores do AEE, que devem atuar em estreita colaboração com os regentes de turma e regentes de aula para garantir a plena participação dos estudantes com deficiência. Em conformidade com o art. 9º, os professores do AEE têm o dever de:

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; e II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes (Minas Gerais, 2020, recurso on-line).

De acordo com essa abordagem, a responsabilidade pela inclusão não é apenas compartilhada, pois exige uma coordenação cuidadosa para que as

barreiras à participação dos alunos sejam removidas e que as estratégias de acessibilidade sejam integradas ao planejamento pedagógico geral. Portanto, como diz Redig (2011), o processo educativo para alunos da Educação Especial na perspectiva inclusiva deve ser caracterizado por um esforço conjunto e coordenado, no qual todos os envolvidos trabalham para criar um ambiente inclusivo que atenda adequadamente às necessidades de cada aluno.

Contudo, a implementação eficaz do processo colaborativo enfrenta diversos desafios que podem impactar a qualidade da inclusão. A demanda escolar nem sempre garante a atuação colaborativa entre os professores, representando uma grande dificuldade para as instituições. Muitas vezes, devido à carga horária excessiva dos professores e outras exigências organizacionais, as escolas encontram dificuldades para estruturar o ensino de maneira colaborativa, conforme previsto na legislação. Esses desafios ilustram as complexidades do modelo colaborativo e a necessidade de soluções para aprimorar a inclusão. Vale ressaltar que alguns aspectos desafiadores encontrados no trabalho colaborativo na escola da pesquisa já foram discutidos no Capítulo II, em que foram detalhadas as dificuldades e os entraves causados para a prática educacional exitosa. Apesar dessas dificuldades, é importante considerar que o trabalho colaborativo também apresenta aspectos positivos significativos. Ao considerar o trabalho colaborativo sob uma nova perspectiva, Damiani (2008, p. 218) assevera que o trabalho colaborativo entre professores "[...] apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica."

Assim, a despeito das dificuldades iniciais, o trabalho colaborativo deve ser visto como uma oportunidade para fortalecer a prática pedagógica, haja vista que a troca de experiências e conhecimentos pode resultar em estratégias mais eficazes para responder às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, a colaboração entre os professores não apenas enriquece a prática educativa, mas também contribui para a formação continuada dos docentes, ampliando suas competências e habilidades.

Para Capellini, Zanata e Pereira (2008, p. 87):

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deveria

considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 87).

Em suma, esse tipo de suporte não se concentra exclusivamente nos alunos da Educação Especial, mas foca nas práticas dos professores, tanto os de AEE quanto os da sala regular. O objetivo é transformar a forma como esses educadores percebem, planejam, ensinam e avaliam um grupo diversificado de alunos. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a eficácia do AEE não depende apenas do tempo adicional dedicado ao aluno, mas também da capacidade da escola em proporcionar um ambiente de ensino inclusivo e responsivo às necessidades de todos os estudantes.

Nas palavras de Mendes; Vilaronga e Mendes (2014, p. 26):

[...] se o ensino da classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer a sua participação e aprendizagem, não adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado do aluno com deficiência, e não da escola.

Sob essas circunstâncias, o ajuste das práticas pedagógicas na sala de aula regular, em vez de tratar o AEE como um complemento que resolve todas as dificuldades, deve ser um movimento contínuo e integrado que visa adaptar o ensino às necessidades de todos os alunos. Quando a responsabilidade pela inclusão é atribuída apenas ao AEE, corre-se o risco de perpetuar a visão de que as barreiras de aprendizagem são problemas do aluno, e não do sistema escolar.

Para que o trabalho colaborativo seja eficaz, é essencial que os professores regentes e os de AEE trabalhem juntos para criar um ambiente educacional inclusivo. Isso exige formação continuada, recursos adequados e uma cultura escolar que valorize a diversidade e a colaboração.

Entretanto, consoante Braun e Vianna (2011), nem a formação continuada nem o AEE devem ser encarados isoladamente como soluções completas para as demandas do ambiente educacional inclusivo.

Se assim for, reforçamos um discurso artificioso, pois não há como dar conta de todas as demandas do sistema escolar, somente a partir

da formação ou da organização de uma nova sala (do AEE). A escola com toda e em toda a sua complexidade precisa ser repensada, analisada; o conjunto precisa ser melhorado (Braun; Vianna, 2011, p. 26).

Em outras palavras, a eficácia da inclusão demanda uma abordagem abrangente que vá além das soluções pontuais. Para atender às complexas necessidades do ambiente educacional, é imprescindível uma reavaliação e aprimoramento de toda a estrutura escolar. A transformação real requer mudanças sistêmicas que envolvam a prática pedagógica, a organização institucional e a cultura escolar de forma integrada. Assim, um verdadeiro progresso na inclusão perpassa por um esforço coletivo e coordenado, com o objetivo de estabelecer um ambiente educacional que apoie e valorize a aprendizagem de todos os alunos de maneira equitativa e sustentável.

3.1.2 Formação continuada: relevância para a inclusão dos alunos

A formação de professores abrange diversas frentes de discussão, desde as políticas públicas voltadas para a formação inicial e a carreira docente até os desafios das práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse contexto, a necessidade contínua de aprimoramento profissional torna-se essencial para atender à diversidade presente nas escolas.

Dessa forma, esta subseção dedica-se à análise da formação docente sob a perspectiva inclusiva, destacando sua relevância para a construção de um ambiente educacional que atenda à diversidade dos alunos. A formação continuada é aqui apresentada como uma estratégia fundamental para capacitar os educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas e a adotarem metodologias que promovam a inclusão de todos os estudantes. A partir das contribuições de autores que exploram a interseção entre Educação Especial e ensino regular, serão discutidos os desafios e as oportunidades que a formação docente oferece para a implementação de práticas inclusivas.

A subseção também se propõe a discutir a formação contínua e qualificada dos profissionais que atuam com alunos do AEE, a qual influencia no planejamento docente, na implementação de práticas inclusivas e nos registros dos instrumentos

que orientam o AEE na escola pesquisada. Considera-se, também, o papel fundamental da gestão do CREI na articulação e no suporte à formação dos educadores, com vistas à efetividade das ações de inclusão. Não obstante, o cerne deste estudo não se restringe à conceituação de formação continuada, mas sim em compreender como esse processo formativo pode concorrer para a qualidade da inclusão escolar, sobretudo por meio de uma colaboração efetiva entre o CREI, a gestão pedagógica, os professores das classes comuns e os docentes do AEE, promovendo práticas mais alinhadas às necessidades dos estudantes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Dessa forma, a formação continuada se apresenta como um caminho imprescindível para que os profissionais da educação possam aprimorar suas práticas e responder de forma mais qualificada às demandas do AEE. Nesse sentido, na visão de Michels (2006), pode-se afirmar que a prática docente não é estanque. A autora sublinha que a formação do professor deve ir além da mera aplicação de métodos e técnicas e que a prática deve ser constantemente reavaliada e refletida. Esse pensamento é corroborado pelo pensamento de Mantoan (2003), ao afirmar que, no caso de uma formação inicial e continuada voltada para a inclusão escolar, trata-se de uma abordagem que vai além da especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Para ela:

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. (...) 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. 42).

Ou seja, a abordagem inclusiva na educação demanda uma reavaliação profunda das práticas pedagógicas tradicionais, que, muitas vezes, se baseiam em modelos excludentes e padronizados. Para que a inclusão seja efetivada, é necessário repensar o papel do docente, da escola e da própria concepção de educação, de modo a acolher e valorizar a diversidade dos estudantes. Nesse cenário, o AEE surge como um espaço apoiador dessa transformação, pois oferece um suporte específico que complementa o ensino regular e ajuda a adaptar as

práticas pedagógicas às necessidades educacionais diversificadas dos discentes. Integrado de forma estratégica nas escolas, o AEE contribui para a implementação de metodologias inclusivas, instiga a colaboração entre professores e equipes multidisciplinares e facilita a criação de um ambiente educacional que respeita e valoriza a diversidade.

Diante disso, a formação continuada se torna um elemento essencial para ampliar a atuação dos educadores, visto que possibilita que enfrentem os novos desafios que a Educação Especial na perspectiva inclusiva impõe. Uma das estratégias mais promissoras para essa formação é a criação de grupos colaborativos, nos quais os professores podem compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e construir conhecimentos coletivamente. Esses grupos fortalecem a profissionalização docente e promovem uma cultura de cooperação e inovação, fundamentais para a transformação da educação em direção a um modelo verdadeiramente inclusivo.

Na perspectiva de Martins e Curi (2018, p.2):

os grupos colaborativos são considerados lócus de aprendizagem, no qual cada membro pode desenvolver-se não apenas no âmbito profissional, mas, também, no campo pessoal, no qual poderá no coletivo, refletir e compartilhar sobre as angústias, frustrações e dilemas que permeiam a prática de sala de aula. De fato, a colaboração entre os participantes pode ser um potencial formativo na constituição de um ambiente reflexivo (Martins; Curi, 2018, p.2).

A propósito, o AEE emerge como um aliado nesse processo de transformação. Além de oferecer suporte especializado que complementa o ensino regular, o AEE atua como um eixo articulador entre os diversos agentes escolares, incentiva práticas pedagógicas inclusivas e promove um ambiente colaborativo entre professores e equipes multidisciplinares.

Como caracterização do AEE, Braun e Vianna (2011, p 24) apontam:

O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às

necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal (Braun; Vianna, 2011, p. 24).

Com efeito, o objetivo final do AEE é garantir que a permanência do aluno na escola regular não apenas permita o acesso ao currículo, mas também proporcione seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Assim, ao receber o suporte necessário, o aluno pode progredir em suas habilidades, adquirir conhecimentos e desenvolver competências sociais e emocionais, em um ambiente educacional inclusivo e propício ao aprendizado.

Para tanto, o professor que trabalha com o AEE tem sua função regulamentada pelo art. 12 da Resolução nº 4 do CNE/CEB de 2009, que estabelece a necessidade de uma formação inicial que habilite os profissionais para o exercício da docência e uma formação específica voltada para a Educação Especial. De acordo com o artigo, é fundamental que esses educadores possuam tanto a qualificação básica para a prática docente quanto uma preparação especializada que os capacite para atender às demandas específicas do AEE, assegurando uma abordagem educacional adequada e efetiva para os alunos com necessidades especiais (Brasil, 2009).

Para essa abordagem, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) defendem:

[...] que, muito mais do que receber formação sobre a operacionalização do atendimento educacional especializado, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para atuarem com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as nuances que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011, p. 41). ··

Novamente, esbarramo-nos na discussão da seção anterior, que envolve o trabalho colaborativo entre os educadores do Ensino Especial e do ensino comum e uma integração de práticas que permitam um ambiente de aprendizado inclusivo.

A Resolução nº 4 do CNE/CEB de 2009 define as funções do docente do AEE, o qual é responsável pela individualização do ensino. Isso significa que é essencial personalizar o ensino de forma a evitar práticas excludentes ou

segregativas, utilizando recursos como o Plano de Ensino Individualizado (PEI)¹⁰ para apoiar essa personalização (Brasil, 2009).

Para esse contexto, a capacitação dos professores para a elaboração do PEI torna-se fundamental. A formação continuada dos docentes do AEE deve incluir o desenvolvimento de habilidades específicas para a criação de Planos de Ensino Individualizado, que são instrumentos essenciais para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Conforme Magalhães, Cunha e Silva (2013):

O PEI é uma estratégia que contém, explicitamente, a direção de como percorrer esse caminho, tornando-se um *mapa* valioso para o professor. (...) como proposta de organização curricular, auxilia tanto o professor, em suas práticas pedagógicas mediadas, quanto o aluno, no desenvolvimento de seu potencial (Magalhães; Cunha; Silva, 2013, p. 46).

Para Pletsch e Glat (2012), um dos principais obstáculos é a falta de formação específica dos professores, que, muitas vezes, não possuem o conhecimento necessário sobre as necessidades educacionais de alunos com deficiência. Isso dificulta tanto a elaboração quanto a aplicação do PEI de maneira adequada.

Nesse contexto, destaca-se a importância da gestão do CREI na formação continuada dos professores para o atendimento especializado. A atuação do CREI/SRE Janaúba é essencial no desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo uma comunicação eficaz e incentivando a cooperação constante entre os envolvidos. A formação permanente, realizada em serviço e no ambiente escolar, junto aos seus pares, facilita a socialização de conhecimentos, experiências e reflexões e concorre significativamente para que o trabalho docente desenvolva plenamente as potencialidades dos alunos da Educação Especial.

Esse entendimento encontra respaldo em Vygotsky, ao afirmar que a colaboração entre pares durante a aprendizagem “[...] pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação” (Vygotsky, 1987, p.

¹⁰No sistema educacional estadual, o termo utilizado para se referir à personalização do atendimento é PDI. O PDI é um instrumento estratégico que visa atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que o ensino seja adaptado de acordo com suas particularidades e potencialidades.

17 *apud* Silva; Cericato, 2022, s.p.). Assim, a interação entre docentes, especialmente em grupos colaborativos, favorece a construção conjunta de saberes, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a criação de estratégias mais eficazes para o ensino na perspectiva inclusiva.

Nessa linha, Pletsch (2013, p. 10) atesta a relevância de formações que incentivam a participação ativa dos professores, uma vez que elas são mais eficazes por “ [...] garantirem aos profissionais participantes refletir sobre suas demandas e construir de forma colaborativa e fundamentada novas possibilidades de ensino e aprendizagem.”. Considerando esses aspectos, a formação continuada pautada na colaboração e na troca de experiências fortalece o desenvolvimento profissional dos docentes e contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e responsivo às necessidades dos alunos da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

3.2 RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção descreve o percurso metodológico adotado neste trabalho, especificando o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas empregadas para sua análise. Conduzir uma pesquisa científica com rigor exige o estabelecimento de diretrizes claras, já que a simples definição do objeto de estudo não certifica o sucesso da investigação.

À vista disso, considerando como ambiente deste estudo de caso a Escola Estadual Estrela Azul, o foco da investigação em torno dos desafios e das práticas de colaboração entre os professores do AEE e os professores regentes, busca-se identificar meios para melhorar a articulação pedagógica e, conseqüentemente, a inclusão dos alunos no ambiente escolar. Sob esse viés, optou-se por utilizar a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo seguem uma abordagem qualitativa, que possibilita uma compreensão mais abrangente e detalhada dos múltiplos aspectos do contexto em análise, afinal permite que o pesquisador interaja diretamente com o objeto de estudo. Ela é estruturada a partir da percepção dos sujeitos, com o intuito de compreender as especificações por meio dos símbolos e significados que a eles são atribuídos. Ora, Minayo (2001) assegura que uma pesquisa qualitativa integra, em sua essência, os componentes de significado e intencionalidade.

Sobre a pesquisa na abordagem qualitativa, Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 95) nos apontam que “[...] a pesquisa qualitativa permite a compreensão de múltiplos aspectos da realidade, viabilizando a avaliação e assimilação da dinâmica interna de processos e atividades.”. Essa perspectiva é fundamental para analisar as dinâmicas envolvidas e a proposição de ações colaborativas eficazes.

A análise documental favorecerá a investigação minuciosa de materiais já existentes, como leis, resoluções, relatórios e outros documentos relevantes, isto é, proporciona uma compreensão aprofundada dos contextos e das práticas analisadas. Paralelamente, a revisão bibliográfica é conduzida com o objetivo de reunir e examinar criticamente as contribuições teóricas e empíricas de autores que discutem temas correlatos, bem como possibilita a construção de uma base teórica

sólida que norteia as discussões e as conclusões deste estudo. Essa abordagem metodológica oportuniza uma interpretação abrangente e contextualizada do objeto de pesquisa, considerando as diversas perspectivas presentes na literatura e nos documentos analisados.

A respeito da análise documental na construção da pesquisa, Lüdke; André (1986, p. 38 *apud* Júnior et al. 2021) indicam que “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”. Já Lakatos e Marconi (2003) apontam que a fonte de coleta de dados “ [...] está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 174).

A análise documental é uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, porquanto propicia ao pesquisador acessar uma variedade de fontes de dados que podem não ser capturadas por métodos tradicionais, como entrevistas ou questionários. Essa abordagem é especialmente útil porque pode complementar as informações obtidas por outras técnicas, ajudando a validar ou enriquecer os dados coletados.

Essa afirmação é corroborada pelo pensamento de Lima Júnior et al. (2021):

a pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos (Lima Júnior et al., 2021, p. 33).

Ou seja, na pesquisa qualitativa, a análise documental não se limita à simples leitura dos documentos; ela envolve a interpretação e a contextualização dos materiais examinados, considerando as intenções, os significados implícitos e as influências socioculturais que moldaram sua produção.

Haja vista que a análise documental é uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa para complementar informações obtidas por outros métodos e descobrir novos aspectos do tema, são examinados os registros documentais da Escola Estadual Estrela Azul. Estes incluem atas de reuniões presenciais e virtuais

realizadas com os professores e o CREI dos anos 2022/2023/2024, o PPP e os registros do PDI e do PAEE elaborados em 2024. Além disso, são analisados documentos normativos relevantes, por exemplo, a LBI de 2015, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Resolução SEE nº 4256/2020 (Brasil, 2009; 2015; Minas Gerias, 2020). A análise dessas legislações tem como foco observar e compreender os fatores que na prática e no cumprimento das diretrizes estabelecidas. Tais documentos serão essenciais para entender as práticas e estratégias da instituição e para apoiar o desenvolvimento de ações colaborativas entre os professores do AEE e os regentes.

Para além da análise documental, foi escolhida a aplicação de entrevistas semiestruturadas, uma vez que, ao investigar as concepções de uma comunidade sobre um tema específico, é essencial adotar métodos de pesquisa que considerem as características e particularidades desse grupo. A escolha pela entrevista semiestruturada permite uma abordagem mais flexível e que o entrevistado expresse suas ideias de maneira mais livre, ao mesmo tempo em que o pesquisador mantém o foco nas questões essenciais do estudo. Aliás, essa estratégia favorece a obtenção de informações mais detalhadas e ricas, refletindo as perspectivas dos participantes de forma mais autêntica e aprofundada.

Desse modo, essa abordagem, que integra aspectos de estruturação e flexibilidade, possibilita um diálogo mais fluido e enriquecedor e favorece uma compreensão mais profunda das perspectivas dos entrevistados, conforme o que Duarte (2004) diz:

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

Nesse mesmo sentido, Duarte (2004) ainda defende que uma entrevista eficaz exige que o pesquisador tenha objetivos de pesquisa bem definidos,

compreenda o contexto de sua investigação, disponha de um roteiro cuidadosamente elaborado, transmita segurança e autoconfiança, além de estabelecer um ambiente confiável de entrevista. Dessa maneira, essa metodologia permitiu captar percepções e significados atribuídos pelos próprios membros da equipe gestora e professores em relação à inclusão de estudantes do AEE. Ao combinar as evidências dos documentos institucionais com os relatos individuais, busca-se uma compreensão mais rica e contextualizada das ações.

De forma complementar, Brito, Oliveira e Silva (2021) compreendem que essas abordagens de pesquisa

levam significados às interpretações, que não se reduzem aos atributos de quantidade diretamente associados, como no caso das ciências da natureza. Ganha-se espaço para a utilização de procedimentos como entrevistas, questionários portando agora também questões abertas, sendo passíveis de serem analisadas, bem como interpretadas, dentre outras formas, que visam esse espaço para aprofundamento analítico (Brito; Oliveira; Silva, 2021, p. 72).

E para alcançar esses objetivos, são entrevistados os profissionais da Escola Estadual Estrela Azul diretamente relacionados com a temática da pesquisa.

3.2.1 Apresentação dos atores entrevistados

Os sujeitos que constituíram a amostra da pesquisa foram a professora da Sala de Recursos, a professor regente da turma do 1º ano de escolaridade e a professora de apoio vinculada ao aluno do 1º ano, os professores efetivos regentes de uma turma do 9º ano de escolaridade e o respectivo professor de apoio, além da equipe gestora.

A escolha de uma turma do 1º ano e de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, ambas com alunos do AEE com o apoio de um professor, justifica-se pela representatividade que essas turmas têm em relação às etapas iniciais e finais da educação básica. A turma do 1º ano, por estar no começo do processo de escolarização, reflete as primeiras experiências de adaptação e inclusão, fundamentais para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, enquanto a turma do 9º ano oferece um olhar sobre os desafios e

avanços na trajetória desses estudantes, às vésperas da transição para o ensino médio. Com essas duas turmas, é possível observar as particularidades e as continuidades das práticas inclusivas ao longo do ensino fundamental, analisando como o apoio especializado é adaptado a diferentes faixas etárias e níveis de conclusão de escolaridade.

A presença de alunos atendidos pelo AEE nessas turmas permite investigar como as práticas pedagógicas e a colaboração entre professores evoluem ao longo da escolaridade e possibilita a análise das estratégias de inclusão em contextos distintos, considerando as especificidades e necessidades de cada faixa etária.

Além disso, foram entrevistados o especialista que atende as respectivas turmas, o professor da Sala de Recursos e o gestor escolar, para obter uma visão mais abrangente sobre a implementação do AEE e a gestão pedagógica da escola. A inclusão do especialista é substancial, visto que eles possuem conhecimentos específicos sobre as necessidades dos alunos e as estratégias de intervenção que podem ser aplicadas. A participação do professor da Sala de Recursos é igualmente importante, uma vez que ele desempenha um papel de referência na adaptação das atividades e na oferta de suporte individualizado aos alunos com deficiência. Já a participação da direção escolar é terminante para entender como as políticas e diretrizes da escola influenciam a prática pedagógica e a colaboração entre os profissionais. Essa abordagem abrangente, que inclui diferentes perspectivas, é essencial para identificar tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na articulação entre o AEE e as turmas regulares, concorrendo para a formulação de propostas que visem à melhoria da inclusão educacional em toda a escola.

Essa diversidade de perspectivas, obtida por meio de entrevistas com diferentes profissionais da Escola Estadual Estrela Azul, enriquece a investigação ao viabilizar um aprofundamento analítico das práticas e percepções relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tal abordagem é fundamental para responder à questão de pesquisa que norteia este estudo: Como a Gestão Pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul pode contribuir para a articulação entre os professores do AEE e os regentes, de modo a propor ações colaborativas entre eles? Ao reunir as vozes dos diversos atores escolares, busca-se analisar os desafios encontrados na escola para a construção de ações pedagógicas articuladas

e colaborativas entre os professores do AEE e os professores do ensino regular. O quadro 7 apresenta uma descrição dos participantes das entrevistas.

Quadro 7 - Sujeitos entrevistados e sua função na escola

Equipe	Sigla
Gestão pedagógica	GP 1
	GP 2
Professores do Atendimento Educacional Especializado	AEE 1
	AEE 2
	AEE 3
Professores regentes	PEB 1
	PEB 2
	PEB 3
	PEB 4
	PEB 5

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram elaborados em conformidade com os objetivos previamente estabelecidos na pesquisa, considerando o conhecimento contextual do funcionamento do AEE da escola em tela. Tal conhecimento foi construído a partir das evidências obtidas durante o processo de elaboração do caso de gestão e aprofundado pela coleta de dados realizada na pesquisa documental.

Assim, foram discutidas questões concernentes à concepção de Educação Especial e a como a atuação de cada profissional se conecta com essa temática. Ademais, foi enfatizada a relevância de promover uma cultura inclusiva no ambiente escolar, bem como a necessidade de ações colaborativas entre os professores responsáveis pelo AEE. A criação de estratégias conjuntas entre os educadores favorece o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando suas especificidades e potencialidades.

A coleta de dados foi realizada entre os dias 25 de novembro e 23 de dezembro de 2024. Os participantes foram inicialmente contatados pelo WhatsApp no dia 18 de novembro. O *WhatsApp* proporcionou uma forma prática e eficiente de se comunicar com os professores, sem a necessidade de deslocamentos e respeitando a agenda de todos os envolvidos. Durante esse contato, foram realizados os agendamentos das entrevistas, com base na disponibilidade de horários tanto do entrevistador quanto dos entrevistados. Nesse momento, também

foram encaminhados: a proposta de encontro remoto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as orientações necessárias para a realização das entrevistas. Tal abordagem garantiu a clareza sobre os procedimentos da pesquisa e assegurou que os participantes estivessem cientes de seus direitos e das condições para a participação, o que oportuniza uma organização eficiente das entrevistas.

Elas ocorreram sem grandes percalços. Dos 12 profissionais inicialmente contatados para participar da pesquisa, 10 profissionais aceitaram o convite¹¹, sendo ouvidos em entrevistas cujas opiniões foram integralmente gravadas e transcritas, enquanto dois optaram por não participar, apresentando justificativas específicas.

A primeira professora, regente de aulas, explicou que havia tomado exercício na escola em agosto e ainda não estava totalmente familiarizada com os processos da escola, além de não ter participado da elaboração de nenhum PDI até aquele momento. Embora tivesse experiência prévia na área, pois já era professora efetiva em outro cargo por cinco anos, ela sentiu que sua falta de envolvimento com as práticas e os procedimentos atuais da escola dificultaria sua contribuição para a pesquisa de forma eficaz.

A segunda professora, regente de turma, relatou que estava retornando de uma licença médica e se encontrava em um estado de fragilidade e insegurança. Sentiu-se desconfortável para participar da pesquisa e expressou preocupação de que sua participação pudesse prejudicar o andamento do estudo e, por essa razão, preferiu não responder a pesquisa.

Com o propósito de assegurar a qualidade e a fidedignidade dos dados coletados, foram adotados procedimentos específicos para o registro e a organização das informações obtidas durante as entrevistas. A princípio, havia sido estabelecido que as entrevistas fossem realizadas *on-line* utilizando a plataforma, mas alguns dos entrevistados tiveram dificuldades em baixar o aplicativo, ou preferiram não gravar em imagem a entrevista, por isso optamos pela entrevista presencial, realizada na escola no horário destinado ao Módulo II individual do professor. Somente duas entrevistas foram gravadas em formato audiovisual pela

¹¹Uma das profissionais pertencentes à equipe gestora também exerce a função de professora regente, sendo priorizada sua escuta como docente (PEB4), considerando sua ampla experiência na docência e a relevância dessa perspectiva para os objetivos da pesquisa, visto que já estava prevista a participação de dois participantes da equipe gestora.

plataforma *Zoom*, facilitando tanto a condução quanto o registro do processo. As demais entrevistas foram gravadas exclusivamente por aplicativo gravador de voz. Posteriormente, foram transcritas, de forma fidedigna, para realização da análise, garantindo a documentação completa das falas dos participantes. As entrevistas têm em média 16 minutos de duração.

De forma a preservar o sigilo e garantir o cumprimento dos padrões éticos estabelecidos, tanto a escola quanto os sujeitos envolvidos na pesquisa não serão identificados. Essa medida está em conformidade com o TCLE, acordado e firmado por todos os participantes antecipadamente. O documento foi emitido em duas vias para cada entrevistado, ficando uma via com o profissional entrevistado e a outra sob responsabilidade da pesquisadora.

3.2.2 Análise e Discussão das Entrevistas

A presente seção apresenta a interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os profissionais da escola e, ainda, pesquisa documental quando necessário, buscando evidenciar as percepções e experiências relacionadas ao contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva e o trabalho colaborativo.

Com o intuito de situar o contexto de cada entrevistado, optou-se por apresentar a formação acadêmica e continuada de cada educador, assim como sua experiência profissional na área da educação. Inicialmente, será exposto um quadro descritivo contendo o perfil profissional dos participantes, com informações sobre tempo de experiência na área e formação acadêmica.

A partir dessa caracterização, a análise intentará explorar as contribuições e reflexões dos entrevistados, articulando os achados com os objetivos e referenciais teóricos da pesquisa.

Quadro 8 - Perfil profissional dos participantes e tempo de atuação

Profissional	Formação Profissional		Tempo de serviço		Situação funcional
	Graduação	Pós-graduação	na educação	na escola pesquisada	
GP 1	Licenciatura Plena em Letras - Português	- Educação Especial - Literatura Brasileira - Mestrado Profissional em Letras	14 anos	11 anos	Efetiva
GP 2	Pedagogia	- Supervisão Escolar - Neuropsicopedagogia Clínica	14 anos	04 anos	Efetiva
AEE 1	Pedagogia Licenciatura Plena em Educação Especial	- Educação Especial e Inclusiva	06 anos	02 anos	Contratada
AEE 2	Pedagogia Licenciatura Plena em Educação Especial	- Educação Especial e Inclusiva - Alfabetização e Letramento	12 anos	09 anos	Contratada
AEE 3	Licenciatura Plena em Matemática Licenciatura Plena em Educação Especial	- Educação Especial e Inclusiva	10 anos	06 meses	Efetiva
PEB 1	Licenciatura Plena em Letras - Português	- Educação Especial - Literatura Brasileira - Mestrado Profissional em Letras	14 anos	14 anos	Efetiva
PEB 2	Licenciatura Plena em Geografia Enfermagem	- Não tem Pós-graduação na área da educação - Enfermagem do Trabalho	07 anos	05 anos	Efetiva
PEB 3	Licenciatura Plena em Matemática	- Matemática para a Docência	14 anos	08 anos	Efetiva
PEB 4	Licenciatura Plena em Ciências	- Educação Especial - Psicopedagogia	14 anos	10 anos	Efetiva
PEB 5	Licenciatura Plena em Artes Visuais	- Educação Artística	12 anos	02 anos	Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise do quadro que apresenta o perfil dos profissionais entrevistados aponta uma equipe docente com formações acadêmicas e experiências diversificadas. São diferentes níveis de qualificação e variações no tempo de atuação tanto na área educacional quanto na escola pesquisada. Em relação à formação acadêmica, observa-se que todos os participantes possuem graduação em licenciaturas, requisito necessário para o cargo de PEB na rede estadual.

Destaca-se a presença de profissionais do AEE com dupla formação, em conformidade com a legislação estadual vigente, que exige uma licenciatura específica em Educação Especial. O caso do profissional AEE 3, que possui Licenciatura Plena em Matemática e Educação Especial, exemplifica essa qualificação diversificada, a qual pode ampliar as perspectivas de atuação no ensino, embora a formação acadêmica, por si só, não garanta necessariamente uma prática mais coordenada e alinhamento às necessidades da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Além disso, nota-se a diversidade de perfis na equipe, como no caso de um professor com formação em Enfermagem, que possui tanto licenciatura quanto bacharelado. Embora seja profissional atuante na educação há sete anos, ele não possui pós-graduação na área educacional, o que evidencia a diversidade de trajetórias e qualificações dentro da equipe docente.

Quanto à formação continuada, verifica-se um investimento significativo em cursos de pós-graduação, sobretudo na área da Educação Especial e Inclusiva, comprovado pela presença de pelo menos uma especialização na área em sete dos dez profissionais. Dois participantes (GP1 e PEB1) apresentam Mestrado Profissional em Letras, o que amplia ainda mais a qualificação da equipe no campo acadêmico e didático.

O tempo de serviço na educação varia de 5 a 14 anos, ou seja, é uma equipe composta por profissionais tanto com extensa experiência quanto por docentes em fases intermediárias de carreira. No que se refere ao tempo de atuação na escola pesquisada, varia entre 6 meses e 14 anos, uma combinação entre profissionais com maior vínculo institucional e outros em fases mais recentes de integração ao contexto escolar. Sobre a situação funcional, a maioria dos profissionais (oito dos dez) são efetivos, o que indica estabilidade na equipe e potencial continuidade nas práticas pedagógicas. No entanto, dois profissionais atuam em regime de

contratação temporária, o que pode influenciar a rotatividade e a continuidade de projetos educacionais.

Esse panorama do perfil funcional dos profissionais da Escola Estadual Estrela Azul oferece uma base importante para a compreensão das dinâmicas de trabalho na escola. Com a estabilidade proporcionada pela maioria dos profissionais efetivos e as possíveis implicações da rotatividade dos contratados temporariamente, passaremos a explorar, a seguir, as opiniões e contribuições dos participantes em relação aos aspectos específicos do trabalho pedagógico, conforme as questões abordadas nas entrevistas.

3.2.3 A Inclusão Escolar na Prática: Reflexões sobre as Concepções e os Desafios dos Educadores

Para Michels (2006, p 234), “[...] o conceito de inclusão é utilizado, muitas vezes, como sinônimo de educação especial, mas este conceito trata-se de uma perspectiva política e não equivale à área da Educação Especial.” Essa afirmação destaca que a inclusão vai além da Educação Especial tradicional, sendo uma abordagem que busca transformar a educação em um espaço acessível e acolhedor para todos os alunos, com vistas à equidade e participação plena.

Nesse sentido, a presente subseção se propõe a investigar como os profissionais compreendem o significado de Educação Especial na perspectiva inclusiva e de que maneira essa concepção impacta suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, para compreender a percepção dos profissionais entrevistados da Escola Estadual Estrela Azul sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, abordam-se inicialmente os conceitos que fundamentam esse enfoque, bem como a influência dessas concepções no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Sobre o significado de Educação Especial na perspectiva inclusiva e como essa visão influencia o seu trabalho, procurou-se verificar não só a concepção dos entrevistados em relação ao problema de pesquisa, mas também se eles detinham conhecimento teórico e prático sobre os princípios e objetivos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme preconizado pelas legislações vigentes e pelas diretrizes educacionais.

Em resposta a esse questionamento, observou-se que todos os professores de AEE entrevistados reconhecem a Educação Inclusiva como uma forma de acolhimento dos alunos com necessidades educativas especiais e que a escola deve realizar adaptações necessárias para sua participação.

É uma educação para todos, com respeito, com amor, com simpatia, e uma palavra que eu gosto muito de usar, empatia. É você ali, ter uma perspectiva na vida do aluno, e valorizar cada diferença do aluno. É você procurar a inclusão de todas as formas, e dá certo. Se você conseguir um trabalho em conjunto, né, você conseguir a valorização para todos em conjunto, e não trabalhar só em cima do aluno (AEE1, entrevista realizada em novembro de 2024)¹²

A resposta da professora apresenta uma compreensão alinhada à proposta da Educação Inclusiva, ao destacar a importância de valores como respeito, amor, empatia e a valorização das diferenças. Ao mencionar a necessidade de “conseguir um trabalho em conjunto”, ela sugere que a inclusão depende de um esforço coletivo, em que a colaboração e o comprometimento entre os envolvidos são fundamentais. Assim, o sucesso da inclusão não recai apenas sobre o aluno, mas requer um movimento coletivo para alcançar resultados que beneficiem a todos.

A outra professora do AEE, ao ser questionada sobre a sua concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva, afirma:

Educação Especial inclusiva significa você realmente incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem, garantir que esse aluno consiga acessar o currículo e que ele permaneça na escola. Quando eu falo garantir que ele consiga acessar o currículo dentro das suas capacidades, a gente pensar em metodologias, em práticas pedagógicas adaptadas, flexibilizadas conforme a necessidade do aluno (AEE2, entrevista realizada em dezembro de 2024).

O pensamento da professora vai ao encontro dos argumentos de Glat, Pletsch e Fontes (2007), segundo os quais a inclusão escolar ocorre, sobretudo, quando promove o desenvolvimento acadêmico do estudante, atendendo às suas necessidades de aprendizagem. A professora sublinha a importância de incluir efetivamente o estudante no processo de ensino e aprendizagem, assegurando

¹²Na descrição das falas dos entrevistados, iremos nos valer da transcrição diplomática, que preserva o texto conforme foi elaborado, sem submetê-lo a quaisquer correções ou indicações de desvio gramatical.

tanto o acesso ao currículo quanto a sua permanência na escola. A menção à adaptação e flexibilização de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades do estudante está alinhada com uma abordagem que respeita as diferenças individuais. Esse posicionamento está em sintonia com a perspectiva de que a inclusão vai além do simples acesso ao espaço escolar, envolve a criação de condições reais para a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes, como também foi destacado pela terceira professora entrevistada:

Educação Especial na perspectiva inclusiva, para mim, é garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprender juntos, no mesmo ambiente escolar. Também me lembro que inclusão é responsabilidade de todos na escola, não só de um professor ou de um setor (AEE3, entrevista realizada em dezembro de 2024).

Nessa mesma linha de pensamento, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) concordam que uma das estratégias para mitigar obstáculos no processo de aprendizagem e alavancar uma educação de qualidade é “[...] estabelecer sistemas de colaboração e cooperação, criando ou fortalecendo uma rede de apoio.” (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 4). Isto é, o trabalho conjunto fortalece a criação de um ambiente escolar inclusivo, onde todos os profissionais contribuem para o desenvolvimento e o sucesso dos estudos.

O argumento da GP2 traz uma reflexão essencial sobre essa perspectiva, pois indica que a inclusão vai além da matrícula e é um compromisso de toda a comunidade escolar instigar a plena participação e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Compreendemos a inclusão dos alunos públicos do AAE, como um desafio e uma responsabilidade não apenas da gestão, mas de toda a comunidade escolar, ofertando acesso ao currículo e suporte adequado para desenvolvimento do aprendizado. Entendemos que incluir não é apenas matricular, é promover a integração plena de alunos com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar regular, dando o suporte necessário para que eles possam participar, aprender e se desenvolver como qualquer outro estudante (GP2, entrevista realizada em dezembro de 2024).

A reflexão de GP2 apresenta a importância do acesso ao currículo e o suporte necessário para que esses discentes possam aprender e se integrar ao ambiente

escolar regular. Entretanto, a professora PEB5, questionada sobre os principais desafios que enfrenta ao trabalhar com os alunos do AEE, apresenta uma visão que contradiz o conceito de Educação Especial na perspectiva inclusiva discutido anteriormente.

A Educação Especial é pra dar um atendimento mais específico pros alunos, né? Mas, sei lá, tem casos que é bem difícil mesmo ensinar. Tipo, a escola até tenta ajudar, mas nem sempre dá certo. Eles interagem com os outros alunos e tal, mas será que estão realmente aprendendo? Às vezes, parece que só colocam eles lá na sala, mas não sei se ajuda tanto assim (PEB5, entrevista realizada em dezembro de 2024).

A fala de PEB5 explicita que, apesar dos esforços da escola em oferecer apoio, ela vê a inclusão como algo que nem sempre resulta em aprendizagem eficaz. Isso contrasta com a visão do GP2, para quem é necessário impulsionar a participação ativa e o aprendizado dos alunos para sua integração plena ao ambiente escolar regular. Enquanto o GP2 defende a inclusão como um processo que favorece o aprendizado e a participação, a PEB5 levanta dúvidas sobre sua eficácia, principalmente quando o suporte não é suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos.

Com base na resposta da professora PEB5, que declara as dificuldades de ensinar alunos do AEE no ensino regular, percebemos uma visão que se distancia dos princípios fundamentais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Sua percepção, ao questionar se esses alunos estão realmente aprendendo e sugerir que, muitas vezes, são apenas "colocados" na sala de aula, aponta para uma compreensão limitada do conceito de inclusão. Esse pensamento contrasta com a ideia de que a inclusão vai além da matrícula ou da interação social ocasional.

Como reforçam Magalhães, Cunha e Silva (2013):

ensinar esse alunado no contexto do ensino comum demanda uma ressignificação não só nas práticas pedagógicas, mas na própria concepção dos processos de ensino e aprendizagem e na organização curricular, de forma a atender à singularidade dos alunos (Magalhães; Cunha; Silva, 2013, p. 35).

Resta esclarecido que o verdadeiro desafio não consiste apenas em inserir os alunos do AEE na sala de aula comum, mas em transformar profundamente o ensino

para que atenda às necessidades específicas desses estudantes, respeitando suas particularidades e promovendo seu aprendizado de forma significativa. Logo, a perspectiva apresentada pela professora PEB5 apresenta pontos que não convergem com os princípios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que busca a criação de condições reais para que todos os alunos participem e se desenvolvam plenamente no ambiente escolar. Diante da complexidade envolvida na inclusão de alunos atendidos pelo AEE, buscou-se compreender as percepções dos próprios docentes sobre os desafios enfrentados em sua prática. Para isso, foram analisadas as respostas dos professores PEB1, PEB2, PEB3, PEB4 e PEB5 à pergunta: "Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos que são atendidos pelo AEE?" O Quadro 9 sintetiza essas percepções, evidenciando diferentes perspectivas e dificuldades no contexto escolar.

Quadro 9 - Percepções dos profissionais sobre as dificuldades encontradas

(continua)

Entrevistado	Resposta
PEB1	<i>A falta de diálogo com a família, com os profissionais da saúde, que atendem essas crianças, como médicos, psicólogos, [...] fisioterapeutas. A falta de capacitação para todos nós, profissionais da educação, são os principais entraves que enfrentamos. [...] Quando se fala em desafios, são muitos os desafios. Nós sabemos que existe uma legislação, a prática é diferente.</i>
PEB2	<i>Bom, eu acredito que o principal desafio, é a questão da limitação. Não limitar muito o aluno, porque você acaba deixando com que ele... Ah, ele não consegue fazer isso, ele não consegue fazer aquilo. Então, um desafio grande é não limitá-lo. Então, não cobrar demais e não cobrar de menos. Esse processo, essa linha aí é muito tênue, é uma linha muito fininha. Então, você tem que equilibrar no termo de cobrança. [...]</i>
PEB3	<i>Os principais desafios, eu acho que é entender, é compreender a especificidade de cada um, [...] uma vez que nós não tivemos uma preparação em si, que o professor de A.E.E. teve, então eu acho, é só nesse momento que eu acho assim, mais dificultoso pra gente, né, mais desafiador.</i>
PEB 4	<i>Olha, trabalhar com alunos do AEE é desafiador porque cada um tem necessidades muito específicas. Acho difícil equilibrar a atenção entre eles e o restante da turma, principalmente quando falta um suporte mais direcionado. Nós temos turmas de 35, 40 alunos, e às vezes isso inviabiliza um atendimento mais próximo ali do aluno. Então, eu sinto, que apesar de que o aluno tem o professor de AEE, eu acho muito importante que o professor regente de aula esteja junto desse aluno. Então, eu vejo como o principal desafio, e é claro que nós precisamos sempre estar nos preparando para que a gente possa atender bem o aluno.</i>

Quadro 9 – Percepções dos profissionais sobre as dificuldades encontradas

(continua)

Entrevistado	Resposta
PEB 4	<i>Olha, trabalhar com alunos do AEE é desafiador porque cada um tem necessidades muito específicas, nós temos turmas muito cheias. Acho difícil equilibrar a atenção entre eles e o restante da turma, principalmente quando falta um suporte mais direcionado. Nós temos turmas de 35, 40 alunos, e às vezes isso inviabiliza, e nem parte um atendimento mais próximo ali do aluno. Então, eu sinto, que apesar de que o aluno tem o professor de AEE que está ali com ele, mas eu acho muito importante que o professor regente de aula esteja também muito próximo desse aluno. Então, eu vejo como o principal desafio, e é claro que nós precisamos não sempre estar nos preparando para que a gente possa atender bem o aluno.</i>
PEB5	<i>[...] Acho que falta mais apoio pra gente, sabe? Um acompanhamento mais próximo, mais formação pra entender melhor como adaptar as atividades. E também, às vezes, parece que a comunicação entre professor de apoio e o professor da sala não é tão alinhada, então a gente fica meio perdido em como conduzir o trabalho com esses alunos. Acho que a intenção de incluir existe, mas a prática ainda tem muitas falhas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistadas da pesquisa de campo (2025).

Ao examinar as respostas dos professores PEB1, PEB2, PEB3, PEB4 e PEB5 sobre os desafios enfrentados no trabalho com alunos atendidos pela AEE, percebe-se a recorrência de dificuldades associadas, sobretudo, à ausência de formação adequada, à fragilidade na comunicação entre os profissionais envolvidos no atendimento ao estudante.

A PEB1 mostra a dificuldade de comunicação com as famílias e os profissionais externos, como médicos e terapeutas, o que compromete a continuidade do suporte ao aluno no ambiente escolar. A ausência de capacitação adequada para os docentes também é apontada como um entrave significativo, pois, como alega PEB3, os professores regentes geralmente não possuem o mesmo preparo técnico que o docente do AEE.

Outro ponto central nos depoimentos é o equilíbrio entre as demandas de toda a turma e o atendimento individualizado necessário aos alunos públicos-alvo da Educação Especial. A PEB2 menciona a complexidade de dosar a cobrança e evitar tanto a superproteção quanto a subestimação das capacidades do estudante. De forma semelhante, a PEB4 destaca o desafio de lidar com turmas numerosas, o que dificulta a atenção adequada do aluno com necessidades específicas, mesmo quando há o suporte de um professor do AEE.

Por sua vez, a PEB5 adota um tom mais crítico ao questionar se a simples presença dos alunos na sala regular realmente assegura aprendizagem efetiva, ressaltando a falta de alinhamento entre os professores regentes e os de apoio. A percepção compartilhada é que, embora a inclusão seja uma proposta positiva, sua aplicação prática ainda enfrenta lacunas importantes, notadamente pela escassez de formação, apoio pedagógico e estratégias de colaboração mais bem estruturadas.

As respostas se convergem ao apontar quanto à percepção de que a consolidação de práticas mais inclusivas requer, prioritariamente, o fortalecimento da formação continuada de todos os profissionais envolvidos. Além disso, evidenciou-se a importância de um esforço institucional voltado ao aprimoramento da comunicação e à articulação mais efetiva entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar. Essa demanda por formação e colaboração está em consonância com as reflexões de Antunes e Glat (2013), que destacam a existência de lacunas formativas na trajetória de muitos docentes, especialmente no que se refere ao trabalho em contextos inclusivos. Por esse motivo, o ensino era pautado em uma ideia linear e padronizada de desenvolvimento “‘normal’ e ‘saudável’” para todos os sujeitos (Antunes; Glat, 2013, p. 86), relegando os alunos que apresentavam dificuldades a uma posição marginal no sistema educacional.

Sob a ótica apresentada pelos professores, que estão diretamente envolvidos na prática em sala de aula, ainda são muitos os desafios enfrentados no contexto da inclusão escolar. Por outro prisma, para uma compreensão mais abrangente das dificuldades na implementação do AEE e na promoção de práticas inclusivas, a equipe gestora oferece um olhar complementar, ao delinear questões estruturais e organizacionais que também influenciam o trabalho do AEE nas escolas. Para GP1,

[...] nós estamos vivendo um boom da educação especial, então foi uma explosão aí de alunos com diagnóstico, a rede de educação não estava preparada para atender esses alunos com profissionais qualificados, então pessoas de diversas áreas aí, muitas vezes, sem uma licenciatura, correram atrás para fazer essa formação rapidamente, já começar a trabalhar, atuar com aluno. Nós estamos lidando com profissionais muito pouco capacitados para essa situação, esse é um desafio muito grande. Quando a gente faz a contratação de um profissional que tem experiência, ou que não tem experiência, mas que teve uma formação muito boa, a gente percebe que os desafios são muito menores, é uma pessoa que tem mais

autonomia, que consegue caminhar ali já, buscando as melhores formas de atender (GP1, entrevista realizada em novembro de 2024).

O relato de GP1 expõe a preocupação com a formação insuficiente dos profissionais que atuam no contexto do AEE, evidenciando que o aumento de estudantes com diagnóstico na rede regular não foi acompanhado por uma preparação adequada, o que compromete a qualidade do atendimento e das práticas inclusivas. Essa percepção é reforçada pelo depoimento de GP2, que aponta que a ausência de formação específica ou continuada entre alguns professores regulares não apenas dificulta a implementação de estratégias inclusivas eficazes, mas também contribui para a sobrecarga dos docentes no cotidiano escolar.

Diante das dificuldades relatadas pelos professores no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, torna-se evidente que as práticas inclusivas demandam mais do que boa vontade ou iniciativas isoladas. Elas exigem preparo, apoio institucional e um espaço de escuta e colaboração entre os profissionais envolvidos.

No entanto, mesmo com os esforços das redes de ensino, ainda há lacunas entre o que é ofertado nos cursos e as demandas reais do cotidiano escolar. Muitos professores, embora comprometidos com a inclusão, relatam dificuldades para atender adequadamente às necessidades específicas dos estudantes. Conforme alertam Mendonça e Silva (2015, p. 13), “[...] há um desencontro entre as reais demandas dos professores em sala de aula e o formato e o conteúdo dos cursos de formação, oferecidos pelas redes de ensino.”

Portanto, refletir sobre a formação continuada é também discutir a necessidade de políticas públicas mais sensíveis à dinâmica das escolas e à escuta dos profissionais da educação, favorecendo processos formativos mais integrados, dialógicos e colaborativos.

Ademais, a falta de espaços adequados para a troca de experiências e a reflexão conjunta entre os profissionais contribui para a dificuldade em enfrentar as contradições entre suas ações e as teorias. Mendonça e Silva (2015) ainda pontuam que, “[...] quando a instituição educacional não proporciona espaço para reais confrontações e trocas sobre as formas efetivas de realização das atividades

profissionais, o responsável coletivo fenece no interior dos sujeitos." (Mendonça; Silva, 2015, p. 13).

Diante dessa realidade, é salutar que os professores tenham oportunidades de formação que dialoguem com os desafios concretos da prática pedagógica. Quando incentivada pela gestão escolar e respaldada por políticas públicas, a formação continuada contribui para o fortalecimento das ações pedagógicas, favorecendo uma atuação mais sensível à diversidade dos estudantes. Entretanto, reconhece-se que fatores como a alta demanda de trabalho, o tempo reduzido para estudos e a distância entre teoria e prática podem interferir na efetividade dessas formações. Por isso, é fundamental que essa responsabilidade seja partilhada entre os educadores e as instituições, garantindo condições adequadas para que a formação se concretize.

Nesse cenário, a formação continuada torna-se uma ferramenta estratégica para ampliar o diálogo e a articulação entre os docentes, sobretudo no atendimento aos alunos do AEE. A escuta atenta às percepções dos professores sobre suas vivências e desafios é um passo importante para o aprimoramento de práticas mais colaborativas no contexto escolar.

Nesse sentido, ao ser questionada sobre quais formações ou apoios poderiam favorecer uma articulação mais efetiva com o AEE, a professora PEB4 apresenta reflexões que ressaltam a importância de qualificação específica e estratégias colaborativas no ambiente escolar. Para ela, "[...] essas formações nos dariam suportes para saber como articular com o professor do AEE." (PEB4, entrevista realizada em dezembro 2024). Vale ressaltar que todos os professores entrevistados, sem exceção, indicam a formação continuada como um aspecto importante para o processo de inclusão dos estudantes nas classes comuns, compreendendo-a como um meio para favorecer a aprendizagem.

Em consonância com a professora, a PEB5 defende que a formação deve ser direcionada, principalmente, ao professor regente, porque considera que o professor que atua no AEE já possui essa formação. Eis sua declaração:

Olha, o que realmente falta é um apoio mais adequado, sabe? A formação deve ser mais prática, focada no que a gente realmente precisa para adaptar as atividades no dia a dia da sala de aula regular. Acho que o CREI poderia oferecer mais oficinas, mais apoio direto para os professores regentes, mas eles fazem mais para os

professores de AEE, que já sabem como adaptar, aliás, acho que todos precisam, porque as salas de aula hoje mudaram muito. Sem esse suporte, fica complicado lidar com as demandas dos alunos (PEB5, entrevista realizada em dezembro 2024).

A docente destaca a importância de ampliar os esforços de formação para todos os profissionais envolvidos no processo educativo, especialmente os professores regentes, que atuam diretamente com os estudantes em sala de aula. Embora os docentes do AEE já contem com formação específica, observa-se que os regentes nem sempre têm acesso a formações que abordem, de maneira prática e contextualizada, os desafios do ensino inclusivo. Nesse sentido, a professora sugere a realização de oficinas que ofereçam recursos e estratégias concretas para o trabalho com a diversidade presente nas turmas. A reflexão da PEB5 evidencia um ponto central da educação inclusiva e da presente pesquisa: a importância da articulação entre os diferentes profissionais da escola. A ausência de um diálogo mais sistemático entre os professores regentes e os profissionais do AEE pode limitar o desenvolvimento de práticas realmente colaborativas. Assim, a docente reforça a relevância de uma atuação mais integrada, com apoio institucional, como o do CREI, para favorecer a efetivação de ações pedagógicas inclusivas.

Em suma, a criação de um ambiente escolar inclusivo, capaz de atender às demandas de todos os alunos, sobretudo os atendidos pelo AEE, requer a colaboração entre os diferentes profissionais da escola. A formação contínua, a comunicação eficiente e o trabalho em rede entre professores regentes, de apoio e gestão escolar, são aspectos a serem perseguidos para a educação em geral. No próximo tópico, são discutidos os processos colaborativos como uma estratégia para enfrentar os desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva na escola, com ênfase nas práticas que podem contribuir para uma atuação conjunta e articulada.

3.2.4 Processos Colaborativos na Prática Escolar Inclusiva

Nesta subseção, apresentamos as questões abordadas na entrevista, com foco nos processos de trabalho colaborativo no âmbito do AEE. O objetivo foi compreender as percepções dos profissionais envolvidos, de modo a identificar os desafios e avanços, bem como as dinâmicas que sustentam ou dificultam essa

prática no contexto escolar. A análise desses relatos se torna premente para refletir sobre a eficácia das estratégias empregadas e os caminhos possíveis para fortalecer a articulação entre os diferentes atores da escola.

Partindo de Glat (2018), que demonstra a colaboração entre o “professor da turma comum e o professor especializado” como fator essencial para a inclusão escolar, esta pesquisa buscou investigar como esses processos de colaboração se concretizam na Escola Estadual Estrela Azul. Além disso, devido à relevância do planejamento conjunto e da corresponsabilidade no AEE, o estudo se debruça sobre os mecanismos que facilitam ou impedem essa articulação na prática e analisa o papel da gestão pedagógica na mediação desses processos.

Nesse âmbito, compreender como esses processos têm se desenvolvido, seus avanços e os pontos que ainda necessitam de aprimoramento é fundamental para qualificar o atendimento e promover uma inclusão mais consistente. No questionário aplicado aos PEBs, os profissionais foram convidados a compartilhar suas percepções sobre o desenvolvimento desses processos no cotidiano escolar, indicando tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados.

As respostas obtidas foram organizadas em cinco categorias principais, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 - Percepção dos professores sobre trabalho colaborativo

(continua)

Categoria	Percepção dos PEBs
Colaboração entre professores regentes e de AEE	Todos os professores reconhecem a importância da colaboração no processo de ensino para alunos da Educação Especial Inclusiva (EEI). No entanto, há consenso de que essa colaboração ainda não acontece de forma sistemática e eficiente. PEB1, PEB3 e PEB4 apontam a necessidade de mais momentos de diálogo e planejamento conjunto, especialmente para revisar o PDI e as ações pedagógicas articuladas mais alinhadas.
Falta de tempo e estrutura para colaboração	PEB2 destaca que o tempo dedicado atualmente para o planejamento das aulas externas ao público da EEI é insuficiente, sendo necessário um tempo maior e mais direcionado a majorar a qualidade do atendimento. PEB3 e PEB5 reforçam essa ideia ao mencionarem a ausência de um calendário específico para discussão e planejamentos centrados nos alunos da EEI.

Quadro 10 – Percepção dos professores sobre o trabalho colaborativo

(conclusão)

Categoria	Percepção dos PEBs
Resultados positivos quando há diálogo	PEB3 mostra avanços avançados no aprendizado quando há comunicação frequente com o professor de AEE e evidencia que a troca de experiências e informações contribui diretamente para o desenvolvimento do aluno.
Comunicação e participação de outros profissionais	PEB5 traz um ponto importante sobre a necessidade de incluir outros profissionais no processo, como psicólogos e terapeutas, e delinea que o trabalho colaborativo deve ser contínuo e não restrito a momentos formais de reunião.
Demandas por formação e capacitação	PEB4 indica a relevância de formações que promovam a colaboração efetiva entre professores regentes e de AEE, sob o argumento de que esse trabalho conjunto é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, inclusive os da EEI.

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

Os pontos levantados pelos professores apontam para uma valorização teórica do trabalho colaborativo, mas com desafios estruturais e organizacionais para sua implementação plena. A falta de tempo, a ausência de espaços formais para planejamento conjunto e a carência de envolvimento de outros profissionais emergem como barreiras que precisam ser superadas.

À luz dos estudos de Vioto e Vitaliano (2019), a conscientização da gestão pedagógica sobre a organização de uma escola inclusiva é essencial para que as singularidades dos alunos sejam respeitadas e valorizadas. Para isso, destaca-se a importância de uma proposta pedagógica elaborada de forma coletiva, capaz de refletir a realidade e as necessidades dos estudantes. Dessa forma, torna-se relevante explorar mais profundamente o papel da gestão na promoção de práticas colaborativas, indagando ao grupo gestor: como se dá a articulação entre os professores regentes e os da Sala de Recursos? Existem exemplos concretos de diálogos e parcerias bem-sucedidas no cotidiano escolar? Para ampliar essa reflexão, foram ouvidos os gestores GP1 e GP2, que têm a mesma percepção dos professores ao demonstrarem que o tempo destinado ao planejamento conjunto ainda se mostra insuficiente.

Compreendo que é preciso ter um trabalho colaborativo eficiente para que o professor de apoio e sala de recursos possa complementar o ensino regular, [...] Considero que ainda existe pouca interação entre o professor regente e o professor da sala de recursos devido à rotina intensa dos profissionais e o pouco tempo destinado ao para momentos de planejamento colaborativo o que

pode resultar em lacunas no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e no atendimento das necessidades dos alunos da Educação Especial (GP2, entrevista em dezembro de 2024).

A fala de GP2 reflete uma realidade amplamente conhecida no meio educacional, mas que continua a ser uma barreira significativa nos processos colaborativos, mormente no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A indisponibilidade de tempo para planejamento conjunto e a sobrecarga dos professores evidenciaram um problema estrutural que impacta diretamente a efetividade da colaboração. Esse ponto é complementado pela opinião de GP1, que confirma a importância do alinhamento entre os profissionais, porém ressalta que, em razão das inúmeras demandas diárias, é difícil implementar uma colaboração consistente e eficaz.

Então, a gente busca sempre que esses profissionais estejam melhor alinhados, nem sempre é possível, [...] alguns exemplos que a gente tem na escola de sucesso, quando essa parceria, acontece de maneira mais efetiva. No caso da sala de recursos, a gente sempre orienta que esses profissionais repassam as dificuldades de sala para o professor de sala de recursos, mas o problema que a gente tem hoje é assim, os professores têm muitas demandas e acabam engolindo, então todos têm ciência dessa necessidade, embora poucos professores consigam tirar um tempo para levar as demandas para o professor de sala de recursos, e esse professor também buscar essas demandas de um dos professores regentes de aula e de turma (GP1, entrevista em novembro de 2024)

A fala de GP1 escancara um dos desafios recorrentes na articulação entre os professores do ensino regular e o professor da Sala de Recursos: embora haja o reconhecimento da importância dessa colaboração, a sobrecarga de demandas impede que essa troca ocorra de maneira eficaz. Como resultado, o compartilhamento de informações essenciais sobre os alunos nem sempre acontece na prática, dificultando o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas.

Esse cenário revela desafios estruturais enfrentados no cotidiano escolar, nos quais a sobrecarga de responsabilidades atribuídas aos docentes pode dificultar a consolidação de práticas colaborativas. Embora haja uma orientação para que as dificuldades dos alunos sejam compartilhadas com o professor da Sala de Recursos, fatores como o tempo reduzido e o acúmulo de atribuições comprometem esse diálogo, limitando as possibilidades de um atendimento mais alinhado às necessidades educacionais dos estudantes. .

Nesse sentido, Lück (2009, p. 33) adverte que "planos nas gavetas e que não são consultados cotidianamente [...] têm valor meramente formal". Ou seja, sem mecanismos que garantam a implementação do que foi planejado, o trabalho colaborativo entre os professores corre o risco de se restringir a uma diretriz institucional, sem se converter em práticas efetivas.

Dessa forma, a dificuldade apontada por GP1 atesta a necessidade de equilibrar estratégias que viabilizem a articulação entre os profissionais da escola.

Para ampliar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da colaboração no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é salutar considerar também o olhar dos profissionais do AEE, uma vez que o artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº04/2009 determina que os professores das salas de recursos ou centros de AEE devem atuar em articulação com os docentes do ensino regular, com participação familiar e em interface com outros serviços, como saúde e assistência social (Brasil, 2009).

Com isso, a escuta dos professores desses segmentos é essencial para analisar como o diálogo com os docentes das turmas regulares tem sido estabelecido e de que forma os espaços coletivos são trazidos para essa articulação.

Nessa lógica, a seguir, apresenta-se no quadro 11 a perspectiva de AEE1 e AEE2, que descrevem suas experiências e percepções sobre o diálogo com os professores regentes e os momentos em que essa interação se efetiva.

Quadro 11 - Perspectivas sobre diálogo entre professores

AEE 1 (entrevista em novembro 2024)	AEE2 (entrevista em dezembro 2024)
<p><i>Então, eu observo que muitos professores de apoio, eles ficam recuados de estar presentes com os professores regentes. [...] Eu mostro a proposta para eles, né, porque se a gente for só esperar por regente ir atrás da gente, isso não vai acontecer. Eu procuro todos os professores, [...] o que o aluno gosta, o que o aluno não gosta, para que não haja, dentro da sala de aula, [...] só no canto deles, só para eles. Então, eu faço a inclusão acontecer dentro da sala de aula. Eu procuro demais eles nos módulos, [...] sempre também pelo WhatsApp [...], mas eu sempre estou com todos os professores de regente, procurando sempre para melhorar o aprendizado do aluno. Mas que tem alguns, né, [...] existe professor de regente não estar sempre com o professor de apoio. No meu caso, eu sempre vou atrás.</i></p>	<p><i>O diálogo com os professores das turmas regulares é importante, mas geralmente acontece de forma informal, como no corredor ou durante o intervalo. Não há momentos específicos de planejamento entre os professores e a AEE, porque outras demandas pedagógicas da escola acabam se sobrepondo e tomando o tempo disponível. As reuniões coletivas ajudam um pouco, porque conseguimos trocar ideias e ajustar estratégias. [...] Por exemplo, teve uma vez que um professor trouxe a dificuldade [...] em acompanhar uma aula de matemática. Apesar da falta de tempo para planejarmos juntos, conseguimos, durante uma reunião, sugerir o uso de materiais concretos e dividir a atividade em etapas menores. No final, isso ajudou o aluno a acompanhar melhor, mas achamos que poderia ter sido mais eficaz com um planejamento mais estruturado.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa maneira, o trabalho colaborativo ganha destaque ao ser refletido nas entrevistas da AEE1 e AEE2, que apontam tanto os desafios quanto às estratégias adotadas no contexto da educação inclusiva. O planejamento conjunto entre o professor da sala comum e o professor do AEE, embora comprometido por dificuldades estruturais e organizacionais, é essencial para estratégias didático-pedagógicas articuladas que atendam às necessidades dos alunos do AEE. A professora AEE1 demonstra uma abordagem mais proativa, buscando constantemente preencher as lacunas de comunicação e interação, enquanto a AEE2 confirma a importância das reuniões coletivas, todavia sublinha a necessidade de mais tempo e organização formal para que esse trabalho tenha um impacto real e significativo na inclusão. Ambas as perspectivas destacam a necessidade de uma gestão que favoreça condições estruturadas para um planejamento colaborativo e significativo.

Podemos considerar que os pontos discutidos e as respostas dos profissionais da Escola Estadual Estrela Azul confirmam as hipóteses e questões apresentadas no capítulo 2, especialmente no que diz respeito aos desafios de

gestão relacionados ao tempo restrito para planejamento e à ausência de uma articulação mais estruturada entre os professores do AEE e os regentes. As falas revelam o reconhecimento, por parte dos docentes, das limitações enfrentadas no cotidiano escolar e da necessidade de estratégias mais coordenadas para fortalecer a inclusão educacional.

Desse modo, a análise das entrevistas revela que, embora haja uma valorização do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, a efetivação dessa prática enfrenta desafios, como a limitação de tempo para planejamento conjunto e a ausência de uma articulação formal e estruturada. A falta de espaços específicos para esse planejamento, combinada com as diversas demandas do cotidiano escolar, limita a eficácia das estratégias pedagógicas colaborativas, mesmo quando alguns profissionais demonstram esforços para superar essas dificuldades. Esses fatores destacam a necessidade de ações que promovam uma organização mais eficiente, a fim de garantir que a inclusão se torne um processo contínuo e integrado.

Na sequência, discute-se o preenchimento dos documentos de acompanhamento do AEE. Serão apresentadas as dificuldades que os professores sentem ao elaborarem os referidos documentos e as estratégias utilizadas pela gestão pedagógica para garantir que os professores tenham acesso aos registros. Além disso, é abordada a interação entre as salas de aula regulares e de recursos, considerando como essa combinação contribui para a elaboração de documentos que respondam às necessidades educacionais de forma inclusiva.

3.2.5 Sobre registros e interações no AEE: Desafios e Potencialidades

Os registros pedagógicos do AEE constituem uma importante ferramenta de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos públicos-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. No entanto, a elaboração desses documentos apresenta uma série de desafios que impactam tanto a qualidade das informações registradas quanto à sua utilização prática no processo de ensino-aprendizagem. Esta seção aborda as dificuldades enfrentadas pelos professores da Escola Estadual Estrela Azul na elaboração dos PDIs, as estratégias de gestão pedagógica para distribuir esse processo entre os docentes e os impactos da

interação entre as salas regulares e de recursos na produção dos registros que compõem o Plano do AEE na rede estadual de Minas Gerais.

Ao apresentar o PAEE como "[...] a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas." (Brasil, 2009, p. 2) e caracterizar o PDI como um documento obrigatório que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial (Minas Gerais, 2020), torna-se relevante discutir as opiniões dos professores sobre esse instrumento e seu impacto na prática docente.

Para iniciar uma discussão nesse aspecto, foi perguntada aos professores a seguinte questão: Como é o preenchimento dos documentos de acompanhamento e avaliação dos alunos públicos da EEI? Quais dificuldades surgem nesse processo e como é feita a interação entre a sala de aula regular e a Sala de Recursos para garantir que o documento reflita o progresso do aluno?

Segue o quadro 12 com as percepções dos professores sobre o desenvolvimento do trabalho colaborativo na elaboração do PDI, destacando seus aspectos positivos e desafios e a articulação entre os professores regentes e a Sala de Recursos.

Quadro 12 - Aspectos positivos na elaboração do PDI e a interação com a Sala de Recursos

Aspectos Positivos	Detalhes Mencionados	Professores
Uso do PDI como ferramenta de monitoramento eficaz	O PDI é útil para acompanhar a evolução dos alunos e organizar informações importantes.	PEB 1, PEB 2, PEB 3, PEB 4
Supervisão e cobrança no preenchimento	Há monitoramento e cobrança por parte da gestão escolar e supervisão, o que garante a regularidade do preenchimento.	PEB 2, PEB 4
Colaboração institucional no PDI	A escola estabelece regras para que professores regentes e de AEE participem da elaboração do PDI.	PEB 3, PEB 4
Potencial de compartilhamento	O documento possibilita troca de informações entre os professores para refletir o progresso do aluno.	PEB 4, PEB 5

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da análise do quadro, podemos constatar que o PDI é um instrumento amplamente reconhecido pelos professores como uma ferramenta importante e útil

para o monitoramento do progresso dos alunos da Educação Especial. Ademais, foram mencionadas iniciativas da gestão pedagógica que buscam organizar seu preenchimento de forma colaborativa, expondo o esforço da escola em estruturar esse processo. Todavia, persistem desafios significativos, como a segmentação no preenchimento do documento e a articulação limitada entre os professores regentes e os da Sala de Recursos, segundo o que nos apresenta a análise do quadro 13:

Quadro 13 - Desafios na elaboração do PDI e a interação com a Sala de Recursos

Desafios Relatados	Descrição	Professores
Preenchimento individual e segmentado	Professores regentes e de AEE preenchem partes separadas do PDI, sem real colaboração.	PEB 1, PEB 5
Dificuldade na atribuição de notas	Professores têm dúvidas ao registrar notas de alunos com atividades adaptadas.	PEB 1
Excesso de burocracia	O preenchimento é trabalhoso, exigindo muitos dados que nem sempre refletem o progresso real.	PEB 4, PEB 5
Interação limitada entre professores	Comunicação entre professores regentes e de AEE é superficial e insuficiente.	PEB 4, PEB 5
Incompatibilidade entre exigências e realidade dos alunos	O PDI exige registros de habilidades e competências que muitos alunos da AEE não atingem.	PEB 4
Adesão irregular ao preenchimento colaborativo	Nem todos os professores participam do preenchimento do PDI, mesmo sendo uma regra institucional.	PEB 3

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses entraves indicam a necessidade de repensar as práticas colaborativas e de organização, de modo a favorecer o uso do PDI como ferramenta de acompanhamento pedagógico. O PDI, previsto na legislação mineira desde 2005, apresenta fragilidades em sua estrutura, pois nem sempre orienta de forma clara os professores sobre o processo educacional e as intervenções permitidas para a inclusão de alunos. Apesar de a Resolução SEE nº4256/2020 (Minas Gerais, 2020) ter introduzido um modelo padrão, o que pode ser considerado um avanço ao trazer diretrizes mais uniformes, essa padronização também pode ter engessado o processo, reduzindo sua flexibilidade e dificultando adaptações mais alinhadas às necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, Silva e Moreira (2008, p. 2657) apontam que “[...] a prática pedagógica precisa urgentemente articular-se com a teoria, pois de nada adianta todo esse discurso em documentos, se a escola não está caminhando junto.”.

Logo, ainda se faz necessário que o PDI se consolide como um instrumento válido para auxiliar o professor no processo de inclusão. Para a professora AEE2, sua percepção é que, “[...] para alguns professores, a elaboração do PDI é um trabalho a mais e não um instrumento que vai auxiliar, que será um reflexo dos avanços e dificuldades dos alunos que são atendidos pela educação especial.” (AEE2, entrevista em dezembro 2024).

A análise das respostas dos professores também indica que as menções à interação com a Sala de Recursos foram esparsas, frequentemente descritas como limitadas, superficiais ou pontuais. Isso aponta para a falta de um processo estruturado de colaboração entre os professores regentes e os docentes do AEE, o que compromete a efetividade da integração e da prática inclusiva.

A resposta mais enfática foi da professora PEB5:

A interação entre a sala regular e a sala de recursos nem sempre é a melhor, porque, muitas vezes, a comunicação não é tão fluida. Às vezes, só trocamos algumas informações rápidas, mas o acompanhamento real do aluno acaba sendo limitado. A ideia é garantir que o aluno esteja sendo acompanhado de perto, mas, no dia a dia, não é sempre que isso acontece, acho que é tudo por conta das demandas da escola, não há esse tempo, o que acho uma pena (PEB5, entrevista em dezembro 2024).

Assim, a análise das respostas reforça as hipóteses levantadas na construção do caso de gestão e convida a uma reflexão sobre a necessidade de fortalecer os espaços de diálogo entre os profissionais envolvidos. As observações feitas por alguns professores quanto às limitações na comunicação, associadas à ausência de relatos mais consistentes sobre práticas colaborativas frequentes, sugerem que ainda há desafios a serem superados para consolidar a interação entre a sala regular e a Sala de Recursos no cotidiano escolar. Essa lacuna, muitas vezes influenciada por fatores institucionais e pela dinâmica intensa do ambiente escolar, pode dificultar o acompanhamento mais individualizado dos estudantes e a construção articulada do PDI e do PAEE — instrumentos que, idealmente, devem se complementar e se retroalimentar em um processo contínuo de reflexão e aprimoramento. Esse processo cíclico e interdependente evita que o preenchimento desses documentos se torne apenas uma exigência burocrática e garante, de fato,

um planejamento pedagógico mais coerente e eficaz. Consequentemente, contribuem para a inclusão e o aprendizado.

Braun e Vianna (2011) mostram o professor da Sala de Recursos como mediador e articulador no processo de inclusão, sendo sua função essencial para a elaboração e execução do planejamento educacional dos alunos atendidos. Para que esse trabalho seja eficaz, é necessário que ele mantenha uma comunicação ativa com os professores da sala regular e participe das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe, consolidando uma abordagem integrada e colaborativa no acompanhamento do aprendizado.

Nesse mesmo sentido, sob a ótica da gestão pedagógica, foi aberta uma discussão para entender como é percebida a articulação entre os professores regentes e os professores da Sala de Recursos, incluindo a questão de se existem exemplos de diálogos ou parcerias de sucesso. A partir das respostas, foi organizado o quadro 14.

Quadro 14 - Considerações sobre articulação entre professores e Sala de Recursos

Dimensão	Considerações dos Entrevistados
Carga horária e planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - A carga horária dos professores é extensa, mas nem sempre é cumprida devido a critérios de dispensa de Módulo II; precisa-se aproveitar mais o tempo destinado. - O planejamento coletivo, a articulação, especialmente no conselho de classe, são o momento mais eficaz para a interação entre os profissionais.
Colaboração e identificação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - A colaboração entre o professor de Sala de Recursos e o regente de turma ou aulas é mais eficaz quando existe uma boa identificação entre eles. - A parceria favorece um planejamento mais integrado e a busca por estratégias complementares.
Qualidade da Interação	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a interação é positiva, há um planejamento "casado", com complementação mútua das estratégias. - Quando a comunicação é insuficiente, o planejamento torna-se mecanizado, sem aprofundamento nas especificidades do aluno.
Exemplos de sucesso	<ul style="list-style-type: none"> - A participação do professor da Sala de Recursos nos conselhos de classe¹³ é vista como um exemplo de sucesso, pois ele tem uma visão mais abrangente da aprendizagem, tratando o aluno como um todo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados indicam que a principal barreira à eficácia da colaboração entre os professores regentes e os da Sala de Recursos é a falta de interação entre eles.

¹³A participação dos professores de ACLTA e da Sala de Recursos nos conselhos de classe foi confirmada por meio das atas registradas durante o levantamento das evidências de 2022 a 2024.

Entretanto, a participação do professor da Sala de Recursos nos conselhos de classe surge como um exemplo de sucesso, pois permite uma visão mais holística sobre o aluno. Ademais, a análise demonstra a importância de ampliar o tempo de planejamento, reduzir a sobrecarga de demandas e valorizar a parceria entre os professores para melhorar a articulação e o impacto da AEE.

Esse tema gera muitas queixas de todos os lados, já que cada grupo tem suas próprias percepções e desafios. Até aqui, ouvimos diferentes perspectivas sobre a colaboração entre os professores regentes e os da Sala de Recursos, mas na visão dos professores regentes. Agora é o momento de dar voz aos professores do AEE.

Para tanto, segue o quadro 15 com as considerações feitas pelos professores de AEE, tendo como base o seguinte questionamento: Como é o diálogo entre você e o professor da Sala de Recursos em relação ao planejamento e ao acompanhamento dos alunos que a frequentam? Existe uma frequência estabelecida para esses encontros?

Quadro 15 - Considerações pelos professores do AEE

Dimensão	Considerações dos Professores
Frequência do Diálogo	Ocorre de forma contínua, mas sem uma periodicidade fixa. A comunicação acontece conforme a necessidade, seja em momentos pontuais na escola, via WhatsApp ou nas reuniões coletivas. Não há exigência formal de encontros regulares.
Forma de comunicação	Predominantemente informal, com trocas rápidas no dia a dia escolar ou por mensagens. O contato ocorre principalmente em situações específicas, como períodos de prova ou planejamento de adaptações.
Desafios para a interação	A sobrecarga de demandas limita o tempo disponível para reuniões e planejamento estruturado. A falta de encontros formais prejudica um acompanhamento contínuo e alinhado dos alunos.
Importância da colaboração	Quando há diálogo frequente, o trabalho conjunto entre professores regentes e da Sala de Recursos auxilia no planejamento, nas estratégias e favorece o desenvolvimento do aluno, garantindo apoio adequado às suas dificuldades.
Sugestões para melhoria	Melhor organização da reunião de Módulo II, separar o grupo do AEE para planejamento. Estrutura para encontros regulares, permitindo um planejamento conjunto mais eficaz.

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Os dados revelam que a interação entre professores regentes e a Sala de Recursos ocorre de maneira esporádica e informal, guiada pelas necessidades do momento. Embora a comunicação seja valorizada, a falta de encontros sistemáticos

compromete um planejamento estruturado e o acompanhamento contínuo dos alunos. Diante disso, sugerem aprimorar a organização da reunião de Módulo II, dedicando um momento específico ao grupo do AEE, e estruturar encontros regulares, garantindo um planejamento conjunto mais eficiente e um acompanhamento consistente dos alunos atendidos.

Com efeito, os professores reconhecem a importância do diálogo frequente para consolidar o planejamento e as ações colaborativas que atendam melhor às necessidades dos alunos, com vistas a favorecer seu desenvolvimento acadêmico e social.

3.2.6 Avaliação da eficácia das práticas de inclusão e do AEE

Para compreender a efetividade das práticas de inclusão e do Atendimento Educacional Especializado, torna-se necessário analisar como a escola realiza esse processo avaliativo. A maneira como os avanços ou retrocessos dos alunos é monitorada, os critérios adotados e a participação dos diferentes atores envolvidos — como professores regentes, especialistas e equipe gestora — influenciam diretamente a percepção da escola sobre o impacto das estratégias implementadas.

Assim, esta seção buscou investigar quais instrumentos e indicadores são utilizados para avaliar a forma como se dá a inclusão, quais desafios são enfrentados nesse processo e como os resultados obtidos orientam ajustes nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, é relevante apresentar a perspectiva de GP2, que, antes de responder diretamente à questão central — Como a escola avalia a eficácia das práticas de inclusão e do AEE? —, solicitou licença para trazer um questionamento levantado por um professor regente em determinado momento de planejamento individual.

Esse docente expressou a visão de que as “adaptações curriculares” solicitadas pela supervisão durante a reunião de Módulo II não seriam de sua responsabilidade, uma vez que o aluno já contava com um professor de apoio. Esse posicionamento deixa em evidência um aspecto fundamental da análise: a compreensão, por parte dos professores regentes, sobre seu papel no processo de inclusão e a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no AEE.

Percebe-se que, mesmo em um contexto que valoriza a inclusão escolar e o trabalho colaborativo, o planejamento de muitos professores regentes ainda tende a se concentrar nas necessidades da turma como um coletivo, sem necessariamente considerar, de forma sistemática, a diversidade de perfis e demandas presentes. Como consequência, as adaptações curriculares costumam ser direcionadas ao professor de apoio, que, ao tomar conhecimento do planejamento geral, busca desenvolver estratégias que favoreçam o acesso e a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse cenário evidencia a importância de fortalecer práticas colaborativas e espaços de diálogo entre os profissionais, de modo que as ações pedagógicas contemplem, de forma integrada, todos os alunos.

Essa é uma reflexão característica de Mantoan (2015), que aborda frequentemente a questão de que, em muitos casos, os serviços de Atendimento Educacional Especializado presentes na escola regular dificultam a capacidade do professor de assumir a responsabilidade de ensinar a todos os alunos da classe, “[...] tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas” (Mantoan, 2015, p. 46).

GP2 argumenta que, mesmo tendo “momentos de formação e sensibilização, definição das funções e responsabilidades de cada um durante o planejamento e a execução das atividades, muitos professores não se sentem aptos para lidar com a diversidade dos educandos”.

Situações como essa foram discutidas por Pletsch e Glat (2012), que, em sua pesquisa, concluíram que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas desenvolvidas em turmas regulares permanecem inalteradas, sem adaptações para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Como consequência, o professor de apoio acaba se tornando a principal – e muitas vezes única – alternativa para garantir a inclusão desses estudantes. Glat (2018, p.12) considera que os professores especializados acabam assumindo a “[...] responsabilidade sobre a aprendizagem e a inclusão do aluno, reproduzindo a dinâmica do atendimento especializado tradicional no contexto da escola inclusiva.”.

Contudo, GP2 mantém-se “esperançosa”, como afirma, e acredita que, “*por meio de parcerias e de um trabalho articulado com o CREI e o SAI, seja possível avançar*”. Para isso, destaca a “[...] importância da formação continuada e da

capacitação conjunta dos professores, visando aprimorar a qualidade do trabalho colaborativo e fortalecer as práticas inclusivas na escola.” (GP2, entrevista em dezembro 2024).

Retornando ao questionamento central, a entrevistada diz:

a eficácia da inclusão é algo que precisa ser visto como um processo contínuo, sabe? É essencial para garantir que as estratégias usadas realmente estejam atendendo às necessidades dos alunos e ajudando no seu desenvolvimento escolar. Isso envolve várias coisas, como monitorar o progresso dos alunos e também ouvir o que os próprios alunos e as famílias têm a dizer. Temos muitos feedbacks das famílias. Com essa avaliação constante, a escola consegue identificar o que está dando certo e o que precisa ser ajustado, o que ajuda a melhorar as práticas (GP2, entrevista em dezembro 2024).

Para a gestora, a inclusão na escola é um processo construído continuamente, com aprendizagem significativa e efetiva, o que demonstra a importância de monitorar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias conforme necessário. Isso, sem dúvida, é o primeiro passo para a organização de uma escola que adota uma perspectiva inclusiva. Segundo ela, a avaliação constante, que envolve tanto o acompanhamento do desenvolvimento dos discentes quanto o recebimento de feedbacks das famílias, é fundamental para garantir que as estratégias adotadas realmente atendam às necessidades dos estudantes. No entanto, além da avaliação contínua e do aprimoramento das práticas pedagógicas, também é responsabilidade da rede garantir os momentos de formação e capacitações, daí contar com o CREI e o SAI, buscando a oferta de educação de qualidade para todos os alunos.

A partir da mesma questão central, GP1, por sua vez, faz a seguinte consideração:

a prática de inclusão, ela envolve o cuidado do profissional com os materiais utilizados, um olhar atento para o entorno desse aluno, como interação, como os outros profissionais da escola o percebem e agem com esse aluno. Dentro dessas práticas eu percebo que o profissional também precisa ter um conhecimento de vida mesmo ali, não só de como deve ser o atendimento na sala de aula do aluno, mas do que deve ser também evitado, não ser feito. Penso que hoje muitos profissionais têm esse olhar voltado para o que meu aluno precisa, mas precisa também do cuidado de que atendimento esse aluno não precisa, o que não fazer, o cuidado com práticas de

capacitismo que podem aparecer veladas ou de maneiras mais claras e que nem sempre o profissional está apto a fazer uma intervenção de maneira que o aluno seja beneficiado. (...) Então, quando elas acontecem (as boas práticas), a gente tem o cuidado de trazer como prática de sucesso, fazer com que essa prática seja mostrada dentro da escola, que a gente busca dar visibilidade para essa prática, para que outros profissionais possam ali caminhar na mesma direção (GP1, entrevista em novembro 2024).

A fala de GP1 revela uma compreensão ampla da prática de inclusão escolar, destacando não apenas a grande relevância do atendimento individualizado ao aluno, mas também a responsabilidade dos profissionais em identificar práticas que possam ser prejudiciais, como o capacitismo, termo ainda não ouvido nem discutido em nenhum momento deste trabalho, apesar de se tratar de um ponto-chave dos obstáculos que impossibilitam uma verdadeira inclusão na sociedade.

Sasaki (2014, s.p.) pontua que “[...] o capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência.’”. Para qualquer contexto, pode se manifestar de maneiras sutis ou explícitas, e a falta de consciência sobre esse tema pode comprometer os esforços inclusivos dentro da escola.

Assim, é importante que os profissionais da educação atentem para as adaptações necessárias e estejam atentos aos comportamentos e às atitudes que possam reforçar estigmas ou exclusões, para que possam agir de forma proativa na construção de um ambiente inclusivo para todos.

Esse ponto vai ao encontro dos estudos de Macedo, Carvalho e Pletsch (2010), haja vista que entendem que a colaboração entre os profissionais de ensino é essencial na organização e no planejamento do Atendimento Educacional Especializado. “Caso contrário, a inclusão com desenvolvimento social e acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intraescolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional” (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011, p. 40).

A fala de GP1 confirma o poder de tornar as práticas de sucesso visíveis, por permitir que outros profissionais da escola adotem boas estratégias de ensino e promovam a melhoria contínua e a aprendizagem coletiva e articulada.

Em síntese, a análise realizada ao longo deste capítulo contatou os desafios e as potencialidades da inclusão escolar, por isso a importância de uma gestão

pedagógica comprometida com a articulação entre os professores regentes e o AEE, a formação continuada dos profissionais e a avaliação constante das práticas inclusivas. As reflexões trazidas pelos gestores manifestam a necessidade de superar barreiras estruturais e atitudinais, de modo a construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e colaborativo. Com base nas declarações dos entrevistados, o próximo capítulo propõe um PAE, que intenciona fortalecer a articulação entre os atores envolvidos, aperfeiçoar os processos de planejamento e pensar estratégias que se comprometam com a efetividade da inclusão na Escola Estadual Estrela Azul. O PAE será construído a partir das demandas identificadas, com enfoque na formação docente, na colaboração entre profissionais e na criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão.

4 PLANEJAMENTO E AÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA PRÁTICAS COLABORATIVAS

O PAE, apresentado neste capítulo, tem como finalidade expor um conjunto integrado de ações para o aperfeiçoamento do trabalho colaborativos no AEE da Escola Estadual Estrela Azul. Além disso, são indicados encaminhamentos destinados a fortalecer a implementação da Política da Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, considerando a amplitude das ações e de seu desenvolvimento.

Tendo como questão norteadora o questionamento: “como a Gestão Pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul pode contribuir para a articulação entre os professores do AEE e os regentes, de modo a propor ações colaborativas entre eles?”, a presente pesquisa teve como objetivo propor ações colaborativas a partir dos principais entraves encontrados pela gestão pedagógica na articulação entre os professores do AEE e os regentes.

No segundo capítulo, foram apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com um referencial teórico do tema. Destacaram-se os componentes históricos, legais e políticos, além dos principais marcos normativos nacionais e dos elementos culturais, sociais e políticos que estruturam a Educação Especial no Brasil e em Minas Gerais. Ainda nesse capítulo, foi abordado o desenvolvimento da Educação Especial em Minas Gerais, com ênfase nos desdobramentos ocorridos na SRE Janaúba e no impacto da gestão de práticas inclusivas na organização e no funcionamento do AEE na Escola Estadual Estrela Azul. Além disso, foi realizada uma análise documental de materiais como o PPP, o Regimento Escolar, atas de reuniões, entre outros, que evidenciaram os desafios enfrentados pela equipe gestora na implementação de processos colaborativos entre os docentes.

No terceiro capítulo, discutimos os desafios da inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, empreendemos uma análise das práticas pedagógicas colaborativas para o atendimento dos alunos do AEE, dos desafios da gestão pedagógica em relação ao tempo para planejamento articulado e à promoção da formação docente continuada. A sistematização dos dados para análise envolveu a coleta de informações por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e

análise documental. As entrevistas foram conduzidas com diferentes profissionais da escola, o que possibilitou uma diversidade de perspectivas sobre a prática educacional e os desafios enfrentados.

Os dados coletados foram transcritos e organizados em categorias temáticas, facilitando a identificação de padrões e tendências. A análise documental complementou as informações obtidas nas entrevistas e proporcionou um contexto mais amplo sobre as diretrizes e práticas do AEE na escola. As entrevistas tiveram um caráter complementar à pesquisa documental e buscaram valorizar as experiências de profissionais que atuam diretamente no contexto analisado. Esse processo possibilitou a construção de um olhar multifacetado sobre os entraves e as possibilidades concernentes ao planejamento coletivo e aos processos colaborativos no AEE.

Os principais elementos identificados ao longo da pesquisa apontam para alguns desafios que ainda se apresentam no cotidiano escolar, como a necessidade de fortalecer os canais de comunicação e a colaboração entre os professores do AEE e os regentes, bem como a ampliação do entendimento sobre os princípios da inclusão de estudantes com deficiência. Também foi possível observar o quanto a formação continuada se mostra essencial para apoiar os educadores nesse processo. Além disso, percebeu-se que a ausência de espaços formais para o planejamento conjunto e a carência de estratégias sistematizadas voltadas à acessibilidade curricular podem dificultar a consolidação de práticas pedagógicas colaborativas. Tais aspectos reforçam a relevância de investir em ações que promovam uma gestão pedagógica mais articulada, capaz de favorecer uma educação cada vez mais inclusiva e significativa para todos os estudantes. A partir desses resultados, elencamos neste capítulo algumas ações propositivas, conforme apresenta o quadro 16.

Quadro 16 - Proposta de Ação aos desafios identificados

(continua)

Eixo Temático	Dados da Pesquisa	Propostas de Ação
Formação continuada	Falta de formação aliada à prática dos professores regentes para adaptação de atividades; Professores relatam necessidade de formações mais direcionadas e	Oferecer oficinas práticas realizadas pelo CREI, focadas em estratégias de acessibilidade curricular e metodologias inclusivas; Promover formações

	práticas para lidar com a diversidade em sala de aula.	continuadas que abordem práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.
--	--	--

Quadro 16 - Proposta de Ação aos desafios identificados

(conclusão)

Eixo Temático	Dados da Pesquisa	Propostas de Ação
Colaboração entre professores	Ausência de articulação eficiente entre professores regentes e do AEE; Professores relatam falta de tempo e espaços formais para planejamento conjunto	Criar grupos de estudo colaborativos entre professores regentes e do AEE; Promover encontros regulares mediados pela gestão pedagógica para e alinhamento de estratégias.
Gestão pedagógica e suporte	Necessidade de maior suporte por parte da gestão pedagógica para atender demandas inclusivas; Professores relatam sobrecarga de trabalho e falta de tempo para planejamento colaborativo.	Instituir um plano de acompanhamento pedagógico que inclua visitas às salas de aula e reuniões para compartilhamento de boas práticas; Reorganizar a carga horária para liberar tempo para planejamento.
Troca de experiências e reflexão coletiva	Carência de espaços adequados para reflexão conjunta e compartilhamento de práticas inclusivas. Professores apontam a importância da troca de experiências e aprendizagem coletiva.	Criar grupos de estudo e fóruns internos voltados para a análise de práticas inclusivas e soluções para desafios pedagógicos; Utilizar plataformas on-line para compartilhamento de materiais e boas práticas.
Articulação com redes de apoio	Falta de diálogo entre a escola, família e profissionais de saúde; Professores relatam dificuldades em estabelecer parcerias com profissionais externos e em envolver as famílias no processo educativo.	Estabelecer parcerias formais com redes de apoio externas (saúde, assistência social); Organizar reuniões regulares com as famílias e especialistas para alinhar estratégias de apoio aos alunos.
Acessibilidade curricular	Dificuldade de ajustar atividades que contemplem as necessidades específicas dos alunos do AEE; Professores relatam falta de conhecimento e suporte para adaptar o currículo de forma inclusiva.	Desenvolver guias práticos de acessibilidade curricular com apoio técnico do CREI e da equipe pedagógica; Oferecer mentorias individuais e em grupo para auxiliar os professores na adaptação de atividades.
Sensibilização e consciência inclusiva	Professores regentes relatam desafios para lidar com as especificidades dos alunos inclusos; sensibilização ainda em construção sobre a importância da inclusão.	Promover formações voltadas à sensibilização e conscientização sobre a inclusão e suas práticas inclusivas; Desenvolver campanhas internas que valorizem o respeito à diversidade e incentivem uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

Com base nos dados da pesquisa e nas ações propostas, foram sintetizadas as principais medidas sugeridas para melhorar a articulação entre os professores do AEE e os regentes, bem como os pontos mais relevantes identificados ao longo do estudo nos diferentes eixos de análise. Essas propostas foram elaboradas considerando a viabilidade de implementação, especialmente diante das barreiras enfrentadas pela gestão pedagógica, como a necessidade de otimização de tempo de planejamento e recursos pessoais. De mais a mais, enfatizou-se a importância de ações que fortaleçam a presença ativa e o acompanhamento contínuo do CREI nas escolas, desenvolvendo um trabalho colaborativo e alinhado com a gestão pedagógica para potencializar a inclusão e a aprendizagem dos estudantes.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta parte, apresentamos o plano de ação proposto para a implementação de práticas inclusivas no contexto escolar, com foco no AEE. O plano foi estruturado com alicerce nas análises realizadas ao longo do estudo, abordando os desafios identificados, como a falta de formação prática, a insuficiência de estratégias articuladas e a necessidade de um acompanhamento mais efetivo por parte do CREI e da gestão pedagógica. As ações propostas têm o objetivo de fortalecer a articulação entre os professores do AEE e os regentes, promovendo práticas pedagógicas colaborativas que garantam a inclusão educacional dos estudantes do AEE. Para isso, serão detalhadas estratégias concretas que priorizem a formação continuada, a acessibilidade curricular, o trabalho em equipe e a construção de uma cultura inclusiva na escola. Além disso, serão apresentados os recursos necessários, as etapas de implementação e as formas de avaliação de sua eficácia, visando criar um ambiente educacional que valorize a diversidade, fomente a equidade e assegure o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade.

Para o desenvolvimento de um PAE voltado para ações colaborativas na Escola Estadual Estrela Azul, propõe-se a utilização da metodologia 5W2H, amplamente reconhecida por sua aplicação em planejamento estratégico e resolução de problemas. Essa ferramenta organiza e detalha as ações propostas, com maior clareza e viabilidade no processo de implementação. Conforme destacado por Lima e Paludo (2018, p. 37), o 5W2H “[...] proporciona uma visão

estruturada das ações a serem executadas, facilitando o monitoramento, o controle e a eficácia das intervenções.”.

O nome da metodologia deriva de sete perguntas-chave, que auxiliam na formulação de planos objetivos e bem fundamentados. As cinco primeiras, conhecidas como 5W, dizem respeito a: What (o que será feito?), Why (por que será feito?), Where (onde será feito?), When (quando será feito?) e Who (quem será responsável?). As duas últimas, representadas por 2H, tratam de: How (como será feito?) e How Much (quanto custará?). Esse conjunto de questões oferece um modelo estruturado para descrever, justificar e operacionalizar as ações, assegurando que todos os aspectos relevantes sejam contemplados desde a etapa de planejamento até a execução.

O Quadro 17 detalha a ferramenta e as questões que ela aborda para certificar que um plano de ação atinja os objetivos definidos.

Quadro 17 - Ferramenta 5W2H

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

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2025.

Nesse contexto, o quadro 18 apresenta uma síntese das propostas de ações estruturadas com base na metodologia 5W2H, visando fornecer diretrizes claras para a implementação do PAE. Essa abordagem almeja concorrer para uma gestão eficiente do projeto no âmbito desta pesquisa. Na sequência, cada ação será detalhada individualmente em subseções específicas.

Quadro 18 - Plano de Ação Educacional

(continua)

Ação 01	Realização de Oficinas Práticas sobre Acessibilidade Curricular
What (O quê?)	Realizar oficinas práticas sobre acessibilidade curricular e elaboração de PDI, voltadas para os professores regentes e profissionais do AEE, formando grupos colaborativos de estudos, com enfoque na aplicabilidade em sala de aula.
Why (Por quê?)	Formar os professores regentes para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, proporcionando-lhes conhecimentos e ferramentas para atender de forma eficaz às necessidades dos alunos da Educação Especial Inclusiva.
Who (Quem?)	Equipe do CREI, gestão pedagógica, professores AEE) e outros profissionais especializados que possam contribuir para a formação.
When (Quando?)	As oficinas ocorrerão trimestralmente, ao longo do ano letivo, e oferecerão formação contínua e acompanhamento das práticas implementadas.
Where (Onde?)	Escola Estrela Azul, mais precisamente, a sala de informática para apresentações interativas e demonstrações de materiais adaptados, além de outros espaços para atividades práticas.
How (Como?)	Planejamento prévio das oficinas, definindo temas prioritários com base nas necessidades dos professores e alunos; Demonstração e experimentação de estratégias inclusivas aplicadas a diferentes disciplinas; Compartilhamento de boas práticas, incluindo adaptações curriculares já testadas na escola; Disponibilização de materiais concretos e sugestões de recursos didáticos adaptáveis à realidade das salas de aula.
How much (Quanto vai custar?)	Recursos internos da escola para impressão de materiais e aquisição de alguns recursos básicos; Estimativa de custo: aproximadamente R\$ 1.000,00 por oficina, a serem gastos com materiais pedagógicos, impressão de guias e eventuais custos com convidados externos.

Quadro 18 – Plano de Ação Educacional

(continua)

Ação 02	Implementação de um Planejamento Escolar Colaborativo
What (O quê?)	Implementação de um planejamento colaborativo entre professores do AEE e regentes, com encontros regulares para troca de experiências e construção de estratégias colaborativas inclusivas.
Why (Por quê?)	Buscar alinhamento entre as práticas pedagógicas do AEE e da sala regular, de modo a fomentar melhor qualidade do atendimento dos alunos da Educação Especial Inclusiva; Facilitar o planejamento pedagógico colaborativo, permitindo que as adaptações curriculares sejam discutidas com antecedência; Evitar encontros esporádicos e sem continuidade, tornando a colaboração mais eficaz.
Who (Quem?)	Professores do AEE, professores regentes, coordenação pedagógica e equipe gestora (como suporte organizacional).
When (Quando?)	Encontros regulares quinzenais definidos no início do semestre, divididos por anos de escolaridade ou turmas, com revisão periódica conforme a necessidade dos participantes.
Where (Onde?)	Na própria escola, utilizando a Sala de Recursos, sala dos professores ou outro espaço adequado para reuniões e discussões.
How (Como?)	Criação de um cronograma fixo para os encontros, cujo tempo pode ser descontado nas horas de Módulo II; Definição de pautas temáticas para cada reunião; Registros das discussões e encaminhamentos em um documento compartilhado; Utilização de um grupo de WhatsApp ou outra ferramenta para comunicação contínua.
How much (Quanto vai custar?)	Sem custo adicional, pois será realizado na escola e dependerá apenas da disponibilidade dos professores e da gestão.

Quadro 18 – Plano de Ação Educacional

(continua)

Ação 03	Fortalecimento da Colaboração entre Sala de Recursos e Professores de Apoio
What? (O quê?)	Fortalecer a colaboração entre a Sala de Recursos e os professores de apoio, com foco na complementaridade entre as adaptações realizadas pelo professor de apoio e as estratégias planejadas pela Sala de Recursos.
Why? (Por quê?)	Promover um acompanhamento mais consistente e personalizado dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas; Garantir que as adaptações e estratégias sejam complementares, evitando sobreposições ou lacunas no atendimento ao aluno; Promover um diálogo aberto e focado nas necessidades dos alunos, melhorando a qualidade do suporte oferecido.
Who? (Quem?)	Professores da Sala de Recursos; Professores de apoio; Coordenação pedagógica e equipe gestora (como suporte organizacional); Apoio do SAI e do CREI.
When? (Quando?)	Nas reuniões mensais do Módulo II, dedicar ao AEE (15-20 minutos) para alinhamento; Revisão bimestral do progresso dos alunos na elaboração do relatório bimestral do PDI e PAEE.
Where? (Onde?)	Na própria escola: Sala de Recursos, sala dos professores ou outro espaço adequado; Plataforma digital para comunicação contínua (on-line).
How? (Como?)	Criação de uma plataforma digital para comunicação e compartilhamento de informações; Realização de encontros rápidos semanais para alinhamento das ações prioritárias; Organização de reuniões mensais dedicadas ao AEE e ao apoio, com pautas predefinidas e registro das discussões; Elaboração de planos de ação conjuntos e acompanhamento compartilhado do progresso dos alunos.
How much? (Quanto vai custar?)	Sem custo adicional, pois serão usados recursos digitais já disponíveis e a infraestrutura da escola.

Quadro 18 – Plano de Ação Educacional

(conclusão)

Ação 04	Socialização dos Resultados com o SAI e CREI: Compartilhamento de Boas Práticas
What (O quê?)	Realização de uma apresentação final dos resultados do PAE para o SAI e CREI, com o objetivo de compartilhar práticas, estratégias e aprendizados desenvolvidos na escola e que apresentarem resultados favoráveis.
Why (Por quê?)	Fortalecer a relação entre a escola, o SAI e o CREI; Disseminar boas práticas de inclusão e planejamento colaborativo para outras escolas; Contribuir para a melhoria contínua da Educação Inclusiva na rede.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores do AEE, representantes do SAI e do CREI.
When (Quando?)	No final do último semestre letivo, após a conclusão das ações do PAE e a consolidação dos resultados.
Where (Onde?)	Em um espaço adequado na escola ou no próprio CREI, dependendo da disponibilidade e do acordo entre as partes.
How (Como?)	Preparação de um relatório consolidado com os resultados do PAE.; Organização de uma apresentação (slides, vídeos, depoimentos) que destaque as práticas, os desafios e as conquistas; Convite formal ao SAI e CREI para o evento; Realização de um momento de diálogo para troca de experiências e sugestões de melhorias.
How much (Quanto vai custar?)	Estimativa de custo: R\$ 500,00, a serem gastos com impressão de materiais (se necessário); Se houver necessidade de transporte à cidade sede do CREI: R\$ 800,00 por profissional, incluindo alimentação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2 AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PAE: OBJETIVOS, ETAPAS E RESPONSABILIDADES

Esta subseção detalha as iniciativas do PAE, que é formado por quatro ações desenvolvidas a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, que incluiu entrevistas semiestruturadas. Além disso, essas análises foram amparadas por uma pesquisa documental que trouxe evidências que sustentam o caso de gestão apresentado, assim como pelo estudo de autores que se dedicam ao tema da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nas escolas regulares. Para a efetivação do PAE, é importante ressaltar a importância de práticas que promovam a colaboração e articulação entre os setores da escola responsáveis pela promoção da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

4.2.1 Ação 01 - Realização de oficinas práticas sobre acessibilidade curricular

As discussões do capítulo 3 indicaram que a ausência de suporte contínuo e de uma formação mais articulada representa um dos principais entraves para a implementação eficaz das práticas inclusivas nas salas de aula regulares.

Nesse contexto, Gama e Fiorentini (2009) nos dizem que essa colaboração, por sua vez, é fortalecida pela participação em grupos colaborativos, que minimizam a cultura individualista da profissão docente, fomentam a reflexão compartilhada natural e instiga o desenvolvimento de uma postura investigativa e questionadora.

A Ação 01 visa realizar oficinas sobre acessibilidade curricular e estratégias inclusivas, com o escopo de possibilitar que os professores da Escola Estadual Estrela Azul adquiram novos conhecimentos e ferramentas para lidar com as demandas específicas dos alunos atendidos pelo AEE, fortalecer a prática pedagógica e construir um ambiente mais acessível para todos os estudantes.

A pesquisa realizada na escola evidenciou a necessidade de oferecer aos professores orientações mais direcionadas e padronizadas, formações que trabalhem as necessidades mais recorrentes dos alunos com deficiência. As oficinas, que surgem como uma resposta a essa demanda, proporcionam exemplos concretos de acessibilidade curricular e metodologias inclusivas, que minimizam a sobrecarga docente e potencializam as ações da coordenação pedagógica.

Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre o currículo e a importância de sua flexibilização. A proposta de uma educação inclusiva requer um currículo que possa ser adaptado às diferentes formas de aprender, respeitando os ritmos, estilos e necessidades dos estudantes. Entretanto, muitos professores ainda demonstram insegurança em realizar adaptações curriculares, seja pela falta de conhecimento específico sobre o conteúdo, seja pela ausência de formação voltada para esse aspecto. A flexibilização curricular não significa diminuir o rigor ou empobrecer o ensino, mas sim torná-lo acessível e significativo para todos. Por isso, é essencial que os docentes recebam apoio técnico e formativo para planejar estratégias que promovam uma aprendizagem efetiva e inclusiva.

O quadro 19 apresenta o detalhamento desta ação.

Quadro 19 - Ação 01 - Realização de oficinas práticas sobre acessibilidade curricular

Objetivos da Ação	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitar os professores para a elaboração de atividades e adaptações curriculares flexíveis, sem comprometer a individualidade dos estudantes; - Incentivar o uso de materiais concretos, tecnologias assistivas e estratégias de ensino específicas; - Fortalecer a cultura de colaboração entre os docentes, compartilhando boas práticas e experiências bem-sucedidas. 	
Organização das Oficinas:	Periodicidade das oficinas: a cada três meses, durante as reuniões de Módulo II, em um sábado de cada mês. Esse formato permite um acompanhamento contínuo das necessidades dos professores e que as estratégias discutidas sejam aplicadas de maneira gradual e reflexiva.	
Dinâmica das Oficinas:	1. Apresentação Teórica	- Introdução aos conceitos de acessibilidade curricular, metodologias inclusivas e uso de materiais concretos.
	2. Discussão de Desafios:	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço para os professores compartilharem os desafios encontrados e proporem soluções colaborativas; - Reflexão sobre como superar barreiras pedagógicas com estratégias inclusivas e anticapacitistas.
	3. Demonstração Prática:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de exemplos de como adaptar atividades do currículo utilizando materiais concretos, tecnologias assistivas e outros recursos acessíveis; - Adaptação de atividades e avaliações;
	4. Prática Orientada:	<ul style="list-style-type: none"> - Momento em que os professores colocam a “mão na massa”, adaptam atividades reais de suas disciplinas com base nas estratégias aprendidas; - Apoio da equipe da gestão pedagógica e do AEE durante a prática, a fim de que as adaptações exequíveis;
	5. Reflexão e Registro:	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a aplicabilidade das estratégias nas salas de aula; - Registro das adaptações no PDI dos alunos, para que as ações sejam documentadas e acompanhadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A coordenação e execução das oficinas ficarão sob a responsabilidade da equipe da gestão pedagógica da escola, em colaboração com o CREI e os profissionais do AEE. Esses profissionais, com o papel de facilitadores, compartilharão suas experiências e oferecerão apoio contínuo e mediando a divulgação das boas práticas desenvolvidas. Ao término de cada oficina, as experiências bem-sucedidas serão disseminadas internamente na escola, além de serem compartilhadas nos canais sociais da instituição. O objetivo dessa divulgação é incentivar a multiplicação das boas práticas, fortalecer a cultura de colaboração entre os docentes e promover a visibilidade do trabalho inclusivo realizado na escola.

4.2.2 Ação 2 - Planejamento Colaborativo

As discussões ao longo da pesquisa sublinharam a necessidade de reorganizar o tempo e as estratégias de planejamento, de modo a criar espaços dedicados para a articulação entre os professores do AEE e os professores regentes. A Ação 02, portanto, propõe a implementação de um planejamento colaborativo fixo, com encontros regulares e um calendário específico, para promover a troca de experiências e a construção de estratégias pedagógicas inclusivas. Esse processo tem a intenção de robustecer a articulação entre o AEE e a sala de aula regular e, conseqüentemente, otimizar o tempo de planejamento em benefício das necessidades dos alunos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e alcançar um atendimento mais alinhado à realidade.

Ademais, a ação procura integrar os Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas práticas pedagógicas, com vistas a assegurar que as estratégias sejam pensadas para todos os alunos, considerando a diversidade e a inclusão desde o planejamento. Essa integração está coerente com o que Zerbato e Mendes (2018), para quem o DUA, uma análise educacional voltada à redução de barreiras metodológicas no processo de ensino e aprendizagem, viabiliza a acessibilidade do currículo para todos os alunos. Tal proposta se concretiza por meio da oferta de múltiplos meios de representação do conteúdo, de execução das atividades e de engajamento nas tarefas. Por efeito, assegura que as necessidades e potencialidades de cada estudante sejam integralmente contempladas.

Em complemento, Zerbato e Mendes (2018) ressalta que o DUA e o trabalho colaborativo convergem para um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis que promovem a escolarização de todos os alunos em salas de aula do ensino regular. Essa construção se efetiva por intermédio da parceria entre o professor do ensino comum e os profissionais da Educação Especial e/ou outros profissionais, ou seja, via atuação conjunta e articulada em prol da inclusão educacional.

No quadro 20 são descritas as etapas da Oficina da Ação 02.

Quadro 20 - Ação 02 – Planejamento Colaborativo

1. Organização dos Encontros Colaborativos	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um cronograma fixo de encontros quinzenais, definido no início de cada semestre, com datas e horários que contemplem a disponibilidade dos professores do AEE e regentes; - Dividir os encontros por anos de escolaridade ou turmas e delimitar que as discussões sejam específicas e direcionadas às necessidades de cada grupo; - Realizar revisões periódicas do cronograma, ajustando-o conforme as demandas dos participantes.
2. Definição de Pautas Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar pautas temáticas para cada reunião, com temas como acessibilidade curricular, estratégias de ensino inclusivo, avaliação adaptada e uso de recursos pedagógicos acessíveis; - Incluir, nas pautas, discussões sobre os princípios do DUA e incentivar os professores a planejarem atividades, recursos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.
3. Registro e Acompanhamento:	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar todas as discussões e os encaminhamentos em um documento compartilhado, que servirá como base para o acompanhamento das ações planejadas; - Utilizar ferramentas digitais, como grupos de WhatsApp ou plataformas de comunicação compartilhada como o Google Drive, para manter o diálogo contínuo entre os participantes e facilitar a troca de informações.
4. Avaliação e Revisão das Práticas:	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar avaliações periódicas dos encontros, coletar feedbacks dos participantes sobre a eficácia das discussões e a aplicabilidade das estratégias planejadas; - Ajustar as práticas com base nas avaliações e garantir que os encontros continuem respondendo às necessidades dos professores e, principalmente, dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Ação 02 será desenvolvida com os recursos e espaços já disponíveis na escola, sem a necessidade de custos adicionais.

A proposta de um planejamento coletivo estruturado, alicerçado nos princípios do DUA, intenciona proporcionar aos professores subsídios para a implementação de práticas pedagógicas mais acessíveis e eficazes.

Nessa seara, a adoção de estratégias colaborativas se torna essencial, uma vez que trabalhos individualizados em salas de aula, sem compartilhamento entre os docentes, não favorecem um progresso significativo na aprendizagem dos estudantes.

Todavia, consoante apontam Vilaronga e Mendes (2014), a efetivação da colaboração não depende exclusivamente dos profissionais da escola, mas requer uma transformação histórica e cultural na compreensão dos papéis dos educadores da Educação Especial. Muitas vezes, esses profissionais são vistos apenas como especialistas responsáveis pelo atendimento individualizado dos alunos, o que reforça uma concepção fragmentada do processo inclusivo e limita o impacto das ações conjuntas no ambiente escolar.

4.2.3 Ação 03: Fortalecimento da Colaboração entre a Sala de Recursos e os Professores de Apoio

Durante as discussões sobre a articulação entre os professores, foi identificada uma queixa recorrente: a falta de um alinhamento mais estruturado entre a Sala de Recursos e os professores ACLTA. Isso resultava em dificuldades na comunicação, sobreposição ou lacunas no atendimento aos estudantes, além de uma falta de continuidade nas estratégias pedagógicas. Diante disso, a Ação 03 respalda-se no objetivo de estimular a colaboração entre a Sala de Recursos e os professores de apoio, com um diálogo aberto e focado nas necessidades dos alunos. A proposta busca promover a complementaridade entre as adaptações realizadas pelo professor de apoio e as estratégias planejadas pela Sala de Recursos, assegurando um atendimento mais eficaz e alinhado às necessidades dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Por esse motivo, Braun e Vianna (2011, p. 29) consideram que as Salas de Recursos devem ser “[...] pensadas e efetivadas como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso.”.

A Ação 03 será desenvolvida ao longo do ano letivo, com início imediato após a semana inicial de planejamento, e terá como alvo a promoção da articulação entre a Sala de Recursos e os professores de apoio. A finalidade é garantir que a acessibilidade e as estratégias pedagógicas sejam complementares e alinhadas às necessidades específicas dos alunos, fortalecendo a efetividade do atendimento educacional especializado. Para isso, serão adotadas medidas que facilitem a troca de informações e experiências entre esses profissionais, de modo a evitar lacunas ou sobreposições no acompanhamento dos estudantes. Procura-se, igualmente, estruturar um acompanhamento compartilhado que contemple não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também os aspectos sociais e emocionais dos alunos atendidos.

Para viabilizar essa articulação, será criado um sistema de comunicação sistemático e eficiente, capaz de possibilitar o alinhamento constante das ações pedagógicas, viabilizadas pelo trabalho coordenado entre gestão escolar e equipe pedagógica e pelo suporte do CREI para a implementação das ações planejadas.

A organização da ação será baseada em três eixos principais:

1. Formação conjunta, visando ao aprimoramento das estratégias colaborativas;
2. Planejamento integrado, com reuniões periódicas para articulação das práticas inclusivas;
3. Comunicação sistemática, por meio da definição de canais e estratégias de interação contínua entre os profissionais.

A Ação 03 busca robustecer a colaboração entre a Sala de Recursos e os professores de apoio e assegurar que as adaptações e estratégias sejam complementares e focadas nas necessidades dos discentes. Ao criar uma plataforma digital, estabelecer encontros rápidos semanais e promover reuniões mensais dedicadas, a ação viabiliza uma interação mais eficiente e produtiva entre esses profissionais. Além disso, a formação conjunta e a troca de experiências fortalecem a atuação complementar e cria um ambiente mais inclusivo e colaborativo na Escola Estadual Estrela Azul. O detalhamento da ação encontra-se no quadro 21.

Quadro 21 - Ação 03 – Fortalecimento da Colaboração entre a Sala de Recursos e os Professores de Apoio

1. Formação Conjunta e Troca de Experiências	Oficinas bimestrais de formação	- Serão realizadas oficinas bimestrais para formação dos professores da Sala de Recursos e os professores de apoio em temas como práticas inclusivas e não inclusivas, tecnologias assistivas e acessibilidade curricular. Essas oficinas serão espaços de aprendizagem e troca de experiências.
	Mentoria entre pares	Professores com mais experiência em AEE poderão atuar como mentores, apoiarão os colegas no planejamento e na implementação de estratégias inclusivas. Essa mentoria favorecerá a identificação profissional e a colaboração.
2. Planejamento Integrado Mensal	Reuniões mensais dedicadas ao AEE e ao apoio:	- Uma vez por mês, será realizada uma reunião entre a Sala de Recursos e os professores de apoio, com pautas claras, como: - - Definição de adaptações e estratégias complementares; - Planejamento de ações conjuntas para os próximos meses.
	Elaboração de planos de ação conjuntos:	- A cada mês, será elaborado um plano de ação que integre as adaptações realizadas pelo professor de apoio e as estratégias planejadas pela Sala de Recursos.
3. Sistema de Comunicação Estruturado	Plataforma digital colaborativa:	- Será criada uma plataforma on-line (por exemplo, Google Sala de Aula ou Microsoft Teams) exclusiva para a Sala de Recursos e os professores de apoio. A plataforma permitirá o compartilhamento de informações, por exemplo, relatórios de acompanhamento, adaptações realizadas e estratégias planejadas. Haverá, pois, um fluxo constante de comunicação.
	Revisão bimestral do progresso	- A cada bimestre, será realizada uma revisão detalhada do progresso dos alunos, com enfoque na identificação de avanços, desafios e ajustes necessários. Essa revisão, em conjunto, garantirá que todas as perspectivas sejam consideradas e registradas no PDI e PAEE.
4. Responsáveis pela Ação	Coordenação Geral:	Gestão escolar e equipe pedagógica;
	Execução:	Professores da Sala de Recursos e professores de apoio;
	Apoio	SAI e CREI.
5. Cronograma	Mês 1	Planejamento e organização da plataforma digital e dos encontros semanais;
	Mês 2	Início das reuniões mensais dedicadas ao AEE e ao apoio;
	Mês 3	Primeira oficina de formação conjunta;
	Meses 4 a 12	Continuidade das atividades, com avaliações bimestrais e ajustes conforme necessário.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2.4 Ação 04: Socialização dos Resultados com o SAI e CREI – Compartilhamento de Boas Práticas

A Ação 04 tem como objetivo finalizar o PAE com a socialização dos resultados alcançados pela Escola Estadual Estrela Azul junto ao SAI e ao CREI. A proposta é compartilhar as boas práticas, as estratégias e os aprendizados desenvolvidos ao longo do ano letivo; destacar os avanços e desafios enfrentados na promoção da educação inclusiva; empenhar-se em fortalecer a relação entre a escola e essas instâncias; e promover uma via de mão dupla que contribua para a melhoria contínua da educação inclusiva na rede. Ora, um diálogo contínuo entre esses atores pode influenciar na criação e adaptação de políticas públicas que favoreçam a inclusão e assegurem recursos e suporte necessários.

Essa articulação, segundo constatado por Antunes e Glat (2013), é essencial para que os serviços de apoio sejam descentralizados e adaptados às realidades locais, bem como para incrementar o engajamento das escolas e dos profissionais no processo de inclusão. Assim, a Ação 04 consolida os resultados do PAE e concorre para a construção de uma rede de apoio mais eficiente e alinhada às necessidades da comunidade escolar.

A Ação 04 representa o fechamento do PAE, ao socializar os resultados, as boas práticas e os aprendizados com o SAI e o CREI, a Escola Estadual Estrela Azul não apenas fortalece sua relação com essas instâncias, mas também favorece a disseminação de experiências exitosas em educação inclusiva. Além disso, o feedback recebido durante o evento servirá como base para o aprimoramento das ações no próximo ano letivo e endossará a continuidade e a melhoria contínua do trabalho desenvolvido. Se necessário, ajustes poderão ser feitos ao longo da execução para melhor atender às demandas específicas da escola e da comunidade escolar.

Quadro 22 - Ação 04 – Socialização dos Resultados com o SAI e CREI: compartilhamento de boas práticas

(continua)

Objetivos da Ação	<p>1. Compartilhar os resultados do PAE com o SAI e o CREI e destacar as práticas e estratégias que apresentaram resultados favoráveis;</p> <p>2. Fortalecer a relação entre a escola, o SAI e o CREI, bem como promover um diálogo aberto e colaborativo;</p> <p>3. Disseminar boas práticas de inclusão para outras escolas da rede, além de contribuir para a replicação de experiências exitosas;</p> <p>4. Receber feedback e sugestões do SAI e do CREI para aprimorar as ações de inclusão no próximo ano letivo.</p>	
Organização da Ação	<p>A ação será realizada no final do último semestre letivo, após a conclusão das atividades do PAE e a consolidação dos resultados. O evento de socialização será organizado pela equipe gestora da escola, com o apoio dos professores do AEE e a participação de representantes do SAI e do CREI. A depender da disponibilidade e do acordo entre as partes, o local do evento poderá ser na própria escola ou no CREI.</p>	
Dinâmica da Ação	1. Preparação do Relatório Consolidado	<ul style="list-style-type: none"> - Compilação dos resultados: A equipe gestora e os professores do AEE organizarão um relatório detalhado com os resultados do PAE, no qual apresentarão dados quantitativos e qualitativos, práticas desenvolvidas, desafios enfrentados e conquistas alcançadas; - Destaque das boas práticas: O relatório realçará as estratégias que apresentaram resultados positivos, como a integração entre a Sala de Recursos e os professores de apoio, as campanhas de conscientização e as ações de formação continuada.
	2. organização da Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de materiais visuais: Será preparada uma apresentação dinâmica, com slides, vídeos e depoimentos de professores, alunos e familiares que ilustrem as práticas e os impactos do PAE; - Estrutura da apresentação: A apresentação será dividida em três eixos principais: práticas desenvolvidas, resultados alcançados e lições aprendidas.
	3. Convite ao SAI e ao CREI	<ul style="list-style-type: none"> - Convite formal: A equipe gestora enviará um convite formal aos representantes do SAI e do CREI e detalhará o objetivo do evento, a programação e o local; - Confirmação de participação: Será garantida a confirmação da presença dos representantes, bem como a disponibilidade do local escolhido para o evento.
	4. Realização do Evento:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos resultados: A equipe gestora e os professores do AEE farão a apresentação dos resultados e frisarão as boas práticas e os aprendizados; - Momento de diálogo: Após a apresentação, será aberto um espaço para troca de experiências, feedback e sugestões por parte dos representantes do SAI e do CREI; - Registro do evento: O evento será registrado por meio de fotos, vídeos e atas, que poderão ser utilizados para documentação e divulgação.

Quadro 22 - Ação 04 – Socialização dos Resultados com o SAI e CREI: compartilhamento de boas práticas

(conclusão)

Responsáveis pela Ação	Coord. Geral:	Equipe gestora da escola;
	Execução:	Professores do AEE;
	Participação:	Representantes do SAI e do CREI.
Cronograma	Mês 10	Realização do evento de socialização dos resultados.
	Mês 11	Elaboração da apresentação e envio dos convites ao SAI e ao CREI;
	Mês 12	Realização do evento de socialização dos resultados.
Custos Estimados:	Impressão de materiais	R\$ 500,00 (caso seja necessário imprimir relatórios ou materiais de apoio);
	Transporte e alimentação	R\$ 800,00 por profissional, caso o evento seja realizado no CREI e haja necessidade de deslocamento da equipe da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão tratado nesta dissertação propôs investigar como a Gestão Pedagógica da Escola Estadual Estrela Azul pode contribuir para a articulação entre os professores do AEE e os professores regentes, visando promover ações colaborativas que favoreçam a inclusão dos alunos da Educação Especial no ambiente escolar. A pesquisa partiu da premissa de que a inclusão efetiva dos alunos não se restringe à presença de recursos pedagógicos, salas de recursos apropriada ou profissionais especializados. Mais do que isso, ela requer um olhar da gestão pedagógica comprometido em promover a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, incentivando o diálogo, a corresponsabilidade e o trabalho colaborativo como caminhos para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e significativas.

Nesse sentido, foram delineados três objetivos específicos: descrever o contexto da Educação Especial em Minas Gerais e suas implicações para o AEE na escola; analisar os desafios enfrentados na construção de ações pedagógicas articuladas entre os professores do AEE e os regentes; e propor ações que favoreçam a colaboração entre esses profissionais. A pesquisa buscou identificar os principais obstáculos que dificultam essa colaboração e a efetiva inclusão dos alunos, com o intuito de oferecer sugestões e práticas que possam ser adotadas pela gestão escolar para aprimorar a integração e o trabalho conjunto entre os educadores.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa indicou que, ainda que a escola conte com estrutura física e recursos pedagógicos que favorecem a inclusão, ainda se fazem presentes alguns desafios no fortalecimento da articulação entre os professores do AEE e os regentes. Percebe-se que, mesmo havendo um reconhecimento coletivo sobre a importância do trabalho colaborativo, sua consolidação enfrenta obstáculos, como a dificuldade em reservar momentos específicos para o planejamento conjunto, o acúmulo de demandas no cotidiano escolar e a ausência de um fluxo mais sistematizado que favoreça essa interação. As reuniões pedagógicas, embora fundamentais para o alinhamento entre os profissionais, nem sempre conseguem aprofundar as especificidades do AEE, o que pode limitar o desenvolvimento de estratégias mais ajustadas às necessidades dos

estudantes. Além disso, a organização e atualização dos registros, como os PDIs e PAEEs, demonstram a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e de formações voltadas para o aprimoramento dessas práticas. Esses dados reforçam a importância de ações que promovam a colaboração entre os docentes, caminhos para fortalecer a atuação conjunta, o papel estratégico da gestão pedagógica na promoção de espaços para planejamento compartilhado, formação continuada e integração das práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa evidenciam ainda que, a escola se encontra atravessada por diversas políticas públicas que, muitas vezes, não se articulam entre si de maneira integrada. Essa fragmentação pode gerar ruídos na implementação das práticas inclusivas, especialmente quando diretrizes distintas concorrem por tempo, atenção e recursos. Nesse contexto, torna-se necessário um esforço coletivo – que ultrapassa a esfera da gestão escolar – para promover uma maior articulação entre essas políticas, de modo que se complementem e não se contradigam.

Além disso, os dados sugerem a importância de avançar nas discussões e práticas relacionadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e à construção de um currículo acessível, como caminhos potentes para favorecer a inclusão de todos os estudantes.

Ao investir nessas abordagens, a escola fortalece práticas pedagógicas mais acessíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes no geral. No entanto, para que essas práticas ganhem sentido e eficácia, é necessário, antes de tudo, um trabalho contínuo de conscientização e mudança de olhar. Se a deficiência ou o transtorno são percebidos antes da pessoa, há algo a ser revisto. O olhar que antecede o planejamento pedagógico deve ser ético, humano e pautado na valorização da diversidade como parte constitutiva do ambiente escolar. Isso implica compreender que a inclusão não se resume a adaptar conteúdos, mas envolve transformar a cultura institucional para reconhecer e acolher todos os sujeitos como legítimos participantes do processo educativo. Desse modo, a formação de uma cultura inclusiva passa, primeiramente, pela construção de relações sociais mais empáticas e por uma escuta ativa, capazes de sustentar, de maneira sólida, qualquer proposta curricular que se pretenda, de fato, inclusiva.

Nesse percurso, a compreensão dos desafios da inclusão foi ampliada ao longo da pesquisa. Para além da sobrecarga da coordenação pedagógica e da falta de alinhamento entre o ensino regular e o AEE, outros aspectos se revelaram centrais para o aprimoramento das práticas escolares. Destaca-se a importância de fortalecer a articulação entre o CREI e a gestão pedagógica, reconhecendo esse vínculo como essencial para uma inclusão mais efetiva. Além disso, a escuta ativa dos professores – tanto do AEE quanto do ensino regular – mostrou-se fundamental para o estabelecimento de um diálogo sensível às realidades e necessidades do cotidiano escolar.

Outros pontos também se destacaram, como a demanda por formações continuadas que dialoguem com as necessidades concretas dos educadores, e a importância de aprimorar a comunicação entre os diversos setores da escola. Tais elementos, que não haviam sido inicialmente priorizados, reforçam a complexidade do tema e sinalizam a necessidade de uma abordagem integrada, sensível e multifacetada para o fortalecimento de práticas verdadeiramente inclusivas.

Diante dessas constatações, a leitura e análise das contribuições de diferentes autores permitiram compreender a complexidade da inclusão educacional. Braun e Vianna (2011) e Capellini e Zerbato (2019) sublinham que a articulação entre os docentes não deve ser vista apenas como uma responsabilidade compartilhada, mas como uma prática que exige tempo, investimento e comprometimento de toda a equipe escolar. Mantoan (2003, 2015) assevera que a inclusão vai além da inserção física de alunos com necessidades especiais, pois demanda uma transformação cultural e pedagógica que valorize a diversidade e incentive a participação plena de todos.

A implementação de um plano de ação educacional, com planejamento coletivo, capacitação contínua e integração das práticas pedagógicas, emerge como uma estratégia essencial para superar os desafios identificados. Glat (2009, 2018) e Vilaronga e Mendes (2014), ao enfatizarem a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e regentes, alerta que a falta de diálogo e planejamento conjunto pode resultar em práticas fragmentadas e pouco eficazes. Lück (2009) complementa essa perspectiva ao destacar o papel central da gestão pedagógica na criação de um ambiente inclusivo. Assim, cabe a ela fomentar a colaboração entre os profissionais e garantir a efetividade das políticas de inclusão.

Por sua vez, Michels (2006) e Pletsch, Sá e Lunardi-Mendes (2021) chamam a atenção para a necessidade de formação continuada dos professores, tanto para o domínio de estratégias pedagógicas inclusivas quanto para a compreensão das especificidades do AEE. Essa formação deve ser articulada com as demandas reais da escola e envolver não apenas os docentes, mas também a gestão e os demais profissionais da educação.

Na verdade, a inclusão educacional é um processo contínuo e dinâmico, que exige a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e organizacionais. A gestão pedagógica deve atuar como um agente catalisador e instigar a integração entre os diferentes setores da escola, a fim de possibilitar que as práticas inclusivas sejam parte intrínseca do projeto político-pedagógico.

Em síntese, a pesquisa indica que a articulação entre os professores do AEE e os regentes é um elemento essencial para a efetivação da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A promoção de ações conjuntas, somada à formação continuada e ao planejamento coletivo, revela-se fundamental para superar barreiras e cultivar uma cultura de cooperação e corresponsabilidade entre os profissionais da escola. Nesse contexto, a gestão pedagógica tem papel estratégico ao incentivar práticas colaborativas e integradas, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, equitativo e comprometido com o desenvolvimento de todos os alunos.

Em suma, a presente dissertação contribui para a reflexão sobre as práticas de gestão escolar no contexto da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e oferece subsídios para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Ao lançar luz sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e apontar caminhos possíveis para o fortalecimento da articulação entre os diferentes profissionais da escola, reafirma-se a importância de uma gestão pedagógica sensível, escutativa e comprometida com a diversidade.

Mais do que buscar respostas prontas, este trabalho propõe um convite à ação: repensar práticas, fortalecer vínculos e construir, coletivamente, um espaço educativo onde cada sujeito seja reconhecido em sua singularidade e legitimado em seu direito de aprender e pertencer. Afinal, incluir é também transformar — e essa transformação começa no olhar, nas relações e no compromisso ético com uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. In: MILANEZ, S.G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 83-100. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-392-2>.
- BERNARDES, A. O. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 9, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. Disponível em: **Educ. Rev.** [on-line]. 2011, vol.27, n.02, pp.277-302. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200013&script=sci_abstract. Acesso em: 7 set. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.html. Acesso em: 23 set. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 ago. 2023.
- BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990, **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília:, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007]. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 1º maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais **Manual de Orientação**. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2010b. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-40.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/5294-notatecnica-n112010>. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 23 set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.370 de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Notícias. **Governo Federal reforça política de educação inclusiva**, Brasília, DF, nov. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 50 - 64.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos pedagógicos. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, v. 1, p. 20-29. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023. Acesso em: 2 set. 2023.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. As contribuições da pesquisa bibliográfica na realização de pesquisas qualitativas em educação. In: OLIVEIRA, G.S. de (Org.). **Metodologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios**. Uberlândia: FUCAMP, 2021, p. 92 – 106.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1ª. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. In: CAPELLINI, V.Lúcia M. F. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.p. 79-115

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYpg5gFXSffXr4BXvLvYx/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2024.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA AZUL. **Atas de Reuniões de Módulo II**. Espinosa, MG, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA AZUL. **Projeto Político-Pedagógico**. Espinosa, MG, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA AZUL. **Regimento Escolar**. Espinosa, MG, 2022c.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA AZUL. **Atas de Reuniões de Módulo II**. Espinosa, MG, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. *Educação Matemática Pesquisa*. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 11, n.2, p. 441-461, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2827>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GARCIA, R. M.C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15- Educação Especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p.105-124, maio/ago., 2011. [Edição Especial]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 89-94, agosto, 1995.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, [n. esp.], p. 9–20, 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, [S. l.], 2007, vol. 32, n. 1, p.343-355. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 29 nov. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INSE – Nível Socioeconômico 2021. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 9 mar. 2023.

LIMA JÚNIOR, E. B. L. et al. Princípios e fundamentos da análise documental na pesquisa qualitativa. In: OLIVEIRA, G. S. (Org.). **Metodologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios**. Uberlândia: FUCAMP, 2021. p. 26 – 40.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 21 jul. 2024.

LIMA, M. A.; PALUDO, S. A. **Ferramentas de gestão para melhoria de processos: guia prático para empresas**. São Paulo: Atlas, 2018.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 1º ago. 2024.

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. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, v. 1, p. 34-44. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S.E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 34 - 49.

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

MARQUES, H. R.; MARTINS, A. C.L. A coordenação pedagógica e a gestão escolar: desafios na perspectiva da educação inclusiva. **Multitemas**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 53, p. 183-196, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1628>. Acesso em: 23 maio 2024.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Grupos colaborativos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e771133, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i1.98. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/166>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 2001.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A ; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev. [on-line]**, n.41, p.80-93, 2011, Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003><http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003>. Acesso em: 23 maio 2024.

MENDONÇA, F. L.R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508–526, jul. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/mGYtNh3BmPYLMvqJq6BWctw/?lang=pt#>. Acesso em: 2 ago. 2024.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43-2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientações para a Educação Especial para as Escolas Estaduais de Minas Gerais – versão 4**. Belo Horizonte: MG, 2014.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular nº 2663 de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse. Belo Horizonte, MG, 2016a. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **A Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva**. Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. Belo Horizonte, MG, 2016b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf Acesso em: 09 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto Estadual nº 47.758, 19 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47758/2019/> Acesso em: 29 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4496, de 17 de fevereiro de 2021**. Diretriz de Organização de Funcionamento do Centro de Educação Especial e Inclusiva (CREI) da rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/diretriz-de-organizacao-e-funcionamento-dos-centros-de-referencia-em-educacao-especial-inclusiva-crei-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-minas-gerais/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portal SIMADE**. Dados Educacionais – 2022/2023. Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível em: <http://www.portalsimade.educacao.mg.gov.br/portal-simade/home.jsf>. Acesso em: 30 set. 2024.

MINAYO, M. C.S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PLETSCH, M. D; GLAT, R.. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. DOI: 10.26512/lc.v18i35.3847. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 23 maio 2024.

PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, v. 1.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M.R.C.; LUNARDI-MENDES, G. M. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p.11-26, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. 2016. 192f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Londrina, PR, 2016.

QEDU. **Censo Escolar 2022/2023**. 2024. Disponível em: < <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 7 jul. 2024.

REDIG, A.G. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCHE, M.D.; DAMASCENO, A.(Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, v. 1, p. 73-79. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeieies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E.G.; BROGLIA, C. F. L. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 22 out. 2023.

SANTOS, J. V.L. **Leis 12.764/2012 e 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão)**: uma Análise das Repercussões no Tratamento das Pessoas com Transtorno do Espectro

Autista Como Pessoa com Deficiência (TEA). 2018. 50f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12859?locale=pt_BR. Acesso em: 12 out. 2023.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 10, n. 57, jul./ago., 2007, p. 8-16. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%c3%93s-sem-n%c3%93s1.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

SASSAKI, R. K. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. Reação: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 96, n. 7, recurso on-line, 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C.. Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, VIII, 2008: **Anais...** Curitiba: PR, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849_727.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, M. V.; CERICATO, I. L.. A formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores: uma revisão bibliográfica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e009, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302022000100109&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2025 <https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-9>.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos–ONU**. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 2 set. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 22 jul. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan. 2014.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, [S. l.], n. 33, p. 47–59, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13671. Disponível

em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 243f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS E PROFESSORAS DE APOIO

- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2- Há quanto tempo atua na Educação Básica?
- 3- Há quanto tempo atua na Educação Especial?
- 4- Há quanto tempo atua na SRM da escola?
- 5- Qual sua concepção de Educação Especial na perspectiva Inclusiva?
- 6- Em sua opinião, o processo de inclusão pode favorecer o desenvolvimento de uma cultura inclusiva dentro da comunidade escolar? De que formas isso pode ocorrer?
- 7- Durante as reuniões coletivas, você sente que há oportunidade para alinhar seu plano de trabalho com os professores das turmas regulares?

- 8- Essas reuniões permitem um espaço para o planejamento colaborativo, elaboração do PDI e desenvolvimento do PAEE?

- 9 – De que maneira a articulação entre os profissionais que acompanham o estudante da educação especial contribui para a oferta de uma educação inclusiva?

- 10- O CREI tem a função de promover a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE. De que forma essa equipe, junto com a gestão pedagógica, pode desenvolver ações para esse fim?

- 11- Você considera que a formação contínua dos professores é uma estratégia que pode contribuir para o sucesso na aprendizagem dos alunos da Educação Especial? De que maneira?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES REGENTES

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua na Educação Básica?
3. Como você percebe a articulação entre o seu trabalho e o Atendimento Educacional Especializado?
4. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos que são atendidos pelo AEE?
5. Como é o processo de planejamento das atividades que envolvem alunos com AEE?
6. Você participa de reuniões de planejamento com os professores do AEE? Com que frequência?
7. Quais estratégias você utiliza para incluir alunos com deficiência em suas aulas?
8. Que tipo de formação ou suporte você considera necessário para melhorar a articulação com o AEE?
9. Em sua opinião, quais ações poderiam ser implementadas para melhorar a colaboração entre os professores regentes e o AEE?
10. Você já teve a oportunidade de participar de processos colaborativos com outros professores ou com a equipe do AEE?
11. Na sua visão, que papel o AEE desempenha no fortalecimento do trabalho colaborativo na escola?
12. O AEE contribui para seu planejamento e suas práticas pedagógicas? Como?
13. Como o apoio da gestão escolar pode facilitar o planejamento coletivo e o trabalho colaborativo com o AEE?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua na Educação Básica?
3. Como você descreveria a filosofia da escola em relação à inclusão de alunos com deficiência?
4. Quais são as principais diretrizes que a escola segue para promover a inclusão?
5. De que forma a escola identifica os alunos que necessitam do AEE?
6. Como é feito o acompanhamento dos alunos que recebem atendimento especializado?
7. Como você vê a colaboração entre os professores da sala de aula regular e os professores do AEE?
8. Quais estratégias são utilizadas para promover essa articulação?
9. Existem reuniões regulares entre os professores para discutir o progresso dos alunos atendidos pelo AEE? Se sim, como elas são conduzidas?
10. Quais são os principais desafios que a escola enfrenta na implementação do AEE e na promoção da inclusão?
11. Como a equipe gestora tem trabalhado para superar esses desafios?
12. Existem oportunidades em que a escola tem identificado que pode melhorar as ações colaborativas entre os professores?
13. Como a escola avalia a eficácia das práticas de inclusão e do AEE?
14. Que tipo de formação ou capacitação é ofertada aos professores para lidar com a diversidade na sala de aula?

8. Possui alguma necessidade específica: _____

Este item se refere às necessidades básicas do estudante: Usa fralda? Necessita de auxílio no uso do banheiro? Necessita de auxílio na alimentação? Necessita de adaptação na escrita e leitura? Utiliza cadeira de rodas? Necessita de auxílio na

9. Tipo de atendimento:

- Guia Intérprete
 Intérprete de LIBRAS
 Professor de ACLTA
 Outro. Qual? _____

- Professor de LIBRAS
 Sala de Recursos

10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva: _____

Rampas, corrimão, sinal luminoso, piso tátil, lupas, reglete, notebook, entre outros.

11. Como gosta de se divertir? _____

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA

*Campo descritivo sobre aspectos observados no ambiente familiar:
 1. Interação com os membros da família.
 2. Atividades de vida diária - AVD (são tarefas básicas de autocuidado).
 3. Demais informações que a família ache relevante.*

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

1. Com que idade o estudante começou a frequentar a escola? _____

2. Onde e como foi o percurso escolar? _____

*- Quando iniciou a vida escolar?
 - Em qual escola?
 - Percalços encontrados.
 - Experiências de sucesso.*

3. Frequenta sala de recursos? _____ Qual a frequência do atendimento (dia/horas)? _____

4. Frequenta Educação Integral? _____

V. ASPECTOS COMPORTAMENTAIS

- Apresenta Auto-agressividade 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.				
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?				
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:

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO BIMESTRAL

IX. PLANEJAMENTO BIMESTRAL: EXEMPLO DE PREENCHIMENTO			
ESTUDANTE:		TURMA:	
DISCIPLINA:		PROFESSOR(A):	
BIMESTRE: () 1º () 2º () 3º () 4º			
OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA A TURMA:			
OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O(A) ESTUDANTE:			
Qual o conteúdo será trabalhado na disciplina?	Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida?	Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado.	Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo(a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo?
Ortografia	Reconhecer as letras	Aula descritiva e estímulos visuais e áudios, jogo da memória. Material: alfabeto móvel.	Passou a reconhecer a maioria das letras.
Divisão silábica	Reconhecer a unidade da sílaba	Aula descritiva e estímulos visuais. Material: alfabeto e sílabas móvel, bingo de sílabas e palavras.	Ainda não alcançou*
Plural	Quantidades	Aula descritiva e estímulos visuais e auditivos. Material: apresentação de figuras representado quantidades.	Conseguiu distinguir singular (único) do plural (mais de um).
*CORREÇÃO DE RUMOS: Os conteúdos trabalhados e não assimilados pelo estudante, deverão ser constantemente avaliados e revistos ao longo do bimestre, de forma que possam ser apresentadas novas propostas didático-pedagógicas, possibilitando a consolidação da habilidade/aprendizado durante o bimestre. Caso o aprendizado do conteúdo não se consolide durante o bimestre, deverá ser apresentada proposta de Intervenção Pedagógica para auxílio no processo de aprendizado do estudante.			

Este documento deverá ser preenchido ao longo de cada bimestre (um quadro por bimestre), pelo professor responsável por cada disciplina (um documento por disciplina), com o auxílio do professor de apoio, caso haja.

X. AVALIAÇÃO:

Este documento deverá ser preenchido ao longo do bimestre, pelo professor responsável por cada disciplina (um documento por disciplina), com o auxílio do professor de apoio, caso haja.

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			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
2º Bimestre			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
3º Bimestre			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
4º Bimestre			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte (<input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte (<input type="checkbox"/> 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:

O Relatório Pedagógico deverá ser realizado AO FINAL DE CADA SEMESTRE. Este documento deverá ser realizado a partir da observação dos registros e ações de todos os envolvidos no processo (Professor regente, Professor de apoio, Professor de Sala de Recursos, demais servidores da escola, colegas de sala do estudante, família), com a coordenação do Especialista, que deverá também redigi-lo (caso a escola não dispuser deste profissional, deve-se eleger um professor regente de turma/aula para esta função). Deverão ser registrados todos os aspectos da evolução do estudante, descritos de forma clara, de maneira que se tenha percepção de como se deu o aprendizado, de como o estudante se porta diante dos pares e dos adultos que o cercam, como se estabeleceu a comunicação e afetividade do estudante dentro do ambiente escolar, como e com qual frequência o estudante se locomove no espaço escolar, sua postura corporal, entre outros pontos observados.