

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

Elizabete Moura Machado

A atuação da equipe de apoio à inclusão na Superintendência Regional de
Ensino de Paracatu:
Análise de duas escolas

Juiz de Fora
2026

Elizabete Moura Machado

A atuação da equipe de apoio à inclusão na Superintendência Regional de

Ensino de Paracatu:

Análise de duas escolas

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

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Juiz de Fora

2026

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

Moura Machado, Elizabete.

A atuação da equipe de apoio à inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu : Análise de duas escolas / Elizabete Moura Machado. -- 2026.
268 f.

Orientadora: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Práticas Exitosas. 2. Serviço de Apoio à Inclusão. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação Continuada. 5. Gestão Escolar. I. Ribeiro, Patrícia Rafaela Otoni, orient. II. Título.

Elizabete Moura Machado

A atuação da equipe de apoio à inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: análise de duas escolas

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

Aprovada em 02 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Patricia Rafaela Otoni Ribeiro - Orientador

IF Sudeste de Minas Gerais

Prof(a) Dr(a). Denise Vieira Franco

PJF

Prof(a) Dr(a). Erika Lourenço

UFMG

Juiz de Fora, 19/05/2026.



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA RAFAELA OTONI RIBEIRO, Usuário Externo**, em 04/07/2026, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE VIEIRA FRANCO, Usuário Externo**, em 06/07/2026, às 19:07, 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 **Erika Lourenço, Usuário Externo**, em 06/07/2026, às 20:33, 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 **2991883** e o código CRC **CF13AAAE**.

Dedico à Equipe SAI e a todos os profissionais da educação especial inclusiva, professores, gestores, especialistas e famílias que, no cotidiano silencioso das escolas, constroem, dia após dia, uma educação mais justa e humana. A cada profissional que já se perguntou se estava fazendo o suficiente por um estudante.... e continuou tentando. E aos estudantes, razão de tudo, que ao encontrarem as condições certas, surpreendem a todos nós.

AGRADECIMENTOS

A Deus, mestre de tudo, por cada força renovada nos momentos de dúvida e por iluminar cada passo desta caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade de realizar este mestrado.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pela oferta do curso e pelo compromisso com a formação de educadores que fazem a diferença na educação.

Aos professores do PPGP, por cada aprendizado compartilhado e por ampliarem meu olhar sobre a educação e a gestão.

À minha orientadora, Professora Rafaela, que conduziu esta caminhada com brilhantismo, sensibilidade e precisão. Obrigada por cada apontamento, cada leitura cuidadosa e por acreditar neste trabalho tanto quanto eu.

Aos professores da banca de qualificação, pelas contribuições valiosas que aprimoraram e fortaleceram esta pesquisa.

Às minhas asas de anjo — Danielle, Professora Juliana e Paola — que caminharam ao meu lado com leveza, generosidade e presença. Sem vocês, esta jornada teria sido muito mais pesada.

Aos colegas de turma, pela parceria que tornou os dias mais amenos e as dificuldades mais suportáveis.

À Elitânia, presença do coração nessa caminhada. Obrigada pela parceria, pelo afeto e por tornar tudo mais leve.

À Equipe SAI, motivo de orgulho e inspiração. Foi um privilégio fazer parte desse time comprometido com a inclusão.

Ao meu marido e às minhas filhas, meus maiores apoiadores, pelo amor incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e por comemorarem cada conquista como se fosse deles também — porque é.

Aos meus pais, cujos olhos brilharam com esta oportunidade. Esse brilho foi, muitas vezes, minha motivação mais profunda.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade: minha gratidão sincera.

Embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é, como muitos a apregoam, “um caminho sem volta”. (Mantoan, 2011, p.48).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Trata-se de uma investigação que tem como foco duas escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Paracatu, no Estado de Minas Gerais, com o objetivo de identificar e analisar práticas exitosas na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conduzidas sob a orientação e o acompanhamento da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). A pesquisa busca compreender as práticas desenvolvidas nas escolas investigadas e os desafios na efetivação da política de educação inclusiva na SRE Paracatu. Parte do princípio de que a inclusão vai além do acesso físico, exigindo mudanças pedagógicas, relacionais e de gestão. O referencial teórico apoia-se em autores como Mantoan (2003), Freire (1987), Sassaki (1997), Vygotsky (1998), Mazzotta (2005), Aranha (2001), Garcia (2017), além de estudos sobre o trabalho intersetorial. A atuação da equipe SAI nas escolas Mundo Encantado¹ e Criança Feliz² tem sido fundamental, articulando professores da educação regular e da inclusão. Metodologicamente, utilizou-se a triangulação de dados, com análise documental, entrevistas e questionários, integrando múltiplas perspectivas. O estudo envolveu profissionais da SAI, DIVEP, DIRE e CREI, além de gestores, especialistas e docentes, subsidiou um diagnóstico que fundamentou o Plano de Ação Educacional (PAE). Os resultados evidenciaram que as práticas exitosas identificadas decorrem da combinação entre disponibilidade coletiva para aprender, capacidade de articulação intersetorial e liderança gestora comprometida com a inclusão. A partir desses achados, o PAE foi estruturado em três eixos complementares: fortalecimento da formação em serviço, parcerias interinstitucionais e autoformação, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento contínuo do AEE na SRE Paracatu.

Palavras-chave: Práticas Exitosas; Serviço de Apoio à Inclusão; Educação Inclusiva; Formação Continuada; Gestão Escolar.

¹ Nome fictício

² Nome fictício

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), linked to the Center for Public Policies and Evaluation in Education (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). It is an investigation focused on two schools under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education (SRE) of Paracatu, in the State of Minas Gerais, with the objective of identifying and analyzing successful practices in the operationalization of Specialized Educational Assistance (AEE), conducted under the guidance and monitoring of the Inclusion Support Service Team (SAI). The research seeks to understand the practices developed in the investigated schools and the challenges in implementing the inclusive education policy in SRE Paracatu. It starts from the premise that inclusion goes beyond physical access, requiring pedagogical, relational, and managerial changes. The theoretical framework is based on authors such as Mantoan (2003), Freire (1987), Sassaki (1997), Vygotsky (1998), Mazzotta (2005), Aranha (2001), Garcia (2017), in addition to studies on intersectoral work. The work of the SAI team at Mundo Encantado³ and Criança Feliz⁴ schools has been fundamental, articulating teachers from regular education and inclusion. Methodologically, data triangulation was used, with document analysis, interviews, and questionnaires, integrating multiple perspectives. The study involved professionals from SAI, DIVEP, DIRE, and CREI, as well as managers, specialists, and teachers, and supported a diagnosis that underpinned the Educational Action Plan (PAE). The results showed that the successful practices identified stem from the combination of collective willingness to learn, capacity for intersectoral coordination, and managerial leadership committed to inclusion. Based on these findings, the PAE was structured around three complementary axes: strengthening in-service training, interinstitutional partnerships, and self-directed learning, with the aim of promoting the continuous improvement of AEE in SRE Paracatu.

Keywords: Successful Practices; Inclusion Support Service; Inclusive Education; Continuing Education; School Management.

³ Fictitious name

⁴ Fictitious name

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da subsecretaria de Articulação Educacional.....	47
Figura 2: Divisão da SEE-MG em 47 Superintendências regionais de Ensino.....	52
Figura 3: Ampliação da figura 2 com destaque para a SRE Paracatu.....	53
Figura 4 - Organograma SRE Paracatu - Porte II.....	54
Figura 5 - Organograma da estrutura da SEE-MG conforme Decreto nº 48.709/2023 /SRE de porte 2 - Destaque estrutura DIRE.....	58
Figura 6 - Matrículas da educação especial nas escolas regulares da rede estadual de educação de Paracatu 2014 a 2024.....	64
Figura 7 - Exemplos dos níveis de inclusão	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação na Educação Básica	136
Gráfico 2– Tempo de atuação na escola atual	136
Gráfico 3 – Etapa de ensino em que atua	137
Gráfico 4 - Turno de trabalho.....	137
Gráfico 5 – Oferta de Sala de Recursos Multifuncional	138
Gráfico 6– Tempo de atuação na Educação Básica	138
Gráfico 7– Tempo de atuação na escola atual (profissionais AEE, n=8)	139
Gráfico 8 - Turno de trabalho (profissionais AEE, n=8)	140
Gráfico 9– Modalidade de ensino em que atua (profissionais AEE, n=8).....	140
Gráfico 10– Função exercida na escola (gestores, n=3).....	141
Gráfico 11– Tempo de atuação na Educação Básica (gestores, n=3)	141
Gráfico 12– Oferta de Sala de Recursos Multifuncional (gestores, n=3).....	142
Gráfico 13 – Comparativo tempo de experiência na Educação Básica por grupo (n=27)	143
Gráfico 14– Oferta de Sala de Recursos Multifuncional: percepção por grupo	145
Gráfico 15– Participação em formação continuada (professores regentes, n=16) ..	148
Gráfico 16– Avaliação das formações ofertadas (professores regentes, n=16)	148
Gráfico 17– Avaliação dos serviços de AEE (professores regentes, n=16).....	150
Gráfico 18– Percepção de preparo para a inclusão (professores regentes, n=16) .	151
Gráfico 19 – Recebimento de orientações para inclusão (professores regentes, n=16)	152
Gráfico 20 – Contribuição da Equipe SAI às práticas inclusivas (professores regentes, n=16)	153
Gráfico 21– Impacto da Equipe SAI na aprendizagem do PAEE (professores regentes, n=16)	153
Gráfico 22– SAI auxilia na elaboração de estratégias inclusivas (professores regentes, n=16)	154
Gráfico 23– Recursos de acessibilidade nas escolas (professores regentes, n=16)	155
Gráfico 24– Gestores: autopercepção de preparo para a inclusão (n=3).....	156
Gráfico 25– Gestores: necessidade de formação adicional (n=3).....	156

Gráfico 26 – Orientações SAI sobre adaptações curriculares (professores regentes, n=16, profissionais AEE N=8).....	159
Gráfico 27– Diálogo sobre o PDI entre escola e Equipe SAI (professores regentes, n=16)	159
Gráfico 28 – Ações de envolvimento das famílias (professores regentes, n=16)	160
Gráfico 29 – Avanços percebidos com acompanhamento da Equipe SAI (professores regentes, n=16)	161
Gráfico 30 – Participação dos alunos PAEE nas atividades escolares (professores regentes, n=16)	161
Gráfico 31 – Preparo para inclusão após orientações da Equipe SAI (professores regentes, n=16)	162
Gráfico 32 – Tipo de suporte mais necessário (professores regentes, n=16)	163
Gráfico 33 – Tipo de suporte mais necessário (profissionais AEE, n=8)	164
Gráfico 34 – Principal impacto da Equipe SAI percebido pelos gestores (n=3)	164
Gráfico 35 – Ações da gestão favorecem a inclusão do PAEE (professores regentes, n=16)	166
Gráfico 36 – Envolvimento coletivo nas decisões sobre estudantes AEE (professores regentes, n=16)	167
Gráfico 37 – Contribuição da Equipe SAI para a efetivação da inclusão (professores regentes, n=16)	168
Gráfico 38 – Contribuição da Equipe SAI para a efetivação da inclusão (profissionais AEE, n=8)	169
Gráfico 39 – Trabalho da Equipe SAI no 1º ano em 2024 (professores regentes, n=16)	170
Gráfico 40 – Trabalho da Equipe SAI no 1º ano em 2024 (profissionais AEE, n=8)	171
Gráfico 41 – Resultados do apoio SAI no 1º ano 2024 (gestores, n=3)	173
Gráfico 42 – Acompanhamento pedagógico dos alunos AEE (professores regentes, n=16)	174
Gráfico 43– Reconhecimento do trabalho da SAI como apoio pedagógico (professores regentes, n=16)	175
Gráfico 44 – Práticas exitosas do AEE relacionadas ao trabalho da SAI (professores regentes, n=16)	177
Gráfico 45– Contribuição da SAI para inclusão do AEE (professores regentes, n=16)	178

Gráfico 46– Disponibilidade e apoio da Equipe SAI (professores regentes, n=16) .	179
Gráfico 47– Resultados concretos gerados pelo trabalho da SAI (professores regentes, n=16)	180
Gráfico 48 – Resultados concretos gerados pelo trabalho da SAI (profissionais AEE, n=8)	181
Gráfico 49 – Impacto da SAI na consolidação da cultura inclusiva (professores regentes, n=16)	182
Gráfico 50 – Impacto da SAI na consolidação da cultura inclusiva (profissionais AEE, n=8)	183
Gráfico 51 – Avaliação geral do apoio da SRE/SAI (gestores, n=3)	186
Gráfico 52 – Avanços percebidos e necessidades identificadas após atuação da SAI (gestores, n=3)	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos históricos da criação de instituições e normativas do AEE no Brasil	40
Quadro 2 - Responsabilidades dos profissionais de acordo com a Resolução 4256/2020	45
Quadro 3 - Relação de municípios da SRE Paracatu antes e após a divisão territorial	51
Quadro 4 - Organização administrativa da SRE/Paracatu	56
Quadro 5 - Responsabilidades da DIVEP dentro da Diretoria Educacional de acordo com o artigo 60 do Decreto nº 48.709	57
Quadro 6 - Números do AEE na SRE Paracatu 2022-2025	62
Quadro 7 - Atribuições dos profissionais na Educação Especial conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020	76
Quadro 8 – Organização dos instrumentos de pesquisa.....	128
Quadro 9 - Categorias de análise da pesquisa (Análise de Conteúdo).....	133
Quadro 10 – Eixo I- Revisão da Formação Continuada em Serviço	195
Quadro 11 – Plano de Ação: Eixo 2 – Formações por meio de Parcerias Interinstitucionais.....	205
Quadro 12 – Plano de Ação: Eixo 3 – Autoformação e Aproveitamento dos Módulos Coletivos.....	211
Quadro 13 – Monitoramento e avaliação.....	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Implementação do PDI na SRE Paracatu.....	72
Tabela 2 - Construção coletiva do PDI na SRE Paracatu.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANE	Analista Educacional
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI	Coordenação de Educação Especial e Inclusiva
CEOPE	Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI	Centro de Referência em Educação Inclusiva
CSET	Controladoria Setorial
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DESP	Diretoria de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
DIVOF	Divisão de Operações Financeiras
DIVPE	Divisão de Pessoal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MGS	Minas Gerais Serviços
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
NEE	Necessidade Educacional Especial
NUCAD	Núcleo de Correção Administrativa

PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
SA	Subsecretaria de Administração
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SB	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
SE	Subsecretaria de Articulação Educacional
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SGRH	Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIL	Tradutor Intérprete de Libras
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONQUISTAS DO PASSADO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO	23
2.1 MARCOS LEGAIS NA GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	24
2.2 NORMATIVAS E DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	29
2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS.....	43
2.3.1 SRE PARACATU – panorama histórico da educação no Noroeste de Minas	50
2.4 MAPEAMENTO DA REALIDADE LOCAL: PRÁTICAS DA EQUIPE SAI NA SRE PARACATU.....	60
2.4.1 A Atuação da Equipe SAI nos últimos 04 anos	61
2.4.2.1 <i>Organização e tipos de atendimento</i>	<i>70</i>
2.4.2.2 <i>Análise de Situações Recorrentes</i>	<i>72</i>
2.4.2.3 <i>Práticas Exitosas na Operacionalização do Atendimento Educacional Especializado</i>	<i>78</i>
2.4.2.3.1 <i>Escola Mundo Encantado e a Perspectiva Da Inclusão.....</i>	<i>82</i>
2.4.2.3.2 <i>Escola Criança Feliz e a Perspectiva da Inclusão</i>	<i>86</i>
2.4.2.3.3 <i>O Trabalho da Equipe SAI na Escola Estadual Mundo Encantado e Escola Estadual Criança Feliz.....</i>	<i>91</i>
3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E CONQUISTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO.....	96
3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO: CONCEITOS E CONQUISTAS	97
3.2 LIDERANÇA DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS COLABORATIVAS: CAMINHOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA E A DISSEMINAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS.....	109
3.2.1 Discutindo Conceitos de Intra / Intersectorialidade no AEE	116
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO: INVESTIGANDO BOAS PRÁTICAS	118
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS: PLANEJANDO O TRABALHO DE CAMPO.....	120
3.4.1 Análise da Formação e Experiência Profissional dos Participantes	135
3.4.2 Formação Continuada, Serviços de AEE e Preparo Docente para a Inclusão	145
3.4.3 Acompanhamento da Equipe SAI, Formação Continuada e Suporte à Inclusão	157
3.4.4 Avaliação Geral e Perspectivas para o Futuro – Inclusão Escolar e Cultura Inclusiva	166
3.4.5 Síntese	188

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): APRIMORANDO A OPERACIONALIZAÇÃO DO AEE NA SRE PARACATU.....	191
4.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PAE	193
4.2 EIXO 1 – REVISÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DO AEE	194
4.3 EIXO 2 – FORMAÇÕES POR MEIO DE PARCERIAS INTERINSTITUCIONAIS	204
4.4 EIXO 3 – AUTOFORMAÇÃO E APROVEITAMENTO DOS MÓDULOS COLETIVOS ..	210
4.5 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO	218
4.6 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM EXECUTADAS	221
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS	231
ANEXO A – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE DESREGULAÇÃO SENSORIAL	238
ANEXO B – ORIENTAÇÕES ACOMPANHAMENTO CEOPEE.....	240
ANEXO C – DADOS IMPLEMENTAÇÃO PDI NA SRE PARACATU	241
ANEXO D – PROCESSO AVALIATIVO DE UM PDI DA ESCOLA MUNDO ENCANTADO ..	242
ANEXO E – SUGESTÃO PEDAGÓGICA SENDO UTILIZADA	243
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES ESCOLARES: FORMATO ON LINE.....	244
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO GESTORES	246
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	250
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PROFESSORES REGENTES DE TURMA	252
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS DO AEE	257
APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DO AEE	259
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS SRE E CREI.....	264
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE DA SRE E CREI	266

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este caso de gestão tem como foco o trabalho desenvolvido pela Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Paracatu, a partir da implementação da política de Educação Inclusiva no âmbito da referida SRE.

Toma-se como objeto de estudo o trabalho da Equipe SAI enquanto instância de suporte técnico-pedagógico aos profissionais das escolas da rede estadual de ensino, por meio da promoção de práticas pedagógicas inclusivas que contribuem para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE. Assim, busca-se identificar as práticas exitosas na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas.

A investigação se articula à minha vivência profissional, tendo em vista que trabalho na área educacional há 22 anos e, especificamente, há 19 anos como analista educacional. Iniciei minha experiência profissional ministrando aulas nas disciplinas de inglês e português para alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na zona rural de Paracatu, em Minas Gerais. Fui especialista de Educação Básica e atuei ainda como professora de Educação Infantil antes de tomar posse no concurso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), como analista educacional em julho de 2006.

Iniciei meu trabalho na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), onde o trabalho era voltado à implementação de políticas públicas, portanto, num trabalho direto com as escolas, principalmente com especialistas, professores e diretores escolares através de capacitações, orientações e disseminação de leis e orientações advindas da SEE-MG, bem como esclarecimento de dúvidas dos profissionais da escola. Dentre os diversos projetos implementados pela área, minha atuação estava diretamente relacionada à inclusão devido a pós-graduação em psicopedagogia reeducativa, cursos na área da alfabetização, dos quais destaco o curso ofertado pela UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais, através do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE e pelas capacitações ofertadas pela própria SEE-MG. Mesmo

tornando-me Coordenadora da DIVEP e recentemente, Superintendente Regional de Ensino, as demandas pedagógicas continuaram a fazer parte do cotidiano do trabalho, de forma mais abrangente.

A partir de 19 de setembro de 2023, após realizar o processo seletivo ofertado pelo governo de Minas Gerais por meio do Programa de Gestão de Pessoas por Mérito e Competências Transforma Minas⁵, fui selecionada para o cargo de provimento em comissão destinado a responder pela Superintendência Regional de Ensino de Paracatu.

Como Superintendente Regional de Ensino, minhas funções foram ampliadas. De acordo a legislação vigente, cabe-me exercer papel estratégico na coordenação da política educacional no âmbito regional, assegurando a supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira das escolas jurisdicionadas à SRE Paracatu, orientando e acompanhando os estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e pedagógicas, gestão de recursos financeiros e patrimoniais, promover a integração entre Estado e municípios e organizar a produção e utilização de dados educacionais regionais, de modo a subsidiar o planejamento e a avaliação das políticas públicas na educação.

Dentro da Equipe SAI, e como coordenadora da DIVEP, minha atuação estava relacionada a todo o percurso do estudante na escola: verificação de direito de serviços ofertados pelo Estado, liberação de serviços como Sala de Recursos, Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas – professor (ACLTA), Tradutor Intérprete de Libras - TIL, disseminação de informações pertinentes ao serviço de atendimento, capacitação de professores, acompanhamento do atendimento aos alunos público alvo dos serviços de AEE, relatórios sobre demandas judiciais por serviços de inclusão. Desempenhava também atividades em outros projetos, uma vez que a Equipe SAI não se dedica exclusivamente a um único trabalho. Isso se deve ao número limitado de profissionais na Superintendência

⁵O processo seletivo desenvolvido pelo Governo de Minas Gerais para selecionar ocupantes de diversos cargos comissionados, entre eles o de Superintendente Regional de Ensino. Após o processo de seleção e avaliação, os candidatos aptos foram escolhidos conforme sucessivamente aprovados nas etapas previstas no processo seletivo ao qual concorreram. O governo, em sua autonomia discricionária, escolheu entre os candidatos considerados aptos, os profissionais nomeados e seus cargos comissionados.

Regional de Ensino de Paracatu, o que impedia, e ainda impede, que essa exclusividade seja viável.

Dentro do cotidiano deste trabalho, foi possível verificar algumas questões relevantes sobre o processo de inclusão: pouca articulação entre professores da base comum e professores do atendimento educacional especializado - AEE, resistência dos profissionais do AEE em assumir as atribuições específicas da função, dificuldade de compreensão das funções dos professores do AEE, pouco conhecimento da legislação vigente, baixa valorização da sala de recursos, hiper valorização do professor ACLTA, dificuldades em acessar o currículo judicialização do AEE, entre outros.

Mesmo com todos esses desafios, em 2024, a atuação da Equipe SAI foi essencial para oferecer suporte técnico-pedagógico aos profissionais envolvidos, promovendo o alinhamento de práticas pedagógicas inclusivas e contribuindo de forma significativa para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa atuação, foi observado o destaque de duas escolas da Regional, o que motivou o interesse pela investigação dos fatores relacionados ao que consideramos práticas exitosas.

A partir da escuta de profissionais da educação, a Equipe SAI identificou desafios relevantes relacionados à inclusão escolar, como dificuldades comportamentais e a sobrecarga docente frente ao atendimento dos estudantes público da educação especial. Diante disso, foram implementadas ações que envolveram o fortalecimento do vínculo entre escola e famílias, o apoio à adaptação curricular e à produção de materiais acessíveis, além da parceria com equipes especializadas para a orientação pedagógica. As iniciativas reforçam o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade, fundamentada no planejamento colaborativo e na valorização das singularidades dos estudantes.

Esse compromisso tem contribuído diretamente para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, acessíveis e favoráveis ao desenvolvimento integral de todos os alunos. Os resultados positivos dessas práticas evidenciam a relevância do trabalho articulado entre a equipe SAI e as escolas, indicando a importância de serem investigadas e replicadas em outras unidades escolares da SRE Paracatu.

A experiência consolidada nas escolas acompanhadas demonstra que a intervenção planejada do SAI gera impactos positivos concretos na prática pedagógica e na garantia do direito à educação inclusiva, indicando a necessidade de aprofundamento da investigação e de replicação dessas estratégias em outras unidades escolares.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão norteadora: “Quais são as práticas exitosas da atuação da Equipe SAI em duas escolas da SRE Paracatu no que se refere à operacionalização do AEE?”

Este trabalho tem como objetivo geral identificar quais são as práticas exitosas da atuação da Equipe SAI em duas escolas da SRE Paracatu na no que se refere à operacionalização do AEE da SRE Paracatu e como objetivos específicos descrever as atribuições do SAI na operacionalização do AEE, analisar a operacionalização do AEE na Escola Estadual Criança Feliz e na Escola Estadual Mundo Encantado, localizadas na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Paracatu e ainda propor ações que favoreçam a operacionalização do AEE por meio da Equipe SAI, tanto nas escolas investigadas quanto nas demais escolas da SRE.

A etapa metodológica da pesquisa utilizou os seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários semiabertos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem se mostra essencial para compreender as práticas exitosas da Equipe SAI na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu. A abordagem qualitativa possibilita interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, favorecendo uma análise aprofundada das estratégias adotadas no contexto da educação inclusiva.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O Capítulo 1 introduz o assunto tratado ao longo do texto, com a apresentação da pesquisadora e o delineamento dos objetivos da investigação. No Capítulo 2, são abordados os marcos legais internacionais, nacionais e mineiros que embasam a inclusão, destacando os avanços e desafios do atendimento à Educação Especial Inclusiva nas escolas do ensino regular, bem como o caso de gestão que motivou o presente trabalho: a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado na SRE Paracatu por meio da Equipe SAI, uma vez que há evidências que comprovam que as boas práticas

de atuação da Equipe em duas escolas da Regional precisam ser investigadas e, se possível, replicadas nas demais escolas.

No Capítulo 3, são apresentados os referenciais teóricos utilizados para a realização da investigação e para a análise do caso de gestão, a partir de autores que produziram obras de relevância sobre a Educação Especial Inclusiva e conceitos importantes sobre o AEE. Nesse capítulo, também é detalhada a metodologia de trabalho e as informações pertinentes às estratégias utilizadas para a realização da pesquisa de campo e a posterior análise dos dados coletados.

No Capítulo 4, é apresentado o plano de ação educacional construído a partir da análise das informações e evidências oriundas da pesquisa. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais e as conclusões pertinentes ao estudo teórico e à pesquisa de campo.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONQUISTAS DO PASSADO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Este capítulo tem como objetivo discutir a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando as normativas e documentos que regulamentam a Educação Especial em âmbito internacional, nacional e estadual, dentro dos marcos legais que orientam sua implementação no Brasil. Inicialmente, são abordadas as normativas e documentos que regulamentam a Educação Especial em âmbito internacional, constituindo o alicerce legal e conceitual para a efetivação do AEE, bem como os marcos nacionais. Em seguida, é apresentada a estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, partindo de sua organização macro até a composição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Paracatu, com foco específico nas ações da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI).

A análise se aprofunda no mapeamento da realidade local, com base nas práticas desenvolvidas por essa Equipe, evidenciando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias adotadas para promover a inclusão. Por fim, são descritas práticas exitosas observadas em duas escolas jurisdicionadas à SRE Paracatu, cujas experiências são exploradas em detalhes ao longo deste capítulo, oferecendo subsídios para uma reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento do AEE na rede estadual de ensino.

2.1 MARCOS LEGAIS NA GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, representa um marco histórico na consolidação da educação inclusiva em nível global. Organizada pela UNESCO, com a participação de representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, seu principal objetivo foi orientar a criação e reformulação de políticas e sistemas educacionais que garantissem o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, com ênfase especial naqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com o item 7 da Declaração de Salamanca:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (Unesco, 1994, p. 5).

Este documento se destaca ao lado de outras iniciativas fundamentais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Ele é fruto de uma tendência mundial que se intensificou a partir das décadas de 1960 e 1970, impulsionada pelos movimentos de direitos humanos e pelos esforços de desinstitucionalização de pessoas com deficiência.

A Declaração foi inovadora ao propor que a educação especial fosse incorporada ao sistema regular de ensino, afirmando que a escola deve estar preparada para atender a todas as crianças, independentemente de suas condições.

- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Salamanca, 1994, p. 1).

Conforme o próprio texto da Declaração destaca, tratou-se de uma "oportunidade única de colocar a educação especial dentro da estrutura de educação para todos" (UNESCO, 1994, p. 6), oferecendo uma plataforma sólida para o avanço das práticas inclusivas.

Um dos principais avanços da Declaração foi a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais. A partir de então, esse conceito passou a abranger não apenas alunos com deficiências, mas também aqueles em situação de risco ou vulnerabilidade social: estudantes com dificuldades de aprendizagem, em situação de pobreza extrema, em trabalho infantil, em situação de rua, vítimas de violência física ou emocional, inseridos em contextos de guerra, entre outros fatores que comprometam seu pleno desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, a inclusão passou a ser entendida como um princípio que orienta todo o sistema educacional. A escola inclusiva deve reconhecer e responder às necessidades de todos os seus alunos, adotando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, garantindo-lhes acesso à educação de qualidade por meio de estratégias pedagógicas diversificadas, currículos adaptados, reorganização institucional e apoio adequado. Para Carvalho (2004), a inclusão não é apenas uma questão de acesso à escola, mas de acesso ao conhecimento, às oportunidades e à convivência cidadã.

A Declaração de Salamanca também inspirou legislações nacionais e convenções internacionais posteriores, entre elas a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999), a Carta do Terceiro Milênio (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Tais documentos consolidam o entendimento de que a diversidade é uma característica essencial da condição humana, e não uma exceção a ser tolerada.

Nesse contexto, destaca-se um acontecimento importante, ainda no final do século XX: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, realizada na Guatemala, em maio de 1999, amplamente conhecida como Convenção da Guatemala. Essa Convenção, promulgada no Brasil por meio do Decreto n. 3.956/2001, traz o seguinte conceito de deficiência:

Deficiência O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação com base na deficiência toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. A importância desse Decreto, para a educação, é que ele exige uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação e orienta procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza no sentido de eliminar a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com necessidades especiais à sociedade (Brasil, 2001).

A Convenção de Guatemala (1999) acrescentou aos documentos anteriores a necessidade de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com necessidades especiais e propiciar sua plena integração. Nesse contexto, o Decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que qualquer outra pessoa.

A Convenção também define como discriminação toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência que tenha como efeito impedir ou anular o exercício desses direitos. Para a educação, esse marco normativo é especialmente relevante, pois exige a reinterpretação da educação especial à luz dos princípios da igualdade e da não discriminação. Isso implica o compromisso com medidas legislativas, educacionais, sociais e trabalhistas destinadas a eliminar barreiras e garantir a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Aprovada em 9 de novembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, os estados membros, certos e determinados de que os direitos humanos de qualquer pessoa, em qualquer

sociedade, deveriam ser reconhecidos e protegidos, aprovaram a Carta do Terceiro Milênio(1999). No documento, estabelece-se que os direitos humanos de todas as pessoas, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e protegidos. Essa Carta é proclamada para transformar essa visão em realidade. Segundo o documento, os direitos humanos básicos são rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais encontram-se crianças, mulheres e homens que têm deficiência. O documento destaca:

Segundo a Carta para o Terceiro Milênio, buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. (REHABILITATION INTERNATIONAL,1999.)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instrumento internacional de direitos humanos, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 (ONU, 2006), tem por finalidade promover, proteger e assegurar os direitos e a dignidade desse segmento populacional. Nesse sentido, os Estados-partes comprometem-se a viabilizar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência, garantindo-lhes isonomia perante a lei. No contexto nacional, o texto foi promulgado em 25 de agosto de 2009.

Destaca-se o artigo 8º sobre a conscientização:

- 1.Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:
 - a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
 - b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
 - c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (ONU,2006, recurso online).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, representa um avanço histórico na consolidação dos direitos humanos, ao reafirmar que as pessoas com deficiência devem exercer plenamente todos os direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições com as demais. O

documento rompe com a perspectiva assistencialista e propõe uma abordagem centrada nos direitos, na dignidade e na participação ativa dessas pessoas na vida social, educacional, cultural e política.

No campo da educação, a Convenção afirma que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, com apoio individualizado, tecnologias assistivas e metodologias acessíveis. Esse compromisso impõe às políticas públicas educacionais o dever de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito escolar das pessoas com deficiência, com base na equidade.

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (ONU,2006, recurso online)

O Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006) constitui um dos mais relevantes marcos normativos internacionais no campo da educação inclusiva, ao afirmar que os sistemas e programas educacionais devem ser concebidos de modo a contemplar a diversidade de características e necessidades dos estudantes, assegurando às pessoas com deficiência o acesso à escola regular, dentro de uma pedagogia centrada na criança e orientada para a equidade.

Este princípio sustenta que escolas inclusivas não apenas proporcionam educação efetiva à maioria das crianças, mas também desempenham papel fundamental no combate às atitudes discriminatórias e na construção de comunidades mais acolhedoras e sociedades verdadeiramente inclusivas. No contexto brasileiro, os dispositivos da Convenção — incorporada ao ordenamento jurídico nacional com status de emenda constitucional (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009), influenciaram diretamente a formulação de políticas educacionais, como

as diretrizes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e reforçaram o compromisso legal do país com a educação para todos.

Assim, a Convenção não apenas consolida avanços ético-jurídicos, mas também oferece uma orientação estratégica para a construção de sistemas educacionais inclusivos e democráticos.

2.2 NORMATIVAS E DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A trajetória da educação especial no Brasil é marcada por avanços legislativos e institucionais que refletem mudanças significativas no entendimento do direito à educação para pessoas com deficiência. Desde a criação das primeiras instituições voltadas ao atendimento especializado, como o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857), até a formulação de políticas públicas com base no paradigma da inclusão. Diversos marcos normativos e políticos contribuíram para consolidar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e/ou suplementar à escolarização na rede regular de ensino. Entre os avanços legais com a redemocratização do país, destacam-se a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, Lei de diretrizes e Bases da educação (1996), culminando com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

A análise histórica da constituição da política de educação especial no Brasil evidencia um percurso pautado inicialmente pela criação de instituições segregadas e pela atuação de iniciativas filantrópicas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipof (Brasil, 2008, p. 6).

Com o passar das décadas, o arcabouço normativo passou a incorporar, de forma progressiva, os princípios da equidade, do direito à educação e da inclusão. Nesse cenário de transformações, a década de 1990 se destaca por consolidar

avanços significativos, impulsionados não apenas por políticas internas, mas também por importantes documentos e conferências de alcance internacional, que orientaram o redesenho das políticas públicas em direção a uma educação mais inclusiva e centrada na valorização da diversidade.

A década de 1990 representou um marco para a educação inclusiva, com a consolidação de documentos internacionais que estabeleceram importantes conquistas como a universalização do acesso à escola, a promoção da equidade no ensino, ênfase na pedagogia centrada na criança e a garantia do direito à educação para todos, incluindo aqueles que demandam atenção diferenciada. Complementarmente, Salamanca (1994), afirmou o compromisso com a inclusão, ao propor princípios e práticas que fortalecessem a escola como espaço acolhedor e voltado às necessidades educacionais especiais.

Os movimentos internacionais repercutiram diretamente no Brasil, coincidindo com o processo de redemocratização e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um direito social fundamental. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, instituiu-se uma nova ordem jurídica orientada pela promoção da cidadania, da dignidade da pessoa humana e pela universalização dos direitos fundamentais, entre os quais se destaca o direito à educação inclusiva. Esse contexto foi marcado por uma intensa mobilização social voltada à ampliação dos direitos civis, sociais e educacionais, refletindo as aspirações de uma sociedade que buscava reconstruir os princípios democráticos e assegurar a inclusão de todos os cidadãos nos processos sociais e educacionais.

No cenário nacional a educação é concebida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, como direito de todos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art.205).

O artigo reafirma a centralidade da educação como um direito social, cuja finalidade é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a educação especial emerge como uma dimensão fundamental para assegurar a efetivação desse direito em sua plenitude, sobretudo para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A garantia do acesso, da

permanência e da aprendizagem para os estudantes público-alvo da educação especial exige ações concretas do Estado em todos os níveis e etapas do ensino, assegurando recursos humanos, físicos e pedagógicos adequados.

A Constituição de 1988 inovou ao prever explicitamente essa colaboração da família no processo educativo, reconhecendo o papel ativo da sociedade civil organizada, como associações comunitárias, entidades religiosas e organizações não governamentais, na formação dos educandos.

No campo dos princípios constitucionais que orientam a educação nacional, o artigo 206 destaca a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade. Tais princípios constituem fundamentos legais que direcionam a organização do sistema educacional e a implementação de políticas públicas voltadas à universalização do ensino com equidade.

Complementando esse arcabouço normativo, o artigo 208 da Constituição estabelece que é dever do Estado garantir, entre outras medidas, o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Essas garantias reafirmam que a efetivação do direito à educação vai além do simples acesso à escola, devendo assegurar também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Neste contexto, destaca-se a importância histórica da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, em 1990. Promulgado em um cenário pós-Constituinte, o Eca consolidou os avanços da Constituição de 1988 ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta nas políticas públicas. Em seu artigo 54, o Estatuto determina que é dever do Estado assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Trata-se de um marco legal que fortalece a perspectiva da educação inclusiva, ao reafirmar que todas as escolas, públicas e privadas, devem garantir matrícula a todos os estudantes, sem qualquer tipo de discriminação por motivo de deficiência ou outra forma de exclusão social.

Esse avanço normativo representou não apenas o aprimoramento da legislação educacional brasileira, mas também um compromisso político e ético com a promoção da equidade e da justiça social, colocando a inclusão como princípio estruturante da política educacional.

Neste cenário de transformações, as diretrizes da educação foram consolidadas pela Lei nº 9.394/1996, que estabelece as bases e princípios fundamentais para a organização da educação nacional. As diretrizes e bases da educação representaram um marco histórico na consolidação de uma política educacional mais equitativa e inclusiva. Em seu artigo 58, a LDB define a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58).

O parágrafo primeiro do mesmo artigo determina que, quando necessário, devem ser ofertados serviços de apoio especializados no âmbito da escola regular, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos estudantes da educação especial, garantindo condições adequadas para sua plena participação no processo de escolarização (Brasil, 1996).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel fundamental como política pública voltada à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, sendo um suporte complementar e articulado ao currículo escolar comum. O reconhecimento legal do AEE reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, assegurando que a diversidade seja considerada um valor e não um obstáculo.

Dentro das transformações da política pública nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, estabeleceu diretrizes, objetivos e metas voltados à garantia dos direitos educacionais de estudantes com necessidades educacionais especiais, especialmente aqueles com deficiência. Entre suas metas, está o aumento das matrículas desse público nas escolas, preferencialmente em classes comuns do ensino regular, além de prever ações específicas voltadas à formação de professores, à acessibilidade física nas instituições de ensino e à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Plano reconhece que um dos maiores avanços esperados para a "década da educação" seria a construção de uma escola inclusiva, capaz de acolher a diversidade

humana em sua totalidade. Ao traçar estratégias para os sistemas de ensino, o PNE evidencia desafios significativos, como o número ainda insuficiente de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, as lacunas na formação de docentes, as barreiras arquitetônicas nas escolas e a demanda por maior oferta de AEE.

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, o PNE aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Em 2002, dois avanços significativos marcaram o cenário educacional. A Resolução CNE/CP nº 1, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, incluindo a obrigatoriedade da formação para o atendimento à diversidade e à inclusão. No mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 10.436, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, reforçando a necessidade de sua inserção nos sistemas de ensino.

Esse avanço foi regulamentado em 2005 pelo Decreto nº 5.626, que detalhou a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos cursos de formação de professores, nos currículos de fonoaudiologia e nas instituições de ensino que atendem estudantes surdos, consolidando a acessibilidade linguística como direito fundamental.

Em 2006, destaca-se a adoção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que incluiu a educação inclusiva como uma das dimensões fundamentais para a construção de uma cultura de respeito à diversidade e aos direitos humanos. Ainda neste ano, o Brasil participou da elaboração e assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), que viria a ser ratificada com status constitucional em 2009. A convenção representa um marco global ao afirmar que a educação inclusiva é um direito de todos os indivíduos, devendo ser assegurada em todos os níveis do ensino (Brasil, 2009).

No ano seguinte, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com foco na melhoria da qualidade da educação básica. Nesse contexto, o Decreto nº 6.094/2007 estabeleceu metas de universalização da educação, contemplando, entre outros aspectos, a inclusão escolar de alunos com deficiência, reforçando o compromisso com a equidade no acesso e na permanência.

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representou um marco na consolidação dos princípios da inclusão no sistema educacional brasileiro. Entre suas principais conquistas, destaca-se o reconhecimento do atendimento educacional especializado (AEE) como um direito do estudante público-alvo da educação especial, devendo ser ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum. O documento também reafirma a escolarização na rede regular de ensino como prioridade, superando a lógica da segregação. Como afirma o texto:

A proposta da política nacional é a de garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.8).

Além disso, promoveu a ampliação da oferta de salas de recursos multifuncionais, incentivou a formação continuada de professores, e fortaleceu a articulação entre os diferentes níveis e modalidades da educação básica, contribuindo para uma cultura de respeito à diversidade e à equidade.

Em 2012, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo essa população como público da educação especial. A norma prevê o direito à matrícula em classes comuns, ao atendimento educacional especializado e a adaptações pedagógicas, reafirmando o princípio da inclusão como base para a organização das redes de ensino.

Esses dispositivos legais refletem avanços significativos na consolidação de uma política pública de educação inclusiva, ao promoverem o respeito à diversidade e o acesso equitativo à educação como direito inalienável. Apesar dos avanços normativos, os desafios permanecem em sua implementação plena e efetiva no cotidiano escolar, exigindo investimento contínuo na formação docente, na articulação intersetorial e na gestão democrática da educação.

Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos (2014–2024) estabeleceu 20 metas e 254 estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira em todos os seus níveis, etapas e modalidades. Seu principal objetivo foi garantir o direito à educação com

qualidade social, equidade, inclusão e justiça. O plano reforçou o compromisso do Estado com uma educação laica, gratuita, democrática e inclusiva, valorizando a formação integral e o acesso pleno ao currículo por todos os estudantes.

Entre os avanços mais significativos do PNE 2014–2024 está o reconhecimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como uma diretriz estruturante para o sistema educacional. A Meta 4 do Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, prevê que as pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O monitoramento dessa meta utiliza dados do Censo Escolar, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e se apoiou em indicadores que permitiram acompanhar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), desagregados por etapa de ensino, dependência administrativa, localização e características sociodemográficas dos estudantes. Os principais indicadores da Meta 4 são:

Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequenta a escola.

Indicador 4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014).

É importante destacar que, inicialmente, o acompanhamento da Meta 4 era realizado apenas por meio dos indicadores 4A e 4B. A partir do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, Inep, 2020), foi incorporado o indicador 4C, com o objetivo de ampliar e qualificar a análise dos desafios relacionados ao alcance da meta.

Entretanto, o relatório também aponta desafios persistentes. Embora o número de matrículas em classes comuns tenha aumentado, a cobertura do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essencial para garantir o direito à aprendizagem com equidade, ainda não contempla a totalidade dos estudantes que necessitam desse serviço. Em 2023, aproximadamente 40% dos estudantes público-alvo da

Educação Especial matriculados em escolas regulares não tinham acesso ao atendimento especializado.

Segundo o 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, observou-se um avanço progressivo na inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Em 2013, 79% dos estudantes com deficiência, na faixa etária de 4 a 17 anos, estavam matriculados em classes comuns. Em 2023, esse percentual alcançou aproximadamente 93%, evidenciando um crescimento significativo na adesão ao paradigma da inclusão escolar.

Além disso, o relatório destaca expressivas desigualdades regionais: enquanto algumas unidades da Federação apresentam cobertura próxima à universalização, outras ainda enfrentam dificuldades estruturais para ofertar o AEE com qualidade, tais como a ausência de salas de recursos multifuncionais, de profissionais especializados e de acessibilidade nos ambientes escolares.

A expansão do número de matrículas em escolas regulares precisa ser acompanhada de medidas que assegurem a qualidade da inclusão, tais como a formação continuada dos professores, o investimento em acessibilidade e o fortalecimento das redes de apoio pedagógico. A Meta 4 não se limita à garantia da matrícula, mas implica assegurar aprendizagem efetiva, participação plena e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas.

Com o encerramento da vigência do atual PNE, previsto para 2025, considerando que a Lei nº 14.934, de 2024, prorrogou sua vigência até 31 de dezembro de 2025 (Agência Senado, 2024), o 5º Ciclo de Monitoramento evidencia a urgência de manter e aprimorar as políticas públicas voltadas à consolidação de um sistema educacional inclusivo.

Outro marco relevante para a educação inclusiva foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Sua elaboração teve início no ano 2000, quando foi concebida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Após tramitar por diferentes instâncias políticas, consultas públicas e audiências, o texto foi consolidado e aprovado em 2015 (Undime, 2024). A LBI fundamenta-se na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os

Direitos da Pessoa com Deficiência e busca assegurar, de forma democrática, os direitos desse grupo, promovendo avanços contínuos em sua efetivação

Para a LBI, o conceito de deficiência não se configura como uma condição estática ou exclusivamente biológica, mas como o resultado da interação entre as limitações individuais e as barreiras impostas pelo meio social. Dessa forma, a responsabilidade pela promoção da acessibilidade e pela eliminação das barreiras recai sobre a sociedade e o Estado. Conforme dispõe o artigo 3º da LBI:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 3º).

Reconhecendo as condições que caracterizam a deficiência, a LBI dedica especial atenção aos direitos assegurados às pessoas com deficiência. O direito à educação é tratado no Capítulo IV, artigo 27, que dispõe:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015, art.27).

A LBI ressalta, portanto, a responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade na garantia de uma educação inclusiva de qualidade. Cabe ao poder público assegurar a oferta de um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades e níveis da Educação Básica, promovendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, assim como o provimento dos recursos necessários à efetivação da inclusão escolar.

Os marcos normativos mais recentes evidenciam o aprofundamento do compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva. Um avanço relevante no campo do financiamento ocorreu em 2024, quando o fator de ponderação do Fundeb para a educação especial foi elevado de 1,20 para 1,40, representando a primeira alteração desde a criação do fundo, em 2007, e ampliando em 40% os recursos

repassados às redes de ensino por matrícula na educação especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora esse incremento financeiro constitua um avanço significativo, cumpre ressaltar que a ampliação do fator de ponderação não implica, necessariamente, maior investimento direto na modalidade, tendo em vista que os recursos não são vinculados exclusivamente à educação especial, podendo as secretarias alocá-los conforme suas prioridades institucionais.

Em outubro de 2026, o Governo Federal publicou o Decreto nº 12.686, instituindo a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, em substituição ao Decreto nº 7.611/2011. A nova política reafirma o compromisso do país com os princípios estabelecidos na Constituição Federal, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, determinando que a educação especial seja ofertada de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

O decreto define o AEE como atividade pedagógica complementar ou suplementar à escolarização, a ser ofertado preferencialmente em escolas comuns, vedando sua substituição pela matrícula exclusiva em classe comum e determinando sua integração ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino. Entre as inovações de maior relevância, destaca-se a regulamentação da figura do profissional de apoio escolar, cuja previsão já constava do art. 28 da LBI, bem como a garantia de que os estudantes público-alvo da política tenham acesso ao AEE mediante avaliação pedagógica, sem a obrigatoriedade de apresentação de laudo médico. A norma estabelece, ainda, que os professores do AEE deverão possuir formação inicial para a docência e, preferencialmente, formação específica em educação especial inclusiva, com carga horária mínima de 80 horas, cabendo à União apoiar estados e municípios na oferta dessa formação continuada.

No âmbito do planejamento educacional, o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que tramitava no Congresso Nacional desde junho de 2024, foi sancionado pelo Presidente da República em 14 de abril de 2025, instituindo o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio subsequente à sua publicação. O novo PNE visa assegurar a educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, apresenta 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias para o decênio, organizados em torno de temáticas como educação infantil, alfabetização, ensinos fundamental e médio,

diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica e educação superior, desdobrados em 58 metas e em um conjunto de estratégias a serem implementadas em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal. No campo da educação inclusiva, o plano mantém metas específicas para os públicos-alvo da educação especial e da educação bilíngue de surdos, reafirmando o princípio de que o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes constituem obrigação indeclinável do Estado.

O quadro a seguir apresenta os principais eventos e normativas que estruturaram o AEE no país, desde as primeiras iniciativas institucionais do século XIX até os marcos mais recentes de 2026, evidenciando a trajetória da educação especial brasileira em direção a um modelo progressivamente mais inclusivo e orientado pela garantia de direitos.

Quadro 1 - Marcos históricos da criação de instituições e normativas do AEE no Brasil

Ano	Evento/Norma	Contribuição para o AEE
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC)	Primeira instituição brasileira para pessoas com deficiência visual.
1857	Criação do Instituto dos Surdos Mudos (INES)	Marco inicial da educação para surdos no Brasil.
1926	Fundação do Instituto Pestalozzi	Atendimento a pessoas com deficiência intelectual.
1945	Início do atendimento a superdotados na Sociedade Pestalozzi	Atendimento educacional para altas habilidades/superdotação.
1954	Fundação da primeira APAE	Expansão das ações para pessoas com deficiência em caráter filantrópico.
1961	LDB nº 4.024/61	Reconhece o direito à educação de 'excepcionais'.
1971	LDB nº 5.692/71	Determina 'tratamento especial' a alunos com deficiências e superdotação.
1973	Criação do CENESP	Primeiro órgão do MEC voltado à gestão da educação especial.
1988	Constituição Federal	Estabelece o AEE como dever do Estado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1990	Declaração de Jomtien e ECA (Lei nº 8.069/90)	Educação como direito universal e obrigatório.
1994	Declaração de Salamanca	Introduz o paradigma da escola inclusiva como direito humano.
1996	LDB nº 9.394/96	Assegura currículo, métodos e recursos específicos para estudantes com deficiência.
1999	Decreto nº 3.298	Define a educação especial como modalidade transversal.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Obriga as escolas a matricular todos os alunos e a se organizar para atendê-los.
2001	PNE (Lei nº 10.172/2001)	Estimula a construção de uma escola inclusiva e amplia metas para a educação especial.
2002	Lei nº 10.436/02 (Libras) e Portaria MEC nº 2.678/02 (Braille)	Reconhecimento e regulamentação das linguagens acessíveis.
2005	Criação dos NAAH/S	Estruturação do atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)	Reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis.

2007	PDE e Decreto nº 6.094/07	Amplia o acesso ao AEE por meio de programas federais e salas de recursos multifuncionais.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Define o AEE como serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum.
2012	Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Direito à matrícula em classes comuns, ao atendimento educacional especializado e a adaptações pedagógicas, reafirmando o princípio da inclusão como base para a organização das redes de Ensino.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)	Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida direitos já previstos em normas anteriores e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Garante a inclusão plena da pessoa com deficiência em todos os âmbitos da vida, inclusive no sistema educacional. Reforça o direito à educação inclusiva, vedando a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência (Art. 28).
2014-2024	Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) Prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº14.934/2024.	Estabelece 20 metas para a educação brasileira, sendo a Meta 4 dedicada à universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular, com garantia do AEE. Determina estratégias para formação docente, acessibilidade e financiamento.
2024	Aumento do fator de ponderação do Fundeb para a educação especial (de 1,20 para 1,40).	Primeira elevação do valor desde a criação do fundo, em 2007, ampliando em 40% os recursos repassados às redes de ensino por matrícula na educação especial e no AEE.
2025	Decreto nº 12.686/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.	Revoga o Decreto nº 7.611/2011 Assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com fundamento no art. 84 da Constituição, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na LDB (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), este decreto institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, publicado no Diário Oficial da União em 21 de outubro de 2025.

2025	Decreto nº 12.773	Após manifestação de diversos órgãos e entidades sobre a redação do Decreto nº 12.686/2025, o Governo Federal reviu e alterou o texto, incluindo e modificando itens para esclarecer pontos sensíveis que estavam sendo alvo de debates. A nova redação estabelece que a garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, assegurando que os estudantes público da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem.
2026-2036	Novo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 15.388, sancionada em 14 de abril de 2026, originada do PL nº 2.614/2024)	Substitui o PNE 2014–2024 e apresenta 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias para o decênio, organizados em temáticas que incluem diversidade e inclusão, educação bilíngue de surdos e estrutura da educação básica. Mantém metas específicas para os públicos-alvo da educação especial e da educação bilíngue de surdos, reafirmando o direito à escolarização inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com informações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), LBI (2015), PNE 2014–2024, Decreto nº 12.686/2025 e Lei do PNE 2025 (PL nº 2.614/2024, sancionada em 14 abr. 2026).

As informações apresentadas traçam uma linha do tempo significativa da construção histórica, legal e política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Desde os primeiros institutos especializados no século XIX, voltados ao atendimento segregado, até as legislações e políticas públicas mais recentes que consolidam a educação inclusiva como direito constitucional e humano, percebe-se uma evolução do paradigma assistencial para o paradigma da inclusão.

Destaca-se que o AEE foi se institucionalizando à medida que o conceito de deficiência foi sendo ressignificado, impulsionado tanto por movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca(1994) e a Convenção da ONU (2006), quanto por avanços normativos internos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a LBI (2015). Esses marcos garantem o direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, assegurando recursos, acessibilidade e formação docente.

Em síntese, a trajetória histórica do AEE no Brasil revela uma mudança estrutural na concepção sobre a deficiência e a educação, na qual o objetivo não é mais apenas integrar, mas incluir efetivamente, com qualidade, equidade e justiça social, o que exige o comprometimento das redes de ensino, políticas intersetoriais e, sobretudo, práticas pedagógicas colaborativas e fundamentadas.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS

A educação especial na perspectiva inclusiva busca a oferta de serviços que favoreçam a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares. Por meio de estratégias e recursos pedagógicos acessíveis, a educação especial visa potencializar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a maior autonomia possível, o que reforça a compreensão de que a diversidade é uma característica fundamental da sociedade e de que cada indivíduo possui contribuições únicas a oferecer.

Ao valorizar diferentes formas de aprender e ensinar, essa modalidade amplia as práticas pedagógicas e enriquece o ambiente escolar para todos os estudantes. Assegura, igualmente, a igualdade de oportunidades, combatendo a exclusão e a

marginalização de indivíduos com deficiência. Portanto, a educação especial desempenha papel central na construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual as barreiras ao aprendizado e à participação plena sejam progressivamente suprimidas e todos possam desenvolver seus potenciais de forma respeitosa e digna.

As contribuições da Declaração de Salamanca repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e, subsequentemente, nas leis, decretos e resoluções adotados pelos estados na implementação da política de educação inclusiva. Em Minas Gerais, esse processo se consolidou por meio de instrumentos normativos como a Resolução SD nº 01, de 9 de abril de 2005, o Guia de Orientação da Educação Especial para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de dezembro de 2013, e a Resolução nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020. A partir desses marcos, a escola inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) receberam definições normativas relevantes, abrangendo o direito à educação, a delimitação do público dos serviços especializados, as atribuições dos professores especializados, os documentos obrigatórios e as competências definidas para profissionais, escolas, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e Secretaria de Estado de Educação (SEE), conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 2 - Responsabilidades dos profissionais de acordo com a Resolução 4256/2020

Atores/Profissionais	Responsabilidades/Competências
Professores regentes (regente de turma e regente de aula)	Assumir compromisso com a diversidade e equalização de oportunidades. Utilizar a BNCC e o Currículo Referência de MG. Construir o PDI em conjunto com especialista e AEE. Trabalhar em parceria com os professores do AEE. Zelar pela aprendizagem dos estudantes da educação especial. Responsabilizar-se pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial em colaboração com o professor do AEE.
Profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Eliminar, com o regente, barreiras à participação dos estudantes. Planejar recursos de acessibilidade. Atuar como multiplicador de metodologias e tecnologias assistivas. Zelar pela aprendizagem dos estudantes da educação especial. Participar de reuniões e capacitações. Registrar as adaptações pedagógicas realizadas.
Gestores escolares (Diretores, Vice-diretores, Especialistas)	Garantir reunião semestral com responsáveis dos estudantes da educação especial para apresentar direitos e recursos disponíveis. Garantir a elaboração e implementação do PDI. Solicitar e arquivar documentos comprobatórios de deficiência. Proporcionar condições adequadas para o funcionamento da Sala de Recursos.

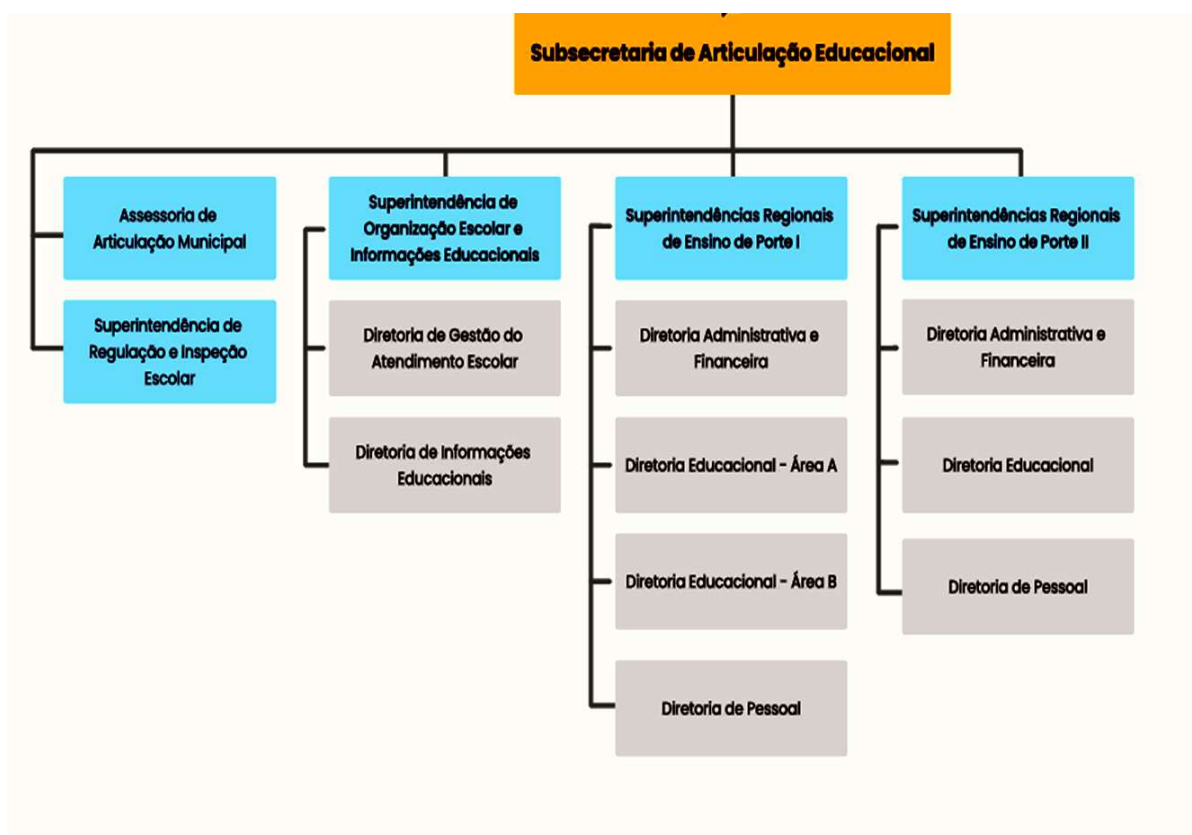
	Autorizar e organizar flexibilização do tempo de estudo. Solicitar apoio dos profissionais da equipe multiprofissional, quando necessário.
Superintendências Regionais de Ensino (SRE)	Monitorar e orientar as escolas quanto à oferta da Educação Especial. Atuar articuladamente com o Serviço de Inspeção Escolar. Coordenar, em conjunto com o Serviço de Apoio à Inclusão, o trabalho das equipes multiprofissionais. Promover e organizar cursos de Libras e outras capacitações. Autorizar a criação de turmas e oferta de serviços especializados.
Secretaria de Estado de Educação (SEE)	Estabelecer diretrizes para organização e funcionamento da Educação Especial. Ofertar cursos de Formação Continuada para professores e profissionais da rede. Organizar e manter os Centros de Apoio e Referência (CAP, CAS, CREI). Promover a produção e disponibilização de materiais acessíveis. Estabelecer orientações sobre organização e funcionamento das atividades da Educação Especial. Garantir a gestão dos recursos e serviços da política de inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora através de informações da Resolução SEE/MG nº4256/2020(2025).

A rede estadual de educação de Minas Gerais é gerida pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), com sede na Cidade Administrativa, subdividindo-se em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), localizadas em municípios estratégicos do estado, e em um órgão central responsável por organizar as orientações e a legislação voltadas ao desenvolvimento da educação pública estadual.

O órgão central da SEE/MG é estruturado em diretorias, superintendências e coordenações, que descentralizam as ações para as SRE. O Serviço de Apoio à Inclusão é vinculado à Coordenação da Educação Especial Inclusiva (CEEI) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Apresenta-se, a seguir, a organização atual da Secretaria de Estado de Educação, conforme o Decreto de Competências nº 48.709, de 26 de outubro de 2023.

Figura 1 - Fluxograma da subsecretaria de Articulação Educacional



Fonte: página da Secretaria de estado de Educação (2025)

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) é o órgão responsável pela formulação, coordenação e implementação das políticas públicas educacionais no âmbito da rede estadual de ensino. Sua estrutura organizacional é definida pelo Decreto Estadual nº 48.709/2023 e visa assegurar a eficiência administrativa, a articulação institucional e a promoção da qualidade da educação básica em Minas Gerais.

A SEE/MG está vinculada diretamente ao Governo do Estado e é chefiada pelo Secretário de Estado de Educação. A partir do Gabinete do Secretário, desdobram-se diversas unidades estratégicas, órgãos de assessoramento e subsecretarias, responsáveis pela gestão integrada da política educacional em todo o estado.

1. Gabinete e Assessorias Técnicas

O Gabinete do Secretário funciona como núcleo de articulação política e administrativa da SEE. Nele está alocada a Comissão de Ética, responsável por promover a integridade e o comportamento ético dos servidores. Além disso, estão vinculadas ao Gabinete a Assessoria Jurídica (responsável pela consultoria legal), a Assessoria de Comunicação Social (responsável pela divulgação institucional), a Assessoria Estratégica (planejamento e alinhamento com os planos estaduais), a Assessoria de Relações Institucionais, a Assessoria de Inovação (tecnologia e sistemas) e a Assessoria de Ensino Superior (articulação com instituições de ensino superior).

2. Controladoria Setorial (CSET)

Unidade subordinada tecnicamente à Controladoria-Geral do Estado, atua com foco na auditoria, integridade, correição administrativa e controle interno. É composta pelos Núcleos de Auditoria, Transparência e Integridade (NATI) e do Núcleo de Correição Administrativa (NUCAD).

3. Subsecretaria de Administração (SA)

Responsável pelas funções administrativas e financeiras da secretaria. Abrange três superintendências:

- **Planejamento e Finanças**, que coordena orçamento e finanças;
- **Aquisições, Contratos e Convênios**, que gerencia os processos licitatórios e contratuais;
- **Infraestrutura e Logística**, que cuida das obras escolares, tecnologia e patrimônio.

4. **Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos (SGRH)**

Coordena as políticas de pessoal da SEE, com foco no desenvolvimento profissional e na administração funcional dos servidores. Possui duas superintendências principais:

- **Desenvolvimento e Avaliação**, que atua na formação de gestores, avaliação de desempenho e gestão de força de trabalho;
- **Gestão de Pessoas**, que cuida da administração de pessoal, aposentadorias, folha de pagamento, concursos e legislação funcional.

5. **Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica (SB)**

É a unidade responsável pela elaboração e implementação das políticas pedagógicas. Estrutura-se em:

- **Superintendência de Avaliação Educacional**, que desenvolve e aplica avaliações da aprendizagem e dos sistemas educacionais;
- **Superintendência de Políticas Pedagógicas**, que formula diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades específicas;
- **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores**, que promove capacitações e certificações dos profissionais da rede.

6. **Subsecretaria de Articulação Educacional (SE)**

Atua na organização e regulação do atendimento escolar e articulação com os municípios. Inclui:

- **Assessoria de Articulação Municipal**;
- **Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar**;
- **Superintendência de Organização Escolar e Informações Educacionais**;
- **Superintendências Regionais de Ensino (SREs)**, que descentralizam a execução das políticas educacionais nas diversas regiões do estado.

Todo o trabalho do órgão central e das SRE é realizado por servidores públicos efetivos e contratados, em conformidade com a legislação vigente. À luz do Decreto nº 48.709/2023, que regulamenta as competências e a organização da Secretaria de

Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), constata-se que a estrutura hierárquica foi delineada com vistas a promover capilaridade, descentralização e eficiência na implementação das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) desempenham papel estratégico ao mediar a relação entre o órgão central e as unidades escolares, sendo classificadas em porte I e porte II, conforme critérios de abrangência territorial, número de municípios sob sua jurisdição e complexidade administrativa.

Tal distinção possibilita uma gestão mais equitativa, assegurando que cada SRE disponha de estrutura adequada às demandas de sua circunscrição, fortalecendo a integração entre o estado e os municípios e promovendo maior proximidade no acompanhamento pedagógico, administrativo e financeiro das escolas estaduais.

A SEE/MG organiza-se em órgão central e 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), com a finalidade de exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e articulação entre o estado e os municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais estabelecidas.

2.3.1 SRE PARACATU – panorama histórico da educação no Noroeste de Minas

A SRE/Paracatu foi criada no ano de 1975 para atender a 15 municípios situados no noroeste mineiro, perfazendo um total de 72 escolas estaduais. Após 35 anos com essa organização, no ano de 2010 a SRE/Paracatu foi dividida para possibilitar a criação da SRE no município de Unaí (MINAS GERAIS, 2019a). Com a divisão, a SRE/Paracatu passou a atender apenas a 5 municípios e um total de 37 escolas, como segue:

- Brasilândia de Minas - 03 escolas
- Guarda Mor - 01 escola
- João Pinheiro - 12 escolas
- Paracatu⁶ - 16 escolas
- Vazante - 05 escolas

⁶ Ressalta-se que 01 escola foi criada em 2025, iniciando suas atividades em 2026, por isso não entrou no cômputo de dados da pesquisa.

Com a reorganização administrativa definida pelo Decreto nº 48.709/2023, que regulamenta as competências das Superintendências Regionais de Ensino, a SRE Paracatu passou a ser classificada como de **porte II**, atendendo atualmente aos municípios de Paracatu, João Pinheiro, Brasilândia de Minas, Guarda-Mor e Vazante e um total de 37 escolas estaduais.

Os demais dez municípios anteriormente vinculados à SRE Paracatu foram desmembrados e passaram a integrar a jurisdição da SRE Unaí, criada para melhor descentralizar a gestão e garantir maior efetividade no acompanhamento das políticas educacionais do Estado.

Quadro 3 - Relação de municípios da SRE Paracatu antes e após a divisão territorial

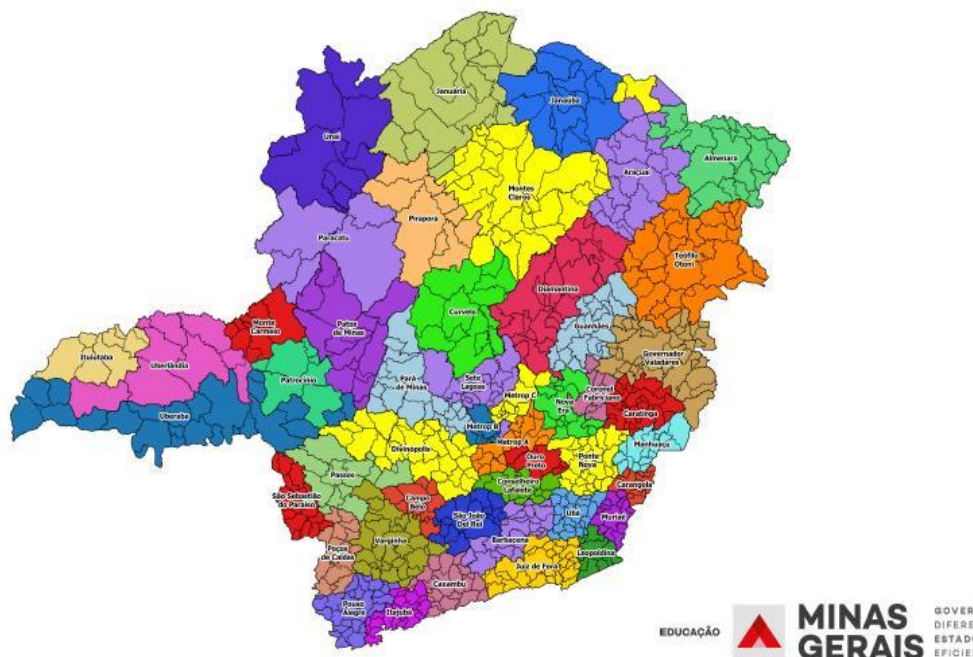
Abrangência da SRE de 1975 a 2009		Municípios da SRE/Paracatu a partir de 2010	
Nº de municípios atendidos	Nome dos municípios atendidos	Nº de municípios atendidos	Nome dos municípios atendidos
15	Arinos Brasilândia de Minas Bonfinópolis de Minas Buritis Cabeceira Grande Dom Bosco Formoso Guarda-Mor João Pinheiro Natalândia Paracatu Riachinho Unaí Uruana de Minas Vazante	5	Brasilândia de Minas Guarda-Mor João Pinheiro Paracatu Vazante

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Destaca-se que, dentro do atendimento ao Noroeste de Minas, a SRE Paracatu abrange dois municípios de grande relevância: João Pinheiro, maior município de Minas Gerais em extensão territorial, e Paracatu, terceiro maior em extensão no Estado, ambos configurando-se como polos políticos, econômicos e educacionais regionais. Essa abrangência evidencia a importância estratégica da Superintendência para a consolidação e acompanhamento das políticas públicas de educação.

Figura 2: Divisão da SEE-MG em 47 Superintendências regionais de Ensino

Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais



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

Destacada no mapa em lilás mais claro, no lado superior esquerdo, está a SRE Paracatu e logo acima, destacada em lilás mais escuro está a SRE Unaí. Se compararmos a extensão territorial das duas Superintendências, vamos vislumbrar que a SRE Paracatu já foi, em extensão territorial, uma das maiores superintendências do Estado de Minas Gerais, o que dificultava o atendimento de muitas escolas. Abaixo, na figura 3 é possível ter uma visão mais clara das duas superintendências e sua extensão territorial.

Figura 3: Ampliação da figura 2 com destaque para a SRE Paracatu

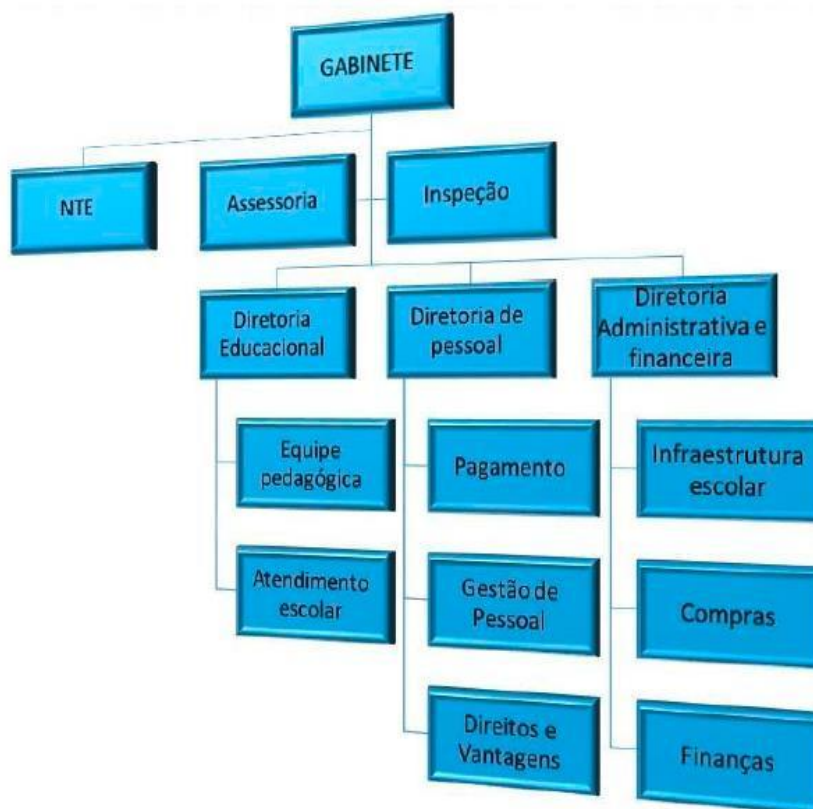


Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2025)

O município de Formoso, por exemplo, está localizado a 382km de Paracatu e era acompanhado pela SRE Paracatu. Apesar do cenário atual ser melhor que antigamente, ainda há escolas distantes da SRE Paracatu, cerca de 180 a 195 km de distância, dificultando o atendimento presencial, mas com o advento da internet e das reuniões virtuais, essas escolas recebem informações de forma simultânea às demais.

A SRE Paracatu é uma superintendência de porte II, por isso só há uma diretoria educacional. Abaixo, organograma da SRE Paracatu.

Figura 4 - Organograma SRE Paracatu - Porte II



Fonte: Página da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (2025)

O Decreto nº 48.709/2023 define a organização das superintendências e, de acordo com a classificação da SRE Paracatu como Superintendência de Porte II, esta se organiza da seguinte forma:

a) **Gabinete**

O Gabinete do Superintendente é responsável pela coordenação geral e pela articulação institucional da SRE. Atua na organização e supervisão da política educacional em nível regional, no planejamento e monitoramento orçamentário e administrativo, na gestão de recursos humanos e no alinhamento com os sistemas de informação (SIMADE, DED e SEI). Compete-lhe, ainda, gerir as demandas institucionais junto a órgãos externos, tais como a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), o Ministério Público (MP), o Tribunal de Contas do Estado (TCE) e as prefeituras municipais, além de organizar agendas e acompanhar os processos administrativos, disciplinares e de avaliação de desempenho dos servidores.

b) **Diretoria Educacional (DIRE)**

A Diretoria Educacional tem como foco o acompanhamento pedagógico e a garantia da qualidade do ensino. Suas atribuições incluem orientar e monitorar projetos pedagógicos, apoiar a implementação curricular, coordenar programas de apoio ao estudante, monitorar avaliações internas e externas, organizar formações continuadas e promover estratégias de inovação pedagógica. Compete-lhe, ademais, acompanhar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Censo Escolar, fomentando o uso de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de programas de mediação de conflitos nas unidades escolares.

c) Diretoria de Pessoal (DIPE)

A Diretoria de Pessoal é responsável pela gestão de recursos humanos e pela administração de pessoal. Atua nos processos de admissão, desligamento, remoção, aposentadoria e movimentação de servidores, coordenando avaliações de desempenho, concessões de direitos, progressões e promoções na carreira, além de orientar as unidades escolares e os servidores quanto às normas funcionais vigentes. Compete-lhe, igualmente, acompanhar os processos administrativos disciplinares e promover ações de desenvolvimento profissional e capacitação de gestores e docentes.

d) Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)

A Diretoria Administrativa e Financeira é responsável pela execução orçamentária, financeira e patrimonial da SRE. Entre suas atribuições destacam-se a gestão de materiais, contratos, patrimônio, transporte e serviços gerais; o acompanhamento e a execução de obras e manutenção predial; a supervisão da alimentação escolar, incluindo o cumprimento das exigências de aquisição da agricultura familiar; e o apoio administrativo às unidades escolares. Compete-lhe, ainda, orientar as prestações de contas das Caixas Escolares, gerenciar a frota de veículos e acompanhar os programas e projetos financiados pela SEE.

No interior das diretorias, há subdivisões que permitem o desempenho eficiente das atividades, em consonância com o princípio da eficiência na administração pública. Essa subdivisão é comum a todas as SRE, sendo a única distinção verificada na Diretoria Educacional das Superintendências de Porte I, nas quais há a divisão

entre DIRE A e DIRE B, cabendo a uma o tratamento dos dados e à outra o acompanhamento pedagógico.

Quadro 4 - Organização administrativa da SRE/Paracatu

Diretoria	Setor ou Departamento	Número de servidores
Gabinete	Gabinete/Assessoria/Diretoria	5
	Núcleo de Tecnologia da Educação (NTE)	5
	Serviço de Inspeção Escolar	11
Diretoria Educacional (DIRE)	Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP)	7
	Plano de recomposição da Aprendizagem	3
	Sedine/Divae	4
Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)	Divisão de Operações Financeiras (DIVOF)	4
	Rede Física	4
	Setor de Compras	2
	Setor de Prestação de Contas	7
	Setor de protocolo	4
	Motoristas	3
	Serviços gerais e limpeza	8
Diretoria de Pessoal(DIPE)	Divisão de Pessoal (DIVPE)	10
	Recursos Humanos	3
	Setor de Pagamento	7

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os servidores da SRE Paracatu são, em sua maioria, efetivos da própria superintendência. Oito servidores são oriundos da Minas Gerais Administração e Serviços S.A. (MGS) e um é cedido pela Prefeitura Municipal de Paracatu. Há, ainda, servidores designados para o serviço de inspeção escolar e para o setor de serviços gerais. Ademais, integram o quadro da SRE Paracatu servidores lotados em escolas estaduais, bem como servidores que ocupam cargos comissionados por meio de função gratificada, os quais, embora vinculados às unidades escolares, passam a compor a equipe da superintendência em razão dessa designação.

O art. 60 do Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023, regulamenta as atribuições da Diretoria Educacional das SRE de Porte II. A seguir, apresentam-se as atribuições da DIVEP em conformidade com o referido decreto:

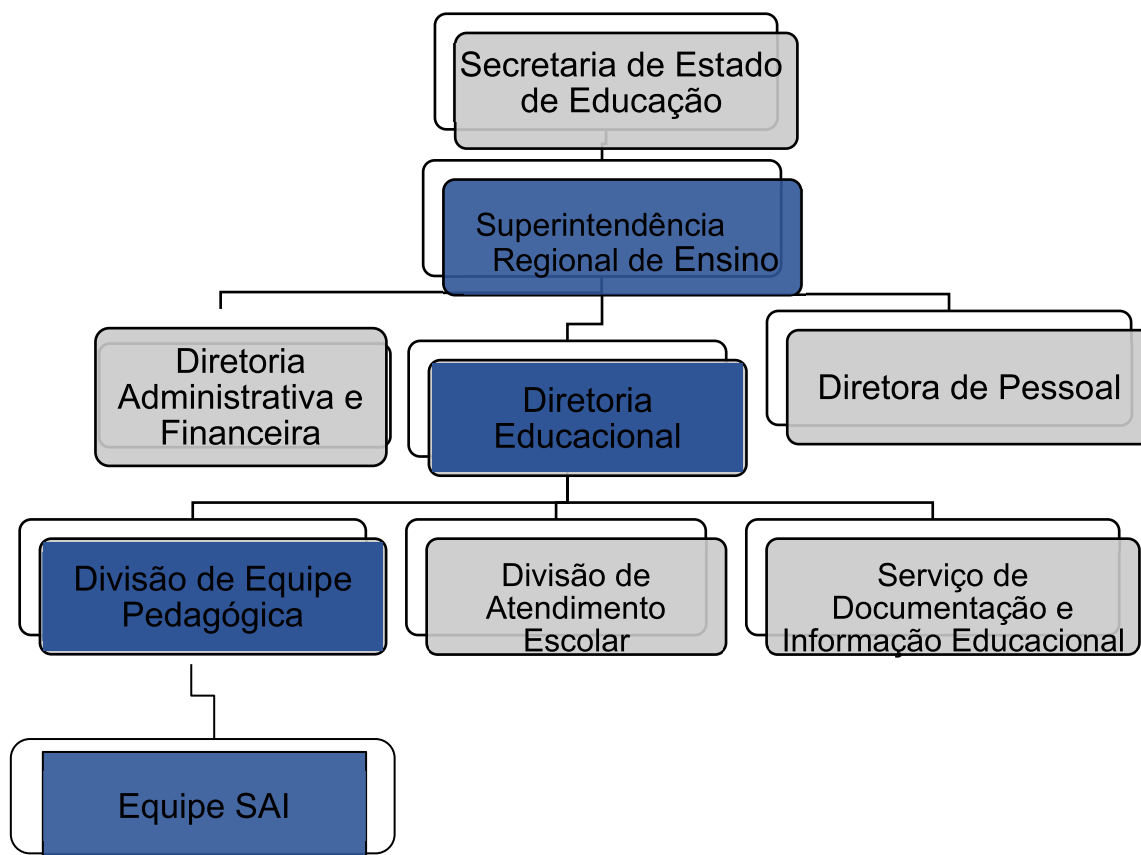
Quadro 5 - Responsabilidades da DIVEP dentro da Diretoria Educacional de acordo com o artigo 60 do Decreto nº 48.709

Responsabilidade	Setor Responsável
Orientar as escolas na elaboração do projeto pedagógico e planejamento de intervenções	DIVEP
Subsidiar a implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas	
Acompanhar a observância das normas legais, administrativas e pedagógicas	
Assessorar as escolas quanto à legislação curricular	
Monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno	
Coordenar a realização dos exames supletivos	
Acompanhar o ensino e a aprendizagem, incentivando estratégias pedagógicas inovadoras	
Implementar os programas pedagógicos conforme diretrizes da SEE	
Promover o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos	
Acompanhar a avaliação sistêmica e acionar estratégias de intervenção	
Apoiar a gestão escolar no uso de dados para tomada de decisões pedagógicas	

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o artigo 60 do Decreto nº 48.709/2023 (2025)

No âmbito da Diretoria Educacional da Superintendência Regional de Ensino, a Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) exerce papel estratégico na articulação e na execução das políticas públicas educacionais definidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). De acordo com o Decreto nº 48.709/2023, compete à DIRE, por meio da DIVEP, organizar ações que assegurem o atendimento à demanda escolar, acompanhar o trabalho pedagógico das unidades escolares, promover formações continuadas e orientar a implementação dos programas pedagógicos, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Na DIVEP, são desenvolvidos e orientados todos os projetos e ações de natureza pedagógica, sendo esse setor diretamente responsável pelo assessoramento pedagógico das escolas estaduais, sobretudo no que se refere às metodologias de ensino, ao uso de recursos pedagógicos e à análise dos indicadores de desempenho escolar.

Figura 5 - Organograma da estrutura da SEE-MG conforme Decreto nº 48.709/2023 /SRE de porte 2 - Destaque estrutura DIRE



Fonte: Elaborado pela autora conforme Decreto nº 48.709/2023 com base em uma SRE de porte 2 (2025)

Entre as ações conduzidas pela equipe de analistas educacionais da DIVEP, no âmbito da implementação das políticas públicas educacionais, destaca-se o trabalho do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), que atua com ênfase na garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial. À Equipe SAI compete orientar, capacitar e monitorar a implementação das ações de inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo o acompanhamento técnico-pedagógico, a formação de professores, a análise de casos, a elaboração de estratégias de atendimento e a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar.

De acordo com a Resolução SEE nº 4.256 de janeiro de 2020:

Art. 52 - As equipes do Serviço de Apoio à Inclusão das Superintendências Regionais de Ensino devem trabalhar de forma articulada com o Serviço de Inspeção Escolar, para potencializar o monitoramento das escolas, sempre que for necessário. (Minas Gerais, 2020, p.9)

Assim, compete à Equipe SAI assegurar o cumprimento da Resolução SEE nº 4.256/2020, garantindo a operacionalização dos serviços de AEE e o efetivo exercício das funções pelos professores da base comum e dos serviços especializados, bem como pelos gestores e pelas equipes do CREI/NAE, conforme resolução específica. Compete-lhe, igualmente, zelar pela efetivação dos direitos dos estudantes público do AEE, seja por meio da sala de recursos, do tradutor intérprete de Libras, do professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, das adaptações curriculares necessárias, da dilação do tempo para a realização das atividades ou da supressão de conteúdos, seja pela construção e efetivação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instrumento curricular destinado aos estudantes público-alvo da educação especial.

A Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece as diretrizes para a normatização e a organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, reafirmando os princípios de inclusão, equidade e acessibilidade no percurso escolar dos estudantes público da educação especial. Entre os instrumentos fundamentais para a garantia de tais direitos, destaca-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instituído como documento obrigatório no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes.

Outro aspecto essencial da implementação das diretrizes da educação especial refere-se à atuação da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), que integra as Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Conforme o art. 52 da Resolução SEE nº 4.256/2020, as equipes SAI devem atuar de forma articulada com o Serviço de Inspeção Escolar, potencializando o monitoramento das unidades escolares e assegurando a adequada implementação das políticas de inclusão.

Ademais, as equipes SAI devem planejar os cronogramas de atendimento às unidades escolares em conjunto com as equipes multiprofissionais, a saber, a equipe do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) e a do Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), no caso da SRE Paracatu, acompanhar as orientações pedagógicas fornecidas às instituições de ensino e receber os relatórios elaborados pelas equipes multiprofissionais ao término de cada atendimento realizado. Esse fluxo de informações assegura que as práticas inclusivas sejam continuamente avaliadas e aprimoradas sob uma perspectiva sistêmica e integrada.

2.4 MAPEAMENTO DA REALIDADE LOCAL: PRÁTICAS DA EQUIPE SAI NA SRE PARACATU

No âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (SRE Paracatu), a efetivação da educação especial como modalidade de ensino está diretamente vinculada ao trabalho desenvolvido pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Cotidianamente, as analistas educacionais realizam o monitoramento das novas solicitações de Atendimento Educacional Especializado (AEE), procedendo à análise de serviços como as Salas de Recursos Multifuncionais, os Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e os Tradutores e Intérpretes de Libras (TIL), além de elaborar relatórios técnicos e pedagógicos destinados a subsidiar demandas administrativas e judiciais.

A liberação de serviços não se limita à análise documental de laudos médicos e relatórios pedagógicos. Visitas in loco são realizadas sempre que a solicitação se refere a uma nova análise de ACLTA ou de TIL. Esse processo de análise é essencial para assegurar que o acesso aos serviços ocorra de forma criteriosa e em consonância com a legislação vigente. Cumpre registrar que, até o momento, a SEE/MG não emitiu nenhuma orientação normativa que ampare a dispensa da apresentação do laudo médico.

Além da análise documental, a equipe exerce função orientadora junto às unidades escolares e às famílias, oferecendo orientações pedagógicas e organizacionais tanto em visitas presenciais quanto em atendimentos realizados na própria SRE. Esse acompanhamento assegura não apenas a legalidade, mas também a efetividade das ações inclusivas.

Outro eixo fundamental da atuação do SAI refere-se à formação e à orientação das equipes escolares responsáveis pela execução do AEE, o que ocorre por meio de palestras, encontros pedagógicos, reuniões técnicas e processos de formação continuada, nos quais são discutidas as normativas estaduais e nacionais, bem como estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Nessas oportunidades, a equipe promove oficinas e dinâmicas pedagógicas que possibilitam o aprimoramento das práticas escolares e o fortalecimento de uma cultura inclusiva.

Dessa forma, a atuação do SAI transcende o caráter técnico-administrativo, assumindo uma dimensão pedagógica e formativa indispensável para a consolidação

da educação especial na perspectiva inclusiva. O acompanhamento contínuo, aliado à disseminação de informações qualificadas, contribui para a redução de barreiras atitudinais e pedagógicas, além de fomentar um trabalho colaborativo entre gestores, professores, famílias e comunidade escolar.

Além das atribuições já mencionadas, a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) e pelo Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), assegurando a articulação entre os diferentes serviços e fortalecendo a rede de apoio pedagógico e institucional voltada ao público da educação especial.

Cumpre destacar, contudo, que a Equipe SAI não atua exclusivamente no âmbito da educação especial, tendo em vista que o reduzido quadro de profissionais da SRE Paracatu demanda a conciliação com outras responsabilidades institucionais.

A educação especial, enquanto modalidade de ensino, sustenta-se não apenas em seu respaldo legal e normativo, mas, sobretudo, na atuação integrada de equipes técnicas como a Equipe SAI. O trabalho dessa Equipe é fundamental para assegurar a efetivação do direito à educação inclusiva, possibilitando que os princípios de equidade e valorização da diversidade sejam concretizados no cotidiano escolar.

2.4.1 A Atuação da Equipe SAI nos últimos 04 anos

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pressupõe a definição de funções específicas para os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Nesse contexto, o professor do AEE, seja o docente de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), o Tradutor e Intérprete de Libras (TIL) ou o guia-intérprete, tem como responsabilidade central a elaboração, a execução e a avaliação do Plano de Atendimento Educacional Especializado, em articulação com o professor da base comum, conforme estabelecem os arts. 3º e 5º da Resolução SEE/MG nº 4.256/2020.

Contudo, a realidade observada na SRE Paracatu, a partir dos dados levantados pela Equipe SAI, evidencia lacunas significativas nessa articulação entre os profissionais, além de dificuldades relacionadas à compreensão e à execução das atribuições específicas previstas para os docentes do AEE.

Na análise dos dados referentes aos serviços acompanhados pela Equipe SAI nos últimos quatro anos, verifica-se o seguinte cenário na SRE Paracatu no período pós-pandemia:

Quadro 6 - Números do AEE na SRE Paracatu 2022-2025

Números do AEE na SRE Paracatu						
Ano de referência	Número de solicitações AEE	Número de solicitações avaliadas	Número de solicitações aprovadas	Número de Solicitações rejeitadas	Número de solicitações em análise	Número de solicitações acatadas ordem judicial
2022	-	-	112	--	00	02
2023	-	-	182	-	00	01
2024	364	357	208	160	07	05
2025	385	369	216	153	16	01

Fonte: DIVEP (2022/2025)

Uma expressiva evidência dessa lacuna consiste na recorrência de solicitações indevidas de serviços do AEE para estudantes que não integram o público-alvo dos serviços de inclusão. O Quadro 6 sistematiza a movimentação das solicitações do AEE nos anos de 2022, 2023, 2024 e 2025. Em 2022, foram aprovadas 112 solicitações de professor ACLTA e sala de recursos; em 2023, esse número elevou-se para 182 aprovações. Em 2024, registraram-se 364 solicitações de serviços do AEE, das quais 357 foram submetidas à avaliação, resultando em 208 aprovações, 160 indeferimentos e sete solicitações não apreciadas em virtude de terem sido protocoladas em período próximo ao encerramento do ano letivo.

Em 2025, o volume de solicitações apresentou novo incremento: foram registradas 385 solicitações de serviços do AEE, das quais 369 já haviam sido apreciadas até o período de referência. Desse total avaliado, 216 foram deferidas, 153 indeferidas e 16 permaneciam em análise.

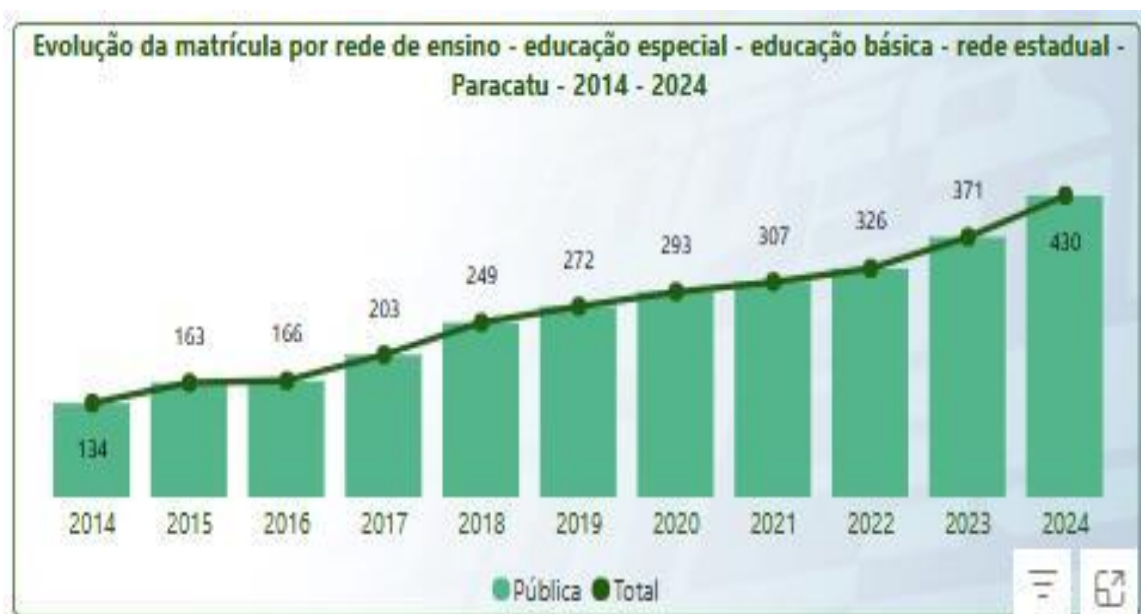
Os dados evidenciam, ademais, a ocorrência de solicitações indevidas de professor ACLTA para estudantes com transtornos de aprendizagem, os quais não constituem público desse serviço, sendo seu atendimento de responsabilidade das intervenções pedagógicas cotidianas da unidade escolar. A série histórica 2022–2025 aponta uma tendência de crescimento no total de solicitações, sendo que os dados completos de avaliação e indeferimento passaram a ser registrados sistematicamente

a partir de 2024, o que impossibilita comparações proporcionais para os anos anteriores. Em 2024 e 2025, contudo, observa-se não apenas o crescimento no volume de solicitações, mas também o aumento proporcional nos indeferimentos, o que corrobora a persistência do desconhecimento, por parte das unidades escolares e das famílias, acerca dos critérios de elegibilidade para os serviços do AEE.

Outra fragilidade identificada pela Equipe SAI diz respeito à desvalorização das Salas de Recursos Multifuncionais, constatada a partir da discrepância entre o número de estudantes encaminhados ao serviço e aqueles que efetivamente o frequentam.

Cabe ressaltar, por fim, o fenômeno da judicialização da oferta do AEE, com particular incidência sobre as solicitações do professor ACLTA, cuja atuação é regulamentada pela Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 e está prevista para situações em que o estudante demanda apoio específico no uso de tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa. O Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) tem acolhido as argumentações técnicas da equipe SAI: até 2024, apenas cinco professores ACLTA foram contratados mediante ordem judicial; em 2025, a judicialização ocorreu para atender um estudante público do serviço que, conforme determinação judicial, deveria ser atendido de forma individualizada. Esse fenômeno evidencia que unidades escolares e famílias, em muitos casos, desconhecem as atribuições do professor de apoio e a abrangência dos serviços direcionados aos estudantes do AEE, os quais extrapolam o suporte individualizado do professor ACLTA (Minas Gerais, 2025).

Figura 6 - Matrículas da educação especial nas escolas regulares da rede estadual de educação de Paracatu 2014 a 2024



Fonte: Painel de dados da SEE-MG (2025)

Observa-se, ainda, nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que na rede estadual de ensino do município de Paracatu houve crescimento contínuo no número de matrículas na educação especial na educação básica ao longo de todo o período analisado. Em 2014, o número de matrículas de estudantes público da educação especial era de 134; em 2021, o total elevou-se para 307, chegando a 430 matrículas na rede estadual de ensino de Paracatu em 2024. Esse crescimento expressivo e ininterrupto é coerente com a tendência nacional de ampliação do acesso de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação à escola regular, impulsionada pelo arcabouço normativo descrito anteriormente. Ao mesmo tempo, o crescimento no número de matrículas contribui para compreender o aumento das solicitações de serviços do AEE registrado no período, na medida em que uma base maior de estudantes identificados como público da educação especial tende a ampliar a demanda por atendimento especializado, reforçando a necessidade de estruturação adequada dos serviços e de formação continuada dos profissionais das unidades escolares.

2.4.2 A Atuação da Equipe SAI nas escolas

No cotidiano da atuação da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) na SRE Paracatu, os dados e relatórios evidenciam desafios que ainda comprometem a efetivação da inclusão escolar. Entre os principais entraves, destacam-se as dificuldades de articulação entre os professores da base comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da resistência ou insegurança destes últimos em assumir integralmente as atribuições de sua função. Soma-se a isso a insuficiente compreensão, por parte de alguns docentes, acerca do papel do professor do AEE e do arcabouço legal que orienta suas práticas. Observa-se, ainda, a desvalorização das Salas de Recursos Multifuncionais, em contraste com a supervalorização do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), bem como lacunas na compreensão sobre as adaptações curriculares necessárias para assegurar a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e o fenômeno crescente da judicialização do AEE, reflexo das fragilidades na gestão pedagógica e na implementação das políticas de inclusão.

Um exemplo recorrente consiste na busca das famílias pelo Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), solicitando o atendimento por professor ACLTA mesmo em situações sem respaldo legal. Nesses casos, compete à equipe SAI esclarecer os motivos do indeferimento e orientar sobre os atendimentos assegurados ao estudante, que podem incluir adaptações curriculares, dilação de tempo para a realização de atividades e percursos individualizados previstos no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), de oferta obrigatória aos estudantes público-alvo do AEE, além do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais.

Essas questões exigem atenção permanente da Equipe SAI, que deve atuar em parceria com as unidades escolares e as famílias, esclarecendo, desde o primeiro contato, quais serviços são ofertados pelo Estado e em quais condições podem ser implementados. Essa postura contribui para prevenir a judicialização do AEE, especialmente em demandas relacionadas ao professor ACLTA, e fortalece a confiança no processo de inclusão escolar.

Importa ressaltar que a educação especial, enquanto modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é ofertada preferencialmente na rede regular para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e

altas habilidades/superdotação, conforme a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020. Tal normativa assegura o direito ao acesso e à permanência na escola, ao currículo, à escolarização de qualidade e ao atendimento educacional especializado, garantindo equidade e respeito à diversidade.

Nesse sentido, a análise do cenário atual da educação inclusiva na SRE Paracatu evidencia que o insuficiente conhecimento acerca da política de educação especial inclusiva permanece como um obstáculo significativo. Em alguns casos, equipes escolares chegam a apoiar solicitações judiciais de serviços do AEE, notadamente em relação ao professor ACLTA, o que reforça a necessidade de ações formativas e de orientação que consolidem a compreensão dos objetivos, dos princípios e dos limites da política inclusiva vigente.

Diante desse contexto, cabe questionar: se há embasamento legal que orienta a oferta dos serviços e se as unidades escolares dispõem de equipes responsáveis pela orientação dos profissionais do AEE e da base comum, o que justificaria a crescente demanda por professores de apoio? Conforme a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, o professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) é assegurado aos estudantes com deficiência, disfunção neuromotora grave e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, situações em que o estudante demanda apoio específico no uso de tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa.

As redes municipais não ofertam o professor ACLTA, mas o serviço de monitoria, executado não por um professor especializado, mas por um profissional responsável por serviços de apoio básico, tais como auxílio na locomoção, troca de fraldas e suporte na alimentação. Na rede municipal de Paracatu, esse profissional permanece continuamente ao lado do estudante, inclusive no interior da sala de aula, sem, contudo, participar do processo de escolarização. Cumpre destacar, ainda, que a atuação desse profissional não se restringe aos estudantes com deficiência, disfunção neuromotora grave ou transtorno do espectro autista, estendendo-se também a estudantes com transtornos como o Transtorno Desafiador Opositivo (TOD), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros.

Ao ingressarem na rede estadual de ensino, as famílias não encontram esse profissional, uma vez que a rede estadual não adota o serviço de monitoria. Contudo, o suporte será assegurado aos estudantes que efetivamente dele necessitarem, por

meio do Assistente de Educação Básica (ASB), nos casos que demandarem auxílio na locomoção, na alimentação, no banho, na troca de fraldas e no uso do banheiro, conforme prevê a Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024, que organiza esse atendimento no item 2.1.9, alínea b:

Unidade de Ensino Regular que atende alunos com necessidade de suporte nas atividades de alimentação, higiene e locomoção poderá efetuar contratação temporária, além da tabela, de 1 ASB para cada grupo de 1 a 5 alunos matriculados por turno (MINAS GERAIS, p.22, 2024).

A distinção reside no fato de que esse profissional não permanecerá em sala de aula, tendo em vista que sua atuação não abrange o processo de escolarização, fazendo-se presente apenas nos momentos em que seu suporte for necessário. Tal serviço encontra-se, igualmente, detalhado no art. 54 da **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Assim, ao receber o estudante que demanda esse suporte, a unidade escolar deve prestar os devidos esclarecimentos acerca do apoio que lhe será assegurado tanto nas atividades da vida diária quanto no processo de escolarização.

Art. 54 — Para os estudantes que necessitem de apoio para desenvolver atividades da vida diária (locomoção, higiene pessoal e alimentação), será autorizado um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) conforme quantitativo previsto em legislação vigente, além do comporte da escola (Minas Gerais, 2020, p. 9).

Diante dessa nova realidade, muitas famílias não compreendem que o serviço anteriormente prestado pelo monitor continuará sendo ofertado, razão pela qual buscam a SRE em busca de garantias quanto à continuidade do atendimento destinado a seus filhos. Nesse contexto, compete à Equipe SAI prestar os esclarecimentos necessários, atribuição que deveria, inicialmente, ser desempenhada pela equipe pedagógica da própria unidade escolar.

Ademais, algumas famílias recorrem diretamente ao Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), solicitando, de forma equivocada, a disponibilização de professor ACLTA para seus filhos. Nesses casos, compete à equipe da SRE Paracatu, seja por meio do gabinete, seja diretamente pela Equipe SAI, realizar os esclarecimentos pertinentes junto ao MPMG, às famílias e às equipes escolares.

O professor ACLTA, conforme previsto na Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, deve apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtornos Globais do Desenvolvimento,

matriculado em escola comum. Cabe esclarecer, ainda, que o professor regente da turma ou das aulas é o principal responsável pelos estudantes público-alvo do AEE, o que justifica, inclusive, a denominação "professor de apoio" atribuída ao ACLTA.

Portanto, todas as adaptações curriculares previstas no PDI devem ser articuladas pelo Especialista da Educação Básica, pelos professores da base comum e pelos profissionais do AEE, quando houver esse atendimento ao estudante.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que os estudantes com deficiência intelectual (DI) constituem público-alvo do AEE, mas não do serviço de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA). Assim, os estudantes com DI têm direito à adaptação curricular, à dilação do tempo para a realização das atividades, à supressão de conteúdos e a um percurso escolar definido por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), no qual essas e outras estratégias serão estabelecidas com vistas ao melhor atendimento e ao pleno desenvolvimento do estudante.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes, público da educação especial. Deve ser elaborado com a participação de todos os atores envolvidos no processo de escolarização, cabendo ao Especialista da Educação Básica a responsabilidade de articular e assegurar sua construção. O PDI deve ser fundamentado no histórico de vida do estudante, em avaliação diagnóstica pedagógica, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação final, devendo acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de assegurar a continuidade do trabalho pedagógico na nova unidade escolar. A SEE/MG disponibiliza modelo obrigatório do PDI para uso nas escolas da rede estadual, destinado aos estudantes parte do público do AEE.

Essas questões fazem parte do cotidiano da Equipe SAI, que busca acompanhar a elaboração do PDI e a frequência dos estudantes às salas de recursos. Com o apoio das especialistas, a equipe procura esclarecer às famílias a importância desse serviço, contando também com a equipe CREI para a oferta de cursos voltados à orientação para a construção do PDI, à adaptação de materiais pedagógicos e à elaboração do Plano de Atendimento da Educação Especial (PAEE). Esse trabalho é realizado por meio de visitas às salas de recursos, sob orientação da equipe SAI.

Contudo, apesar de todo esse esforço, observa-se uma crescente procura por serviços que, por vezes, não correspondem às reais necessidades dos estudantes, desconsiderando suas condições, capacidades e a legislação vigente.

Todos os casos que envolvem a solicitação de serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são criteriosamente analisados pela Equipe SAI. O indeferimento de um serviço ocorre quando se constata que o estudante não integra o público do AEE ou, ainda que integre, não apresenta necessidade do suporte específico solicitado. No momento do ingresso do estudante na rede estadual de ensino, a Equipe SAI realiza visita in loco à unidade escolar, a fim de avaliar tecnicamente a pertinência do atendimento requerido. Somente após essa avaliação é emitido o parecer conclusivo sobre a oferta do serviço.

Dessa forma, quando uma unidade escolar insiste na solicitação de atendimentos já indeferidos pela Equipe SAI, evidencia-se a necessidade de fortalecer a disseminação de informações e de boas práticas pedagógicas no âmbito do AEE, consolidando o papel da escola e sua responsabilidade no processo de inclusão com base em critérios técnicos e pedagógicos fundamentados na legislação vigente. Tal fortalecimento pressupõe a promoção de um atendimento educacional coerente com as necessidades do estudante, por meio da construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do efetivo envolvimento dos profissionais da instituição escolar.

A promoção sistemática dessas práticas, por meio de ações formativas, orientação contínua às unidades escolares e diálogo com as famílias, pode contribuir para reduzir a judicialização indevida de serviços, alinhar expectativas e assegurar que as respostas educacionais ofertadas sejam, de fato, pertinentes às reais necessidades dos estudantes.

De acordo com essa normativa, compete à Equipe SAI orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestando suporte técnico-pedagógico às unidades escolares estaduais. Ademais, a equipe assessora os gestores escolares, especialistas e professores no uso de práticas pedagógicas inclusivas, na identificação de barreiras à aprendizagem e à participação e na proposição de estratégias de ensino acessíveis.

A atuação da Equipe SAI nas unidades escolares transcende o caráter fiscalizador, constituindo-se em um trabalho formativo e colaborativo que busca

construir, junto às comunidades escolares, um ambiente promotor da aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

As ações do CAS, do CAP, do CREI, do NAE e do CEOPEE, sendo este último caracterizado como escola de educação especial, estão vinculadas a uma escola estadual e, conseqüentemente, a uma Superintendência Regional de Ensino (SRE). Por meio dessa SRE, tais ações são acompanhadas pela Equipe SAI, conforme estabelecem as Resoluções SEE/MG nº 4.256/2020, nº 4.496/2021 e nº 4.701/2022.

Cumprir destacar que a SRE Paracatu não dispõe de nenhuma escola de educação especial em sua circunscrição, razão pela qual foi necessário o apoio do CEOPEE vinculado à SRE Uberaba.

2.4.2.1 Organização e tipos de atendimento

A equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) é composta por analistas educacionais com formação, em geral, em Pedagogia. A equipe não realiza atendimentos clínicos ou diretos aos estudantes, mas atua na formação, na orientação e no acompanhamento das unidades escolares estaduais, assegurando a efetivação das políticas de inclusão educacional.

A atuação da Equipe SAI organiza-se em dois grandes eixos de atendimento:

1. Atendimento Técnico-Formativo: direcionado ao fortalecimento do trabalho pedagógico das unidades escolares, com foco no apoio às equipes gestoras, aos professores do AEE, aos especialistas e aos docentes da base comum. Compreende:

- Orientação na elaboração, acompanhamento e revisão do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e dos Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI);
- Realização de ações de formação continuada sobre temas vinculados à educação inclusiva, como desenho universal da aprendizagem, práticas colaborativas e avaliação pedagógica;
- Apoio na definição e implementação de estratégias pedagógicas acessíveis, considerando as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Acompanhamento da organização, uso e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares;

- Visitas técnicas e pedagógicas regulares: com foco na escuta da gestão e dos professores, na identificação de desafios e no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas;
- Apoio à elaboração de estratégias de ensino e adaptações curriculares: conforme as necessidades dos estudantes, em diálogo com os professores regentes, de AEE e especialistas.

2. Técnico-Administrativo: voltado ao levantamento de dados, à análise de demandas e aos encaminhamentos técnicos, compreendendo:

- Deferimento do serviço sala de recursos, que é de oferta obrigatória pelo Estado e frequência facultativa aos alunos;
- Avaliação da necessidade de profissionais de apoio, como professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, e guias-intérpretes;
- Apoio às escolas no preenchimento e regularização de dados nos sistemas, referentes aos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Produção de pareceres técnicos e relatórios pedagógicos, subsidiando decisões quanto ao atendimento especializado;
- Análise, aprovação e acompanhamento do Plano Anual de Trabalho dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), conforme as diretrizes definidas pela Coordenação de Educação Especial e Inclusiva (CEEI) da SEE-MG na Resolução SEE nº 4.496/2021;
- Mediação entre a unidade escolar e a rede intersetorial: trata-se de um desafio significativo, tendo em vista que a constituição de uma rede intersetorial pressupõe a implementação de política pública específica. Por meio da equipe NAE, que conta com assistente social em seu quadro, alguns encaminhamentos são realizados nas áreas de educação, saúde e assistência social. Em determinadas situações, esses encaminhamentos envolvem instituições com atendimentos específicos à educação especial, tais como o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) e o Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE).

A atuação da Equipe SAI transcende a orientação técnica, promovendo a escuta qualificada das unidades escolares, articulando redes de apoio e assegurando o monitoramento contínuo das ações pedagógicas e administrativas voltadas à educação especial. As experiências bem-sucedidas resultantes dessas intervenções constituem boas práticas a serem sistematizadas e compartilhadas com outras unidades escolares da rede estadual, favorecendo a disseminação de estratégias inclusivas que fortalecem a educação pública. Essa configuração consolida o SAI como instância essencial na concretização de uma escola pública acessível, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

2.4.2.2 *Análise de Situações Recorrentes*

Na atuação da Equipe SAI junto às unidades escolares da rede estadual de ensino da SRE Paracatu, foram identificadas recorrências que comprometem a efetivação do processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Esses apontamentos resultam das visitas técnicas, da análise de documentos e das escutas qualificadas realizadas durante o acompanhamento das instituições escolares.

A tabela abaixo sintetiza os dados de implementação do PDI, disponibilizados no anexo C, tendo sido adotados os seguintes critérios pela equipe SAI: considera-se **implementado** quando o PDI é utilizado pela maioria dos professores da unidade escolar, e **em implementação** quando ainda há dificuldades relacionadas à utilização do instrumento por parte dos docentes.

Tabela 1-Implementação do PDI na SRE Paracatu

Implementação do PDI na SRE Paracatu			
Ano de referência	Número de escolas da Regional	Número de escolas onde o PDI está em implementação	Número de escolas que o PDI foi implementado
2025	36	07	29

Fonte: DIVEP (2025)

A implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), prevista nas normativas da educação especial, constitui instrumento indispensável para assegurar a equidade de oportunidades educacionais e o acompanhamento individualizado dos estudantes público da educação especial. Na jurisdição da SRE Paracatu, observa-se

que, das 36 unidades escolares analisadas, 29 já elaboram e utilizam o PDI, enquanto em 7 o processo encontra-se em fase de implementação. Esse dado não indica ausência do PDI, mas evidencia diferentes estágios de consolidação dessa prática. Tal cenário revela a necessidade de fortalecer as ações formativas e o acompanhamento pedagógico para que todas as unidades escolares possam consolidar o uso do PDI como instrumento articulador entre professores regentes, professores do AEE e equipe gestora, em consonância com as orientações da Resolução SEE/MG nº 4.256/2020.

Contudo, os dados disponíveis não evidenciam a construção coletiva desse instrumento, ou seja, o efetivo envolvimento de todos os profissionais da unidade escolar em sua elaboração. Essa fragilidade pode resultar em práticas fragmentadas, sem registro sistemático das estratégias de ensino, das adaptações curriculares e das metas de aprendizagem, comprometendo a avaliação do progresso dos estudantes.

Essa lacuna reforça a necessidade de fortalecimento da formação continuada, da supervisão pedagógica e da atuação das equipes de apoio técnico, como o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e os Centros de Referência em Educação Inclusiva (CREI), a fim de assegurar que o PDI não seja apenas elaborado, mas também efetivamente utilizado como ferramenta pedagógica orientadora da promoção da inclusão escolar.

A Equipe SAI identifica que a rotatividade de profissionais constitui um dos principais fatores dificultadores para a consolidação desse trabalho, tendo em vista que, no estado, ainda não foi realizado concurso público para a função de professor ACLTA. Entre as situações mais recorrentes, destacam-se a dificuldade na construção de um trabalho articulado entre os professores da educação básica comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a dificuldade de alguns professores do AEE em desempenhar plenamente suas atribuições, conforme constatado no levantamento realizado pela equipe SAI, apresentado no Anexo C.

Tabela 2 - Construção coletiva do PDI na SRE Paracatu

Construção coletiva do PDI na SRE Paracatu				
Ano de referência	Número de escolas da Regional	Número de escolas onde o PDI é construído de forma coletiva	Número de escolas onde o PDI é construído de forma parcialmente coletiva	Número de escolas que o PDI ainda não é construído de forma coletiva
2025	36	02	30	04

Fonte: DIVEP (2025)

Outro desafio recorrente, apontado pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) durante as visitas às unidades escolares da regional, refere-se à elaboração e à finalidade do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Com frequência, observa-se que esse documento é produzido sem a participação coletiva de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, ficando, por vezes, restrito à atuação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais ou do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA).

Em algumas situações, verifica-se que o PDI não alcança seu pleno potencial pedagógico, assumindo uma função limitada, mais próxima de um registro formal do que de um instrumento pedagógico orientador do currículo do estudante, o que implica a desconsideração de sua função essencial no processo educacional. De acordo com Mantoan (2003), a construção de práticas inclusivas exige a superação de posturas individualizadas e o fortalecimento da ação coletiva, orientada por um projeto pedagógico que respeite as singularidades dos estudantes e se comprometa com a equidade.

É importante dizer que um plano de desenvolvimento individual encerra processos de planejamento e avaliação que não diferem daqueles necessários à atividade pedagógica, à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos, não só daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Por esse motivo, embora seja um plano individual, não pode ser realizado fora dos contextos das trocas sociais nas salas de aula, na escola, na família e na comunidade (MINAS GERAIS, 2005).

A legislação que regulamenta a educação especial, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e da Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, estabelece que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) deve ser elaborado de forma coletiva, envolvendo professores regentes, professores do AEE, especialistas e gestores escolares, de modo a assegurar um acompanhamento pedagógico articulado, contínuo e centrado nas necessidades do estudante público-alvo da educação especial.

A construção coletiva do PDI é fundamental, pois possibilita a integração de diferentes perspectivas e saberes, assegurando que as estratégias de ensino, os recursos de acessibilidade e as adaptações curriculares sejam planejados de maneira articulada. Dessa forma, fortalece-se o princípio da corresponsabilidade docente e a efetividade das práticas inclusivas.

Contudo, ao analisar a realidade da SRE Paracatu, identifica-se um cenário desigual: apenas duas unidades escolares realizam a construção do PDI de forma plenamente coletiva; em trinta, esse processo ocorre de maneira parcial, sem o envolvimento de todos os profissionais; e em duas unidades escolares o PDI ainda é elaborado de forma isolada, em desacordo com as orientações da legislação vigente. Essa situação evidencia a necessidade de intensificar a formação continuada e o acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela equipe SAI, a fim de consolidar a prática colaborativa como eixo estruturante do processo de inclusão. Sem a participação efetiva de todos os profissionais envolvidos, o PDI corre o risco de se distanciar de sua principal função: constituir-se como instrumento dinâmico de planejamento e acompanhamento, capaz de favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

A Equipe SAI tem incentivado e orientado continuamente essa construção coletiva. Embora sejam observados avanços, ainda se faz necessário fortalecer ações que possibilitem que a construção coletiva deixe de ser apenas uma exigência legal e se torne uma prática efetiva no cotidiano escolar. Para que isso se concretize, é fundamental que cada profissional conheça e se aproprie da legislação vigente, na qual estão definidas as atribuições de cada função, seja do professor regente de turma ou de aulas, seja dos profissionais do AEE, como o professor ACLTA, o Tradutor e Intérprete de Libras (TIL), o guia-intérprete e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Tais atribuições encontram-se estabelecidas na Resolução SEE/MG nº 4.256/2020.

No quadro a seguir, estão organizadas as atribuições do professor regente de turma ou de aulas, responsável pelo ensino regular, bem como as atribuições gerais dos profissionais do AEE.

Quadro 7 - Atribuições dos profissionais na Educação Especial conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020

ATRIBUIÇÕES	PROFESSOR REGENTE (de turma ou aula)	PROFESSOR DO AEE
Planejamento Pedagógico	Elabora o plano de aula com base na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais.	Planeja os recursos de acessibilidade com base no plano do professor regente.
Elaboração do PDI	Participa da construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o profissional AEE e o especialista.	Participa da construção do PDI, identificando barreiras e estratégias pedagógicas.
Colaboração entre profissionais	Trabalha em parceria com o professor do AEE, disponibilizando o plano de aula antecipadamente.	Trabalha em colaboração com o regente para eliminar barreiras à aprendizagem.
Responsabilidade pela aprendizagem	Zela pela aprendizagem do estudante público da educação especial.	Também zela pela aprendizagem, com foco no acesso ao currículo.
Adaptação e Acessibilidade	Adapta suas práticas para promover equidade e participação.	Desenvolve recursos, tecnologias assistivas e comunicação alternativa conforme a necessidade.
Participação institucional	Interage com o profissional do AEE para ações pedagógicas integradas.	Articula com o professor regente para ações pedagógicas integradas.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a Resolução 4256/2020 (2026).

A efetivação da inclusão escolar está diretamente relacionada à articulação entre os profissionais da unidade escolar, sendo fundamental que cada um assuma e desempenhe as atribuições que lhe são próprias. Nesse contexto, a equipe SAI atua no acompanhamento das instituições de ensino, buscando identificar o nível de integração entre os diferentes profissionais e promovendo ações que favoreçam a construção de uma prática colaborativa, essencial para a consolidação de processos inclusivos.

O desconhecimento acerca das atribuições de cada profissional da unidade escolar também contribui para um cenário de desinformação, resultando em demandas equivocadas por parte das famílias, situação identificada pela equipe SAI como recorrente. A ausência de informações claras e de orientações precisas no momento da matrícula tem contribuído para o encaminhamento de demandas ao Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), muitas vezes sem respaldo legal.

O recebimento da documentação do estudante, no ato da matrícula, é realizado pelo Assistente Técnico da Educação Básica (ATB), tendo em vista que esse processo ocorre, frequentemente, durante o período de férias do Especialista da Educação Básica. Como suas atribuições são estritamente técnicas e restritas às questões administrativas, esse profissional nem sempre dispõe de condições para prestar os esclarecimentos necessários às famílias. Em muitos casos, com base apenas nas informações fornecidas pelos responsáveis e sem o devido conhecimento técnico para analisar os dados constantes no laudo apresentado, o ATB registra, no sistema, a solicitação de professor ACLTA.

Conforme destaca Sassaki (2006), a inclusão não se limita ao acesso físico ao ambiente escolar, mas requer a promoção de condições efetivas de participação e aprendizagem, com suporte adequado às necessidades educacionais de cada estudante.

Diante desse contexto, a Equipe SAI exerce papel fundamental ao esclarecer às famílias quais são os serviços efetivamente ofertados pela rede estadual de ensino, contribuindo para prevenir judicializações desnecessárias, sobretudo nos casos em que o laudo apresentado não ampara a solicitação do serviço de professor ACLTA, conforme os critérios definidos pela Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 para o público-alvo desse atendimento no AEE. Nesse sentido, é imprescindível que as unidades escolares, desde o primeiro contato com os estudantes e suas famílias, forneçam informações claras acerca dos atendimentos disponíveis, em conformidade com o laudo apresentado e com a legislação vigente.

Considerando que, em geral, as famílias são acolhidas inicialmente pelo Assistente Técnico da Educação Básica (ATB), observa-se que esse profissional, por integrar o corpo administrativo da unidade escolar, nem sempre dispõe das informações técnicas e pedagógicas necessárias para orientar adequadamente as famílias acerca dos serviços do AEE que poderão ser disponibilizados ao estudante. Suas atribuições concentram-se, predominantemente, nos procedimentos administrativos do atendimento, como a conferência documental e o registro da matrícula no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Dessa forma, esse profissional tende a se respaldar exclusivamente nas informações constantes no laudo apresentado pela família, registrando no sistema o tipo de deficiência informado, sem,

contudo, proceder à análise pedagógica das necessidades educacionais do estudante.

A Lei 15.293 de 2004, institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, determina no item 4 do anexo II, as funções do ATB:

4. Carreira de Assistente Técnico de Educação Básica:
 - 4.1. exercer suas atividades em unidade escolar, participando do processo que envolve o planejamento, a elaboração, a execução e a avaliação do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola;
 - 4.2. organizar e manter atualizados cadastros, arquivos, fichários, livros e outros instrumentos de escrituração da escola, relativos aos registros funcionais dos servidores e à vida escolar dos alunos;
 - 4.3. organizar e manter atualizado o sistema de informações legais e regulamentares de interesse da escola;
 - 4.4. redigir ofícios, exposições de motivos, atas e outros expedientes;
 - 4.5. coletar, apurar, selecionar, registrar e consolidar dados para a elaboração de informações estatísticas;
 - 4.6. realizar trabalhos de digitação e mecanografia;
 - 4.7. realizar trabalhos de protocolização, preparo, seleção, classificação, registro e arquivamento de documentos e formulários;
 - 4.8. atender, orientar e encaminhar o público;
 - 4.9. auxiliar na organização, manutenção e atendimento em biblioteca escolar e sala de multimeios;
 - 4.10. auxiliar no cuidado e na distribuição de material esportivo, de laboratórios, de oficinas pedagógicas e outros sob sua guarda;
 - 4.11. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar. (Minas Gerais, 2004).

Apesar dos desafios mencionados, foram identificadas boas práticas que contribuíram para a superação de obstáculos e para o fortalecimento das ações inclusivas. Em algumas unidades escolares, a elaboração coletiva dos PDIs, orientada e incentivada pela Equipe SAI, a formação continuada dos profissionais da base comum e do AEE, bem como a valorização das Salas de Recursos Multifuncionais como espaços pedagógicos efetivos, demonstraram avanços significativos na qualidade do atendimento ofertado. Essas experiências reforçam a importância do trabalho colaborativo, da formação contínua e do acompanhamento pedagógico como elementos fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade.

2.4.2.3 Práticas Exitosas na Operacionalização do Atendimento Educacional Especializado

A organização da educação especial no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais estabelece que o AEE deve complementar ou suplementar o ensino comum, sendo ofertado de forma integrada às demais atividades escolares. Essa orientação pressupõe a necessidade de diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais envolvidos no processo educativo, de modo a assegurar que as estratégias pedagógicas sejam coerentes e articuladas com o currículo da base comum.

A identificação e a disseminação de práticas exitosas configuram-se como elementos fundamentais para qualificar o trabalho da equipe SAI na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao mapear experiências pedagógicas que demonstraram efetividade na promoção da inclusão e no desenvolvimento dos estudantes público do AEE, a equipe passa a contar com um repertório concreto e consolidado que orienta suas ações de acompanhamento, formação e assessoramento técnico-pedagógico. Essa base sólida reduz a margem de incertezas, permitindo que as intervenções sejam mais precisas e alinhadas às reais necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Ademais, a disseminação dessas práticas exitosas favorece o compartilhamento de saberes entre as diferentes unidades escolares e profissionais, fortalecendo a rede de apoio e ampliando a cultura de colaboração e inovação pedagógica. A Equipe SAI, ao atuar como articuladora desse processo, potencializa a replicação de estratégias eficazes, fomenta a troca de experiências e contribui para a construção coletiva de soluções pedagógicas inclusivas.

Desse modo, o processo de operacionalização do AEE torna-se mais eficiente e sustentável, uma vez que passa a se fundamentar em evidências e em um movimento contínuo de aprendizagem e aprimoramento profissional. Tal perspectiva contribui para o fortalecimento da cultura inclusiva no ambiente escolar e para a garantia de um atendimento educacional pautado nas necessidades dos estudantes, de forma ética, colaborativa e contextualizada.

Portanto, ao incorporar a identificação e a disseminação de práticas exitosas em sua rotina de trabalho, a Equipe SAI não apenas cumpre seu papel legal e institucional, mas também fortalece o direito à aprendizagem dos estudantes, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade para todos.

No contexto da implementação da educação especial na perspectiva da inclusão, é possível identificar práticas exitosas nas unidades escolares da rede

estadual quando há atuação articulada entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. A ação colaborativa, o comprometimento com as atribuições específicas de cada profissional e o engajamento coletivo na construção de estratégias pedagógicas inclusivas configuram-se como elementos fundamentais para o êxito das ações desenvolvidas.

A Equipe SAI observou práticas exitosas em duas unidades escolares, evidenciando o cumprimento das atribuições por parte dos professores da educação básica comum, dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da gestão escolar e dos demais membros da equipe pedagógica. Essas ações têm favorecido a construção de um ambiente escolar mais acessível, acolhedor e responsivo às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

As orientações fornecidas pela Equipe SAI e por outras instituições de apoio, como o CREI, o NAE e o CEOPEE, foram implementadas nessas duas instituições de ensino, promovendo mudanças significativas no contexto da sala de aula. Tais mudanças tornaram-se evidentes no processo de inclusão dos estudantes, especialmente nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, nas quais o planejamento passou a ser realizado de forma conjunta entre o professor regente e o professor ACLTA. A organização das atividades passou a considerar as habilidades e potencialidades de cada estudante, bem como os objetivos estabelecidos no PDI. Assim, embora o conteúdo trabalhado permanecesse o mesmo para a turma, as estratégias pedagógicas passaram a respeitar as especificidades e necessidades individuais dos estudantes.

Há estudantes que não demandaram adaptações curriculares, mas estratégias de socialização, construção de regras, reforço de comportamentos positivos por meio do quadro de incentivos e identificação de gatilhos de desregulação emocional. Outro objetivo comum às equipes foi promover segurança aos profissionais da unidade escolar na adoção de estratégias a serem utilizadas em sala de aula. Para tanto, é imprescindível o conhecimento das informações registradas no PDI pela família, relativas aos comportamentos e ao diagnóstico do estudante, bem como das informações referentes a outros atendimentos dos quais o estudante seja beneficiário.

Nessas unidades escolares, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi efetivamente implementado, sendo construído de forma coletiva e articulada, de modo

a refletir as reais necessidades dos estudantes e orientar, de maneira consistente, as ações pedagógicas desenvolvidas, conforme apresentado no Anexo C.

Destaca-se, entre as práticas exitosas observadas, o acompanhamento sistemático da frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais, mesmo quando estas não se encontram na unidade escolar de origem. Em uma das unidades escolares visitadas, que não dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais própria, a gestão escolar realiza monitoramento contínuo dos estudantes encaminhados para atendimento em outras instituições.

Uma das instituições estabeleceu uma dinâmica permanente de troca de informações com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, favorecendo o alinhamento entre os atendimentos especializados e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula regular. Como resultado desse trabalho colaborativo, os professores regentes e os profissionais de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) passaram a observar, com maior atenção, os fatores que desencadeavam alterações comportamentais nos estudantes público-alvo da educação especial, em conformidade com as orientações recebidas das equipes SAI, CREI e CEOPEE⁷ (Anexo B).

Essa prática de observação sistemática possibilitou a adoção de estratégias preventivas com vistas a evitar situações de crise e promover maior estabilidade emocional aos estudantes. A partir dessas intervenções, observou-se aumento significativo no tempo de permanência dos estudantes em sala de aula, com a consequente redução das saídas recorrentes que, anteriormente, comprometiam sua participação no processo de escolarização, conforme evidenciado nos Anexos A e B.

Essas experiências reforçam a importância do trabalho em rede, da corresponsabilidade entre os profissionais da unidade escolar e da centralidade do estudante no planejamento pedagógico. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar exige a superação da lógica da homogeneização e o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico. Nesse sentido, práticas que priorizam a

⁷ CEOPEE É uma instituição pública voltada exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento que possui equipe multidisciplinar no atendimento aos alunos e auxílio a outras instituições através de capacitações.

escuta, a cooperação e a construção coletiva configuram-se como estratégias potentes para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.4.2.3.1 Escola Mundo Encantado e a Perspectiva Da Inclusão

A Escola Mundo Encantado, localizada no município de Paracatu (MG), é uma instituição centenária de ensino público. Criada em 17 de junho de 1908, por meio do Decreto nº 2.240, foi uma das primeiras escolas públicas instaladas em Minas Gerais. Atualmente, a instituição oferta o ensino fundamental I (anos iniciais) e funciona em dois turnos, matutino e vespertino. Conta com 547 matrículas, sendo 32 referentes a estudantes público-alvo da educação especial.

O corpo docente é formado por 40 professores, 20 professores atuam diretamente em sala de aula, 16 professores são ACLTA, dois são responsáveis pelo uso da biblioteca e dois atuam como professores eventuais. Os estudantes encontram-se, em média, no nível socioeconômico intermediário, ou seja, de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico, ou seja, de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do INSE⁸, o que indica que a maioria dos pais ou responsáveis possui ensino médio ou ensino superior completo.

Em 2023, a instituição obteve IDEB de 8,0, resultado que expressa a efetividade do trabalho pedagógico desenvolvido e o compromisso com a aprendizagem e a permanência dos estudantes. O índice também permite identificar desafios e planejar ações que potencializem os resultados educacionais.

A unidade escolar conta com estrutura física ampla e funcional, composta por nove salas de aula, sala de multimídia, biblioteca, sala dos professores, laboratório de informática, sala da direção, secretaria, sala de arquivos, depósito, cantina, refeitório, dois sanitários para estudantes e dois para funcionários. Dispõe ainda de quadra poliesportiva coberta, parque infantil, piscina, espaço para jogos recreativos, jardins interno e externo, rampas de acessibilidade e auditório em construção. Essa infraestrutura oferece suporte às práticas pedagógicas, assegura acessibilidade aos

⁸ Indicador de nível socioeconômico

estudantes com deficiência e contribui para a construção de um ambiente atrativo, acolhedor e inclusivo.

Conforme relatos da Equipe SAI e o acompanhamento de algumas situações, em 2024, diante das dificuldades enfrentadas para atender os estudantes público-alvo da educação especial, especialmente nas turmas de 1º ano, a direção da Escola Estadual Mundo Encantado acionou a equipe SAI por meio do gabinete da SRE Paracatu. A chegada de sete estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), distribuídos em três turmas do 1º ano, exigiu visita in loco da equipe para avaliar a necessidade de professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA).

Mesmo após o deferimento desse profissional, continuaram ocorrendo episódios de desregulação emocional⁹, caracterizados por reações desproporcionais ao contexto, como explosões de raiva, crises de choro, agitação intensa ou retraimento, o que demandou acompanhamento mais próximo e ações específicas por parte da equipe SAI, como a busca de apoio junto ao CREI, ao NAE e ao CEOPEE, além da realização de visitas mais frequentes à unidade escolar. A instituição demonstrava preocupação crescente com as recorrentes situações de desregulação, tendo em vista que estas afetavam toda a sala de aula, interferindo no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

A unidade escolar, orientada pela Equipe SAI, procedeu à reorganização do atendimento aos estudantes do 1º ano, promovendo novo agrupamento entre as três turmas existentes. Tal reorganização considerou a necessidade de distribuição equitativa dos sete estudantes com TEA, respeitando o critério de que cada turma não poderia contar com mais de um profissional ACLTA. Para subsidiar a implementação dessa reorganização, os professores receberam formulário estruturado com orientações para o registro de observações sobre os fatores desencadeadores da desregulação emocional dos estudantes, possibilitando acompanhamento mais detalhado do comportamento e das necessidades individuais de cada estudante (Anexo A).

⁹ Desregulação emocional: dificuldade em modular, controlar ou ajustar as respostas emocionais de forma adequada ao contexto, resultando em comportamentos impulsivos, reações intensas ou desproporcionais às situações vividas (Linehan, 2012).

Entre os estudantes, um era não verbal e necessitava do uso de prancha de comunicação alternativa. Para atender a essa demanda, a equipe SAI acionou o Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI), que contribuiu com orientações e materiais específicos.

Por meio de acompanhamento contínuo, visitas regulares e diálogo constante com a equipe escolar, a Equipe SAI auxiliou na construção de estratégias mais eficazes de inclusão. As ações desenvolvidas contemplaram o alinhamento do trabalho pedagógico a ser realizado, considerando as potencialidades individuais de cada estudante, bem como a orientação ao professor ACLTA para a realização de adaptações dos materiais de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante. Foram desenvolvidas, ainda, atividades envolvendo todos os estudantes da turma, com vistas à construção de vínculo, pertencimento e socialização, tendo em vista que, em razão dos episódios de desregulação emocional, muitos colegas evitavam a aproximação com os estudantes público-alvo da educação especial.

A Equipe também prestou esclarecimentos quanto ao processo de avaliação dos estudantes com deficiência e TEA, analisou a enturmação e, quando pertinente, propôs sua reorganização com vistas a favorecer o processo de inclusão, além de orientar as famílias sobre o trabalho desenvolvido pela unidade escolar e a importância do apoio familiar no processo educativo. As informações contidas no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), fornecidas pelas famílias, foram devidamente consideradas, assim como os dados constantes nos laudos médicos e nos registros de outros atendimentos dos estudantes. Por fim, procedeu-se à construção de prancha de comunicação alternativa para o estudante não verbal e à elaboração de quadro de regras, rotinas e incentivos (Anexos D e E).

Atenção especial foi dedicada à elaboração de um quadro de rotinas, com indicação clara dos horários em que os estudantes poderiam se ausentar da sala de aula, favorecendo a previsibilidade e reduzindo situações de ansiedade e frustração. Foram desenvolvidas, ainda, estratégias para mediar a compreensão e a aceitação da negativa pelos estudantes, por meio de argumentação contextualizada, uma vez que respostas diretas de recusa frequentemente desencadeavam episódios de desregulação emocional.

Ao longo do processo, os episódios de desregulação foram sendo gradualmente reduzidos, e os estudantes passaram a apresentar avanços

significativos em seu desenvolvimento. A escola, por sua vez, iniciou um processo de transformação institucional, consolidando-se como um espaço mais acolhedor, melhor preparado e efetivamente comprometido com os princípios da educação inclusiva.

Observou-se, ainda, que a abertura às orientações técnicas recebidas não apenas da Equipe SAI, mas também das equipes do CREI, do CEOPEE e do NAE contribuiu significativamente para os avanços alcançados. A direção foi a primeira a buscar apoio, o que demonstra iniciativa na consolidação de práticas inclusivas. Os profissionais da unidade escolar acolheram os apontamentos recebidos e se mostraram receptivos às orientações, o que favoreceu mudanças positivas no ambiente escolar e na efetivação da inclusão. Destaca-se, por fim, que a equipe da unidade escolar mantém postura colaborativa, evidenciada na construção coletiva do PDI, condição indispensável para uma educação verdadeiramente inclusiva. Conforme registrado no Anexo C, a unidade escolar passou a construir o PDI de forma coletiva e articulada, sob acompanhamento da equipe SAI.

Nas ações voltadas à inclusão, uma prática recorrente e relevante identificada na unidade escolar refere-se ao acompanhamento sistemático da frequência dos estudantes público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse acompanhamento ocorre por meio de comunicação constante com a unidade escolar que sedia a Sala de Recursos, a qual informa sobre a frequência dos estudantes. O ATB verifica em quais Salas de Recursos os estudantes estão inseridos e encaminha mensagem eletrônica para aferir a frequência; em casos de infrequência, a direção e os especialistas alertam as famílias sobre a importância da participação no atendimento especializado.

De posse dessas informações, a unidade escolar entra em contato com as famílias para compreender os motivos da ausência, reforçando a importância da participação do estudante no atendimento especializado. Esse atendimento ocorre em instituições escolares distintas, tendo em vista que a unidade escolar não dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais própria. Essa prática demonstra o reconhecimento e a valorização das contribuições pedagógicas advindas do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, compreendendo esse espaço como essencial para o processo de aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Após as orientações mais sistemáticas da Equipe SAI e das equipes do CREI, do NAE e do CEOPEE, foi possível constatar, por meio de seus registros, as seguintes posturas adotadas pela unidade escolar:

- Participação do professor ACLTA em capacitação no CREI sobre adaptação de materiais;
- Participação do professor ACLTA em capacitação promovida pelo CREI sobre adaptação de materiais;
- Organização da rotina de trabalho a partir de sugestões do CREI;
- Orientação direta da equipe do CREI aos professores da unidade escolar, com espaço para esclarecimento de dúvidas;
- Reestruturação do PDI, de forma a incluir todos os profissionais envolvidos em sua construção;
- Realização de reunião com as famílias, com apoio do NAE;
- Adequação do horário de entrada de um estudante, que passou a chegar quinze minutos após os demais, com vistas a evitar barulho e tumulto;
- Elaboração de relatórios descritivos, com registro das estratégias utilizadas e dos contatos realizados com as famílias;
- Acompanhamento da evolução de um estudante que apresentava comportamento agressivo, tendo passado a interagir com a professora regente e com os colegas;
- Registro do relato de uma mãe acerca da maior tranquilidade do filho em ambiente doméstico após as intervenções escolares.

Importa destacar que, além dos estudantes público-alvo dos serviços do AEE, há também, na unidade escolar, estudantes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Desafiador Opositivo (TOD), os quais igualmente demandam o apoio do professor regente da turma, ampliando os desafios inerentes ao processo de inclusão.

2.4.2.3.2 Escola Criança Feliz e a Perspectiva da Inclusão

Outro desafio apresentou-se à Equipe SAI na Escola Estadual Criança Feliz, unidade escolar da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada em bairro periférico do município de Paracatu (MG), fundada em 4 de abril de 1962. Somente

em 2007 a instituição passou a funcionar em prédio próprio, onde permanece em atividade, atendendo estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Destacam-se, entre as iniciativas pedagógicas, a implantação do Projeto de Tempo Integral, com início em 2011, e a criação de Sala de Recursos Multifuncionais, autorizada pela Portaria nº 50/2012, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais em 13 de janeiro de 2012. Ademais, no período de 2007 a 2012, a instituição participou com êxito do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, da Secretaria de Estado de Educação, voltado a comunidades em situação de maior vulnerabilidade social.

De acordo com os dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Escola Estadual Criança Feliz está classificada no nível socioeconômico 4 (NSE 4). Essa classificação situa a unidade escolar em um grupo cujas condições socioeconômicas se encontram até meio desvio-padrão abaixo da média nacional, caracterizado pela baixa escolaridade dos responsáveis pelos estudantes. A maioria dos pais ou responsáveis possui ensino fundamental incompleto ou completo e, em alguns casos, ensino médio completo.

A instituição atende 14 turmas do ensino regular e duas turmas em tempo integral. O corpo docente é composto por 16 professores que atuam diretamente nos anos iniciais, um professor da Sala de Recursos Multifuncionais, seis professores ACLTA, um professor para uso da biblioteca (PEUB) e um professor eventual, atendendo, em 2024, a 275 estudantes matriculados.

O IDEB de 2023 da instituição foi cinco, refletindo o compromisso com a qualidade da educação pública. A unidade escolar dispõe de infraestrutura física ampla, funcional e acessível, que contribui diretamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, contando com nove salas de aula, biblioteca com sala de leitura, sala multimídia, laboratório de informática e sala dos professores, em conformidade com as exigências pedagógicas do ensino fundamental — anos iniciais.

No que se refere à acessibilidade, a unidade escolar possui rampas, corrimões, portas largas e sanitários adaptados. Conta também com Sala de Recursos Multifuncionais voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra poliesportiva coberta e área destinada ao cultivo de hortaliças. A infraestrutura administrativa inclui secretaria, sala da direção, sala de arquivos e depósito, enquanto o setor de alimentação é composto por cozinha, cantina e refeitório.

Dentre os serviços oferecidos no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a unidade escolar oferta Sala de Recursos Multifuncionais que, além de atender os estudantes da própria instituição, também recebe estudantes de unidades escolares próximas, ampliando seu alcance e fortalecendo a proposta de inclusão na rede estadual. Ademais, a instituição conta com estudantes público-alvo de outros serviços especializados, como o atendimento do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), conforme previsto nas normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Na proximidade da unidade escolar encontra-se a Instituição de Acolhimento Esperança,¹⁰ instituição que abriga crianças retiradas do convívio familiar. Dessa instituição, a escola recebeu um estudante público do AEE, matriculado no 1º ano do ensino fundamental, que demandou atenção diferenciada. O estudante apresentava episódios de desregulação emocional em aproximadamente 90% do tempo em que permanecia na unidade escolar, o que comprometia significativamente seu processo de escolarização. A situação foi agravada pelo fato de o estudante ter passado por três professores de apoio, sendo que os dois primeiros solicitaram dispensa da função diante das dificuldades enfrentadas. Ante a iminência de nova solicitação de dispensa, a direção da unidade escolar recorreu à Equipe SAI, buscando orientação técnica para a condução do caso.

Observou-se, ainda, que o estudante apresentava quadros de desregulação emocional também na instituição de acolhimento onde residia, embora em menor frequência do que na unidade escolar. Diante da complexidade do caso, a Equipe SAI atuou na oferta de suporte e de recursos de acessibilidade, acionando a equipe do CREI para apoiar na adaptação de pranchas de comunicação alternativa, de modo a favorecer a expressão e a compreensão do estudante. Importa registrar que, embora o estudante se comunicasse oralmente, sua fala não era compreendida pelos demais.

Ademais, foi necessário acionar o Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE), que passou a orientar tanto a Escola Estadual Criança Feliz quanto a Escola Estadual Mundo Encantado a observar e registrar sistematicamente os contextos e situações desencadeadoras de episódios de desregulação emocional, conforme Apêndice A. Esse mesmo procedimento foi

¹⁰ Nome fictício

adotado para os demais estudantes cujo acompanhamento pelas equipes SAI, CREI e NAE não havia alcançado os resultados esperados.

Importa esclarecer que o CEOPEE é uma escola de educação especial e, tendo em vista que a SRE Paracatu não dispõe de nenhuma instituição de ensino especial em sua circunscrição e que os desafios identificados na Escola Estadual Criança Feliz e na Escola Estadual Mundo Encantado não foram superados exclusivamente com o atendimento da Equipe SAI, foram acionados parceiros institucionais como o CREI e o NAE e, por orientação da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), o CEOPEE.

O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE), localizado no município de Uberaba (MG), é uma escola pública estadual especializada no atendimento de estudantes público-alvo do AEE, ofertando os níveis de ensino fundamental e médio. A instituição adota modelo de ensino presencial e diurno, priorizando a inclusão e a acessibilidade, dispondo de rampas e sanitários adaptados para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida.

Com a implementação das estratégias de comunicação alternativa propostas pelo CREI, o estudante passou a apresentar redução significativa nos episódios de desregulação emocional, na medida em que conseguiu expressar suas necessidades e sentimentos de forma mais funcional. Inicialmente, a unidade escolar acreditava que o estudante não estava alfabetizado; contudo, à medida que avançou no processo de regulação emocional, por meio de estratégias gradualmente identificadas pela equipe escolar, como o uso de música e o aproveitamento de seu interesse por pão de queijo como recurso de mediação pedagógica, foi possível constatar que o estudante era alfabetizado e conseguia formar palavras e frases simples.

Diante desse avanço, a equipe escolar mobilizou-se para promover intervenção consistente e alinhada às orientações da Equipe SAI e dos demais setores envolvidos, como o CREI e o CEOPEE. A direção, a especialista, os professores do ensino regular, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o professor ACLTA assumiram o compromisso coletivo de reorganizar práticas e estratégias pedagógicas para atender às necessidades do estudante de forma mais efetiva, tendo em vista que, até o momento em que a unidade escolar buscou apoio, o estudante não permanecia em sala de aula e apresentava comportamento agressivo em relação a professores e colegas.

Esse processo resultou no fortalecimento do trabalho colaborativo, especialmente na relação entre o professor regente e o professor de apoio, favorecendo a construção de um ambiente mais estruturado e acolhedor. Com o suporte técnico das equipes, a unidade escolar passou a identificar com maior precisão os estímulos e situações desencadeadoras de episódios de desregulação emocional, o que possibilitou o planejamento de ações preventivas.

A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi realizada de forma coletiva e cuidadosa, contemplando recursos, metodologias e adaptações específicas para favorecer o processo de aprendizagem e a participação do estudante. Como resultado dessa atuação conjunta e comprometida, a unidade escolar conseguiu reduzir significativamente as situações que impediam a permanência do estudante em sala de aula, sendo que anteriormente o estudante chegava a permanecer aproximadamente 90% do tempo fora desse espaço.

Essa condição não apenas comprometia a escolarização do próprio estudante, como também interferia no processo de ensino dos demais colegas, que demonstravam inquietação diante das manifestações intensas de desregulação emocional. Com a intervenção qualificada e o acompanhamento contínuo, o estudante passou a permanecer por mais tempo em sala de aula, favorecendo sua inclusão e a harmonização do convívio escolar.

O êxito do trabalho desenvolvido com o estudante resultou do comprometimento coletivo da equipe escolar, evidenciado pelo envolvimento ativo dos profissionais e pela consolidação de uma prática colaborativa. A atuação conjunta da direção, do professor regente, do especialista, do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e do professor ACLTA possibilitou a construção de estratégias pedagógicas e relacionais mais eficazes, resultando em avanços significativos no processo de inclusão do estudante.

Dentre as práticas adotadas pela unidade escolar, destacaram-se, além da utilização de recursos de acessibilidade, aquelas que demandaram planejamento e trabalho coletivo, observação sistemática dos comportamentos apresentados pelos estudantes e diálogo com a família ou responsável legal, sendo relevante destacar que, neste caso específico, o estudante encontra-se sob tutela do Estado. Tais práticas podem ser verificadas nas observações e relatórios das equipes SAI, NAE, CREI e CEOPEE:

- Organização de rotina estruturada, oferecendo ao estudante maior previsibilidade sobre as atividades e situações do cotidiano escolar, com vistas à redução dos episódios de desregulação emocional; ao aluno no cotidiano escolar;
- Discussão coletiva sobre o atendimento, envolvendo professores, especialistas e gestores, a fim de alinhar estratégias pedagógicas;
- Observação e registro sistemático dos fatores desencadeadores de desregulação emocional, possibilitando a identificação dos gatilhos e o planejamento de intervenções adequadas;
- Diálogo com o responsável pela Instituição de Acolhimento Infantil Esperança, com o objetivo de verificar situações do cotidiano que pudessem influenciar o comportamento do estudante;
- Identificação e utilização da música como recurso de promoção da autorregulação emocional;
- Utilização de alimentos como recurso de reforço positivo, aplicado de forma planejada para estimular comportamentos adequados;
- Uso de prancha de comunicação alternativa, ampliando as possibilidades de interação e participação do estudante nas atividades escolares;
- Uso de quadro de rotinas e recompensas.

Ressalta-se que, antes da consolidação desse percurso, dois profissionais que atuavam diretamente com o estudante solicitaram dispensa da função diante das dificuldades enfrentadas, o que evidencia a relevância do apoio institucional e do comprometimento coletivo para a superação de desafios. Experiências exitosas como essa necessitam ser sistematicamente registradas e disseminadas, pois demonstram que, quando há escuta qualificada, planejamento conjunto e corresponsabilidade, torna-se possível a promoção de práticas verdadeiramente inclusivas.

2.4.2.3.3 O Trabalho da Equipe SAI na Escola Estadual Mundo Encantado e Escola Estadual Criança Feliz

Em ambas as escolas, por meio da análise inicial dos achados, constatou-se a dificuldade de articulação entre os profissionais do AEE e os professores do ensino regular. As proposições de aprendizagem dos PDIs não consideravam a situação real

dos alunos, não havia um trabalho colaborativo estruturado, as atividades não estavam sendo adequadamente adaptadas, a comunicação com as famílias era insuficiente e muitos desses alunos não frequentavam de maneira sistemática a sala de recursos. Outra situação identificada nessas escolas foi a dificuldade em manter os alunos em sala de aula.

Diante desse cenário, a Equipe SAI estruturou uma série de ações. Uma das primeiras iniciativas foi a realização de reuniões com as famílias, em parceria com a Equipe NAE (Núcleo de Acolhimento Educacional), fortalecendo o vínculo entre escola e responsáveis. Essas reuniões ultrapassaram o caráter burocrático: as famílias (ou o responsável legal) trouxeram informações relevantes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e puderam compreender com maior profundidade o percurso pedagógico proposto para os alunos.

Além disso, a Equipe prestou assistência na adaptação curricular e na produção de materiais pedagógicos, levando em consideração as particularidades de cada estudante. Foram utilizados recursos como textos reduzidos, imagens, materiais em relevo e pranchas de comunicação alternativa — uma vez que havia alunos não verbais —, sempre respeitando as necessidades e potencialidades dos alunos.

Outro ponto relevante foi a parceria com a Equipe CREI (Centro de Referência da Educação Inclusiva), que colaborou ativamente na orientação sobre adaptação curricular, nas práticas pedagógicas dos professores de apoio à comunicação e linguagem, no uso de tecnologias assistivas e na produção de materiais adaptados. Essa colaboração se deu por meio de oficinas formativas e visitas periódicas às escolas, que também se estendem às demais escolas da Regional, por fazerem parte das atribuições do CREI. Destaca-se, entre essas atribuições, o curso para construção do PDI, destinado aos profissionais de todas as escolas da Regional.

Vale ressaltar que, nas visitas da Equipe SAI às escolas da Regional, sempre há espaço para ouvir as necessidades e dificuldades apresentadas pela escola. Nessas ocasiões, a Equipe SAI ressalta a importância do vínculo com a família, que traz informações relevantes tanto para o atendimento do aluno quanto para a construção do PDI. A família também repassa à escola as orientações dos profissionais de saúde que atendem o aluno e, reciprocamente, recebe informações da escola que podem subsidiar decisões clínicas, como alteração de medicação, ajuste de dosagem ou identificação de efeitos colaterais evidenciados nos comportamentos. Por isso, a

interação família-escola é fundamental e sempre incentivada pela Equipe SAI para auxiliar no desenvolvimento do aluno.

Ressalta-se que a legislação vigente estabelece que a escola deve realizar uma reunião semestral com a família para informar os recursos pedagógicos disponibilizados aos alunos, os quais também podem ter acesso ao PDI sempre que o solicitarem. Essas ações reafirmam o compromisso da Equipe SAI com uma educação inclusiva e de qualidade, pautada na escuta atenta, no planejamento colaborativo e no reconhecimento das singularidades de cada estudante. Esse compromisso tem contribuído diretamente para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, acessíveis e favoráveis ao desenvolvimento integral de todos os alunos.

A efetivação do direito à educação inclusiva requer a construção de práticas pedagógicas que considerem as necessidades educacionais de todos os estudantes e promovam a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse cenário, o trabalho colaborativo entre os professores da base comum e os profissionais da educação especial é condição essencial para garantir o atendimento adequado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente no que se refere à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É nessa direção que atua a Equipe SAI, por meio de reuniões de orientação geralmente conduzidas pelos especialistas — profissionais responsáveis por articular e garantir a construção do PDI em conformidade com a legislação vigente.

A efetivação de práticas inclusivas nas escolas da rede estadual acompanhadas pela Equipe SAI da SRE Paracatu ainda enfrenta entraves significativos, especialmente no que se refere ao atendimento a estudantes que apresentam intensos episódios de desregulação emocional. A experiência vivenciada pelas escolas estaduais Criança Feliz e Mundo Encantado evidencia de forma contundente essa problemática. Em ambas as instituições, observou-se que os professores, tanto da base comum quanto do AEE, não estavam preparados para lidar com comportamentos desafiadores como agressividade, gritos, evasão da sala de aula e desorganização emocional, o que comprometeu diretamente o processo de escolarização dos estudantes e a dinâmica das turmas como um todo, levando a gestão de ambas as escolas a buscar o apoio da Equipe SAI para o enfrentamento da situação.

A análise inicial dos achados revela, ainda, que a desregulação emocional não é um desafio exclusivo para o professor regente, sendo uma situação complexa até mesmo para os profissionais especializados, a exemplo do que ocorreu com dois professores do AEE (ACLTA) que desistiram da função diante da intensidade das demandas. Esse dado, por si só, já aponta para a necessidade urgente de investimento em formação continuada e suporte institucional, principalmente por meio de uma rede intersetorial especializada em comportamento e estratégias de mediação pedagógica.

Outro fator que evidencia essa necessidade é que nem sempre as famílias sabem a quem recorrer nesses episódios, uma vez que muitas vezes o acompanhamento é feito por médico especialista particular. Ademais, nem sempre a escola reconhece o NAE e o CREI como suportes capazes de auxiliar no desenvolvimento de estratégias de apoio e na realização de encaminhamentos para a rede, ainda que ambos contem com profissionais como psicólogo, assistente social e terapeuta ocupacional.

Por outro lado, a análise permite afirmar que ações colaborativas estruturadas e articuladas com todos os segmentos da escola, incluindo direção, especialistas, professores regentes, AEE e sala de recursos, são determinantes para reduzir situações que desafiavam a gestão da sala de aula. A partir da atuação da Equipe SAI, as escolas envolveram-se de forma resiliente e proativa em ações formativas, não apenas no Módulo II de formação, mas também participando de oficinas e encontros fora do horário regular de trabalho. Ao longo do ano de 2024, foram promovidas cerca de dez ações formativas pela Equipe SAI, com apoio das Equipes CREI, NAE e CEOPEE, além de visitas de orientação. Nessas visitas, foram sugeridas alterações no horário de entrada, a supressão do sinal de recreio, o estabelecimento de regras, a criação de rotinas e a realização de reuniões com as famílias para esclarecimento de dúvidas.

A escuta qualificada por parte dos profissionais envolvidos, a fim de identificar os gatilhos¹¹ para os episódios de desregulação, conforme a ficha sugerida pelo CEOPEE (vide Anexo A), e o planejamento coletivo, embasado na escuta e na

¹¹ Gatilhos são estímulos associados a eventos anteriores que, ao serem reativados, desencadeiam reações emocionais ou comportamentais intensas, podendo interferir no funcionamento cotidiano do indivíduo.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005)

observação tanto dos professores regentes quanto dos professores ACLTA, possibilitaram não apenas a construção de Planos de Desenvolvimento Individuais (PDIs) mais realistas e coerentes, mas também a redefinição de práticas pedagógicas que respeitam as singularidades dos estudantes e favorecem sua permanência e participação no espaço escolar, como o uso de música, de massa de modelar, a adaptação de materiais e a oferta de alimentos de preferência do aluno.

Infelizmente, essa realidade ainda é exceção e está em construção mesmo nas escolas envolvidas. Nas visitas da Equipe SAI às unidades escolares da circunscrição, a construção coletiva do PDI está em processo e a articulação com a prática pedagógica permanece um desafio. Ainda é possível encontrar situações em que o PDI é elaborado de forma unilateral e sem considerar o contexto real do estudante. Além disso, é comum que professores da base comum e do AEE atuem de maneira fragmentada, o que gera rupturas no processo de ensino e aprendizagem e dificulta a construção de estratégias compartilhadas e eficazes. Essa construção articulada e colaborativa é orientada pela Equipe SAI, mas é um trabalho que se consolida com o tempo.

A literatura aponta que o trabalho colaborativo é um dos principais fundamentos da educação inclusiva. Como enfatizam Silva e Martins (2023), a articulação entre os professores da base comum e os profissionais da educação especial é fundamental para garantir a continuidade das ações pedagógicas e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, a experiência das escolas Criança Feliz e Mundo Encantado demonstra que avanços concretos no atendimento inclusivo são possíveis quando os profissionais da escola assumem coletivamente a responsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes, comprometendo-se com a escuta ativa, o planejamento compartilhado e a formação permanente.

No entanto, permanece o desafio de sustentar essas mudanças a longo prazo e de expandi-las para outras unidades escolares. Para isso, algumas perguntas precisam ser constantemente revisitadas pelas equipes escolares, gestoras e técnicas:

- O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) tem refletido, de fato, as necessidades e potencialidades dos estudantes com deficiência? Ou ainda se configuram como instrumentos administrativos?

- O professor regente compreende seu papel na implementação das estratégias inclusivas? Ele atua em articulação com o professor do AEE e os demais profissionais da escola?
- A formação oferecida aos professores ACLTA tem possibilitado a construção de práticas significativas frente a situações de desregulação emocional, comunicação alternativa e uso de tecnologias assistivas?
- A escola, como instituição, está preparada para lidar com os desafios da convivência e da diversidade, ou ainda reproduz lógicas excludentes em sua rotina?
- As experiências exitosas, como as relatadas neste capítulo, estão sendo compartilhadas e valorizadas dentro da rede como referência para outras escolas?

Responder a essas questões exige um olhar atento à realidade, sensibilidade para a escuta e disposição para o diálogo entre os sujeitos da escola. Só assim será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça a singularidade de cada estudante e assegure seu direito à aprendizagem, à participação e à convivência.

3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E CONQUISTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

Os conceitos que fundamentam esta pesquisa envolvem a operacionalização do AEE, a Educação Inclusiva e a Educação Especial. Autores como Mantoan e Freire apresentam uma concepção ampla de educação inclusiva, compreendida como a inclusão da diversidade e a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos. A Educação Especial, por sua vez, integra a educação inclusiva como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços necessários e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Compreende-se que a escola inclusiva é aquela que coloca em prática os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca, promovendo a educação para todos, em que o aluno seja acolhido independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, de sua origem, etnia ou deficiência, por meio da oferta do atendimento educacional especializado para atender às necessidades educacionais especiais, foco deste estudo de caso.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO: CONCEITOS E CONQUISTAS

Autores como Mantoan (2015) destacam que a inclusão não se limita à presença física dos estudantes em sala de aula, mas requer uma transformação pedagógica que atenda às diferentes necessidades de aprendizagem. A autora assim define a escola inclusiva:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (Mantoan, 2015, p. 66).

Uma escola caracteriza-se como de qualidade quando proporciona um ensino capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e solidários, alinhados a uma sociedade mais justa e humanitária. Para tanto, é essencial promover a aproximação entre os alunos, compreender as disciplinas como instrumentos de conhecimento do mundo e das relações humanas e estabelecer parcerias efetivas com famílias e comunidade no planejamento e execução do projeto pedagógico. A qualidade do ensino decorre, assim, de condições de trabalho que favoreçam a construção de redes de saberes e de relações, pautadas pela colaboração, solidariedade e compartilhamento do processo educativo.

Nesse contexto, torna-se relevante pensar uma escola que valorize práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer e acolher as diferenças, criando ambientes que potencializem as aprendizagens possíveis e ampliem as condições

para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Como ressalta Mantoan (2015), trata-se de uma escola que tenha como princípio a inclusão irrestrita, revertendo realidades de exclusão e fracasso escolar não apenas para alunos com deficiência, mas para todos aqueles que, de algum modo, vivenciam situações de insucesso no modelo formal de ensino vigente.

A inclusão, na perspectiva aqui defendida, propõe-se a romper paradigmas, superar a homogeneização e instituir um projeto educativo para todos, a partir das diferenças, envolvendo diretamente os atores da comunidade escolar. Nessa direção, "inclusão é um processo que implica esforço, formação e reestruturação do modelo atual de escola" (Mantoan, 2015, p. 66). Diante disso, cabe problematizar: qual o sentido atribuído pela instituição escolar às noções de identidade e diferença no âmbito da educação inclusiva?

Para responder a essa questão, é necessário compreender as representações que a escola constrói sobre tais elementos em suas práticas pedagógicas, a fim de orientar um discurso curricular coletivo que contemple, de forma equitativa, as necessidades de todos os alunos. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em 2015, representou um marco significativo no avanço dos direitos sociais.

Como destaca Landim (2016), a legislação contemplou áreas historicamente negligenciadas, como o direito à moradia, à saúde, ao trabalho, à educação, à previdência social e à acessibilidade, assegurando uma abordagem mais ampla e efetiva da cidadania das pessoas com deficiência. No campo educacional, a LBI estabelece a obrigatoriedade da matrícula de todos os estudantes na rede regular de ensino, vedando qualquer recusa em razão da deficiência.

A partir desse marco legal e dos pressupostos históricos que o antecedem, impõe-se uma reflexão acerca do currículo e das práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Silva (2010) contribui para esse debate ao problematizar a própria noção de teoria do currículo. O autor ressalta que, em uma perspectiva representacional, a teoria poderia ser compreendida como mera descrição de um objeto existente; no entanto, à luz do pós-estruturalismo, ela não apenas descreve, mas inventa o objeto, sendo impossível separar a realidade de sua representação

simbólica e linguística. Nesse sentido, "o objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação" (Silva, 2010, p. 11).

Sob essa ótica, um discurso sobre o currículo não se limita a descrevê-lo, mas cria sentidos e efeitos discursivos que incidem diretamente sobre sua construção e interpretação. Como salienta Silva (2010, p. 15), "no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'". Dessa forma, pensar o currículo na perspectiva da educação inclusiva exige reconhecer que ele não é neutro, mas atravessado por disputas simbólicas e ideológicas que definem quais identidades e subjetividades são legitimadas no espaço escolar.

A inclusão escolar é um direito garantido em lei e deve estar presente no cotidiano das instituições, integrando o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesse sentido, a Resolução n. 4.948/2024 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica e orienta que a inclusão deve estar não apenas no PPP, mas também no Regimento Escolar:

Art.71- A Educação Especial, prevista obrigatoriamente no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, deverá viabilizar as condições de acesso, percurso, permanência e conclusão das etapas de ensino, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e as flexibilizações previstas, seguindo a legislação e as orientações da SEE/MG. Parágrafo único. A reclassificação por avanço escolar será possibilitada, quando necessário, ao estudante com altas habilidades/superdotação comprovadas por avaliação pedagógica em todos os componentes curriculares e relatórios complementares de profissionais competentes. (Minas Gerais, 2024).

Para orientar a efetivação desse direito, a SEE/MG adota instrumentos normativos e organizacionais, com destaque para a Resolução SEE n. 4.256/2020, que explicita o público do AEE, define as atribuições dos profissionais, organiza os serviços ofertados no Estado e reúne as legislações que fundamentam essa modalidade. Além disso, a norma estabelece a obrigatoriedade de documentos estruturantes, como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que sistematizam o acompanhamento pedagógico e asseguram maior efetividade ao processo inclusivo. No âmbito da política pública implementada pelo Estado de Minas Gerais, registram-se conquistas significativas decorrentes do avanço da legislação voltada à inclusão.

As políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI foram marcadas por profundas transformações, em especial com a publicação da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como modelo prioritário, realizado sobretudo em salas de recursos multifuncionais, e enfatizou a matrícula compulsória dos alunos da Educação Especial em classes comuns como estratégia para efetivar o direito à educação. Contudo, tal movimento é permeado por disputas e tensões conceituais, revelando ambiguidades entre a inclusão como princípio e a manutenção de práticas tradicionais de segregação e adaptação.

Um dos aspectos centrais da crítica refere-se à base teórica da Educação Especial, ainda fortemente marcada por uma perspectiva médico-pedagógica e por uma psicologia inatista, que compreende a deficiência como atributo individual e ignora os determinantes sociais e históricos que a constituem (GARCIA, 2017). A proposta inclusiva, assim, tende a assumir um caráter subjetivista, focado na aceitação das diferenças, sem promover transformações estruturais que garantam, de fato, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Tal contradição reflete o que Michels, Carneiro e Garcia (2012, p. 26) denominaram abertura de espaço para práticas pautadas pelo "improviso e pela informalidade", diante da ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e classe comum.

Outro desafio recorrente diz respeito à concepção e ao papel do professor de Educação Especial. A partir de 2008, as funções desse profissional foram progressivamente substituídas pela figura do professor do AEE, especialmente nas salas de recursos multifuncionais. Enquanto a legislação anterior atribuía ao professor especializado a elaboração de estratégias pedagógicas, flexibilizações curriculares e práticas alternativas (Brasil, 2001), os documentos posteriores (BRASIL, 2009) passaram a enfatizar a gestão de recursos e a organização de atendimentos, secundarizando a tarefa do ensino.

Como observa Michels (2011), esse processo revela um “alargamento das funções docentes” com redução da centralidade no ato pedagógico. A função de ensino, portanto, tende a ser deslocada para o suporte técnico, configurando o professor do AEE como professor multifuncional. Essa mudança também evidencia um processo de instrumentalização da Educação Especial, na medida em que a política prioriza a adaptação dos alunos à escola regular, em vez da transformação da própria escola para acolher a diversidade (Jannuzzi, 2012).

O modelo de atendimento segue centrado no diagnóstico clínico e na individualização do aluno, desconsiderando a coletividade, e gera disputas em torno dos fundamentos psicológicos que sustentam a organização dos serviços educacionais. Além disso, as condições de trabalho dos profissionais são marcadas pela precarização, caracterizada pela sobrecarga de funções e pela desvalorização do trabalho de apoio, muitas vezes reduzido a práticas de cuidado em detrimento do pedagógico (Garcia, 2017).

Diante dessas contradições, reforça-se a necessidade de formação docente contínua e qualificada, que vá além de modelos utilitaristas e tecnicistas baseados em cursos aligeirados ou a distância. A formação deve possibilitar a compreensão crítica das condições sociais e históricas que moldam a deficiência e o processo educacional, articulando o trabalho do professor do AEE com o do professor da classe comum em práticas coletivas, planejadas e colaborativas. Sem essa articulação, a inclusão corre o risco de se manter como mera adaptação, reafirmando desigualdades em vez de superá-las.

Portanto, as políticas de Educação Especial no Brasil, embora tenham promovido avanços normativos e garantido maior acesso à escola regular, ainda enfrentam limites estruturais. A ausência de um projeto pedagógico comum entre ensino regular e Educação Especial, a fragmentação teórica, a precarização docente e a centralidade em práticas de caráter clínico e individualizante demonstram que a inclusão não tem produzido uma transformação efetiva da escola.

Como alerta Garcia (2017, p. 29), “o dispositivo da matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória das instituições e classes segregadas de educação especial para as classes comuns do ensino regular”, mas essa transferência, por si só, não garante inclusão plena.

O pedagogo Paulo Freire também contribui para o debate sobre educação inclusiva ao afirmar que “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 39). Sua visão humanista e libertadora da educação reforça a importância de uma pedagogia que valorize o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, princípios fundamentais para uma prática inclusiva.

Além disso, é importante observar o papel dos professores na educação inclusiva. Segundo Sassaki (1997), a formação docente é fundamental para o sucesso

da inclusão, uma vez que os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos. Sem essa preparação, muitos educadores podem enfrentar dificuldades para implementar práticas inclusivas, reforçando a necessidade de uma política educacional que priorize a formação continuada dos profissionais.

Vale lembrar ainda que a educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes, sem distinguir condições físicas, mentais, sociais, de raça, cor ou credo, nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 5).

Portanto, a educação inclusiva no Brasil é uma construção contínua que exige compromisso e colaboração de toda a sociedade, especialmente dos gestores, educadores e famílias. Segundo Aranha (2001), incluir vai além de integrar, pois implica transformar o espaço escolar em um ambiente que permita o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando as singularidades e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento. A inclusão é, portanto, um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos possam exercer plenamente o seu direito à educação.

Para isso, é preciso que o texto legal e o discurso sejam executados no "chão da sala de aula", transformando o olhar sobre a inclusão, que não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como um processo contínuo de transformação que interroga o próprio conceito de qualidade na educação. A simples presença do aluno com deficiência na sala de aula não garante sua participação plena nem sua aprendizagem.

É preciso construir uma cultura escolar inclusiva, na qual todos os sujeitos sejam reconhecidos em suas especificidades e possam participar ativamente do

processo educativo. Isso implica reconhecer que a responsabilidade é coletiva e que o direito à educação só será efetivado quando as barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e físicas forem superadas por meio de práticas intencionais e articuladas.

Outro conceito importante é a compreensão do que seja educação especial, dos serviços ofertados e da superação da segregação, que passaram a fazer parte das legislações vigentes, garantindo a inclusão do atendimento de alunos com deficiência nas escolas regulares. O histórico de implantação de estratégias da educação inclusiva em Minas Gerais e no âmbito nacional, bem como a evolução dessas estratégias até a atualidade, evidenciam, por meio do arcabouço de leis e resoluções, essa compreensão e a abertura da escola regular aos alunos público do AEE.

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

Esta é uma garantia de que a Educação Especial deve fazer parte da escola, pois é um direito do aluno com deficiência previsto em legislações nacionais e estaduais.

Para Moraes (2013), a trajetória da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular está embasada nas legislações e, principalmente, a partir da mobilização internacional que possibilitou a publicação da Declaração de Salamanca pela UNESCO em 1994:

Em virtude da mobilização internacional e nacional sobre o tema em questão, como se pode perceber pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, o tema foi se materializando em marcos legais fundantes, garantindo, assim, um trabalho voltado para essa perspectiva. (Moraes, 2013, p. 14)

A Declaração de Salamanca concebeu a pessoa com deficiência como um indivíduo que tem o direito de participar da vida em sociedade e receber uma educação global, livre de segregação, exclusão, marginalização ou desvantagens sociais, influenciando todos os países signatários e garantindo a existência de escolas inclusivas, superando a barreira da segregação desses alunos em escolas especiais.

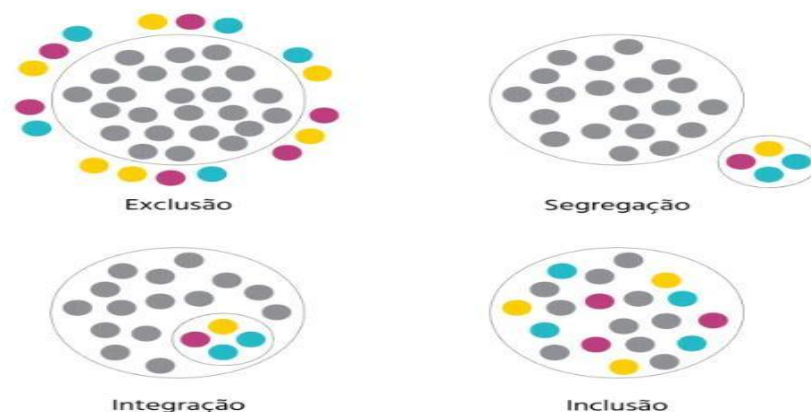
Embora os dispositivos legais tenham avançado ao consagrar o direito à educação inclusiva e ao reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos plenos, sua efetivação concreta ainda encontra inúmeros entraves, tanto estruturais quanto culturais.

É necessário reconhecer que a implementação das políticas de inclusão se dá em um contexto de profundas desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro, caracterizado pela ausência ou insuficiência de recursos materiais, pela desvalorização histórica do magistério e pela fragilidade tanto da formação inicial quanto da continuada dos profissionais da educação. Essas condições comprometem a efetividade das práticas inclusivas e revelam que a mera presença física do estudante com deficiência no espaço escolar não garante, por si só, acesso ao currículo, nem tampouco participação e aprendizagem efetivas.

A construção de uma escola inclusiva exige um investimento contínuo e efetivo do Estado em diferentes dimensões: formação dos profissionais, fortalecimento do apoio técnico especializado (como a atuação das Equipes SAI, CREI e NAE), adaptação e produção de materiais acessíveis e consolidação de redes intersetoriais que articulem saúde, assistência social e educação. Quando tais condições não são asseguradas, a proposta de inclusão corre o risco de se fragilizar, assumindo uma aparência inovadora, mas reproduzindo práticas excludentes já presentes na história da educação brasileira.

Nesse cenário, mesmo que documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), representem marcos fundamentais para a garantia de direitos, é urgente que o debate avance para além da normatividade. A efetivação da inclusão demanda enfrentar os desafios concretos que atravessam o cotidiano escolar, o que implica compromisso coletivo, articulação entre diferentes políticas públicas e, sobretudo, transformação de mentalidades. Somente quando a escola deixar de apenas acolher o estudante público-alvo da Educação Especial e passar a assegurar sua participação, aprendizagem e protagonismo será possível falar em inclusão sem confundi-la com integração.

Figura 7 - Exemplos dos níveis de inclusão



Fonte: <https://eureca.me/exclusao-segregacao-integracao-e-inclusao/> Acesso em: 07/09/2025

A trajetória da educação especial e das práticas sociais relacionadas à diversidade pode ser compreendida em quatro fases históricas: exclusão, segregação, integração e inclusão. A exclusão caracterizou-se pela negação absoluta de direitos aos grupos minoritários, ignorados ou marginalizados do convívio social. A segregação, por sua vez, institucionalizou o atendimento em espaços separados, como escolas especiais e centros de reabilitação, mantendo a lógica de afastamento.

A palavra "preferencialmente", presente no artigo 58 da LDB, denota que a educação dos alunos com deficiência não precisa ser realizada necessariamente nas escolas regulares. Assim, muitas escolas se eximem da responsabilidade pela educação desses indivíduos. Quando a lei prevê o atendimento educacional em ambientes especializados em função das condições específicas dos alunos, reafirma a segregação desses alunos do espaço da escola regular, reforçando a concepção de inferioridade em relação aos alunos considerados "normais".

A integração representou um avanço ao permitir a inserção desses sujeitos em ambientes regulares, mas ainda condicionando sua permanência à capacidade de adaptação individual. A fase atual, da inclusão, propõe a superação desses limites ao defender transformações estruturais, culturais e pedagógicas que permitam às instituições adaptar-se à diversidade humana, garantindo a participação plena de todos (SASSAKI, 2005).

Contudo, embora o discurso inclusivo esteja consolidado em marcos legais e políticas públicas, a prática revela que elementos da lógica integracionista ainda persistem, uma vez que muitos estudantes continuam sendo acolhidos em classes regulares sem receber o apoio necessário para usufruir de condições equitativas de aprendizagem.

A perspectiva de Lev Vigotski, um dos teóricos mais influentes na educação especial, também contribui significativamente para o entendimento do desenvolvimento humano em contextos inclusivos. Em *A Formação Social da Mente*, Vigotski (1998) afirma que o desenvolvimento cognitivo e social ocorre por meio das interações e mediações culturais, compreendendo o aprendizado como um processo essencialmente colaborativo. O autor destaca a importância de proporcionar aos alunos com deficiência oportunidades de interação com colegas e professores, permitindo o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Para Vigotski, o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais e a educação deve criar condições para que todos possam se desenvolver.

Mazzotta (2005) também contribui para essa discussão, enfatizando que a educação especial deve utilizar metodologias e recursos adaptados, promovendo uma aprendizagem significativa para cada aluno. O autor argumenta que é necessário pensar em estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, tornando o ensino acessível e adequado, e que a inclusão só é possível quando os profissionais da educação recebem formação adequada para lidar com a diversidade, sendo a preparação docente determinante para a implementação das adaptações e dos recursos pedagógicos necessários ao aprendizado dos alunos com deficiência.

Portanto, a Educação Especial no Brasil tem avançado na perspectiva da inclusão, mas ainda enfrenta desafios que precisam ser superados para garantir a todos os estudantes o direito à educação de qualidade. Como defendem os autores mencionados, a inclusão vai além do acesso físico à escola, exigindo mudanças estruturais, formação docente e recursos adequados para que todos possam desenvolver suas potencialidades em um ambiente de respeito e equidade.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.21).

afirmação de Freire (1996, p. 21) destaca um princípio essencial para a construção de práticas pedagógicas realmente inclusivas: a necessidade de uma reflexão crítica contínua por parte dos professores. No campo da Educação Inclusiva, essa postura é ainda mais indispensável, uma vez que os desafios impostos pela diversidade dos estudantes exigem que os educadores sejam capazes de revisar suas ações, repensar estratégias e aprimorar constantemente sua prática por meio de momentos de formação.

A formação continuada constitui um dos pilares para o desenvolvimento profissional docente, à medida que deve articular dimensões pessoais e profissionais em um processo reflexivo e permanente. Nóvoa (1992) defende que a formação docente deve contemplar a globalidade do sujeito, articulando sua experiência e identidade de forma integrada. Em trabalhos posteriores, o autor reforça que a formação não deve ser reduzida a cursos pontuais, mas entendida como prática reflexiva constante, vinculada à escola e à profissão docente (NÓVOA, 1999, 2009). Nesse mesmo sentido, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) observam que não existe um modelo único de formação, sendo necessário analisar criticamente os contextos e práticas formativas, a fim de identificar as reais necessidades e propor transformações coerentes com a realidade escolar.

Entre os fatores que influenciam a efetividade da formação, Bzuneck (2017, p. 701) aponta a motivação e as crenças de autoeficácia dos professores como aspectos determinantes para a implementação de práticas inclusivas. O formador, por sua vez, exerce papel central: Delgado (2013) defende que o formador deve atuar como catalisador do processo de aprendizagem, possibilitando trocas e reflexões críticas. Complementando essa visão, Gatti (2010, p. 135) destaca que a formação deve integrar dimensões cognitivas, socioafetivas e culturais, rompendo com modelos fragmentados.

No âmbito da educação inclusiva e, particularmente, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada deve proporcionar saberes específicos que ultrapassem as atribuições legais, promovendo reflexões críticas sobre o papel social da docência. Tardif (2002) defende que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, construídos a partir da formação acadêmica, da prática profissional e da socialização.

Já Pimenta (1999) ressalta que o professor deve ser valorizado como mediador no processo de construção da cidadania, e Saviani (1999) adverte que a prática pedagógica só tem sentido quando alinhada à realidade social. Assim, a formação voltada ao AEE deve possibilitar a construção de práticas pedagógicas inclusivas e críticas, reafirmando o professor como agente de transformação social.

Dessa forma, conclui-se que a formação continuada deve ser planejada com base nas necessidades concretas dos docentes, fortalecendo sua autonomia, ampliando a competência profissional e estimulando práticas inclusivas. Mais do que um espaço de treinamento técnico, a formação precisa se consolidar como um processo crítico, capaz de superar visões fragmentadas e instrumentalizadas e de contribuir para a construção de uma escola pública democrática e inclusiva.

Outro aspecto essencial refere-se à autonomia docente. Contreras (2002) identifica três dimensões que sustentam a profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Nessa perspectiva, a autonomia não se reduz a um ato individual, mas se vincula à responsabilidade ética e coletiva. Freire (1996) também reforça a necessidade de que os professores assumam uma postura crítica diante da prática educativa, rejeitando toda forma de discriminação e preconceito e buscando a emancipação dos educandos.

Ao refletir criticamente sobre o que foi realizado, seja no ensino de conteúdos, na mediação das interações ou no uso de recursos de acessibilidade, o professor fortalece sua capacidade de promover um ambiente escolar mais justo, equitativo e responsivo às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, a prática reflexiva torna-se um eixo articulador entre a teoria e a realidade cotidiana da sala de aula inclusiva, contribuindo para que o processo de escolarização de todos os estudantes seja significativo, respeitoso e emancipador.

A operacionalização da Educação Especial Inclusiva na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Paracatu perpassa todos esses desafios e tem, no trabalho da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), a busca pela efetivação dos atendimentos e a garantia de acesso ao conhecimento desse direito, bem como do arcabouço jurídico que o sustenta, junto às famílias, aos alunos, às escolas e aos profissionais da educação.

Essa atuação requer um trabalho contínuo de orientação, formação e articulação intersetorial, que visa não apenas a adequação pedagógica e a eliminação

de barreiras, mas também o fortalecimento do compromisso ético-político com a inclusão. Conforme aponta Mantoan (2003), a escola precisa aprender a conviver com as diferenças, de modo que todos possam crescer a partir dessa convivência, em um processo simultâneo de desenvolvimento humano e acadêmico. Nesse sentido, a Equipe SAI tem papel estratégico ao promover práticas que respeitem as singularidades dos estudantes e que ampliem as possibilidades de aprendizagem em contextos colaborativos.

O trabalho da Equipe deve incorporar ações formativas contínuas, tanto com os profissionais da educação quanto com as famílias, buscando construir uma rede de apoio consistente que permita aos estudantes público-alvo da Educação Especial acessar o currículo comum em igualdade de condições. A difusão de práticas pedagógicas inclusivas que alcançaram êxito, o fortalecimento da comunicação entre os diferentes atores envolvidos e o acompanhamento sistemático da implementação das políticas são componentes essenciais dessa atuação.

Em síntese, o trabalho da Equipe SAI na SRE Paracatu reafirma o compromisso com a educação como um direito de todos, contribuindo para a construção de uma escola que seja, de fato, um espaço de pertencimento e aprendizagem para cada estudante. Superar os desafios que ainda persistem demanda um esforço coletivo e contínuo, em que a formação crítica, a prática reflexiva e a colaboração entre as diferentes instâncias da rede educacional sejam os pilares para a consolidação de uma educação inclusiva com qualidade e equidade. Ao disseminar práticas exitosas, a Equipe SAI contribui para a superação desses desafios e para o fortalecimento da educação inclusiva.

3.2 LIDERANÇA DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS COLABORATIVAS: CAMINHOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA E A DISSEMINAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS

Práticas inclusivas que alcançaram êxito em educação podem ser compreendidas como aquelas experiências pedagógicas que, fundamentadas teoricamente e avaliadas em sua efetividade, conseguem promover avanços significativos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. De acordo com Nóvoa (1992), o registro e a análise da prática docente são elementos fundamentais

para que as experiências positivas possam ser avaliadas e compartilhadas, constituindo um patrimônio coletivo da profissão.

Nesse sentido, Gatti (2010) ressalta que práticas bem-sucedidas não surgem do improviso, mas de processos reflexivos que articulam teoria e prática, vinculando a formação docente a ações planejadas. Na perspectiva inclusiva, Mantoan (2003) enfatiza que a efetividade de tais práticas não está em normalizar os alunos, mas em reconhecer as diferenças e transformar a escola em um espaço que acolha todos os sujeitos. Retomando Vygotsky (1991), a aprendizagem se consolida nas interações sociais, de modo que práticas exitosas valorizem a colaboração entre professores, alunos, famílias e equipes multidisciplinares.

Além disso, como aponta Imbernón (2010), essas experiências têm valor ampliado quando são disseminadas e adaptadas em diferentes contextos escolares, permitindo que se tornem referência para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Nessa perspectiva, Mantoan e Lanuti (2022) afirmam que a escola inclusiva contemporânea deve ser construída a partir de práticas exitosas e do trabalho colaborativo entre todos os seus atores. A inclusão, portanto, não se resume à matrícula de estudantes com deficiência, mas envolve a efetiva transformação da cultura escolar, que passa a valorizar as diferenças como potenciais de aprendizagem.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa papel estratégico nesse processo, não apenas como suporte técnico, mas como mediador de práticas pedagógicas que eliminam barreiras e criam condições reais de participação para todos.

As práticas exitosas destacadas por Mantoan e Lanuti (2022) rompem com a lógica da integração e promovem experiências coletivas de aprendizagem, em que cada estudante é reconhecido em suas singularidades. Para tanto, o trabalho colaborativo é essencial: professores regentes, docentes do AEE, gestores e comunidade escolar devem dialogar, compartilhar responsabilidades e planejar em conjunto as ações pedagógicas. Como ressaltam os autores, a escola que queremos para todos é aquela que não rotula nem separa, mas cria condições para que a diversidade se torne parte constitutiva do processo educativo (MANTOAN; LANUTI, 2022). A identificação e disseminação de práticas exitosas é fundamental para

consolidar a inclusão como direito educacional, assegurando que as ações de apoio e adaptação sejam eficazes e pautadas no respeito à diversidade.

Mantoan (2006) enfatiza que práticas pedagógicas bem-sucedidas em contextos inclusivos devem ser socializadas e debatidas entre os educadores, para a constituição de um repertório coletivo de possibilidades de ação, que valorize o protagonismo docente e fortaleça a escola como espaço de transformação social. A disseminação dessas práticas, portanto, não se limita à divulgação de métodos ou estratégias, mas implica um processo de escuta, reflexão e construção coletiva do saber pedagógico, levando em consideração a realidade local e os sujeitos que nela se inserem.

Outro ponto relevante é que a inclusão escolar configura-se como uma diretriz fundamental das políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo, orientando sistemas e instituições de ensino a desenvolverem estratégias que assegurem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essa perspectiva amplia a compreensão da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e acolham as singularidades dos sujeitos em sua totalidade (BRASIL, 2008; UNESCO, 1994).

Nesse sentido, é imprescindível compreender a inclusão como um princípio ético, político e pedagógico, que transcende a simples matrícula de alunos com deficiência na escola regular. Ela pressupõe mudanças estruturais e culturais, tanto no âmbito da gestão escolar quanto na prática docente, requerendo um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, as famílias, os estudantes e os órgãos de apoio técnico. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) já afirmava que os sistemas educacionais deveriam ser organizados de modo a levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades dos alunos, reforçando a necessidade de que as escolas acolham todos com equidade e, conseqüentemente, a importância do acompanhamento da Equipe SAI.

O acesso a informações confiáveis constitui requisito fundamental para a consolidação de uma sociedade crítica, informada e democrática. Em um contexto marcado pela ampla disseminação de dados nas redes sociais, torna-se um imperativo ético zelar pela qualidade, pela veracidade e pela origem das informações,

sobretudo nas áreas educacional e científica. No âmbito da educação especial, esse compromisso adquire relevância ainda maior, pois a falta de conhecimento técnico acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e dos fundamentos da inclusão frequentemente gera interpretações equivocadas, práticas segregadoras e encaminhamentos inadequados. Nesse sentido, Oliveira e Prieto (2017) alertam que a ausência de informações qualificadas sobre a inclusão gera confusões conceituais e práticas que reforçam desigualdades e marginalizações.

A atuação da Equipe SAI, nesse aspecto, não se restringe ao apoio técnico às escolas, mas também envolve a produção e divulgação de informações pedagógicas, legais e metodológicas, capazes de orientar professores, gestores, famílias e demais profissionais da rede. A construção de materiais informativos, a promoção de seminários, encontros formativos e a partilha de experiências exitosas são estratégias que contribuem para formar uma cultura escolar mais informada, participativa e comprometida com a equidade.

Além disso, como destaca Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa e respeito aos saberes dos educandos. Ensinar é, também, um ato ético da informação, em que o educador assume o papel de mediador entre o saber sistematizado e os sujeitos em formação. Transpor essa lógica para a gestão da educação especial implica compreender que orientar a prática docente e informar adequadamente a comunidade escolar é parte indissociável do processo inclusivo.

No âmbito das reflexões desenvolvidas por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, o autor destaca diversos princípios relacionados à prática colaborativa, com ênfase especial no contexto educacional. A perspectiva freireana de educação sustenta que a prática pedagógica precisa se alicerçar no diálogo como elemento essencial de colaboração, uma vez que é por meio da troca de ideias entre educadores e educandos que se promove o respeito às diferenças e a construção conjunta do conhecimento. Nesse processo, torna-se imprescindível valorizar os saberes que os alunos trazem consigo, reconhecendo suas experiências de vida como componentes significativos para o ensino e a aprendizagem. Além disso, a reflexão crítica sobre a prática educativa assume papel central, pois possibilita que educadores e educandos aprendam juntos, aperfeiçoando continuamente suas ações.

Nessa lógica, o ensino não deve ser entendido como mera transferência de conhecimento, mas como criação de condições para a construção coletiva do saber, respeitando a autonomia de cada sujeito envolvido. A abertura ao diálogo e a escuta atenta configuram-se como atitudes indispensáveis, pois permitem compreender as necessidades e perspectivas dos educandos, favorecendo um ambiente de aprendizado mútuo e democrático. Por fim, é fundamental reconhecer que a prática colaborativa se articula a um compromisso ético e político, uma vez que a educação, conforme destaca Freire (1996), constitui uma forma de intervenção no mundo e, portanto, deve estar voltada à transformação social, pautada pela equidade e pela justiça.

Essas ideias reforçam que a prática colaborativa na educação deve ser fundamentada no respeito, na troca de experiências e na construção conjunta de um ambiente de aprendizado crítico e transformador. A prática colaborativa aplicada dentro do ambiente escolar fortalece as ações no âmbito da inclusão e promove a disseminação de conhecimento a todos os envolvidos, o que se defende neste trabalho como uma condição importante para o sucesso da operacionalização do AEE.

Nesse contexto, cabe às políticas públicas e às estruturas regionais, como a SRE e os CREI, o fortalecimento das ações de formação continuada com base em evidências científicas, legislação atualizada e práticas já consolidadas, de modo a promover a disseminação de informações que sejam ao mesmo tempo acessíveis, consistentes e aplicáveis à realidade escolar.

Na Resolução SEE n. 4.256/2020, que institui diretrizes para a organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, é possível identificar a ênfase no trabalho colaborativo entre os profissionais responsáveis pela inclusão escolar. Essa colaboração é apresentada como um princípio essencial para garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Dentre os diversos dispositivos normativos contidos na resolução, destaca-se a ênfase no trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam no processo de inclusão escolar, como professores regentes, professores do AEE e especialistas da educação básica. A referida resolução entende a Educação Especial como

modalidade transversal, a ser desenvolvida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando ao estudante público da Educação Especial não apenas o direito à matrícula, mas à aprendizagem em condições de igualdade. Para que esse direito seja plenamente garantido, a atuação em parceria entre os diferentes profissionais da escola é condição imprescindível.

O artigo 8º da Resolução é claro ao definir que os professores regentes têm o dever de trabalhar em parceria com os professores do AEE, disponibilizando o plano de aula antecipadamente para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes (MINAS GERAIS, 2020, art. 8º, IV). Ainda segundo o mesmo artigo, os regentes devem construir, em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor do AEE, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instrumento essencial para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O artigo 9º reforça esse caráter colaborativo ao estabelecer que os professores do AEE devem 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 (MINAS GERAIS, 2020, art. 9º, I). Assim, a atuação do professor do AEE não se dá de forma isolada, mas integrada ao trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula regulares, com o objetivo de garantir acessibilidade e equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Essa concepção de atuação conjunta está alinhada à perspectiva da inclusão como um direito humano fundamental, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com equivalência de emenda constitucional. O trabalho colaborativo, nesse contexto, não é apenas uma diretriz administrativa, mas uma exigência ética e pedagógica que deve nortear a prática de todos os profissionais envolvidos na construção de uma escola inclusiva.

O desenvolvimento de formações para a docência na educação básica é compromisso ético e político com a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, que são ou serão o foco de seu trabalho, e os princípios norteadores dessas, hoje, são integração, cooperação, coparticipação, transparência, gradatividade, cumulatividade e

continuidade. Logo, a construção do compromisso para com o desenvolvimento dos alunos, a aprendizagem colaborativa e as formas motivadoras de comunicação no trabalho educativo é condição necessária ao trabalho docente (UNESCO, 2021, p.22)

Portanto, a Resolução SEE n. 4.256/2020 não apenas reconhece a necessidade de cooperação entre os agentes escolares, como também regulamenta e orienta essa prática, tornando-a elemento central na organização do atendimento educacional especializado. A efetivação do trabalho colaborativo se constitui, assim, como base para a construção de uma educação democrática, plural e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

Nesse contexto, destaca-se também o papel estratégico da gestão escolar e das instâncias administrativas na promoção e consolidação do trabalho colaborativo. Cabe aos gestores criar condições objetivas para que professores, especialistas, profissionais do AEE e demais envolvidos possam desenvolver ações integradas, planejadas e focadas nas reais necessidades dos estudantes. A organização de horários, a garantia de momentos de formação continuada, a articulação com os serviços de apoio técnico da Superintendência Regional de Ensino e o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas são responsabilidades que não podem ser negligenciadas. A gestão, portanto, deve ser mediadora de processos, promotora do diálogo e da corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares.

Em obra dedicada à análise do papel da gestão escolar, Brooke e Rezende (2020) apontam que há consenso, na literatura internacional, sobre a centralidade da liderança eficaz na construção de escolas de qualidade. Os autores destacam que, embora diferentes instituições atendam públicos com perfis semelhantes, apresentam resultados educacionais distintos, o que evidencia que fatores internos, entre eles a liderança pedagógica do diretor, exercem influência decisiva sobre o desempenho escolar (BROOKE; REZENDE, 2020, p. 98).

A partir dessa constatação, os autores ressaltam que as escolas mais eficazes são aquelas que adotam um modelo de liderança participativa, valorizando a contribuição de professores, pais e alunos nos processos decisórios. Ao contrário do que se poderia imaginar, o diretor escolar não perde autoridade ao partilhar a gestão: sua influência se fortalece à medida que consegue mobilizar a comunidade em torno de objetivos comuns. Assim, a capacidade de engajar coletivamente os diferentes

atores escolares passa a ser um dos principais indicadores de uma liderança pedagógica efetiva (BROOKE; REZENDE, 2020, p. 116).

Essa perspectiva converge com os princípios da prática colaborativa, elemento central nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente na atuação da Equipe SAI. A efetividade das ações inclusivas depende, em grande medida, da articulação entre os diferentes profissionais que compõem o cotidiano escolar: professores regentes, professores do AEE, especialistas, gestores e técnicos da rede. O trabalho colaborativo, nesse contexto, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma exigência ética e política, que garante a construção de respostas educacionais contextualizadas, integradas e voltadas à superação de barreiras de aprendizagem e participação.

A liderança pedagógica, tal como concebida por Brooke e Rezende (2020), também encontra respaldo na atuação da Equipe SAI, que exerce papel de mediação, orientação técnica e formação continuada junto às escolas. Quando essa Equipe atua de forma colaborativa, promovendo escuta ativa, planejamento conjunto e construção coletiva de soluções, contribui diretamente para o fortalecimento da cultura inclusiva nas instituições. Um dos caminhos mais potentes para esse fortalecimento é a disseminação de boas práticas, entendidas como experiências exitosas que, ao serem compartilhadas entre escolas e profissionais, passam a compor um repertório pedagógico coletivo, valorizando o conhecimento situado e incentivando a inovação educacional.

Assim, a articulação entre liderança pedagógica democrática, prática colaborativa institucional e disseminação de práticas exitosas configura-se como fundamento essencial para o avanço da educação inclusiva. A atuação da Equipe SAI, nesse cenário, deve ser compreendida como promotora de redes de apoio e corresponsabilidade, capazes de transformar a realidade escolar por meio da escuta, do diálogo e da ação coletiva.

3.2.1 Discutindo Conceitos de Intra / Intersetorialidade no AEE

Segundo Andrade (2024), a atuação dos núcleos de apoio nas redes municipais, em especial no interior de Minas Gerais, revela que a articulação intrasetorial é elemento-chave para garantir a efetividade das ações inclusivas. A

autora destaca que o fortalecimento da comunicação entre os profissionais da educação, aliado à sistematização das práticas pedagógicas, favorece o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais reflexões dialogam diretamente com a proposta de atuação da Equipe SAI, reafirmando a importância da construção de uma rede de apoio sólida e articulada internamente.

A operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da atuação da Equipe SAI insere-se no contexto das discussões sobre intersectorialidade e intrasetorialidade na gestão educacional. Convém, primeiramente, distinguir esses dois conceitos. A intersectorialidade refere-se à articulação entre saberes, setores e sujeitos na construção de intervenções compartilhadas (BRASIL, 2014). No contexto do AEE, essa articulação se manifesta na relação entre educação, saúde e assistência social, especialmente quando a Equipe SAI media encaminhamentos, participa de reuniões intersectoriais ou colabora com técnicos de outros setores no apoio a estudantes.

Segundo Magalhães (2004), a intersectorialidade pode ocorrer na formulação, na implementação ou nas metas de uma política. No caso da Educação Especial em Minas Gerais, a Equipe SAI atua predominantemente na dimensão intrasetorial, isto é, articulando ações dentro da própria rede estadual de educação. A intrasetorialidade é definida como o "exercício permanente da desfragmentação das ações e serviços ofertados por um setor" (BRASIL, 2014, p. 2). Essa abordagem se evidencia, por exemplo, quando a Equipe SAI promove formações para os professores da base comum, participa do planejamento pedagógico das escolas e acompanha a efetivação dos Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs).

A integração interna do setor educacional, por meio da Equipe SAI, permite a construção de redes cooperativas entre especialistas, diretores, professores do AEE e demais educadores. Conforme Silva (2013), a intrasetorialidade implica a capacidade de os serviços de um mesmo setor atuarem de forma coordenada para atender à integralidade do indivíduo. No caso do AEE, essa coordenação é essencial para garantir que os estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades e superdotação recebam um atendimento que respeite suas especificidades e promova seu desenvolvimento pleno.

Mendes, Frutuoso e Silva (2017) ressaltam que tanto a inter quanto a intrasetorialidade envolvem a conexão entre sujeitos e setores para enfrentar

problemas complexos. No caso da Educação Especial, a complexidade está nas múltiplas demandas dos estudantes e na necessidade de articulação entre planejamento pedagógico, adaptações curriculares, acompanhamento familiar e formação continuada dos profissionais. Assim, a atuação da Equipe SAI como eixo articulador é imprescindível.

A literatura destaca que, embora o termo intrasetorialidade ainda tenha menor expressividade teórica, é fundamental compreendê-lo como base da eficácia da gestão educacional, sobretudo em políticas como o AEE. Para Junqueira(2000), garantir a integralidade do usuário exige um novo modelo de gestão, com foco na equidade e na articulação entre os diversos atores e serviços.

No trabalho da Equipe SAI, percebe-se que a interação entre diferentes segmentos da educação estadual é mediada por práticas colaborativas e pelo uso estratégico da comunicação e da informação. Essa é uma expressão concreta da intrasetorialidade, que se materializa em ações conjuntas para promover a inclusão, o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Instituições como o Centro de Apoio a Surdos (CAS) e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são acionados sempre que necessário para apoiar a inclusão de alunos com deficiência auditiva ou visual. O CREI se faz presente nas formações ofertadas para todos os profissionais da educação, tanto da base comum quanto do AEE. O NAE, por sua vez, trabalha a inclusão de forma mais ampla, não se restringindo ao AEE, mas atuando também nos problemas evidenciados pela escola, sejam eles relacionados a estudantes, profissionais da educação ou famílias.

Portanto, ao analisar a atuação da Equipe SAI, observa-se que a intrasetorialidade não é apenas uma diretriz conceitual, mas um princípio operante no cotidiano da gestão educacional, sustentando a eficiência, a corresponsabilidade e o compromisso com a operacionalização da educação inclusiva.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO: INVESTIGANDO BOAS PRÁTICAS

Em 2024, a Equipe SAI atuou junto à Escola Estadual Mundo Encantado para apoiar alunos com Transtorno do Espectro Autista, realizando visita in loco, avaliando a necessidade de um professor ACLTA e implementando o uso de prancha de

comunicação alternativa com o apoio do CREI. Apesar dos desafios emocionais enfrentados, o acompanhamento constante e o diálogo promovidos pela Equipe SAI contribuíram para avanços significativos na inclusão e no clima do ambiente escolar.

Na Escola Estadual Criança Feliz, a Equipe SAI também interveio em caso de aluno com vínculos familiares fragilizados, identificando e corrigindo a falta de articulação entre o AEE e o ensino regular. Por meio de orientações e formações baseadas na Resolução SEE n. 4.256/2020, a Equipe SAI fortaleceu as estratégias inclusivas dos professores, resultando em maior permanência e participação dos alunos nas salas regulares.

Esta pesquisa teve como objetivo central identificar as práticas exitosas dessas instituições de ensino na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvidas com o acompanhamento e a orientação da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Como objetivos específicos, propôs-se: descrever as atribuições da Equipe SAI na operacionalização do AEE; analisar as boas práticas na operacionalização do AEE em duas escolas da SRE Paracatu; e propor ações que contribuíssem para a operacionalização do AEE via Equipe SAI nas escolas investigadas e nas demais escolas da Regional.

Para o alcance desses objetivos, a metodologia adotada combinou três principais estratégias de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma intencional, contemplando diferentes agentes envolvidos na operacionalização do AEE:

- 2 membros da Equipe SAI;
- 1 coordenador da DIVEP (Divisão de Equipe Pedagógica);
- 1 diretor da DIRE (Diretoria Educacional);
- 3 membros da Equipe CREI (Centro de Referência em Educação Inclusiva);
- professores regentes, profissionais da Educação Especial e demais membros da equipe escolar da Escola Estadual Mundo Encantado e da Escola Estadual Criança Feliz.

A pesquisa de campo foi conduzida a partir de procedimentos metodológicos que incluíram a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários semiabertos. Tais instrumentos possibilitaram o levantamento de dados diversificados e complementares, garantindo maior

profundidade às análises. Inscrita no campo da pesquisa qualitativa, esta investigação buscou compreender não apenas os processos formais, mas também as percepções, experiências e desafios vivenciados pelos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa permitiu a aproximação entre pesquisador e participantes, possibilitando captar significados, valores e práticas que se manifestaram no cotidiano das instituições. Nesse sentido, a opção por essa abordagem revelou-se pertinente para compreender as práticas e os entraves enfrentados pela Equipe SAI na operacionalização do AEE no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu. Conforme destacam Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos em profundidade, considerando-os dentro de seu contexto, o que a torna adequada para analisar realidades complexas e dinâmicas como a da inclusão escolar.

Por meio da análise documental, foram examinadas legislações, resoluções e relatórios técnicos que fundamentam a atuação da Equipe SAI. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram explorar as experiências de gestores, professores e profissionais diretamente envolvidos no processo, permitindo que suas narrativas e percepções emergissem de forma espontânea. Os questionários semiabertos, por sua vez, ofereceram a oportunidade de sistematizar informações de forma comparativa, sem perder a riqueza dos dados subjetivos.

Dessa forma, a pesquisa articulou diferentes instrumentos em uma perspectiva dialógica, produzindo conhecimento crítico e aprofundado sobre as práticas de inclusão e os desafios que permearam a efetivação do AEE no contexto regional. A triangulação dos dados obtidos possibilitou identificar práticas exitosas e desafios recorrentes no acompanhamento do AEE, contribuindo para a formulação de propostas aplicáveis à realidade da SRE Paracatu e, potencialmente, a outras regionais com contextos semelhantes.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS: PLANEJANDO O TRABALHO DE CAMPO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois se trata da investigação da operacionalização do AEE na SRE Paracatu, sendo necessário compreender de maneira mais aprofundada quais são os problemas enfrentados na operacionalização

deste atendimento. A natureza qualitativa permite que o pesquisador investigue como a operacionalização do AEE se desenvolve na SRE, explorando as contribuições que os membros da Equipe SAI, coordenador DIVEP, diretor DIRE, diretores, especialistas, professores e profissionais da inclusão da Escola Estadual Mundo Encantado e Escola Estadual Criança Feliz.

Além disso, a pesquisa qualitativa é adequada para explorar as percepções e experiências dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ela, assim, aspira a captação do fenômeno a partir do entorno social, perante as perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois a construção da pesquisa é produzida por meio das percepções dos sujeitos que dela participam (Faria Rodrigues et al, 2021).

1. **Pesquisa Documental:**

Foi realizada uma análise abrangente de documentos normativos e bases institucionais para embasar o estudo. No âmbito internacional, foram consideradas a Declaração de Salamanca e as orientações da UNESCO; no contexto nacional, foram analisadas as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015); em nível estadual, destaca-se a Resolução SEE-MG nº 4.256/2020.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pois se tratou da investigação da operacionalização do AEE na SRE Paracatu, sendo necessário compreender de maneira aprofundada quais são os problemas enfrentados nesse atendimento. A natureza qualitativa permitiu que a pesquisadora investigasse como a operacionalização do AEE se desenvolveu na SRE, explorando as contribuições dos membros da Equipe SAI, do coordenador da DIVEP, do diretor da DIRE, dos diretores, especialistas, professores e profissionais da inclusão da Escola Estadual Mundo Encantado e da Escola Estadual Criança Feliz.

Além disso, a pesquisa qualitativa é adequada para explorar as percepções e experiências dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, captando o fenômeno a partir do entorno social e das perspectivas dos sujeitos que dele participam, uma vez que a construção do conhecimento é produzida por meio de suas percepções (FARIA RODRIGUES et al., 2021).

Pesquisa documental

Foi realizada uma análise abrangente de documentos normativos e bases institucionais para embasar o estudo. No âmbito internacional, foram consideradas a Declaração de Salamanca e as orientações da UNESCO; no contexto nacional, foram analisadas as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei n. 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015); em nível estadual, destaca-se a Resolução SEE-MG n. 4.256/2020.

Além desse arcabouço jurídico e político, foram examinadas bases de dados institucionais de acesso público, como o Censo Escolar e a plataforma QEdu, que fornecem dados sobre o AEE, bem como registros produzidos pela Equipe SAI. O acesso a esses registros foi viabilizado pela atuação da pesquisadora como analista educacional da SRE Paracatu, função que lhe confere acesso institucional a esses materiais, independentemente do cargo de Superintendente atualmente ocupado. Também foram analisados relatórios pedagógicos das escolas, Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs), atas escolares, com o objetivo de compreender as práticas em curso, identificar avanços e desafios e mapear os elementos que sustentam a operacionalização do AEE na SRE Paracatu.

Ressalta-se que não foram coletados dados pessoais, sensíveis ou identificáveis de alunos ou profissionais das escolas, em conformidade com a Resolução CNS n. 510/2016, que regula pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais, e com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei n. 13.709/2018).

Os documentos consultados são de caráter institucional e pedagógico, acessados rotineiramente por servidores das escolas e por analistas da SRE, responsáveis pela implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais. Assim, o acesso a esses materiais não comprometeu a privacidade de indivíduos, pois se tratou de registros de gestão pedagógica analisados de forma coletiva e não individualizada.

O objetivo principal da análise foi identificar estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, verificar sua articulação com as orientações da Equipe SAI e avaliar os avanços alcançados, de modo a subsidiar o planejamento e o replanejamento de ações inclusivas. Dessa forma, garantiu-se que os dados produzidos e sistematizados fossem utilizados exclusivamente para fins acadêmicos

e de aprimoramento das práticas pedagógicas, preservando integralmente os direitos de confidencialidade e de proteção de dados previstos na legislação vigente.

Coleta de Dados Primários:

A pesquisa, CAAE n. 89868625.3.0000.5147, intitulada ***A atuação da equipe de apoio à inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: análise de duas escolas***, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil, sistema integrante da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e ao Ministério da Saúde, e autorizada pela Secretaria de Estado de Educação por meio da Coordenação de Pesquisa e Extensão.

O Sistema CEP/CONEP, instituído em 1996, tem como finalidade assegurar a proteção, o respeito e os direitos dos participantes de pesquisas que envolvam seres humanos no Brasil. Baseado em princípios de controle social e descentralização, o sistema realiza mais de 98% das análises éticas em nível local, garantindo transparência e rigor no processo de avaliação.

A pesquisa teve caráter qualitativo e buscou compreender como a Equipe SAI, no âmbito da SRE Paracatu, vinha operacionalizando o AEE, conforme a Resolução SEE-MG n. 4.256/2020 e demais normativas da Educação Especial na perspectiva inclusiva. O estudo também identificou desafios, avanços e práticas exitosas, além de analisar o perfil, a formação e o trabalho colaborativo dos profissionais envolvidos, com foco nas Escolas Estaduais Mundo Encantado e Criança Feliz.

Os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, garantindo sigilo, anonimato e confidencialidade dos participantes, conforme as normas éticas vigentes. A participação foi voluntária, sendo garantido a cada participante o direito de interromper a entrevista ou o preenchimento do questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A pesquisa contou com diferentes procedimentos metodológicos, buscando ampliar a compreensão sobre a operacionalização do AEE na SRE Paracatu. Inicialmente, foi realizada a coleta de dados primários por meio da aplicação de questionários destinados a diretores, especialistas, professores e profissionais do AEE das Escolas Estaduais Mundo Encantado e Criança Feliz, instrumento que permitiu captar percepções, experiências e práticas relacionadas à inclusão escolar.

Paralelamente, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com membros da Equipe SAI e com o coordenador da DIVEP. Embora estivesse prevista a participação da diretora da DIRE e da Equipe CREI, não foi possível concretizá-la, pois as profissionais encontravam-se em licença para tratamento de saúde ou não atendiam ao critério de tempo mínimo de um ano na função, necessário para caracterizar o acompanhamento do trabalho desenvolvido pela Equipe SAI nas escolas investigadas.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados a partir do cruzamento das informações coletadas, possibilitando a identificação de padrões, desafios recorrentes e práticas exitosas. Essa etapa foi fundamental para a construção de um panorama crítico acerca das condições do AEE no contexto da SRE Paracatu.

Por meio de instrumentos como entrevistas e questionários, a pesquisadora acessou as opiniões e perspectivas dos diferentes atores, compreendendo como vivenciaram e significaram o processo de inclusão. Essa abordagem mostrou-se fundamental para capturar a complexidade e a subjetividade inerentes a esse processo.

A entrevista, realizada de forma semiestruturada, permitiu que os entrevistados trouxessem contribuições espontâneas e relevantes para a análise da operacionalização do AEE na SRE Paracatu. Para o questionário, foram previstos 43 participantes: 2 gestores, 4 especialistas, 20 professores regentes e 17 profissionais do AEE. Os questionários foram estruturados de forma semiaberta e direcionados aos diretores, especialistas, profissionais da Educação Especial e professores regentes das Escolas Estaduais Mundo Encantado e Criança Feliz, nas quais a Equipe SAI já havia mapeado práticas exitosas. O objetivo foi identificar os fatores determinantes do sucesso no processo de inclusão, analisando o uso de instrumentos, as análises pedagógicas, o suporte oferecido, o conhecimento das funções relativas à implementação da Educação Especial e os impactos no desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE.

Para a mobilização dos profissionais, foram enviados convites por e-mail institucional em novembro de 2024, apresentando os seguintes aspectos: a natureza voluntária da participação; a garantia de anonimato nas respostas; e os cuidados adotados para preservação da identidade e dos direitos dos participantes. No caso do questionário eletrônico, as respostas foram coletadas via Google Forms, sem retenção

do endereço de e-mail, o que assegurou o sigilo da identidade dos respondentes. As entrevistas foram gravadas mediante consentimento prévio dos participantes.

Com relação aos riscos, foram adotados procedimentos específicos para minimizá-los. Os dados coletados por meio de questionários e entrevistas foram armazenados em HD externo protegido por senha, de uso exclusivo da pesquisadora, e permanecerão armazenados pelo período de cinco anos, conforme a Resolução CNS n. 510/2016 e a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei n. 13.709/2018). Após esse prazo, todos os arquivos serão eliminados de forma definitiva. Não houve identificação dos participantes em nenhuma etapa da divulgação da pesquisa, tampouco do órgão estadual ao qual estão vinculados, sendo utilizados nomes fictícios para preservar o anonimato.

No mesmo e-mail de convite, foram disponibilizadas informações para que os interessados pudessem esclarecer eventuais dúvidas sobre a pesquisa, a participação nas entrevistas ou o preenchimento do questionário, bem como sobre os procedimentos de segurança e sigilo adotados.

Após esse primeiro contato, foi enviado um segundo e-mail diferenciado conforme o grupo de participação. Para os respondentes do questionário, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto ao link de acesso ao formulário eletrônico, com prazo de resposta estabelecido entre 15 de novembro e 15 de dezembro de 2024. Para os participantes das entrevistas, o segundo e-mail foi destinado ao agendamento, com confirmação de aceite formalizada pelo envio do TCLE assinado. As entrevistas foram realizadas após a aprovação do CEP, em dezembro de 2024.

Para os profissionais da SRE Paracatu, foi previamente agendada a sala de reuniões da Superintendência. No entanto, em razão da indisponibilidade das participantes no período previsto, as entrevistas foram realizadas por meio do Google Meet, uma vez que as profissionais se encontravam em atividades em outros municípios da circunscrição da SRE Paracatu. O link de acesso foi encaminhado ao e-mail de cada participante, com informação da data e do horário definidos conforme a disponibilidade de cada uma.

Não houve identificação do nome dos profissionais, tampouco de suas funções, com o objetivo de minimizar riscos de identificação. Utilizou-se o termo

“**Entrevistado**”, acompanhado de um número correspondente à ordem de realização das entrevistas, como, por exemplo, “**Entrevistado 1**”.

Os respondentes dos questionários foram classificados de acordo com o grupo ao qual pertencem. Os gestores foram identificados pela palavra “**Gestor**”, acompanhada de um número (**Gestor 1**); os professores regentes, pela palavra “**Professor**”, também seguida de numeração (**Professor 1**); e os profissionais do AEE foram identificados pela palavra “**Profissional**”, seguida de um número (**Profissional 1**). A numeração adotada corresponde à ordem de respostas registradas no *Google Forms*.

Para fins de organização e interpretação dos dados, adotou-se a Análise Temática, conforme proposta por Dias e Mishima (2023), metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas nas áreas das Ciências Humanas e da Saúde. Essa abordagem possibilita examinar sistematicamente os discursos e as informações obtidas por meio de entrevistas e questionários, permitindo identificar padrões, categorias temáticas e significados presentes nas falas dos participantes.

De acordo com Dias e Mishima (2023), a Análise Temática constitui uma técnica flexível, por não depender necessariamente de uma teoria ou epistemologia específica, podendo ser aplicada a diferentes abordagens teóricas e epistemológicas. Trata-se, ainda, de uma técnica especialmente útil por não exigir do pesquisador um conhecimento teórico-metodológico excessivamente aprofundado, configurando-se como uma forma mais acessível de análise de dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, 2006 apud DIAS; MISHIMA, 2023).

Nesse sentido, a análise dos dados coletados nesta pesquisa foi organizada em sete etapas, sendo as três primeiras de caráter preliminar ou de aproximação ao fenômeno, conforme orienta a proposta dos autores. A primeira etapa correspondeu à coleta dos dados; a segunda, à transcrição literal do material obtido por meio das entrevistas e dos questionários; e a terceira, à ambientação com os dados, momento em que se realizou a leitura e a releitura do material empírico, possibilitando a familiarização com o conteúdo. As etapas subsequentes compreenderam a acomodação dos dados em instrumento de análise, com o registro das unidades de registro e dos fragmentos do discurso, seguida da identificação das unidades de contexto, dos núcleos de sentido e, por fim, dos temas (DIAS; MISHIMA, 2023).

A quarta etapa consistiu na acomodação dos dados em um instrumento de análise, representado por uma planilha organizada em quatro colunas: Tema, Núcleo de Sentido, Unidade de Contexto e Unidade de Registro/Fragmento. Nessa fase, ocorreu o registro e a codificação das informações relevantes à luz dos objetivos da pesquisa. Nesse processo, cada fragmento do discurso foi analisado individualmente, compondo o que Dias e Mishima (2023) denominam Análise Vertical, correspondente à análise singular do material empírico de cada participante.

A partir da identificação das unidades de contexto e dos núcleos de sentido, observaram-se recorrências, convergências e divergências presentes nas respostas dos participantes, buscando compreender como os diferentes atores percebem e vivenciam a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu. Esse movimento analítico, em que os dados de todos os participantes são reunidos e organizados em torno de temas comuns, configura a chamada Análise Horizontal ou Coletiva (DIAS; MISHIMA, 2023).

Por fim, a etapa de identificação e consolidação dos temas possibilitou a análise crítica dos dados sistematizados, relacionando-os ao referencial teórico da pesquisa e às normativas que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa etapa permitiu interpretar os significados presentes nos discursos dos participantes, bem como identificar desafios, avanços e práticas consideradas exitosas no processo de implementação do AEE nas escolas investigadas.

No contexto da pesquisa educacional, a Análise Temática revela-se particularmente adequada quando se busca compreender percepções, discursos e práticas institucionais, pois possibilita evidenciar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências profissionais e às políticas educacionais que orientam suas práticas (MINAYO, 2014; DIAS; MISHIMA, 2023). Dessa forma, a utilização dessa metodologia contribuiu para a construção de um panorama analítico acerca da atuação da equipe de apoio à inclusão na SRE Paracatu, permitindo compreender as dinâmicas institucionais que permeiam a implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas analisadas.

A partir desse processo analítico, foi possível estabelecer relações entre os dados obtidos nas entrevistas e nos questionários, favorecendo a identificação de elementos que evidenciam tanto os desafios quanto as potencialidades presentes na

operacionalização do Atendimento Educacional Especializado no contexto investigado.

No que se refere à estrutura dos instrumentos de coleta de dados, as entrevistas e os questionários foram organizados a partir de eixos temáticos e blocos analíticos previamente definidos, alinhados aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico sobre educação inclusiva e políticas públicas educacionais.

Quadro 8 – Organização dos instrumentos de pesquisa

Instrumento de coleta de dados	Participantes	Eixos / Blocos temáticos	Objetivos analíticos
Entrevista semiestruturada	Equipe Técnica da SRE Paracatu: Equipe SAI e coordenação da DIVEP. Previsão: Diretor da DIRE e membros do CREI, porém não participaram por não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos.	Eixo 1 – Concepção de inclusão e educação especial	Compreender como os profissionais da SRE concebem os princípios da educação inclusiva e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto das políticas educacionais.
		Eixo 2 – Organização e planejamento do AEE	Analisar como a equipe da SRE organiza, orienta e acompanha as ações relacionadas ao AEE nas escolas da rede estadual.
		Eixo 3 – Formação continuada e suporte para a inclusão	Identificar as estratégias de formação, orientação pedagógica e apoio institucional oferecidas aos profissionais das escolas para a

			implementação da educação inclusiva.
		Eixo 4 – Avaliação geral e perspectivas para o futuro	Identificar avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento das políticas e práticas relacionadas ao AEE na circunscrição da SRE Paracatu.
Questionário semiaberto (Google Forms)	Gestores escolares (diretores e especialistas), professores regentes de turma e profissionais do Atendimento Educacional Especializado das Escolas Estaduais Mundo Encantado e Criança Feliz. Total previsto: 43 profissionais.	Bloco I – Informações básicas	Caracterizar o perfil profissional dos participantes, incluindo formação acadêmica, tempo de atuação e trajetória na área educacional.
		Bloco II – Ações de inclusão e práticas gestoras	Investigar como as escolas organizam práticas pedagógicas e administrativas voltadas à inclusão escolar e ao atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

		Bloco III – Acompanhamento da equipe SAI	Compreender como os profissionais das escolas percebem o suporte pedagógico e institucional oferecido pela equipe de Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Paracatu.
		Bloco IV – Resultados e impactos na escola	Identificar os impactos das ações de inclusão no cotidiano escolar, especialmente no desenvolvimento dos estudantes atendidos pelo AEE e nas práticas pedagógicas dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As entrevistas foram estruturadas a partir de quatro eixos temáticos centrais, definidos com base nas dimensões consideradas fundamentais para compreender a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu. Esses eixos buscaram orientar a condução das entrevistas, assegurando que os participantes pudessem abordar aspectos institucionais, pedagógicos e formativos relacionados à implementação da política de inclusão.

O primeiro eixo abordou a concepção de inclusão e educação especial, buscando compreender como os profissionais da equipe técnica da SRE interpretam os princípios que orientam a educação inclusiva e o papel do Atendimento Educacional Especializado na garantia do direito à educação para os estudantes público-alvo da educação especial. Esse eixo permitiu identificar as bases conceituais que fundamentam as práticas institucionais e pedagógicas desenvolvidas no âmbito da SRE.

O segundo eixo tratou da organização e do planejamento do Atendimento Educacional Especializado, investigando de que forma a equipe da SRE acompanha,

orienta e organiza as ações relacionadas ao AEE nas escolas da rede estadual. Nesse eixo, buscou-se compreender como se estabelecem os processos de planejamento, acompanhamento pedagógico e articulação entre os diferentes setores responsáveis pela implementação das políticas de educação especial.

O terceiro eixo contemplou questões relacionadas à formação continuada e ao suporte institucional para a inclusão, considerando a relevância da qualificação dos profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse eixo, foram examinadas as estratégias de formação, orientação pedagógica e apoio técnico oferecidas às escolas pela equipe da Superintendência Regional de Ensino.

Por fim, o quarto eixo abordou a avaliação geral das ações desenvolvidas e as perspectivas para o aprimoramento futuro, possibilitando aos participantes refletirem sobre os avanços alcançados, os desafios enfrentados e as possibilidades de qualificação das políticas e práticas de inclusão no contexto da SRE Paracatu.

Paralelamente às entrevistas, os questionários aplicados aos profissionais das escolas foram organizados em blocos temáticos, com o objetivo de apreender a percepção dos diferentes atores escolares acerca da implementação da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado nas instituições investigadas.

O Bloco I – Informações básicas teve como objetivo identificar o perfil dos participantes, contemplando aspectos como formação acadêmica, trajetória profissional, tempo de atuação na função e motivações para atuar na área da educação. Esse bloco possibilitou caracterizar os sujeitos da pesquisa e compreender suas experiências profissionais no campo educacional.

O Bloco II – Ações de inclusão e práticas gestoras buscou investigar como as escolas organizam suas práticas pedagógicas e administrativas para promover a inclusão escolar. Nesse bloco, foram analisadas as estratégias utilizadas pelos gestores e professores para atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como as ações institucionais desenvolvidas para garantir a efetivação da política de inclusão.

O Bloco III – Acompanhamento da equipe SAI teve como objetivo compreender como os profissionais das escolas percebem o suporte pedagógico e institucional oferecido pela equipe de Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Paracatu. As questões desse bloco permitiram analisar o grau de articulação entre a Superintendência

Regional de Ensino e as escolas no processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado.

Por fim, o Bloco IV – Resultados e impactos na escola buscaram identificar os efeitos das ações de inclusão no cotidiano escolar, considerando aspectos como o desenvolvimento dos estudantes atendidos pelo AEE, as mudanças nas práticas pedagógicas e a percepção dos profissionais sobre os avanços e desafios relacionados à educação inclusiva.

A organização dos instrumentos de pesquisa a partir desses eixos e blocos temáticos mostrou-se fundamental para assegurar maior consistência analítica ao estudo, uma vez que possibilitou examinar o fenômeno investigado sob diferentes perspectivas institucionais e profissionais. Além disso, essa estrutura contribuiu para a triangulação dos dados, estratégia metodológica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas com vistas a ampliar a validade e a confiabilidade das interpretações (MINAYO, 2014).

A triangulação permitiu articular as informações obtidas nas entrevistas com os dados provenientes dos questionários, possibilitando comparar as percepções dos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão escolar — gestores, professores regentes, profissionais do AEE e membros da equipe técnica da SRE. Dessa forma, tornou-se possível identificar convergências, divergências e complementaridades entre os discursos dos participantes, favorecendo uma compreensão mais abrangente da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado no contexto investigado.

Assim, a utilização combinada desses instrumentos de coleta e a organização analítica dos dados contribuíram para a construção de um panorama mais consistente acerca das práticas, desafios e potencialidades relacionadas à atuação da equipe de apoio à inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu, permitindo compreender como as diretrizes da política de educação inclusiva vêm sendo implementadas nas escolas analisadas.

Quadro 9 - Categorias de análise da pesquisa (Análise de Conteúdo)

Categoria de análise	Fonte dos dados	Objetivo analítico
Concepções de inclusão e educação especial	Entrevistas / Questionários	Compreender como os profissionais concebem a educação inclusiva e o papel do AEE
Organização e funcionamento do AEE	Entrevistas / Questionários	Analisar como ocorre a implementação do atendimento educacional especializado nas escolas
Formação e suporte institucional para inclusão	Entrevistas / Questionários	Identificar estratégias de formação e apoio pedagógico oferecidas pela SRE
Práticas pedagógicas inclusivas	Questionários	Investigar como professores e gestores desenvolvem práticas inclusivas no cotidiano escolar
Resultados e impactos da inclusão escolar	Questionários / Entrevistas	Analisar os efeitos das ações inclusivas no desenvolvimento dos estudantes e na dinâmica escolar
Desafios e perspectivas da educação inclusiva	Entrevistas	Identificar desafios institucionais e possibilidades de aprimoramento da política de inclusão

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 9 apresenta as categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas e dos questionários. Essas categorias foram construídas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico que fundamenta os estudos sobre educação inclusiva, políticas educacionais e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A definição dessas categorias permitiu organizar sistematicamente o material empírico e orientar o processo de interpretação das informações, conforme os princípios da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

De acordo com Bardin (2016), a categorização consiste em uma etapa fundamental da análise de conteúdo, pois possibilita agrupar elementos com características comuns, favorecendo a identificação de padrões e sentidos presentes nas comunicações analisadas. Nesse sentido, as categorias apresentadas no quadro

foram definidas a partir da leitura do material empírico e da articulação com a literatura da área da educação inclusiva.

A primeira categoria, concepções de inclusão e educação especial, buscou compreender como os profissionais participantes da pesquisa interpretam os princípios da educação inclusiva e o papel do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa dimensão é relevante porque as concepções dos profissionais influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as formas de organização do trabalho escolar. Conforme destaca Mantoan (2006), a construção de uma escola inclusiva depende da transformação das concepções tradicionais de ensino e da compreensão de que todos os estudantes têm direito de aprender no espaço comum da escola.

A segunda categoria, organização e funcionamento do AEE, teve como objetivo analisar como ocorre a implementação do atendimento educacional especializado nas escolas investigadas. Essa categoria permitiu examinar aspectos relacionados à articulação entre o AEE e o ensino regular, ao planejamento pedagógico e ao acompanhamento realizado pelas equipes responsáveis pela política de inclusão. De acordo com Mendes (2010), o AEE constitui um serviço fundamental para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, devendo funcionar de forma complementar e articulada ao ensino comum.

A terceira categoria, Formação e suporte institucional para inclusão, buscou identificar as estratégias de formação continuada e os mecanismos de apoio oferecidos aos profissionais da educação no processo de implementação da educação inclusiva. A literatura aponta que a formação docente constitui um dos principais fatores para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto escolar. Segundo Glat e Blanco (2007), a formação continuada e o apoio institucional são elementos essenciais para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente na sala de aula.

A categoria Práticas pedagógicas inclusivas concentrou-se na análise das estratégias utilizadas pelos professores e gestores para promover a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar. Essa dimensão permite compreender como os princípios da inclusão são materializados nas práticas pedagógicas e nas interações estabelecidas no ambiente escolar. Conforme argumenta Bueno (1993), a efetivação da educação inclusiva depende não apenas de

políticas educacionais, mas também da transformação das práticas pedagógicas e das condições de ensino oferecidas nas escolas.

A categoria Resultados e impactos da inclusão escolar buscou analisar os efeitos das ações inclusivas no desenvolvimento dos estudantes atendidos pelo AEE e na dinâmica escolar. Essa análise permitiu identificar avanços, mudanças nas práticas pedagógicas e percepções dos profissionais sobre os resultados alcançados no processo de inclusão. Nesse sentido, Mendes (2010) destaca que a avaliação das políticas de inclusão deve considerar tanto os resultados educacionais quanto as transformações institucionais promovidas nas escolas.

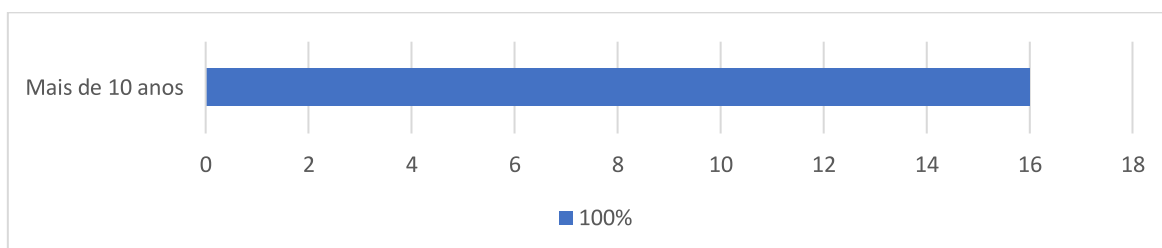
Por fim, a categoria Desafios e perspectivas da educação inclusiva possibilitou identificar os principais obstáculos enfrentados pelos profissionais na implementação das políticas de inclusão, bem como as possibilidades de aprimoramento das práticas institucionais e pedagógicas. A literatura sobre educação inclusiva evidencia que a consolidação de sistemas educacionais inclusivos depende da superação de desafios relacionados à formação docente, às condições de trabalho e à articulação entre diferentes instâncias da gestão educacional (MANTOAN, 2006; MENDES, 2010).

Assim, a organização das categorias analíticas apresentadas no Quadro 9 contribuiu para orientar a análise sistemática dos dados, permitindo articular as percepções dos diferentes participantes da pesquisa com o referencial teórico adotado. Além disso, a utilização dessas categorias favoreceu a triangulação das informações obtidas por meio das entrevistas e dos questionários, possibilitando uma compreensão mais ampla da atuação da equipe de apoio à inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu.

3.4.1 Análise da Formação e Experiência Profissional dos Participantes

Iniciando a aplicação dos questionários, o Bloco I - Informações básicas, objetivou caracterizar o perfil profissional dos participantes, incluindo formação acadêmica, tempo de atuação e trajetória na área educacional. Os dados revelam um perfil docente marcado por elevada estabilidade e longa experiência: a totalidade dos 16 professores regentes declarou possuir mais de 10 anos de atuação na Educação Básica, o que representa um corpo docente experiente nas escolas investigadas.

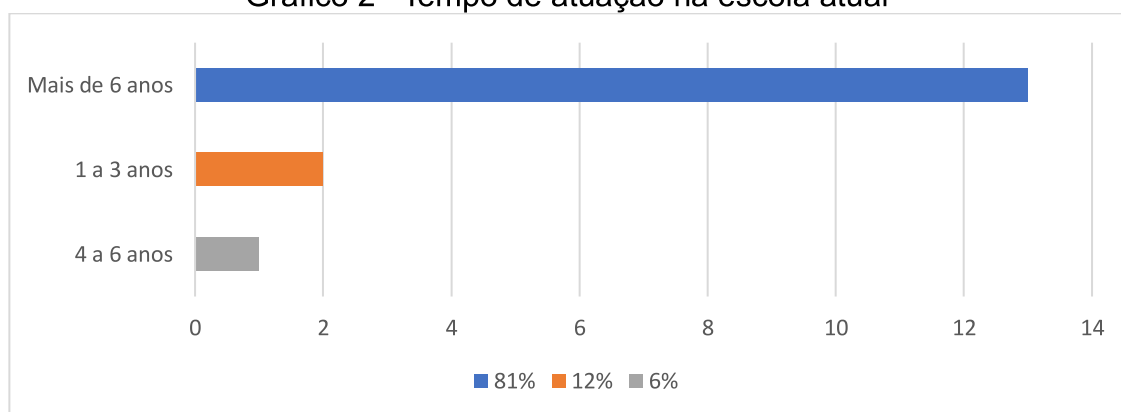
Gráfico 1 – Tempo de atuação na Educação Básica



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação ao vínculo com a escola atual, 13 professores atuam há mais de 6 anos na mesma instituição, 2 têm entre 1 e 3 anos de vínculo e 1 entre 4 e 6 anos. Essa estabilidade institucional é relevante para a pesquisa, pois indica que a maioria dos docentes tende a possuir maior familiaridade com a realidade escolar, de seus estudantes e das dinâmicas pedagógicas e relacionais da escola.

Gráfico 2– Tempo de atuação na escola atual

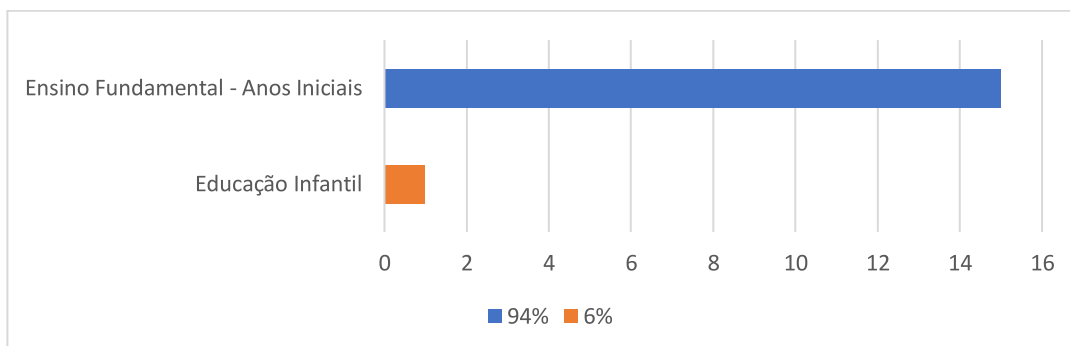


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à etapa de ensino, 15 professores atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 1 na Educação Infantil, o que é coerente com o perfil das escolas investigadas, cujo foco da pesquisa incide sobre os processos de inclusão nos anos iniciais da escolarização. Em relação ao turno, 10 professores trabalham no período vespertino e 6 no matutino. A totalidade dos respondentes atua na modalidade de

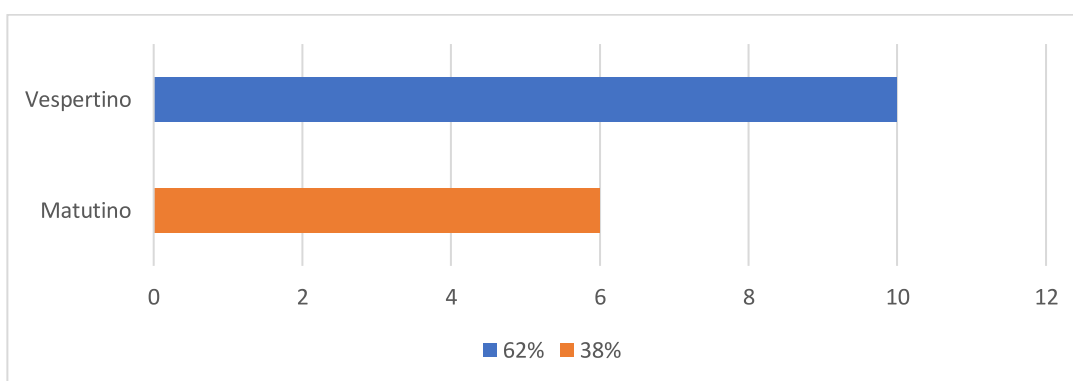
ensino regular, o que reforça o princípio da educação inclusiva de que os estudantes AEE devem estar matriculados nas classes comuns (MANTOAN, 2006).

Gráfico 3 – Etapa de ensino em que atua



Fonte: dados da pesquisa (2025)

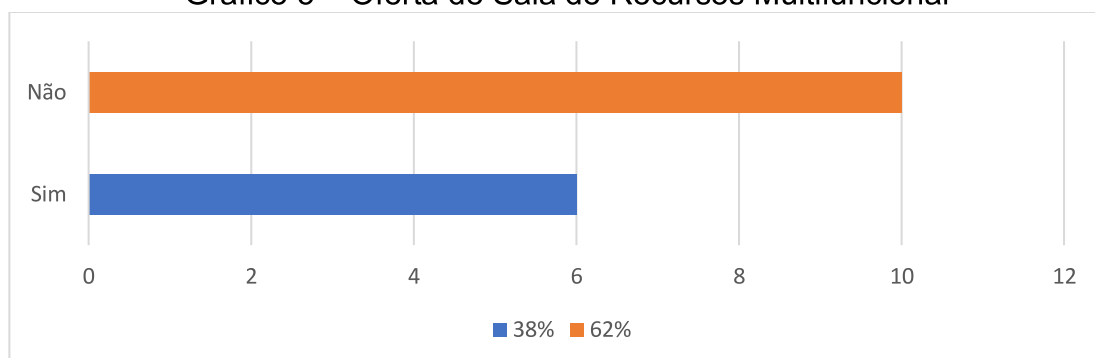
Gráfico 4 - Turno de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No que se refere à oferta do Atendimento Educacional Especializado, os 16 professores indicaram que suas escolas contam com professor ACLTA para o AEE. Entretanto, quando questionados especificamente sobre a existência de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), o cenário se inverte: apenas 6 professores confirmaram a existência da SRM e 10 indicaram sua ausência. Esse dado é significativo, pois revela que, embora o suporte humano esteja presente na maior parte das escolas, a infraestrutura especializada — representada pela SRM — ainda é insuficiente para atender a demanda existente.

Gráfico 5 – Oferta de Sala de Recursos Multifuncional

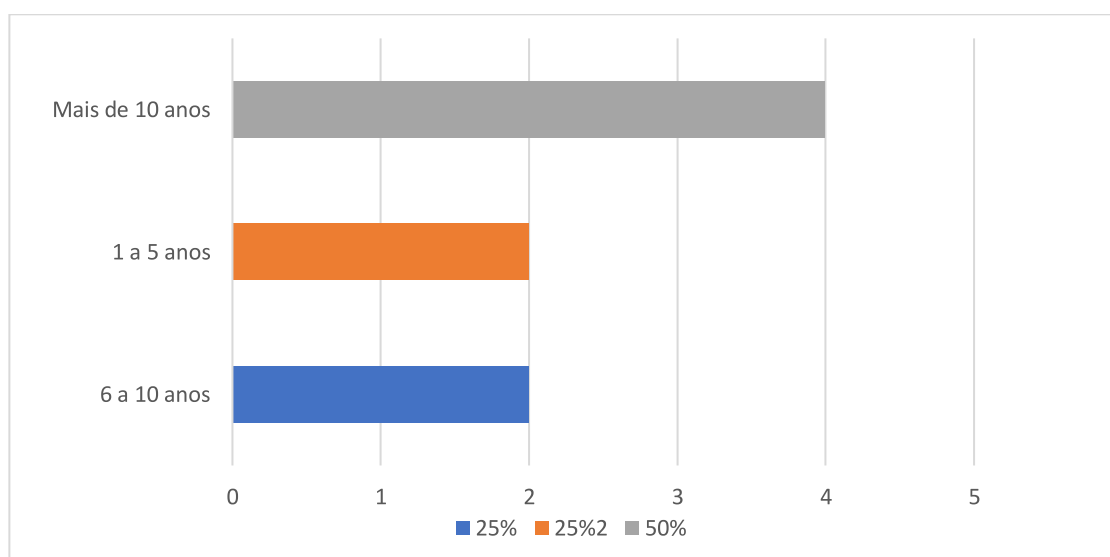


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Essa lacuna estrutural é preocupante à luz da política nacional, que estabelece a SRM como espaço prioritário para a oferta do AEE (BRASIL, 2008). A ausência da sala implica limitações no uso de recursos e materiais específicos, no atendimento individualizado e na organização do trabalho do professor especialista, visto que é necessário que o aluno seja atendido em outro espaço escolar.

Os 8 profissionais do AEE participantes da pesquisa apresentam perfil heterogêneo em relação ao tempo de experiência: metade (4) declarou possuir mais de 10 anos de atuação na Educação Básica, 2 têm entre 6 e 10 anos e 2 entre 1 e 5 anos. Essa distribuição indica que o grupo combina profissionais com trajetória consolidada e outros em fase de construção da sua experiência na área.

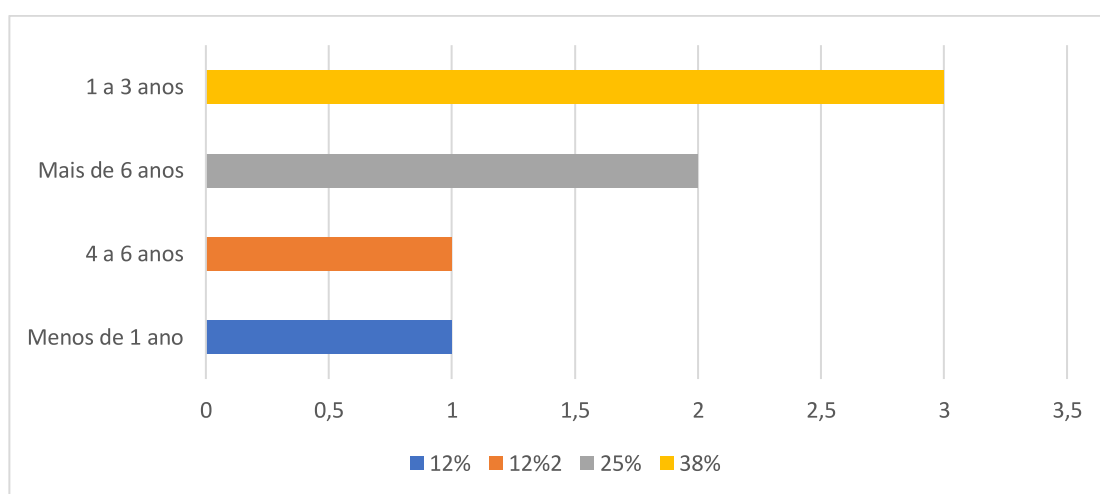
Gráfico 6– Tempo de atuação na Educação Básica



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto ao tempo de atuação na escola atual, os dados revelam maior rotatividade em comparação com os professores regentes: 3 profissionais têm entre 1 e 3 anos de vínculo, 2 estão há mais de 6 anos, 1 entre 4 e 6 anos e 1 há menos de 1 ano. Essa rotatividade é um dado relevante, pois a continuidade do profissional do AEE na mesma escola tende a favorecer o desenvolvimento de vínculos com os estudantes, o conhecimento de seus perfis e necessidades e a articulação com os demais profissionais da equipe escolar.

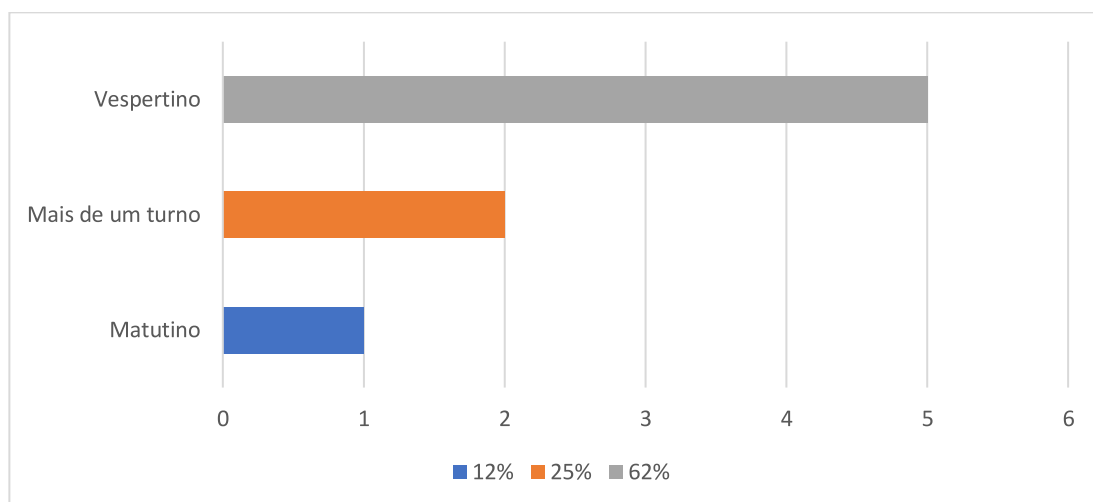
Gráfico 7– Tempo de atuação na escola atual (profissionais AEE, n=8)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação ao turno, cinco profissionais atuam no vespertino, dois em mais de um turno e um profissional no matutino. A atuação em mais de um turno por parte de dois profissionais indica uma demanda que ultrapassa o horário padrão, o que pode refletir tanto a amplitude das necessidades dos estudantes quanto possíveis sobrecargas de trabalho.

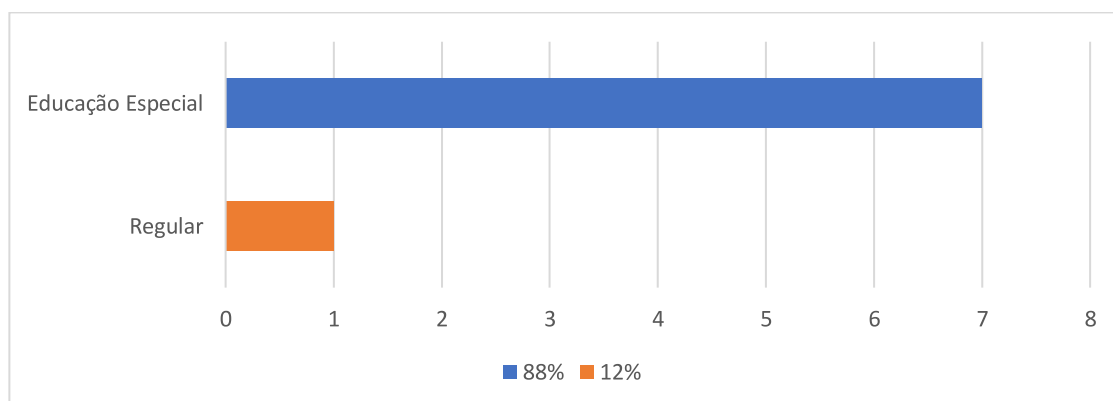
Gráfico 8 - Turno de trabalho (profissionais AEE, n=8)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à modalidade de ensino, sete profissionais declararam atuar na Educação Especial e um no ensino regular. Esse dado confirma que a maior parte dos profissionais do AEE tem sua atuação centrada no atendimento especializado, o que é esperado para esse perfil. A presença de um profissional atuando também no ensino regular pode indicar acúmulo de funções ou uma atuação híbrida, que merece atenção do ponto de vista da gestão do trabalho pedagógico.

Gráfico 9– Modalidade de ensino em que atua (profissionais AEE, n=8)

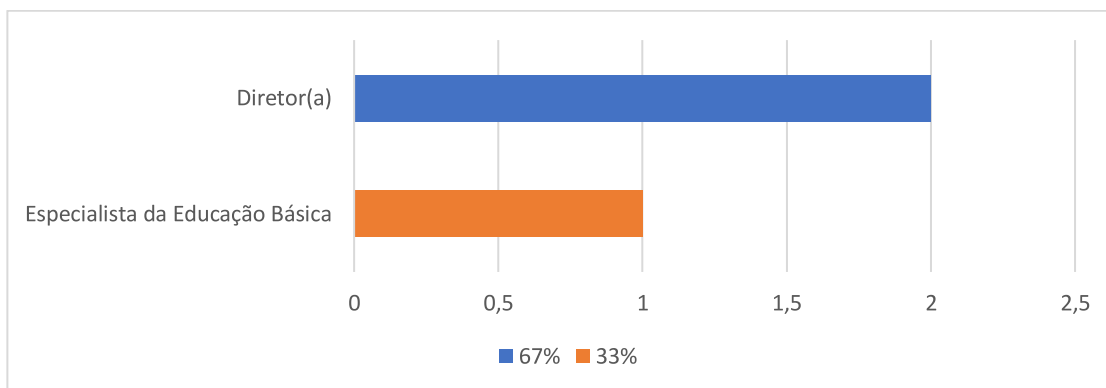


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto aos três gestores participantes da pesquisa ocupam as funções de diretor (2) e especialista da Educação Básica (1), o que representa as principais lideranças pedagógicas e administrativas das escolas investigadas. Em relação ao tempo de experiência, dois gestores possuem mais de 10 anos de atuação na Educação Básica e um entre seis e 10 anos. A totalidade declarou atuar há mais de

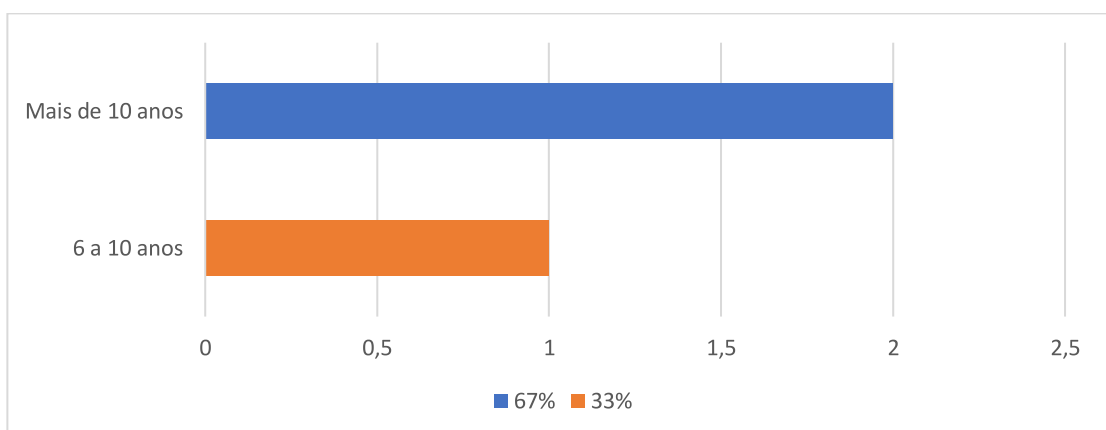
seis anos na escola atual, evidenciando estabilidade e profundo conhecimento institucional.

Gráfico 10– Função exercida na escola (gestores, n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

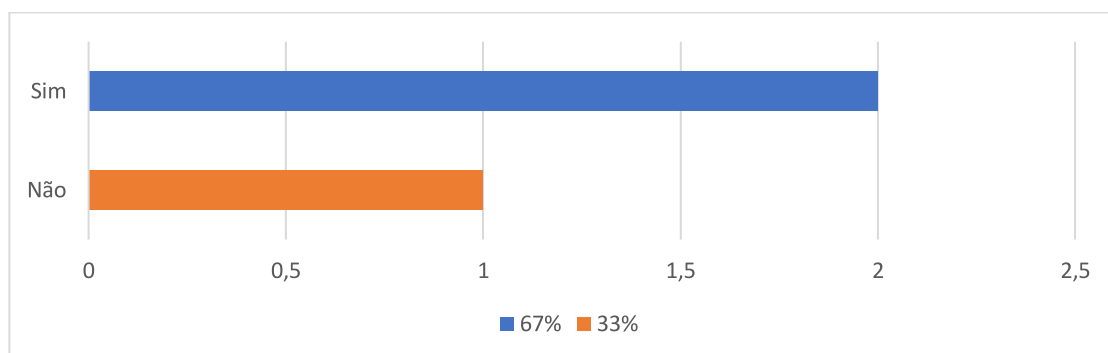
Gráfico 11– Tempo de atuação na Educação Básica (gestores, n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As duas escolas investigadas atuam exclusivamente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o que é coerente com o foco da pesquisa. Em relação à oferta de AEE, os três gestores confirmaram a presença de professor ACLTA nas escolas. Quanto à Sala de Recursos Multifuncional, 2 gestores indicaram sua existência e 1 registrou a ausência, dado que converge com a percepção dos professores regentes e reforça a necessidade de ampliação dessa infraestrutura.

Gráfico 12– Oferta de Sala de Recursos Multifuncional (gestores, n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As entrevistas realizadas com os dois membros da equipe SAI e o Supervisor DIVEP da SRE Paracatu permitem traçar um perfil formativo e profissional dos responsáveis pela implementação e acompanhamento das políticas de inclusão na Superintendência. Os entrevistados possuem formação inicial nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, com pós-graduação em áreas como supervisão escolar, gestão escolar, orientação educacional, administração escolar e neuropsicopedagogia. Um dos entrevistados está cursando especialização em Educação Especial, em processo de aprofundamento na área de atuação.

Um aspecto especialmente relevante identificado nas entrevistas refere-se ao fato de que nem todos os profissionais da equipe SAI possuem formação específica na área da Educação Especial. Um dos entrevistados explicita essa condição com transparência:

Embora estou na equipe SAI, não tenho nenhuma formação na área específica de Educação Especial. Sou formada em Normal Superior e, posteriormente, em Pedagogia, com pós-graduação em supervisão escolar, gestão escolar, orientação educacional e administração escolar. (Entrevistado1 SAI, 2025).

Esse dado evidencia uma realidade frequentemente observada nas redes de ensino brasileiras: profissionais responsáveis pela implementação de políticas de inclusão nem sempre tiveram acesso, durante sua formação inicial, a conteúdos voltados à educação inclusiva. Tal realidade não diminui o valor da experiência e do engajamento desses profissionais, mas reforça a centralidade da formação continuada como estratégia insubstituível de qualificação para o trabalho com a diversidade.

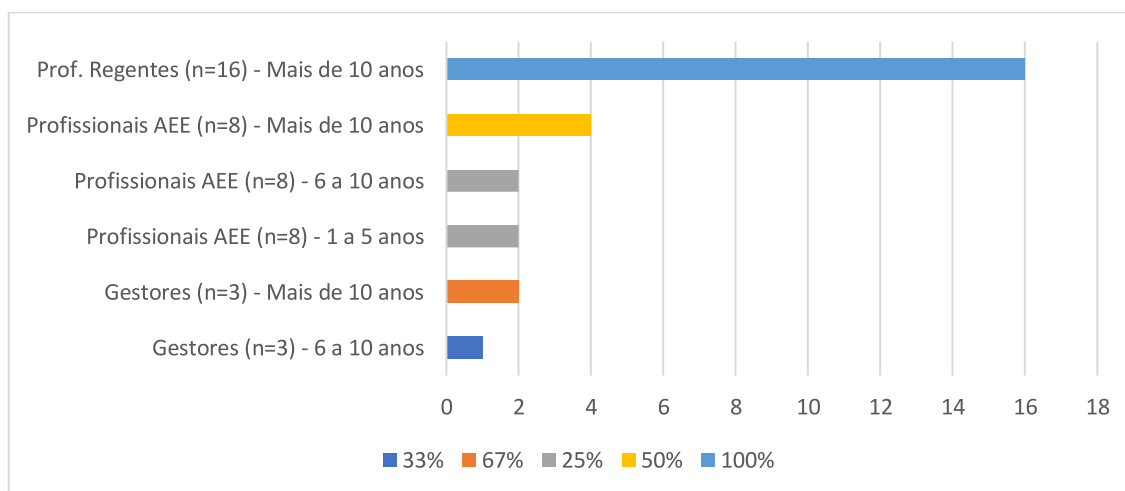
Em relação ao tempo de experiência, os entrevistados apresentam trajetórias consolidadas na educação: um deles relata atuar na DIVEP desde 2011; outro integra a equipe SAI há três anos e meio; e um terceiro assumiu as funções na SRE há pouco mais de um ano, após tomar posse. Essa diversidade de trajetórias combina o conhecimento institucional acumulado dos profissionais mais antigos com a perspectiva renovadora dos mais recentes na função.

Conforme apontam Sassaki (1997) e Garcia (2017), a formação dos profissionais da educação é condição fundamental para o sucesso da inclusão. Não basta a boa vontade ou o engajamento individual: é necessário que os profissionais responsáveis pela gestão e pelo suporte às políticas inclusivas disponham de repertório teórico e prático adequado para orientar, apoiar e qualificar o trabalho das escolas.

A análise comparativa dos dados dos três grupos participantes da pesquisa permite identificar convergências e especificidades relevantes para a compreensão do contexto em que se desenvolvem as práticas inclusivas nas escolas investigadas.

O Gráfico 13 evidencia que os professores regentes constituem o grupo de maior homogeneidade em termos de experiência: todos possuem mais de 10 anos de carreira. Os profissionais do AEE apresentam distribuição mais diversificada, com metade acima de 10 anos e a outra metade entre 1 e 10 anos. Os gestores, por sua vez, reúnem longa experiência na educação básica, todos com pelo menos 6 anos, o que lhes confere base sólida para a condução dos processos pedagógicos e administrativos da escola.

Gráfico 13 – Comparativo tempo de experiência na Educação Básica por grupo (n=27)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa combinação de experiência consolidada e diversidade de trajetórias representa um ativo importante para a implementação de práticas inclusivas, na medida em que favorece a construção de saberes docentes plurais e contextualizados. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão escolar exige a reorganização do ensino para atender a todos os estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Assim, a diversidade de experiências docentes pode contribuir para a criação de estratégias mais flexíveis e inclusivas, desde que orientadas por princípios pedagógicos comprometidos com a equidade.

Corroborando esse entendimento, Sasaki (1997) destaca que a construção de sistemas educacionais inclusivos depende de mudanças que ultrapassam a experiência individual do professor, envolvendo transformações atitudinais, estruturais e pedagógicas. Nesse sentido, a experiência acumulada constitui um elemento relevante, mas insuficiente, quando não articulada a uma compreensão mais ampla dos princípios da inclusão.

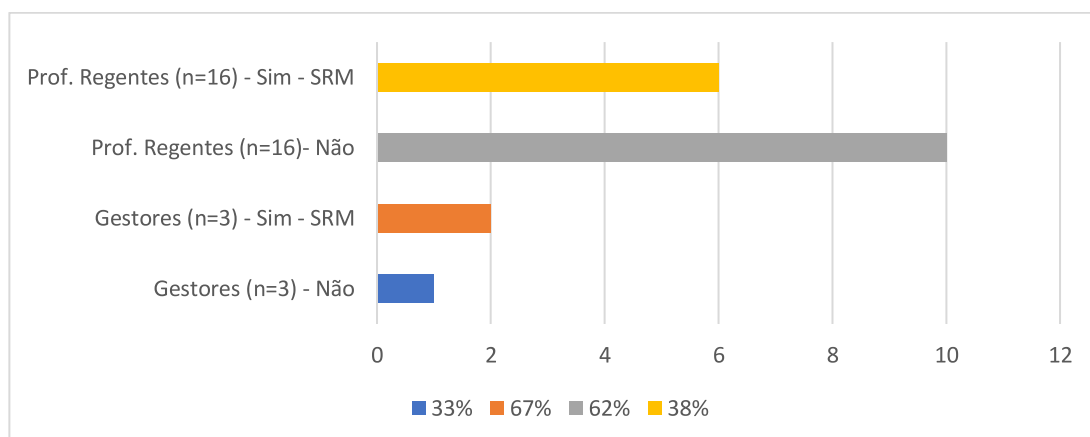
Ao mesmo tempo, os dados reforçam que a experiência acumulada, por si só, não garante o preparo para a inclusão. Como demonstram os blocos subsequentes desta pesquisa, mesmo profissionais com longa trajetória relatam sentir-se apenas parcialmente preparados para atender à diversidade presente nas salas de aula. Essa constatação pode ser compreendida à luz de Vygotsky (1997), ao evidenciar que o processo de ensino e aprendizagem requer mediações intencionais e qualificadas, capazes de promover o desenvolvimento de todos os estudantes, o que demanda formação específica e reflexão contínua sobre a prática.

Nesse contexto, ainda que não componha o núcleo central do referencial teórico desta pesquisa, a contribuição de Nóvoa (1992) converge ao reforçar que o desenvolvimento profissional docente não se sustenta apenas na experiência acumulada, mas na reflexão sistemática sobre a prática e na formação continuada. Tal entendimento fortalece o argumento de que a experiência, quando não acompanhada de processos formativos e de apoio institucional, tende a não se traduzir, automaticamente, em práticas pedagógicas inclusivas.

O Gráfico 14 evidencia que a ausência de Sala de Recursos Multifuncional é uma realidade percebida tanto pelos professores regentes quanto pelos gestores. A convergência entre esses dois grupos na identificação dessa lacuna estrutural reforça

a necessidade de investimento na infraestrutura do AEE nas escolas da SRE Paracatu, como condição para a plena efetivação das políticas de inclusão escolar.

Gráfico 14– Oferta de Sala de Recursos Multifuncional: percepção por grupo



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a SRM é o espaço privilegiado para o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular. Sua ausência limita as possibilidades de suporte individualizado aos estudantes AEE, já que algumas famílias, mesmo que o estudante seja encaminhado para outra instituição de ensino para ter o atendimento da sala de recursos, não procuram esta instituição para que o aluno tenha acesso ao serviço. Nesse sentido, a legislação vigente estabelece, de forma inequívoca, que o AEE é um serviço de oferta obrigatória pelo Estado — conforme prescrevem a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 13.146/2015 e a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 —, mas cuja frequência, por parte do estudante, possui caráter facultativo, uma vez que não integra a carga horária obrigatória da escolarização regular. Essa tensão entre a obrigatoriedade da oferta e a facultatividade da presença evidencia um desafio para a efetivação do direito ao suporte especializado, especialmente quando a SRM não se encontra na escola de matrícula do estudante.

3.4.2 Formação Continuada, Serviços de AEE e Preparo Docente para a Inclusão

A análise do Bloco II das entrevistas – Ações de inclusão e práticas gestoras e do Eixo II dos questionários – Organização e planejamento do AEE, buscou compreender como os participantes percebem a formação continuada, a articulação

entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular, o nível de preparo docente para a inclusão e o papel da gestão escolar na promoção de práticas inclusivas. A integração entre dados quantitativos, obtidos por meio de questionários, e dados qualitativos, coletados nas entrevistas com a equipe SAI e o supervisor DIVEP da SRE Paracatu, permite identificar avanços, percepções e desafios presentes no cotidiano das escolas investigadas.

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados a 16 professores regentes, oito profissionais do AEE e três gestores das Escolas Mundo Encantado e Criança Feliz revelam um cenário positivo no que se refere à participação em formações continuadas. Entre os professores regentes, 11 declararam participar com frequência regular e cinco afirmaram participar às vezes. No grupo dos profissionais do AEE, sete indicaram participação regular e um participação ocasional, evidenciando maior engajamento formativo nesse segmento.

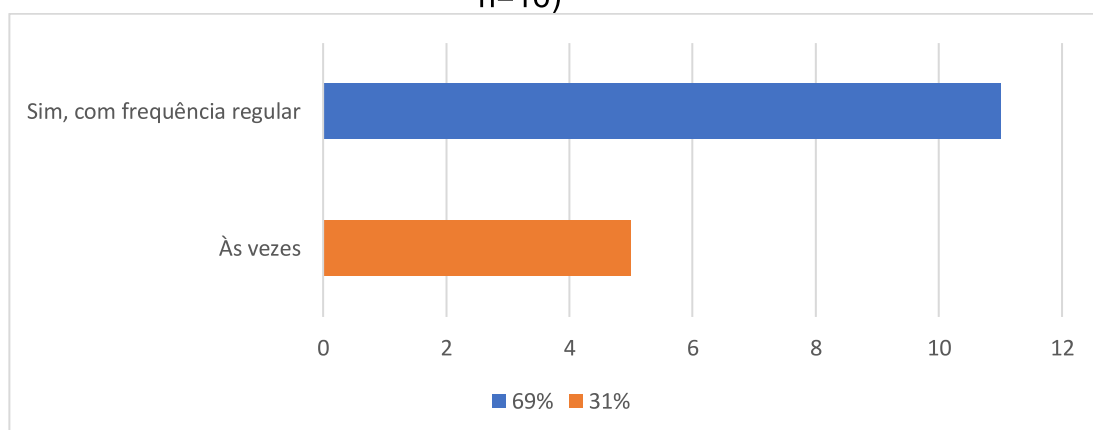
A análise dos dados coletados nas Escolas Mundo Encantado e Criança Feliz exige, antes de tudo, que os achados sejam situados em um horizonte teórico que permita compreendê-los em sua profundidade. A participação dos professores e gestores em formações continuadas, a percepção sobre a articulação entre o AEE e o ensino regular, o preparo docente para a inclusão e o papel da gestão escolar não são fenômenos isolados: eles expressam o estágio em que cada escola se encontra no processo de transição paradigmática que Aranha (2001) descreveu como a passagem do paradigma dos serviços, centrado na adaptação do indivíduo com deficiência às exigências do sistema para o paradigma do suporte, no qual é a própria sociedade, e com ela a escola, que precisa se reorganizar para garantir a participação plena de todas as pessoas. Essa distinção não é meramente conceitual: ela define o critério com que os dados devem ser lidos. O que está em jogo não é apenas verificar se os estudantes, público da educação especial, estão matriculados, condição mínima e já garantida legalmente, mas avaliar se a escola está, de fato, se transformando para sustentar sua participação e aprendizagem.

Sassaki (1997, p. 42) aprofunda essa perspectiva ao definir que a inclusão refere-se ao processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Essas dimensões são contrais para a análise: os dados quantitativos revelam que a maior parte dos professores regentes e dos profissionais do AEE das

duas escolas declara participar de formações continuadas com frequência regular, o que indica uma disposição institucional positiva em direção à transformação das práticas. Contudo, a mera participação em formações não é garantia de mudança efetiva. Como adverte Mantoan (2006), a inclusão não se realiza pelo simples acesso dos alunos ao espaço escolar nem pela boa vontade dos professores, ela exige que cada educador reveja suas concepções sobre aprendizagem, diversidade e diferença, adotando práticas pedagógicas que respondam às necessidades individuais de cada estudante. Nesse sentido, muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades dos alunos, público da educação especial, o que gera sentimento de frustração e insegurança — revelando uma lacuna entre os discursos sobre inclusão e o suporte oferecido aos profissionais que atuam diretamente nas escolas (MANTOAN, 2006; ARANHA, 2009).

O engajamento formativo levemente superior observado entre os profissionais do AEE, sete com participação regular contra um com participação ocasional, em relação aos professores regentes, onze regulares e cinco ocasionais, é coerente com a especificidade de sua função, que demanda atualização permanente sobre estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos de tecnologia assistiva e metodologias de apoio individualizado. Nóvoa (1992) recusa, porém, a ideia de que a formação continuada se reduza à acumulação de saberes técnicos transmitidos externamente: para o autor, trata-se de um processo de construção identitária e reflexiva, no qual o professor seleciona, interpreta e ressignifica os conhecimentos à luz de sua experiência prática. Mais recentemente, Nóvoa (2019) reafirmou que é no lugar da escola que a formação continuada se define, enriquece-se e pode cumprir seu papel no desenvolvimento profissional dos professores da Educação Pública, sinalizando que as ações formativas mais potentes são aquelas enraizadas nos problemas reais do cotidiano das instituições. Isso coloca em questão não apenas a frequência de participação nas formações — dimensão que os questionários captam, mas a qualidade, a pertinência e o grau de inserção dessas formações na realidade concreta das escolas investigadas, dimensão que os dados qualitativos obtidos nas entrevistas com a equipe SAI e o supervisor DIVEP da SRE Paracatu permitem aprofundar.

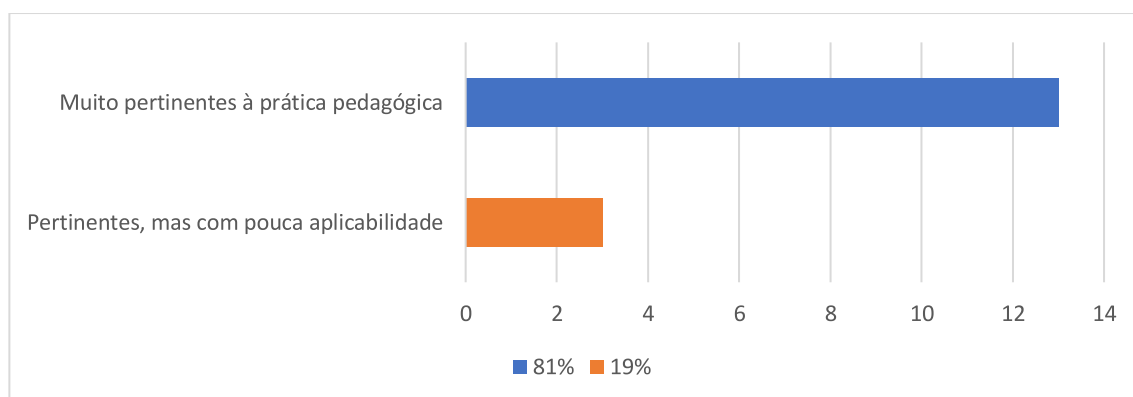
Gráfico 15– Participação em formação continuada (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à avaliação das formações oferecidas pela escola ou pela SRE, 13 professores as classificaram como muito pertinentes às necessidades da prática pedagógica, enquanto três as consideraram pertinentes, porém com pouca aplicabilidade. Entre os profissionais do AEE, a totalidade dos respondentes (8) avaliou as formações como muito pertinentes.

Gráfico 16– Avaliação das formações ofertadas (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa percepção positiva, no entanto, deve ser cotejada com as falas dos entrevistados. Um dos entrevistados destaca que, apesar da oferta, a adesão dos professores ainda é um entrave relevante:

Eu acredito que seja a formação dos profissionais – não por oportunidade, porque os professores alegam pouco tempo disponível para essas formações. [...] não é oferta, é a participação mesmo dos

professores nessas formações. Eu acredito que facilitaria o trabalho e o atendimento seria mais eficaz. (Entrevistado3 SAI, 2025).

Outro entrevistado aprofunda a reflexão ao apontar que a formação isolada não garante a transformação das práticas:

Tenho pessoas que têm 15 anos de trabalho na Educação Especial e não têm domínio da legislação básica, não têm perfil para atender o estudante, não têm perfil para conversar com a família. Então, eu vejo o meu papel hoje como papel de conscientização e de orientação. (Entrevistado 1 SAI, 2025).

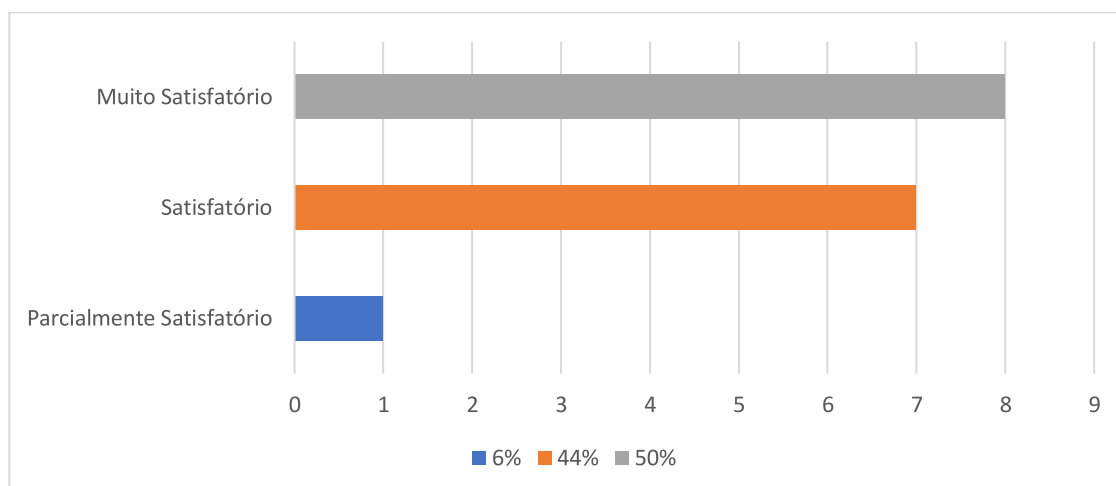
Essa tensão alinha-se à reflexão de Freire (1996, p. 21), para quem o momento fundamental da formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, a formação docente não pode ser compreendida como mera transmissão de conteúdos: Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro (FREIRE, 1996, p. 32).

Autores como Mantoan (2003), Glat (2007) e Mendes (2006) ressaltam que a formação continuada, no contexto da educação inclusiva, precisa estar conectada às experiências concretas do trabalho docente, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas e desenvolvam estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

À luz das contribuições de Paulo Freire (1996), ao afirmar que a formação docente é um processo permanente, inacabado e indissociável da prática educativa, a reflexão crítica sobre a prática do professor que se constitui como sujeito de sua formação, reforça a importância da participação ativa em processos formativos contínuos.

No que tange à avaliação dos serviços de AEE, os questionários revelam que, entre os professores regentes, oito os classificaram como muito satisfatórios; sete como satisfatórios, com aspectos passíveis de melhoria; e apenas um indicou satisfação parcial, destacando a pouca articulação entre o AEE e a sala regular. Entre os profissionais do AEE, sete avaliaram os serviços como muito satisfatórios e um como satisfatório.

Gráfico 17– Avaliação dos serviços de AEE (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à oferta do AEE por meio de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), 5 profissionais confirmaram a existência do serviço na própria escola e 3 indicaram sua ausência, dado que aponta para desigualdades no acesso ao suporte especializado no território abrangido pela SRE Paracatu.

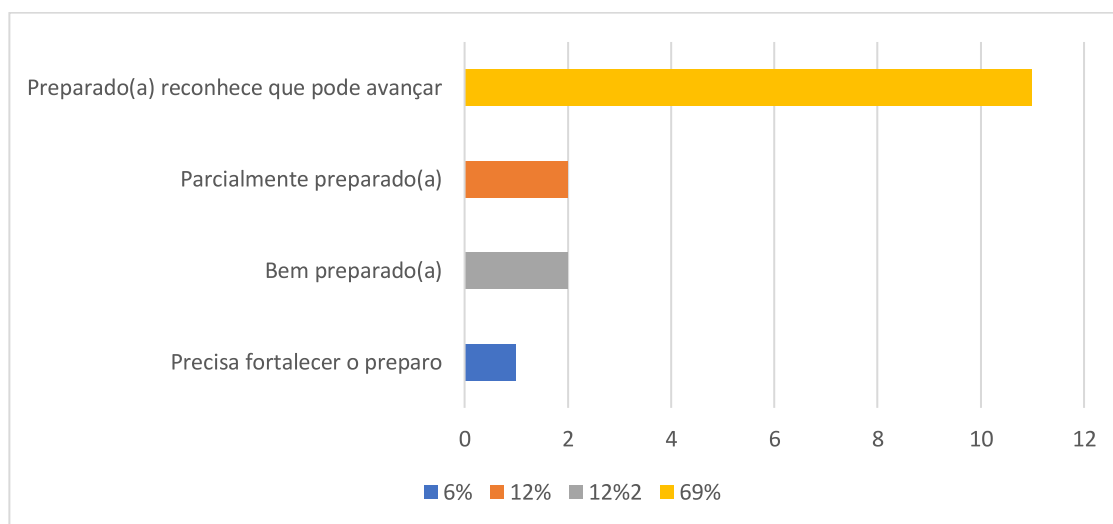
A preocupação com a articulação entre o AEE e a sala regular é um elemento central para a efetividade da inclusão escolar. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nesse mesmo sentido, Mantoan (2006) adverte que a inclusão escolar não pode se limitar à existência de serviços especializados:

A escola inclusiva não se limita a inserir alunos com deficiência na classe comum, ela precisa transformar suas práticas pedagógicas para que todos os estudantes aprendam, (MANTOAN, 2006). Essa perspectiva reforça que o AEE deve atuar de forma complementar e articulada com a sala regular, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes sem substituir o papel pedagógico do professor regente.

Em relação ao nível de preparo percebido pelos professores regentes para promover a inclusão, 11 declararam sentir-se preparados, embora reconheçam que ainda podem avançar; dois afirmaram sentir-se parcialmente preparados; dois

declararam sentir-se bem preparados; e um indicou necessidade de fortalecer seu preparo.

Gráfico 18– Percepção de preparo para a inclusão (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As entrevistas com a equipe SAI/DIVEP oferecem uma leitura mais crítica desse cenário. Um dos entrevistados aponta que os profissionais das escolas ainda não estão preparados para atender às novas demandas dos estudantes incluídos:

Os profissionais que estão hoje na escola não estão preparados para atender as novas demandas dos estudantes. Os estudantes muitas vezes ficavam em um cantinho, não eram protagonistas. E na educação especial, os alunos têm que ser protagonistas, e os profissionais têm a função de fazê-los ser. (Entrevistado 2 SAI, 2025).

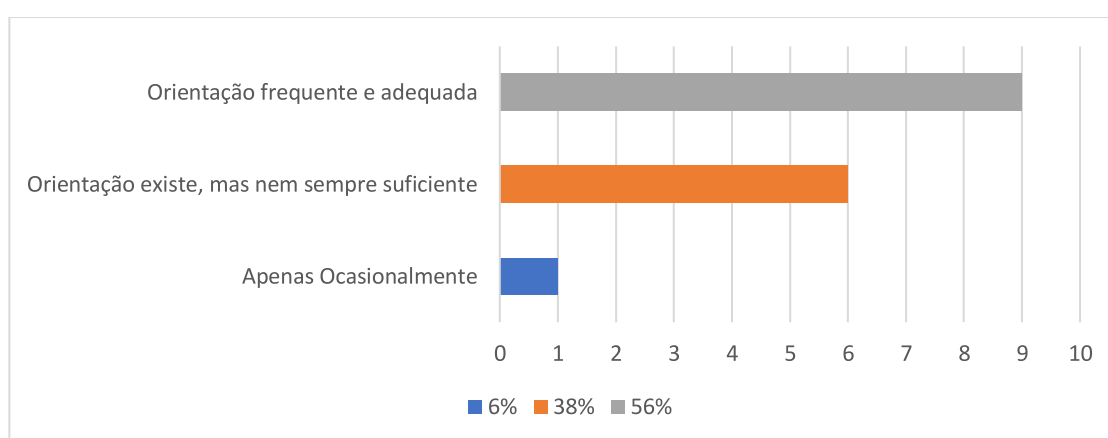
Essa fragilidade é reconhecida como estrutural. O mesmo entrevistado reconhece que a própria equipe gestora da Superintendência enfrenta limitações:

Assim como nós, enquanto servidores da Secretaria de Educação, a gente também não tem uma base. A gente não consegue desempenhar um trabalho tão forte junto às escolas devido a outras questões. (Entrevistado 2 SAI, 2025).

Esse reconhecimento institucional das lacunas formativas reforça a necessidade de uma política de formação continuada mais estruturada e articulada em todos os níveis do sistema educacional. Conforme Michels (2011), o processo de inclusão tem evidenciado um alargamento das funções docentes que não vem sendo acompanhado de suporte formativo e institucional adequado.

Os dados referentes às questões 12 a 17 dos questionários aprofundam a análise sobre o suporte pedagógico oferecido pela Equipe SAI. Em relação ao recebimento de orientações para lidar com situações de inclusão, nove professores regentes afirmaram receber orientação frequente e adequada; seis relataram que as orientações nem sempre são suficientes para as demandas da sala e um declarou recebê-las apenas ocasionalmente. Entre os profissionais do AEE, a totalidade (8) indicou receber orientação frequente e adequada.

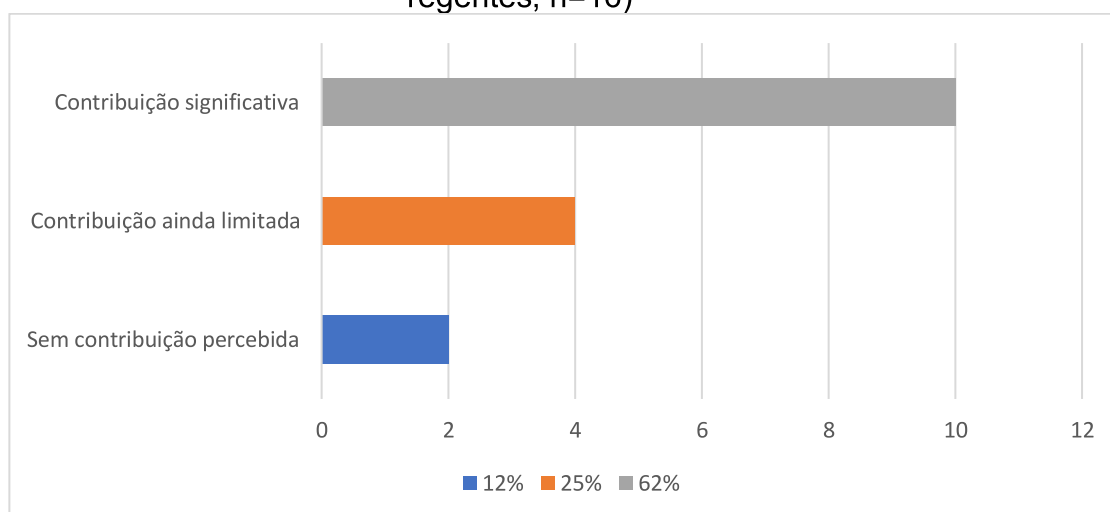
Gráfico 19 – Recebimento de orientações para inclusão (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à contribuição das orientações da Equipe SAI para o fortalecimento das práticas inclusivas, 10 professores reconheceram impacto significativo, quatro avaliaram como contribuição ainda limitada e dois não perceberam contribuições. Entre os profissionais do AEE, cinco reconheceram contribuição significativa e três avaliaram como limitada.

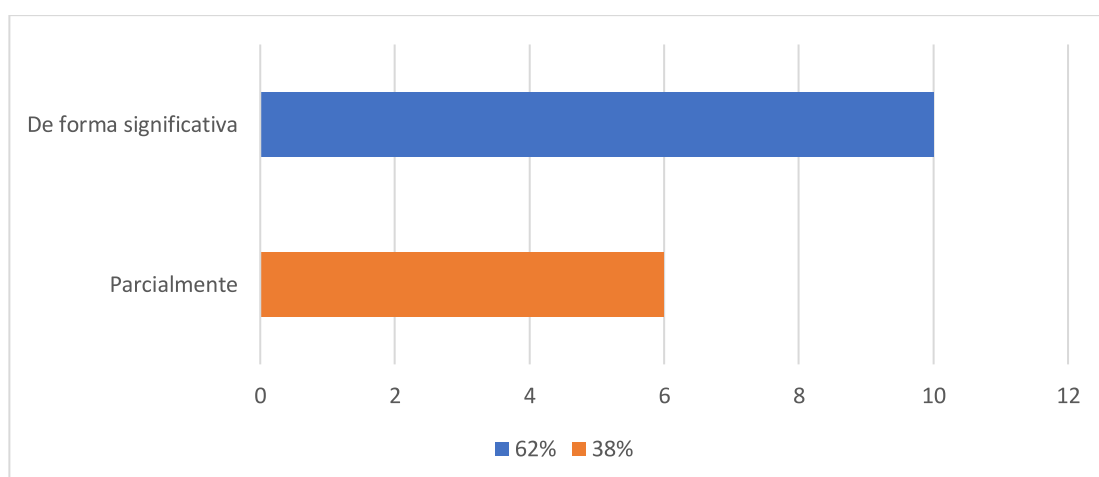
Gráfico 20 – Contribuição da Equipe SAI às práticas inclusivas (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação ao impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes AEE, 10 professores regentes avaliaram a contribuição como significativa e seis como parcial. Entre os profissionais do AEE, os resultados foram equilibrados: quatro reconheceram contribuição significativa e quatro indicaram contribuição parcial.

Gráfico 21– Impacto da Equipe SAI na aprendizagem do PAEE (professores regentes, n=16)

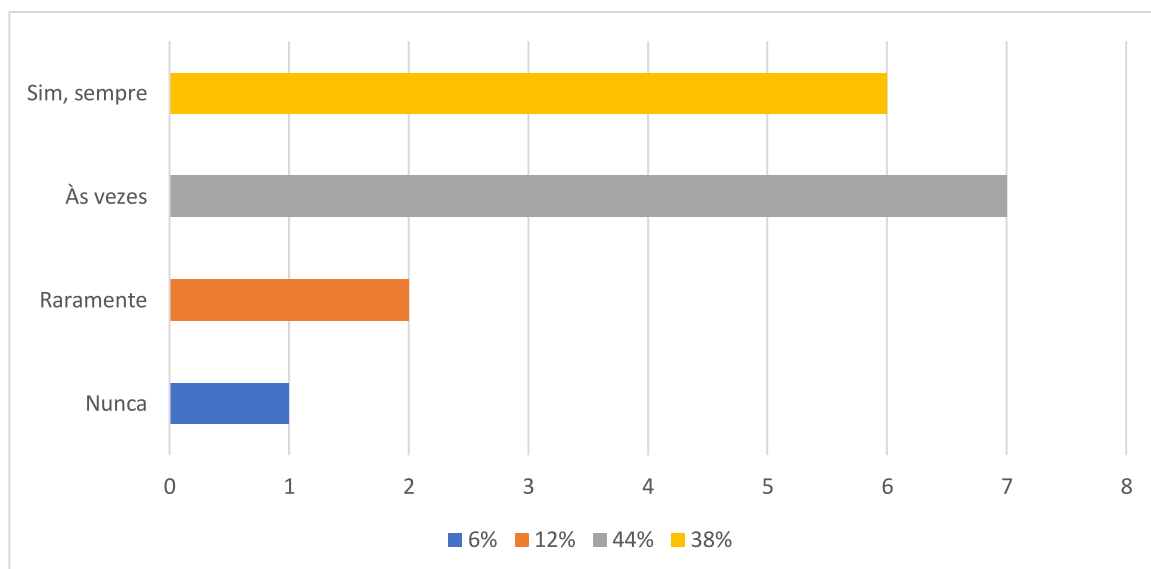


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No que se refere à elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas, seis professores regentes afirmaram que o suporte sempre auxilia; sete indicaram que isso ocorre às vezes; dois raramente percebem essa contribuição e um declarou nunca a

perceber. Entre os profissionais do AEE, cinco indicaram que o suporte sempre auxilia e três que ocorre às vezes.

Gráfico 22– SAI auxilia na elaboração de estratégias inclusivas (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

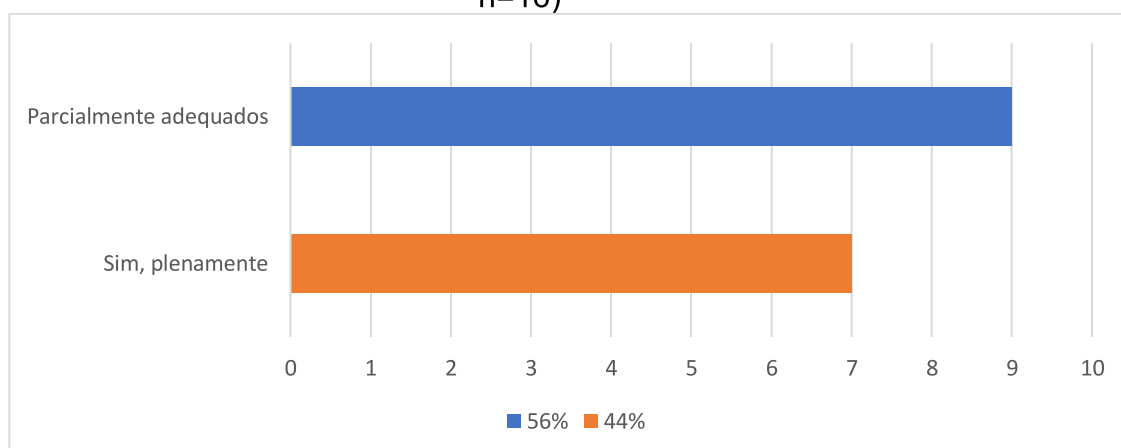
Quanto à disponibilidade de recursos de acessibilidade, 9 professores regentes indicaram que os recursos existem de forma parcial e sete avaliaram que a escola os possui plenamente. Mesmo nas escolas que ofertam o AEE, quase metade dos respondentes aponta insuficiência nos recursos de acessibilidade.

Sassaki (2005) propõe que a acessibilidade deve ser compreendida em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, evidenciando que sua ausência ou parcialidade compromete não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência.

Esse resultado dialoga com o que Mendes (2006) e Glat (2007) alertam: a existência formal do AEE não garante, por si só, condições plenas de inclusão, sendo necessário que os recursos estejam disponíveis também no espaço da sala de aula regular, onde o professor regente atua cotidianamente.

Essa lacuna impacta diretamente o trabalho docente, pois, sem os recursos adequados, mesmo professores com boa formação encontram dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Gráfico 23– Recursos de acessibilidade nas escolas (professores regentes, n=16)



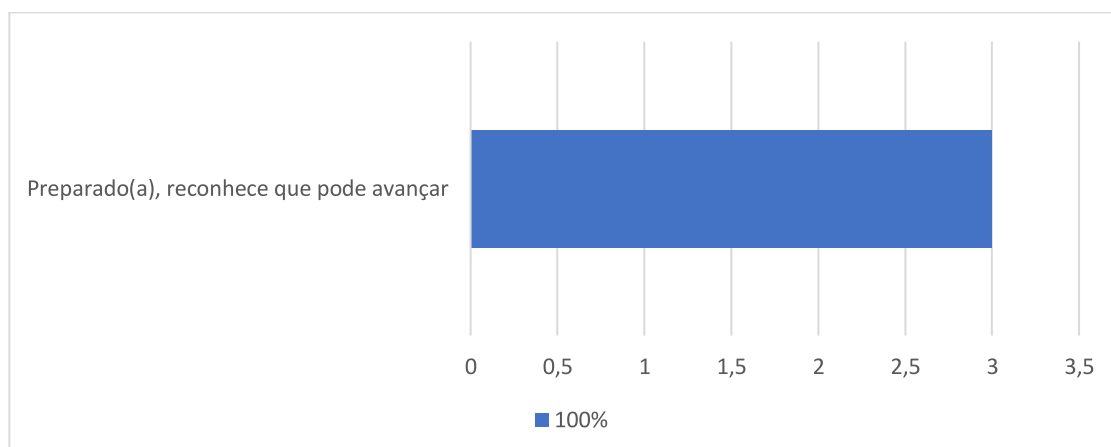
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nessa perspectiva, e conforme já apontado por Sassaki (1997), a inclusão escolar pressupõe não apenas a reorganização pedagógica, mas a adequação dos ambientes físicos, dos recursos e das atitudes, de modo que todos os estudantes possam participar plenamente da vida escolar.

Os dados obtidos junto aos três gestores das escolas pesquisadas compõem um retrato positivo da atuação da equipe gestora frente à pauta inclusiva. Os três gestores indicaram promover ações de inclusão de forma sistemática junto a professores, profissionais do AEE, alunos e famílias. Quanto ao acompanhamento do trabalho do AEE, os três gestores declararam fazê-lo de forma contínua e articulada à prática docente.

Quanto à efetivação das políticas públicas de inclusão, os três gestores afirmaram que as ações da equipe gestora favorecem esse processo de forma efetiva. Todos declararam sentir-se preparados para acompanhar e promover a inclusão escolar, embora reconheçam que ainda podem avançar.

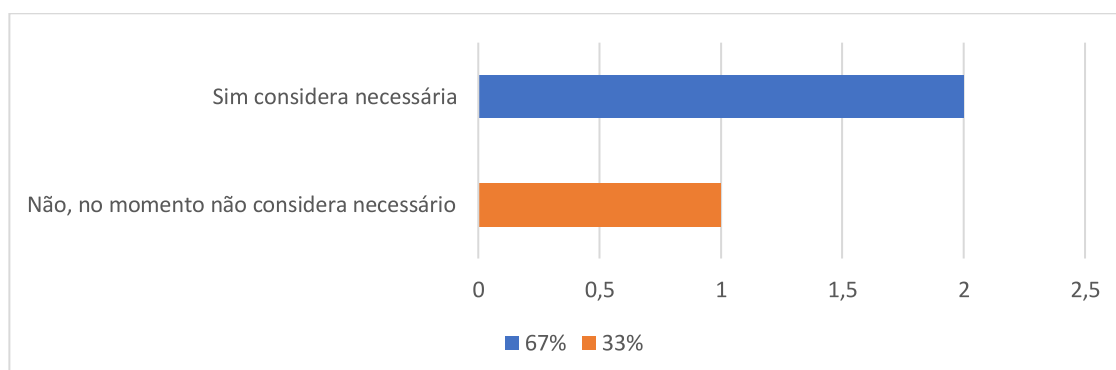
Gráfico 24– Gestores: autopercepção de preparo para a inclusão (n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando questionados sobre a necessidade de formação adicional, dois gestores indicaram considerá-la necessária e um declarou não precisar de formação no momento. Esse dado sugere que os gestores percebem a formação continuada como aprimoramento de uma atuação já consolidada.

Gráfico 25– Gestores: necessidade de formação adicional (n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse dado é relevante, pois, conforme discutido nas entrevistas, a gestão escolar é apontada como um dos principais fatores de sucesso ou de obstáculo à inclusão. Um dos entrevistados destaca:

Eu acho que o primeiro desafio é justamente a parte da gestão da escola, porque eu falo que a escola tem a cara do diretor. O gestor que faz a escola acontecer. [...] Para acontecer a inclusão de verdade, ela tem parte do gestor. O gestor tem que mostrar, inclusive falar com a equipe: nós vamos fazer isso. (Entrevistado 3 SAI, 2025).

Essa perspectiva converge com Brooke e Rezende (2020, p. 98), que destacam que fatores internos à escola, entre eles a liderança pedagógica do diretor, exercem influência decisiva sobre o desempenho escolar. No campo da educação inclusiva, essa liderança se manifesta na capacidade do gestor de mobilizar a comunidade escolar em torno de uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade.

3.4.3 Acompanhamento da Equipe SAI, Formação Continuada e Suporte à Inclusão

A análise do Bloco III Acompanhamento da equipe SAI/Eixo III Formação continuada e suporte para a inclusão, concentra-se no acompanhamento realizado pela Equipe SAI, na formação continuada ofertada pela rede estadual para o AEE e no suporte disponível para a implementação de práticas inclusivas nas escolas pesquisadas. Os dados integram respostas de 16 professores regentes, 8 profissionais do AEE e 3 gestores das Escolas Mundo Encantado e Criança Feliz, complementadas pelas entrevistas com a equipe SAI e o supervisor DIVEP da SRE Paracatu.

As entrevistas com a equipe SAI/DIVEP revelam uma tensão recorrente entre a oferta de formações continuadas e a efetiva adesão e aproveitamento dos profissionais. Um dos entrevistados avalia positivamente o conteúdo das formações disponibilizadas, ao mesmo tempo em que aponta a participação como um fator crítico:

A formação eu acredito que ela é eficiente. O que a gente precisa melhorar é na participação dos profissionais nas formações. As capacitações são diversificadas, são amplas. Eu acredito que a gente precisa criar algumas estratégias [...] mas a gente não conseguiu ainda uma participação conforme o desejado. (Entrevistado 1 SAI, 2025).

Outro entrevistado aprofunda essa crítica, apontando que o problema não reside apenas na adesão, mas na qualidade da experiência formativa vivenciada pelos professores:

A gente precisa de algo mais específico, mais prático para os profissionais da nossa rede. O que acontece às vezes é que a secretaria faz um curso, põe na Escola de Formação [...] eles entram para cumprir o horário. [...] Se você perguntar como foi o curso, eles vão responder de maneira genérica. Então, não é uma formação que

toca, que constrói, que faz a prática aumentar, a pessoa refletir sobre aquilo e construir um novo pensamento. (Entrevistado 3 SAI, 2025).

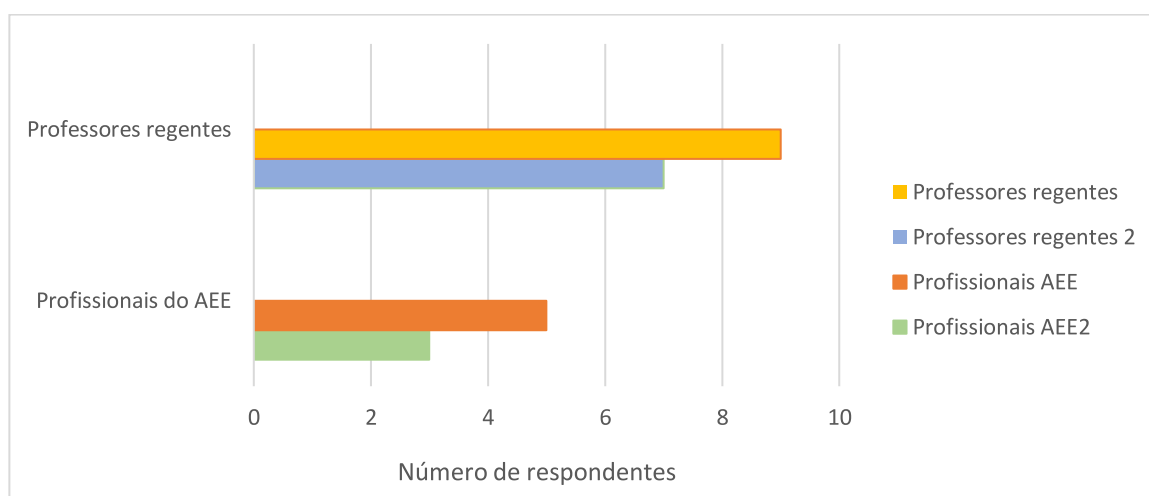
Essa avaliação é corroborada por outro membro da equipe, que destaca a necessidade de maior presença nas escolas para que as formações ganhem sentido prático, especialmente na construção dos documentos específicos do AEE:

Seria melhor se a gente conseguisse ir para a escola para acompanhar de perto. [...] Nos deparamos muito ainda com essa dificuldade na escola de compreender quem é o público da educação especial e quem não é. Se a gente conseguisse ter uma presença na escola, seria mais fácil a compreensão para a equipe pedagógica na construção dos documentos específicos para os estudantes. (Entrevistado 1 SAI, 2025).

Conforme Garcia (2017), a formação docente para a educação especial não pode se limitar a modelos utilitaristas e tecnicistas baseados em cursos aligeirados ou à distância. É necessário possibilitar a compreensão crítica das condições sociais e históricas que moldam a deficiência e o processo educacional, articulando o trabalho do professor do AEE com o da classe comum em práticas coletivas, planejadas e colaborativas. Sassaki (1997) destaca que os professores precisam ser preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos.

No que se refere às orientações da Equipe SAI sobre adaptações curriculares, os dados dos questionários indicam que nove professores regentes afirmaram receber essas orientações sempre, com base nas necessidades individuais dos estudantes AEE, enquanto sete indicaram que isso ocorre apenas às vezes. Entre os profissionais do AEE, cinco registraram que as orientações sempre são realizadas e três que ocorrem às vezes.

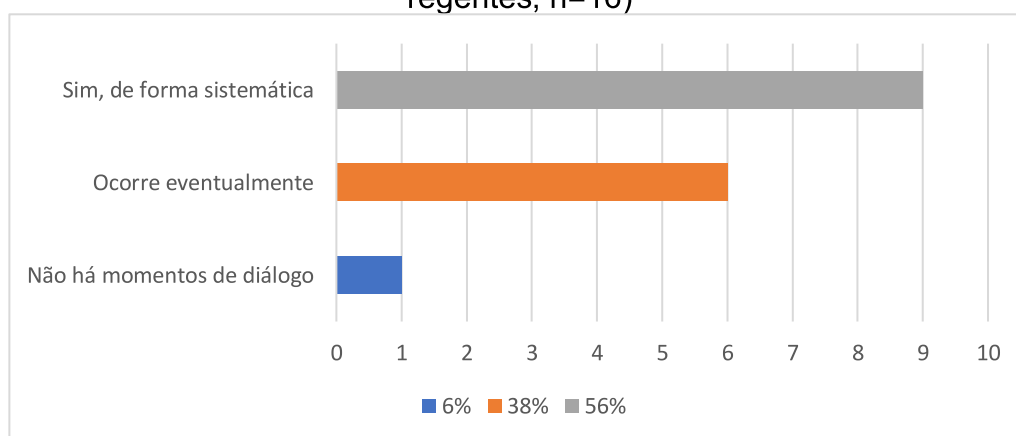
Gráfico 26 – Orientações SAI sobre adaptações curriculares (professores regentes, n=16, profissionais AEE N=8)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à construção do PDI com a participação de todos os envolvidos, nove professores regentes indicaram que há momentos de diálogo sistemático entre professores, gestão e Equipe SAI; seis afirmaram que esses momentos ocorrem eventualmente e um declarou não existir qualquer momento de diálogo. Entre os profissionais do AEE, quatro confirmaram a ocorrência sistemática e quatro indicaram que acontece apenas eventualmente.

Gráfico 27– Diálogo sobre o PDI entre escola e Equipe SAI (professores regentes, n=16)



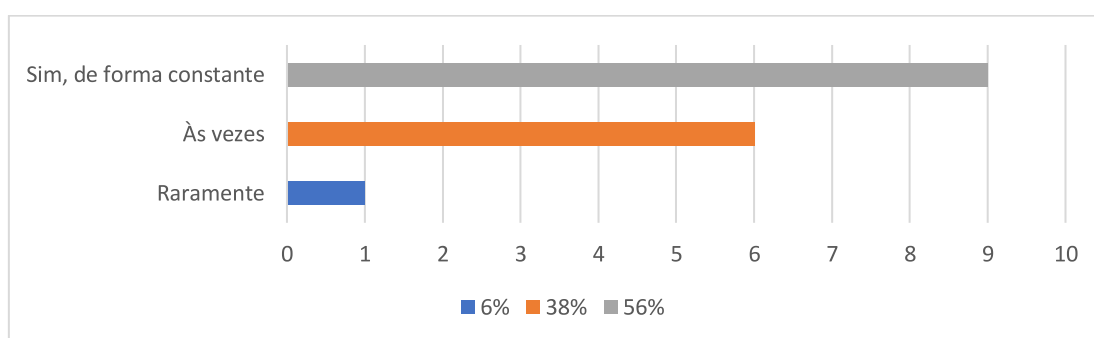
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A construção coletiva do PDI é considerada pela literatura como condição essencial para a efetividade do AEE. Quando elaborado de forma isolada, o PDI perde sua função de instrumento articulador entre os diferentes agentes educativos e corre

o risco de se tornar um documento burocrático, desconectado das práticas pedagógicas cotidianas (BRASIL, 2008).

Em relação às ações de envolvimento e orientação das famílias dos estudantes AEE, nove professores regentes indicaram que a escola promove essas ações de forma constante; seis relataram que ocorrem apenas às vezes; e um afirmou que raramente acontecem. Entre os profissionais do AEE, sete confirmaram que a escola promove ações constantes e um indicou que não promove. No grupo dos gestores, dois avaliaram a participação das famílias como constante e colaborativa, enquanto um a classificou como parcial.

Gráfico 28 – Ações de envolvimento das famílias (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

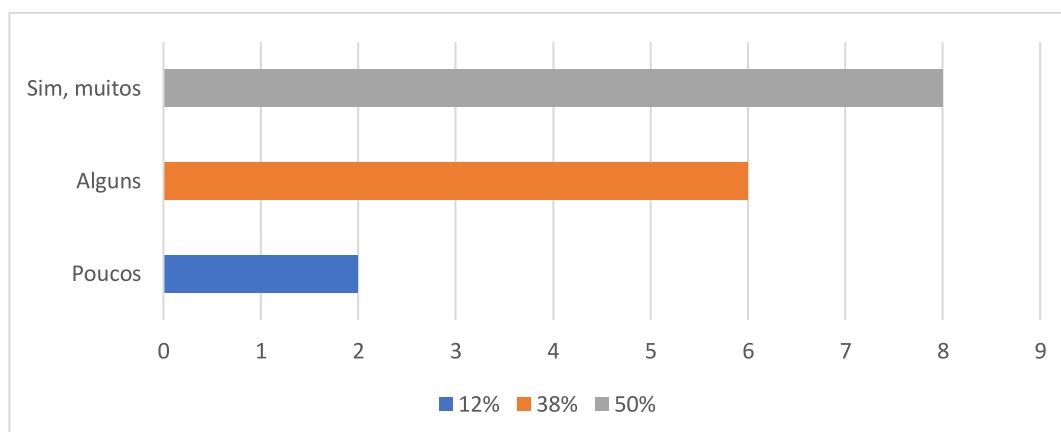
Um dos entrevistados destaca a escola que não ouve a família, como uma das principais barreiras à inclusão:

Outra barreira é que essa escola que eu falo, ela não ouve a família. [...] A inclusão vai desde o olhar, a receptividade com a família no momento da matrícula. Não é somente o professor ou o professor de apoio que vai incluir. É a escola como um todo. Os alunos, a própria família. (Entrevistado 3 SAI, 2025).

Aranha (2001) já apontava que a inclusão implica a transformação do espaço escolar em um ambiente que respeite as singularidades e promova a equidade, o que necessariamente envolve o protagonismo das famílias como parceiras do processo educativo.

Quando questionados sobre a percepção de avanços no processo de inclusão escolar em decorrência do acompanhamento da Equipe SAI, oito professores regentes indicaram perceber muitos avanços; seis perceberam alguns avanços; e apenas dois apontaram poucos avanços. Entre os profissionais do AEE, quatro perceberam muitos avanços e quatro perceberam alguns avanços.

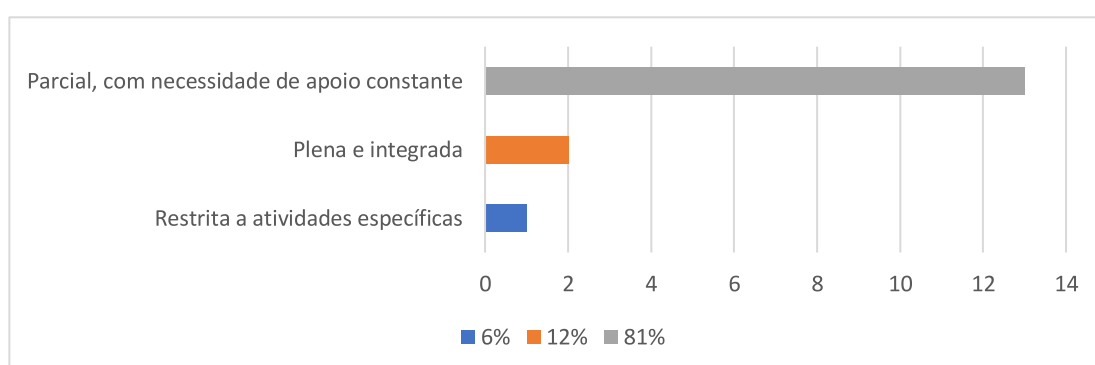
Gráfico 29 – Avanços percebidos com acompanhamento da Equipe SAI
(professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao serem questionados sobre a participação dos estudantes PAEE nas atividades escolares, os dados revelam uma realidade mais complexa: 13 professores regentes avaliaram a participação como parcial, com necessidade de apoio constante; apenas dois como plena e integrada e um como restrita a atividades específicas. Entre os profissionais do AEE, cinco indicaram participação parcial e três avaliaram como plena e integrada.

Gráfico 30 – Participação dos alunos PAEE nas atividades escolares
(professores regentes, n=16)



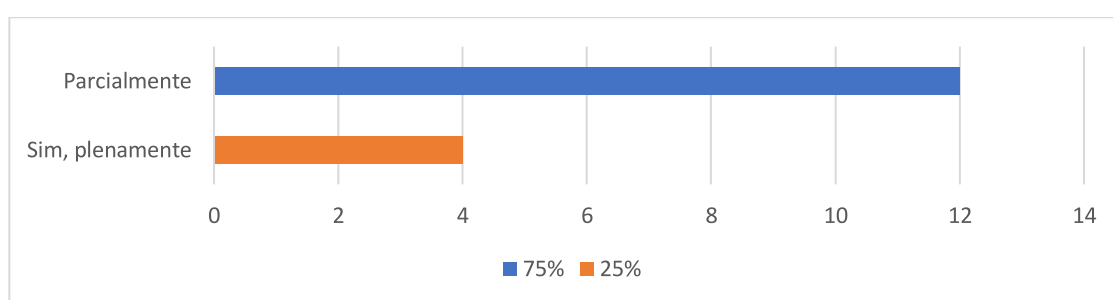
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse dado é revelador: mesmo onde a Equipe SAI atua e onde os professores percebem avanços gerais, a participação efetiva e autônoma dos estudantes AEE ainda não se consolidou de forma plena. Mantoan (2006) já alertava que a inclusão

exige a transformação das próprias práticas pedagógicas, de modo que todos os estudantes possam de fato aprender e participar.

Em relação ao impacto das formações e orientações da Equipe SAI sobre o sentimento de preparo dos professores, os dados indicam que 12 professores regentes consideram que as contribuições foram parciais e apenas quatro declararam sentir-se plenamente preparados. Entre os profissionais do AEE, cinco avaliaram as contribuições como parciais e três como plenas.

Gráfico 31 – Preparo para inclusão após orientações da Equipe SAI
(professores regentes, n=16)



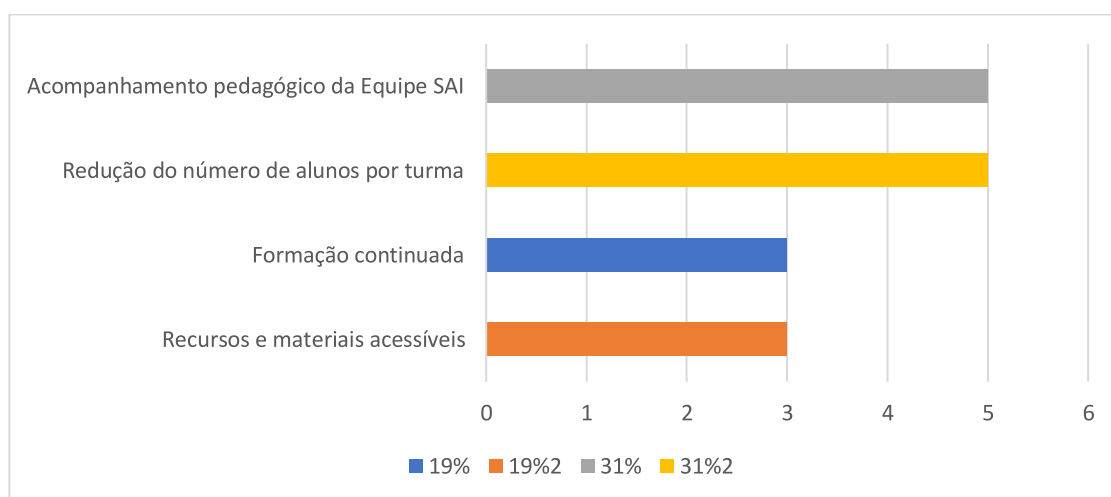
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando questionados sobre o tipo de suporte mais necessário para aprimorar a prática inclusiva, os professores regentes distribuíram suas escolhas de forma equilibrada entre as opções apresentadas. O acompanhamento pedagógico da Equipe SAI e a redução do número de alunos por turma foram os itens mais indicados, cada um apontado por cinco respondentes, seguidos pela formação continuada e pelos recursos e materiais acessíveis, ambos citados por três respondentes. Entre os profissionais do AEE, a formação continuada foi a prioridade destacada pela maioria, sendo indicada por sete e um respondente indicou a redução do número de alunos por turma. Esses dados corroboram o que aponta Nóvoa (1992), para quem o desenvolvimento profissional docente depende tanto de condições estruturais adequadas como turmas menores e recursos acessíveis, quanto de processos contínuos de formação ancorados na prática real da escola.

Os resultados revelam perspectivas distintas entre os dois grupos, o que merece atenção. Enquanto os professores regentes distribuíram suas necessidades entre diferentes dimensões, pedagógica, estrutural e formativa; os profissionais do AEE convergiram de forma expressiva para a formação continuada como prioridade. Essa diferença pode indicar que os professores regentes sentem os desafios da

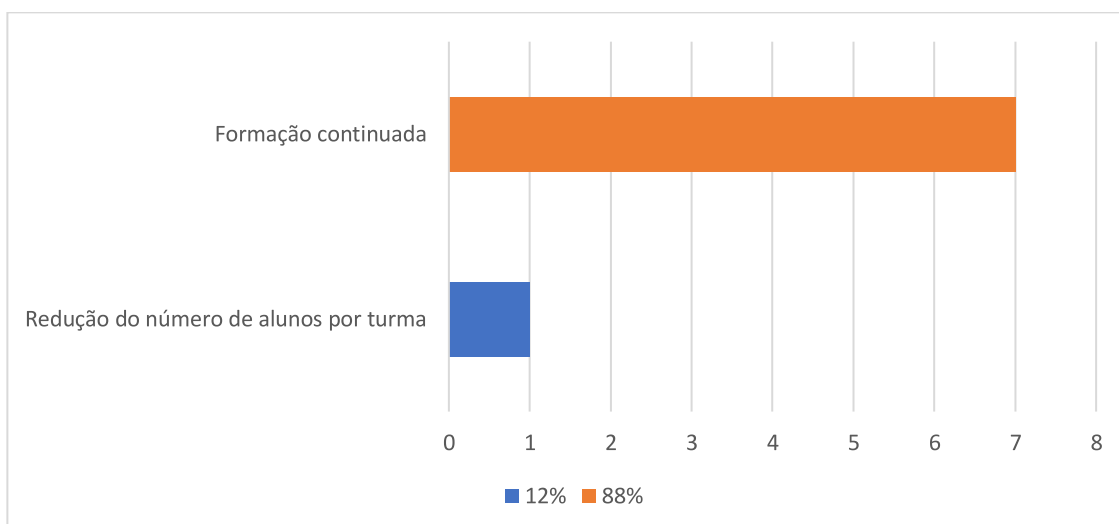
inclusão de maneira mais ampla e difusa no cotidiano da sala de aula, ao passo que os profissionais do AEE, por já atuarem diretamente com estudantes público da educação especial, reconhecem na formação continuada o principal caminho para qualificar sua prática. Esse achado dialoga com Mendes (2006), que alerta que a simples presença do AEE na escola não garante a qualidade da inclusão, sendo necessário investimento contínuo na formação dos profissionais envolvidos. Além disso, a indicação dos professores regentes pela redução do número de alunos por turma sinaliza que as condições estruturais ainda representam uma barreira significativa para a efetivação de práticas inclusivas, aspecto que Glat (2007) também destaca ao afirmar que a inclusão exige não apenas vontade pedagógica, mas condições objetivas de trabalho.

Gráfico 32 – Tipo de suporte mais necessário (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Gráfico 33 – Tipo de suporte mais necessário (profissionais AEE, n=8)

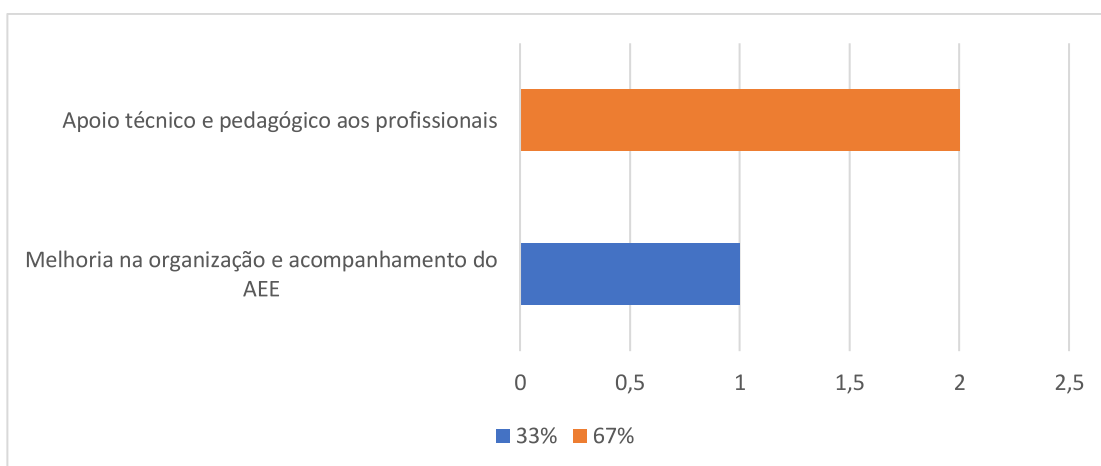


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A convergência entre professores regentes e profissionais do AEE em torno de maior presença da equipe especializada e melhores condições estruturais indica que o desafio da inclusão não é apenas pedagógico, mas também organizacional e político. A sobrecarga das turmas e a insuficiência de tempo para atendimento individualizado são reconhecidas pela literatura como obstáculos concretos à efetivação da inclusão (JANNUZZI, 2012).

Os gestores das escolas pesquisadas avaliaram o acompanhamento da Equipe SAI de forma unânime como excelente (3 respondentes). Quanto ao principal impacto percebido, dois gestores destacaram o apoio técnico e pedagógico aos profissionais e um apontou a melhoria na organização e acompanhamento do AEE.

Gráfico 34 – Principal impacto da Equipe SAI percebido pelos gestores (n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação à contribuição para o fortalecimento da cultura inclusiva, os três gestores indicaram que a atuação da Equipe SAI contribui de forma significativa, promovendo práticas colaborativas e reflexivas. A Equipe SAI também foi avaliada positivamente quanto à orientação sobre o uso de registros e dados do AEE para subsidiar decisões pedagógicas e administrativas, com todos os gestores confirmando que essas orientações são aplicadas com frequência nas escolas.

Quanto ao apoio ao processo de inclusão dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental em 2024, dois gestores relataram acompanhamento contínuo, articulando ações com a gestão, o AEE, o NAE e o CREI. Um gestor indicou que o apoio se deu de forma pontual. Apesar da avaliação globalmente positiva, os gestores apontaram aspectos a aperfeiçoar: dois indicaram a necessidade de ampliação das formações para a equipe escolar e um destacou a importância de maior frequência de visitas e monitoramentos.

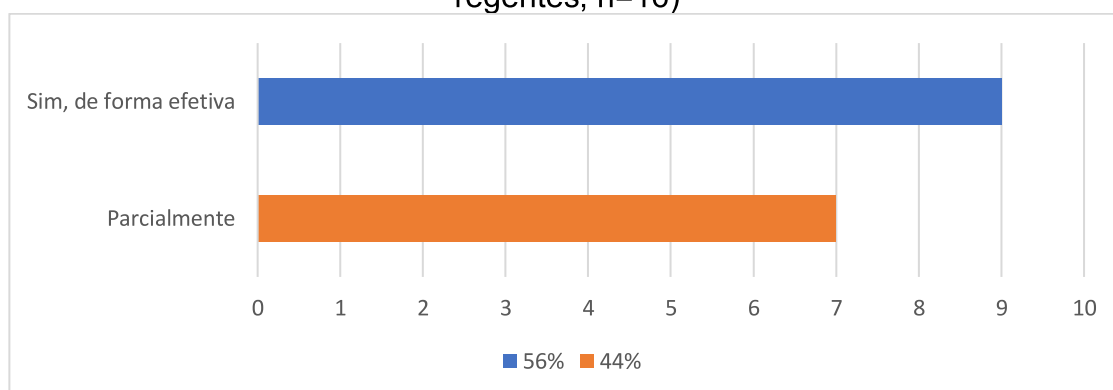
Esse suporte, contudo, enfrenta barreiras institucionais que extrapolam a atuação da equipe. Um dos entrevistados relata situações em que recursos disponibilizados pela Secretaria para revitalização das salas de recursos foram ignorados por algumas escolas.

A secretaria ofereceu um valor considerado para reformular a sala de recursos, revitalizar, e algumas escolas ignoraram, sabendo da existência desse recurso. [...] Eu considero isso como um bloqueio por parte da direção da escola. (Entrevistado 3 SAI, 2025).

Esse relato ilustra como a gestão escolar pode, em determinados contextos, operar como barreira à efetivação das políticas públicas de inclusão, mesmo quando há suporte institucional disponível.

Quando questionados sobre a contribuição das ações da gestão escolar para a inclusão dos estudantes AEE, nove professores regentes avaliaram que a gestão favorece a inclusão de forma efetiva e sete indicaram que isso ocorre apenas parcialmente.

Gráfico 35 – Ações da gestão favorecem a inclusão do PAEE (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse resultado converge com as percepções expressas nas entrevistas, nas quais a gestão escolar emerge como variável central no processo inclusivo, sendo ora reconhecida como elemento propulsor, ora apontada como obstáculo à sua efetivação. Conforme Brooke e Rezende (2020, p. 98), fatores internos à escola, entre eles a liderança pedagógica do diretor, exercem influência decisiva sobre o desempenho escolar e, por extensão, sobre a qualidade das práticas inclusivas.

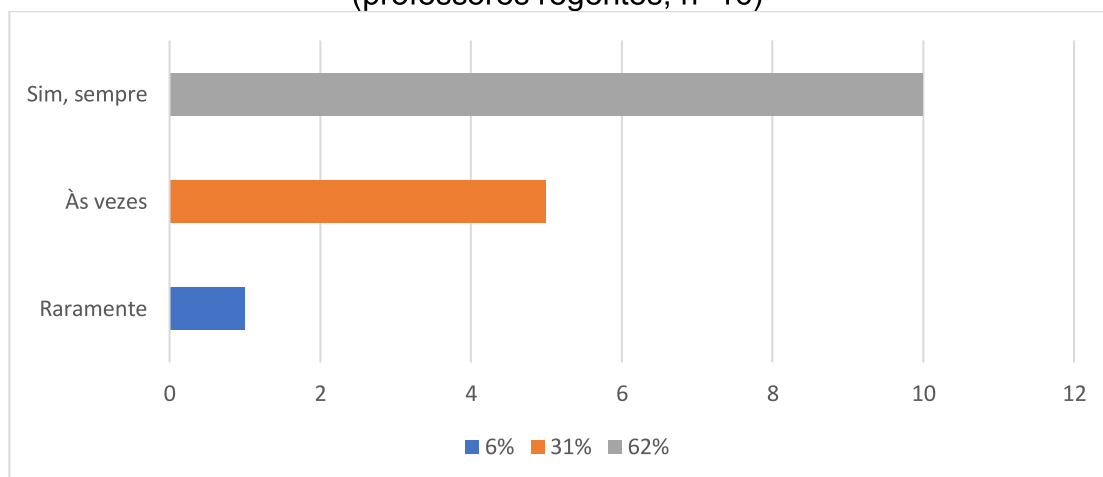
3.4.4 Avaliação Geral e Perspectivas para o Futuro – Inclusão Escolar e Cultura Inclusiva

O Bloco IV Resultados e impactos na escola/ Eixo IV Avaliação geral e perspectivas para o futuro, integram a avaliação geral dos participantes sobre o trabalho da Equipe SAI, os avanços percebidos no processo de inclusão escolar, a consolidação de uma cultura inclusiva nas escolas pesquisadas e as perspectivas para o futuro da Educação Inclusiva na SRE Paracatu. Trata-se da síntese avaliativa da pesquisa, momento em que as percepções dos diferentes sujeitos convergem para um balanço qualificado dos avanços alcançados e dos desafios que permanecem.

Um dos indicadores centrais de uma cultura inclusiva consolidada é a tomada de decisão coletiva sobre os estudantes público da educação especial, uma vez que, conforme Mantoan (2003), a inclusão pressupõe uma reorganização institucional baseada na colaboração e na participação de todos os atores escolares, sendo a corresponsabilidade nas decisões pedagógicas um reflexo direto de uma cultura que valoriza e acolhe a diversidade. Os dados revelam que 10 professores regentes afirmaram que esse envolvimento ocorre sempre, cinco indicaram que ocorre às vezes

e um declarou que raramente acontece. Entre os profissionais do AEE, sete confirmaram que o envolvimento coletivo ocorre sempre e um indicou que ocorre às vezes.

Gráfico 36 – Envolvimento coletivo nas decisões sobre estudantes AEE (professores regentes, n=16)

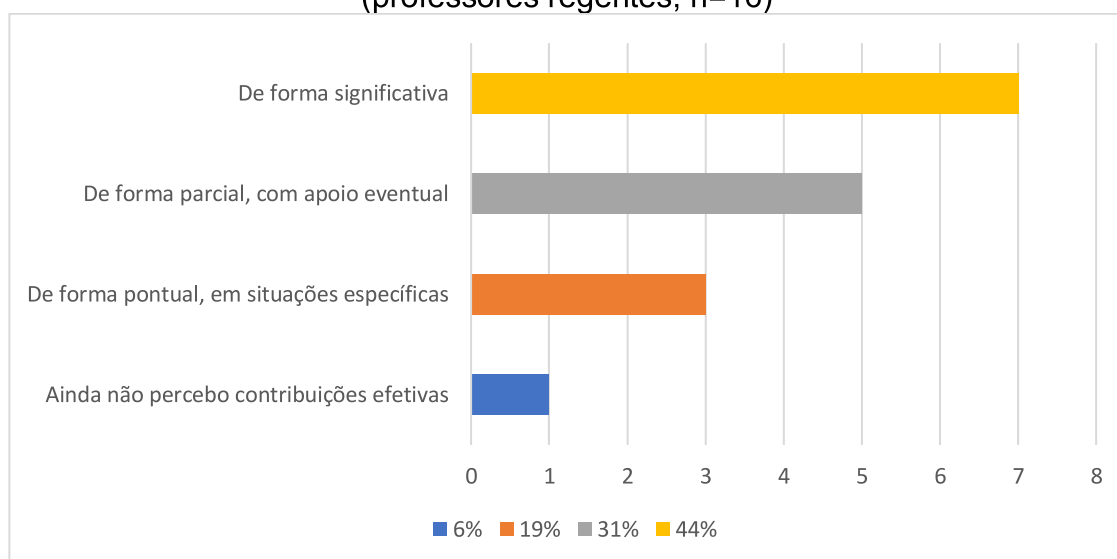


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse resultado é positivo, mas a parcela que indica envolvimento apenas eventual merece atenção. A tomada de decisão compartilhada entre professores, gestão e profissionais do AEE, é condição para que o processo inclusivo transcenda a dimensão individual e se constitua como prática institucional. Mantoan (2006) destaca que a inclusão demanda uma reorganização coletiva da escola, na qual todos os agentes assumem corresponsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes AEE.

Quando questionados sobre a contribuição da Equipe SAI para a efetivação da inclusão escolar, sete professores regentes a avaliaram como significativa, fortalecendo práticas e reflexões pedagógicas; cinco indicaram contribuição parcial com apoio eventual; três destacaram contribuição pontual em situações específicas; e um declarou ainda não perceber contribuições efetivas. Entre os profissionais do AEE, o resultado foi dividido igualmente: quatro avaliaram a contribuição como significativa e quatro como parcial.

Gráfico 37 – Contribuição da Equipe SAI para a efetivação da inclusão (professores regentes, n=16)

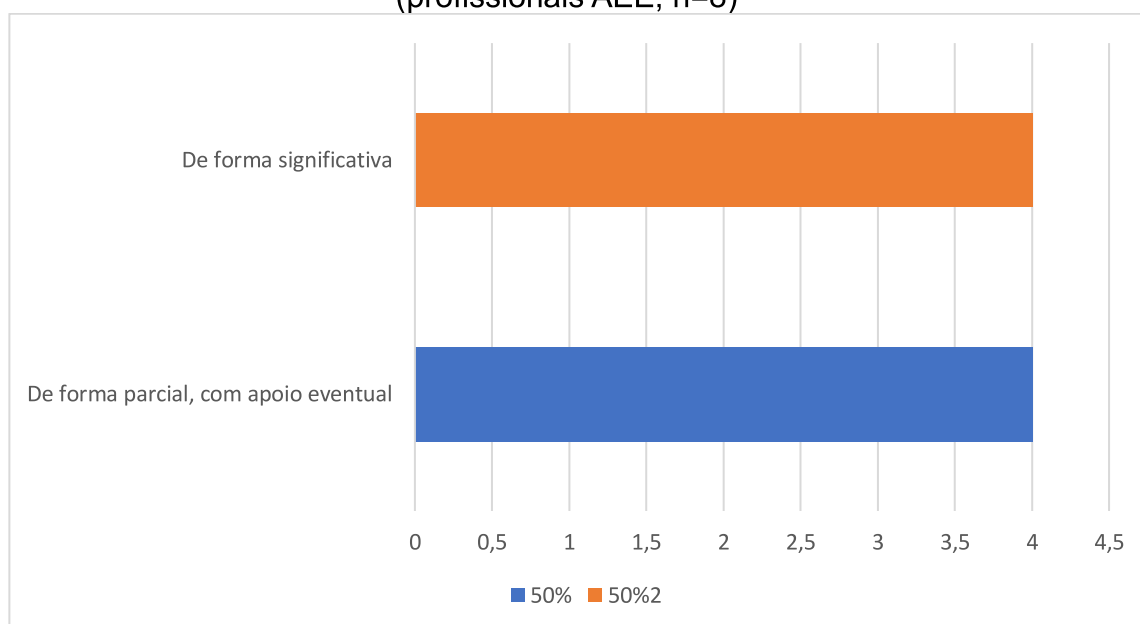


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados do Gráfico 37 indicam que, entre os professores regentes, sete respondentes avaliam que a Equipe SAI contribui de forma significativa, fortalecendo práticas e reflexões pedagógicas; cinco percebem essa contribuição de forma parcial, com apoio eventual; três a identificam de forma pontual, em situações específicas; e apenas um afirma ainda não perceber contribuições efetivas. Esses dados revelam que, embora a maioria reconheça a relevância da equipe, uma parcela expressiva ainda experimenta esse apoio de maneira fragmentada.

Essa percepção dialoga com o que Freire (1996) argumenta ao defender que a transformação da prática pedagógica é um processo coletivo e contínuo, que não se consolida por intervenções pontuais. O apoio eventual ou pontual mencionado pelos professores regentes sugere que, embora a Equipe SAI esteja presente, sua atuação ainda não alcança a regularidade e a profundidade necessárias para transformar de forma mais ampla o fazer pedagógico cotidiano. Mantoan (2003) complementa essa leitura ao afirmar que a inclusão exige uma reorganização institucional sustentada, e não ações isoladas, o que implica que o trabalho da equipe especializada precisa estar integrado de forma mais orgânica à rotina escolar.

Gráfico 38 – Contribuição da Equipe SAI para a efetivação da inclusão (profissionais AEE, n=8)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre os profissionais do AEE, os dados do Gráfico 38 apontam uma distribuição equilibrada entre avaliações positivas e parciais: quatro respondentes (50%) consideram que a equipe contribui de forma significativa, fortalecendo práticas e reflexões pedagógicas, enquanto os outros quatro (50%) avaliam essa contribuição como parcial, com apoio eventual. Chama atenção o fato de que nenhum profissional do AEE indicou contribuição pontual ou ausência de contribuição, o que distingue esse grupo dos professores regentes e revela uma percepção mais consolidada sobre o papel da equipe, ainda que dividida entre contribuição plena e parcial.

Essa divisão pode ser compreendida à luz de Vygotsky (1997), para quem o desenvolvimento, tanto dos estudantes quanto dos profissionais, depende da qualidade das mediações estabelecidas no ambiente institucional. Os profissionais do AEE, por atuarem diretamente na interface entre o atendimento especializado e a sala regular, percebem com mais clareza tanto os avanços quanto as limitações dessa mediação. Nóvoa (1992) reforça que o desenvolvimento profissional docente é inseparável das condições institucionais em que ocorre, o que sugere que a avaliação parcial de metade dos profissionais do AEE não reflete falta de engajamento da equipe, mas os limites estruturais dentro dos quais ela opera. Glat (2007) acrescenta que a articulação entre AEE e sala regular ainda é um dos maiores desafios da

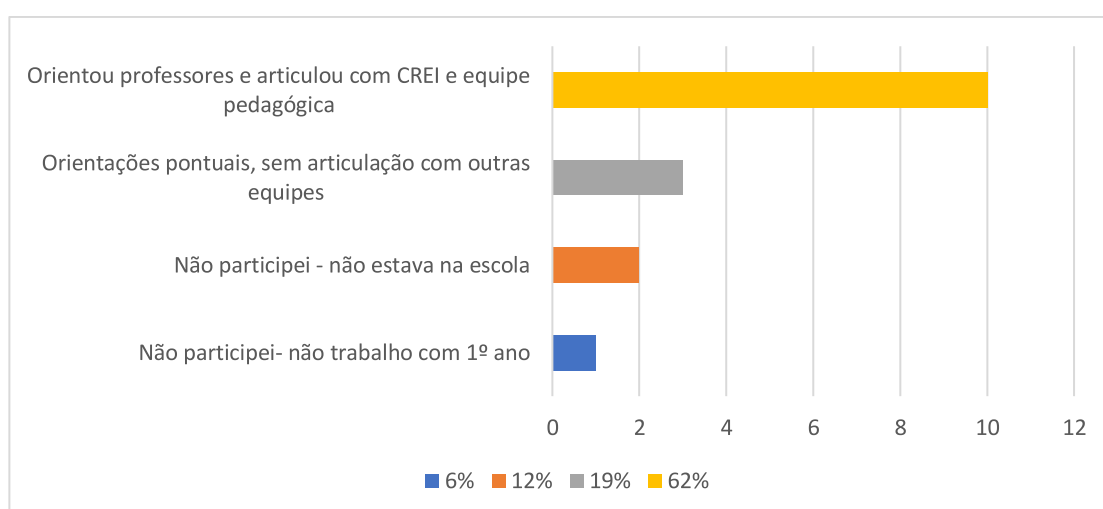
inclusão brasileira, o que torna compreensível que mesmo profissionais bem posicionados institucionalmente percebam essa contribuição como incompleta.

Esses dados são coerentes com o que as entrevistas revelam: a Equipe SAI é reconhecida como suporte relevante, mas ainda opera de forma insuficiente frente à amplitude das demandas. Um dos entrevistados sintetiza essa percepção ao afirmar que, embora a equipe conduza o trabalho com responsabilidade e dedicação, os avanços ainda são lentos e dependem de condições estruturais que precisam ser fortalecidas.

Evoluímos nesse entendimento, nessa compreensão sobre educação especial, na organização do processo interno. Já evoluímos e tem uma integração crescente, né, mas lenta, mas crescente em relação aos professores regulares, com os professores de apoio e de sala de recursos. Então a gente está evoluindo lentamente. (Entrevistado 1 SAI, 2025).

A questão sobre o trabalho da Equipe SAI no processo de inclusão dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental em 2024 oferece um retrato específico e valioso da atuação da equipe em contexto concreto. Entre os professores regentes, 10 afirmaram que a equipe orientou os professores e articulou ações conjuntas com o CREI e a equipe pedagógica; três indicaram que as orientações foram pontuais, sem articulação com outras equipes; e três declararam não ter participado do processo.

Gráfico 39 – Trabalho da Equipe SAI no 1º ano em 2024 (professores regentes, n=16)

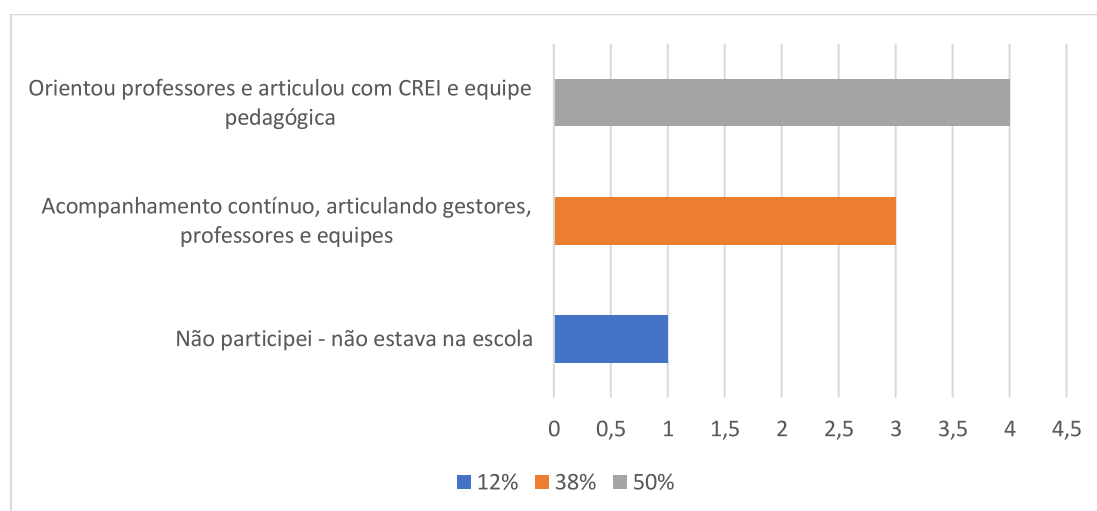


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse cenário dialoga com o que Aranha (2004) defende ao argumentar que a inclusão efetiva depende da organização de uma rede articulada de suportes e serviços, na qual diferentes profissionais atuam de forma coordenada em torno das necessidades dos estudantes. Quando a maioria dos professores reconhece a atuação articulada da Equipe SAI e com a equipe pedagógica, indica que os fundamentos dessa rede começam a se consolidar. No entanto, a presença de orientações pontuais relatada por quase um quinto dos respondentes evidencia que esse processo ainda não é uniforme, reforçando o que Nóvoa (1992) aponta sobre a necessidade de condições institucionais estáveis para que o trabalho coletivo se torne prática permanente.

Entre os profissionais do AEE, quatro confirmaram a articulação com CREI e equipe pedagógica, três relataram acompanhamento contínuo envolvendo gestores e demais equipes de apoio, e um não participou.

Gráfico 40 – Trabalho da Equipe SAI no 1º ano em 2024 (profissionais AEE, n=8)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os achados desta pesquisa ganham profundidade ao serem cotejados com os relatos das entrevistadas, que descreveram detalhadamente o processo vivenciado nas Escolas Mundo Encantado e Criança Feliz, um dos depoimentos mais significativos narra a experiência com um estudante inicialmente avaliado como não verbal, que apresentava crises intensas de desregulação emocional:

Nós tivemos um estudante não verbal. Foi um dos pontos que nós crescemos. Os professores que lidavam com esse estudante não tinham conhecimento para esse atendimento, mas tinham

disponibilidade para aprender, isso foi o mais importante. Nós buscamos apoio com o CEOPEE de Uberaba, tivemos apoio dos NAEs. E nós colhemos bons resultados nas duas escolas. Os estudantes conseguiram... a escola conseguiu atender esses estudantes que, de início, por ser não verbal, expressavam das formas que tinham, chorando, gritando, porque não conseguiam ser compreendidos. (Entrevistado 1 SAI, 2025).

O relato prossegue com um desfecho revelador: ao final do processo de acompanhamento, o estudante, antes diagnosticado informalmente como não verbal foi alfabetizado. Descobriu-se que ele era verbal, mas havia situações que impediam sua participação plena no processo de aprendizagem. A redução do número de medicações utilizadas pelo estudante ao longo do processo é citada como indicador adicional da efetividade da intervenção.

Outro entrevistado complementa essa perspectiva, destacando o impacto do trabalho colaborativo entre a equipe SAI, o CEOPEE de Uberaba e os profissionais das escolas:

Essas duas escolas receberam uma demanda muito grande de estudantes da Educação Especial [...] e aí nós tivemos uma ação efetiva do nosso setor, das meninas do SAI, que buscou ajuda com o pessoal de Uberaba, do CEOPEE. E aí teve essa parceria. Eles vieram, fizeram um trabalho junto com as escolas. E aí teve um resultado muito positivo. Parou de trocar de professor, a escola se organizou, e o mais importante: os alunos conseguiram regular e ter um desempenho satisfatório. (Entrevistado 2 SAI, 2025).

O relato do Entrevistado 2 é particularmente revelador porque descreve um movimento que vai além do suporte rotineiro: diante de uma demanda excepcional, a equipe não operou sozinha, mas acionou uma rede mais ampla de suporte, envolvendo o CEOPEE de Uberaba em uma ação conjunta e presencial nas escolas. Esse movimento ilustra, na prática, o que Aranha (2004) denomina de sistema de suporte à inclusão — uma rede articulada de serviços que se mobiliza de forma coordenada para responder às necessidades concretas dos estudantes e das equipes escolares.

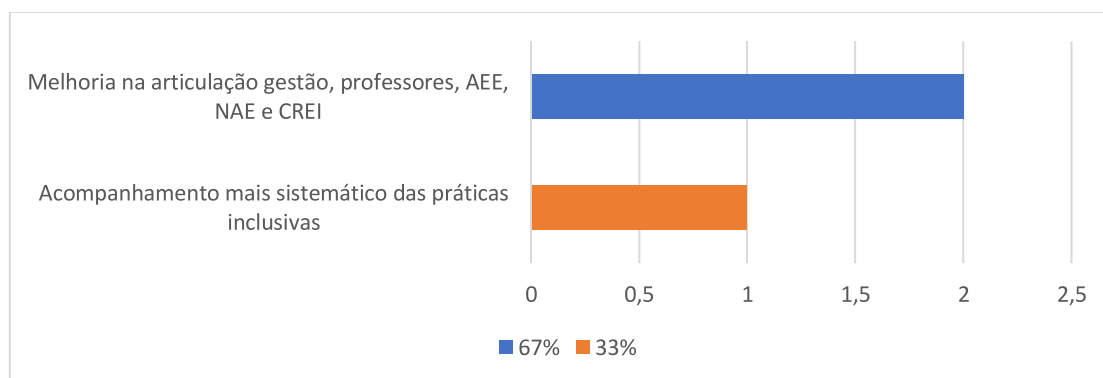
Chama atenção, ainda, a sequência de resultados descritos pelo entrevistado: a estabilização do vínculo dos professores com as turmas, a reorganização interna da escola e, sobretudo, a regulação emocional e o desempenho satisfatório dos estudantes. Essa progressão não é casual, ela evidencia que quando as condições institucionais são reorganizadas de forma articulada, os efeitos chegam até o

estudante. Vygotsky (1997) já apontava que o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência é profundamente dependente da qualidade do ambiente e das mediações que lhe são oferecidas, e o caso descrito pelo entrevistado é uma expressão concreta dessa premissa.

O depoimento também toca em um aspecto frequentemente negligenciado nas análises sobre inclusão: a rotatividade docente como fator de instabilidade para os estudantes AEE. Quando o entrevistado destaca que "parou de trocar de professor", está sinalizando que a continuidade do vínculo pedagógico é, ela mesma, uma condição de inclusão, perspectiva que encontra respaldo em Glat (2007), para quem a estabilidade das relações escolares é um dos pilares de uma cultura inclusiva consolidada.

Os três gestores das escolas pesquisadas avaliaram como excelente o apoio recebido da SRE por meio da Equipe SAI para as ações de inclusão. Em relação aos resultados concretos do apoio no processo do 1º ano em 2024, dois gestores destacaram a melhoria na articulação entre gestão, professores, AEE, NAE e CREI, e um apontou o acompanhamento mais sistemático das práticas inclusivas na escola.

Gráfico 41 – Resultados do apoio SAI no 1º ano 2024 (gestores, n=3)



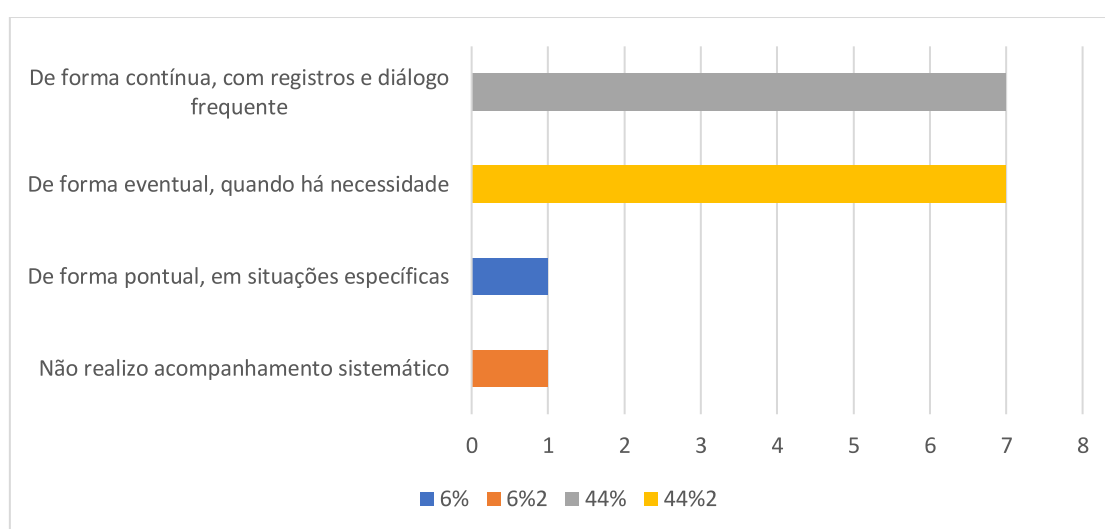
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Uma das observações espontâneas registradas pelos gestores ao final do questionário sintetiza com precisão o impacto percebido: "O acompanhamento da Equipe SAI foi o diferencial no resultado de sucesso que a escola obteve com o aluno do 1º ano e em outros casos." (Gestor 1, 2025.)

Esse registro qualitativo, embora isolado, expressa uma avaliação institucional que converge com os dados quantitativos e com os relatos das entrevistadas.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico dos alunos AEE considerando as orientações da Equipe SAI, os dados dos professores regentes revelam uma distribuição equilibrada e preocupante: sete declararam realizar esse acompanhamento de forma contínua, com registros e diálogo frequente com o professor do AEE e o especialista; outros sete afirmaram fazê-lo apenas de forma eventual, quando há necessidade ou solicitação; um realiza de forma pontual; e um declarou não realizar acompanhamento sistemático.

Gráfico 42 – Acompanhamento pedagógico dos alunos AEE (professores regentes, n=16)



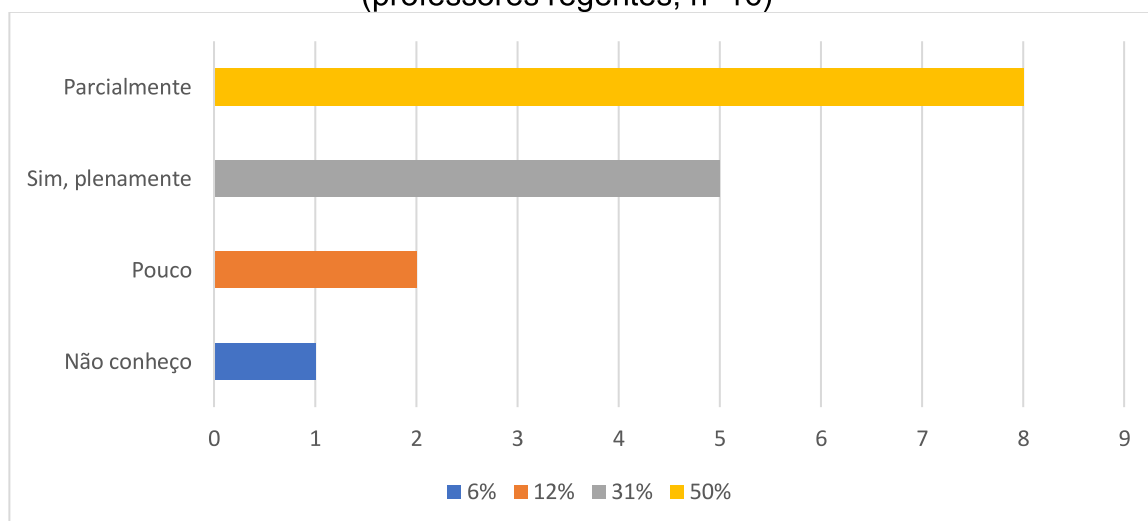
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em contrapartida, entre os profissionais do AEE, a totalidade dos 8 respondentes declarou realizar o acompanhamento de forma contínua, com registros e devolutivas regulares. Essa divergência entre a percepção dos professores regentes e dos profissionais do AEE pode indicar tanto diferentes ritmos de institucionalização do acompanhamento quanto diferentes compreensões sobre o que constitui um acompanhamento sistemático. Em contrapartida, entre os profissionais do AEE, a totalidade dos 8 respondentes declarou realizar o acompanhamento de forma contínua, com registros e devolutivas regulares. Há, porém, uma hipótese mais estrutural a ser considerada: a divergência pode estar enraizada em uma concepção ainda presente na cultura escolar de que o estudante da educação especial é responsabilidade exclusiva do professor do AEE ou do professor de apoio, eximindo o professor regente de uma corresponsabilidade mais ativa no processo inclusivo.

Mantoan (2003) critica diretamente esse equívoco, ao argumentar que a inclusão não se efetiva quando o estudante com deficiência é percebido como aluno "do especialista", essa lógica segrega dentro da própria inclusão, transferindo para um único profissional o que deveria ser uma responsabilidade coletiva da escola. Esse senso comum, quando não problematizado, fragiliza exatamente a articulação entre AEE e sala regular que, conforme Jannuzzi (2012), constitui um dos pontos críticos da educação especial brasileira. Os dados desta pesquisa, e a própria percepção relatada pela Equipe SAI de que em muitos casos, o professor ACLTA é visto como o único responsável pelo estudante, sugerem que esse desafio cultural está longe de ser superado e precisa ser enfrentado como parte da formação continuada e da gestão escolar inclusiva.

Quando questionados sobre o reconhecimento do trabalho da Equipe SAI como apoio efetivo ao seu fazer pedagógico, oito professores regentes responderam parcialmente; cinco afirmaram reconhecer plenamente; dois indicaram reconhecimento parcial mínimo; e um declarou não reconhecer. Entre os profissionais do AEE, quatro reconheceram plenamente e quatro reconheceram parcialmente.

Gráfico 43– Reconhecimento do trabalho da SAI como apoio pedagógico (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O fato de que nenhum profissional do AEE negou o reconhecimento da equipe, enquanto um professor regente o fez e dois o fizeram de forma mínima, reforça a hipótese já discutida anteriormente: o distanciamento entre o professor regente e os

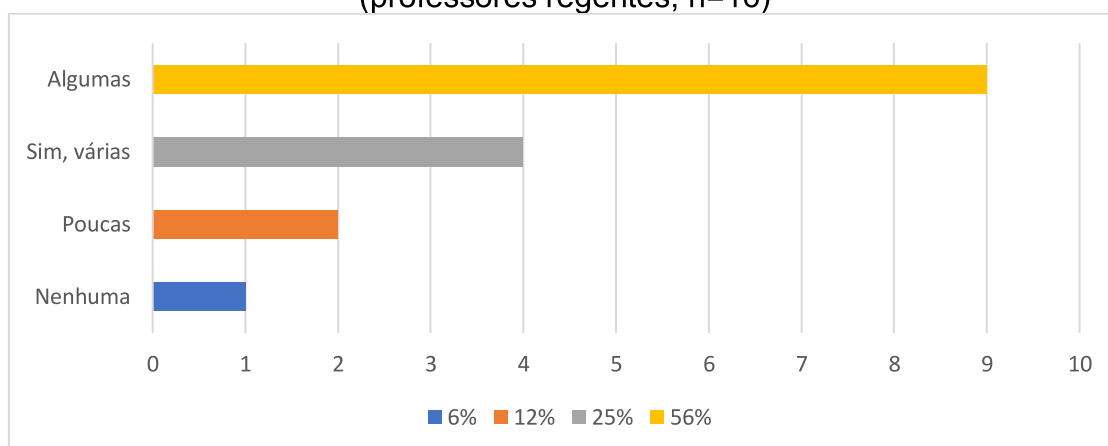
serviços especializados ainda é uma marca da cultura escolar. Mantoan (2003) argumenta que esse distanciamento não é casual, ele reflete uma concepção de inclusão que ainda não foi completamente incorporada pelo conjunto da escola, na qual o professor regente frequentemente se percebe como coadjuvante, e não como protagonista do processo inclusivo.

Nóvoa (1992) contribui com outra lente de leitura: o reconhecimento de um suporte externo como efetivo ao próprio fazer pedagógico depende, em grande medida, do nível de identidade profissional do docente e de sua disposição para o trabalho colaborativo. Professores que ainda operam sob uma lógica mais individualista tendem a perceber o apoio especializado como interferência ou como serviço paralelo, e não como extensão do seu próprio trabalho. Essa percepção fragmentada é exatamente o que impede que o apoio da Equipe SAI seja reconhecido em sua plenitude.

Por outro lado, o reconhecimento majoritariamente parcial, tanto entre regentes quanto entre profissionais do AEE, não deve ser lido apenas como limitação. Freire (1996) nos lembra que o reconhecimento crítico das próprias condições de trabalho é o ponto de partida para a transformação da prática. O fato de que a maioria reconhece o apoio, ainda que parcialmente, indica que há abertura para o aprofundamento dessa parceria, desde que acompanhada de formação continuada, de condições estruturais adequadas e de uma gestão escolar que valorize e institucionalize esse trabalho coletivo.

Em relação à existência de práticas exitosas do AEE relacionadas ao trabalho da Equipe SAI, nove professores regentes indicaram a existência de algumas práticas; quatro afirmaram que há várias; dois identificaram poucas; e um declarou não existir nenhuma. Entre os profissionais do AEE, quatro indicaram algumas práticas e quatro afirmaram que há várias.

Gráfico 44 – Práticas exitosas do AEE relacionadas ao trabalho da SAI
(professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As entrevistadas confirmam a existência dessas práticas e as caracterizam como exitosas em razão da combinação entre a disponibilidade para aprender, o acionamento de redes de suporte externas e a transformação das posturas dos profissionais:

Sim, eu destaco como exitosa porque a escola já estava sem saber o que fazer, a família já estava sem saber o que fazer e a nossa equipe também. E aí, a partir de um olhar diferenciado, tanto da equipe, trazendo alguém de fora, nós tivemos um êxito. Então eu vejo sim como prática exitosa, porque teve uma mudança de postura, tanto da equipe, e também uma melhora significativa dos estudantes. (Entrevistado 2 SAI, 2025).

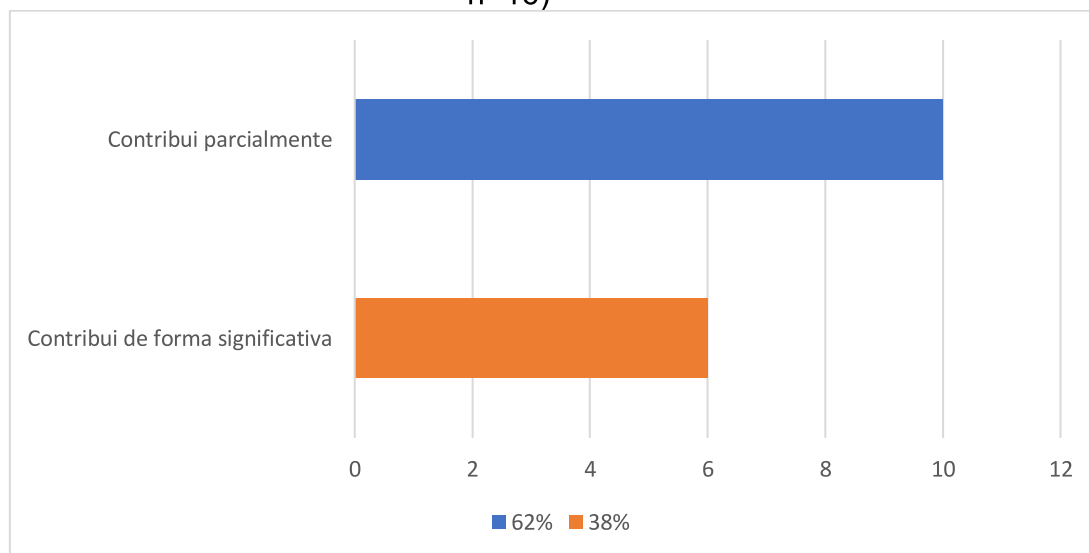
Mantoan (2006) e Sasaki (1997) convergem ao apontar que as práticas inclusivas bem-sucedidas têm em comum a disposição coletiva para a transformação, não apenas dos métodos, mas das concepções sobre os estudantes e suas possibilidades de aprendizagem.

Em relação à medida em que o trabalho da Equipe SAI contribui para a inclusão dos estudantes AEE, 10 professores regentes avaliaram essa contribuição como parcial e seis como significativa. Entre os profissionais do AEE, cinco avaliaram como significativa e três como parcial, uma inversão relevante em relação à percepção dos professores regentes, possivelmente explicada pela maior proximidade dos profissionais do AEE com as ações da equipe especializada.

Essa inversão merece ser analisada com cuidado, pois ela não indica necessariamente que a Equipe SAI contribui mais com um grupo do que com outro,

mas que os dois grupos avaliam essa contribuição a partir de lugares institucionais distintos. Os profissionais do AEE, por atuarem diretamente articulados com a equipe especializada, vivenciam de forma mais concreta e cotidiana os efeitos das orientações recebidas, o que naturalmente amplia sua percepção sobre o alcance e a qualidade desse apoio. Os professores regentes, por sua vez, recebem essa contribuição de forma mais mediada, muitas vezes filtrada pela rotina da sala de aula e pelas demandas que extrapolam o atendimento aos estudantes AEE. Vygotsky (1997) nos ajuda a compreender que a percepção sobre o valor de uma mediação depende, em grande parte, da posição que o sujeito ocupa na situação mediada, quem está mais próximo do processo tende a reconhecer com mais clareza seus efeitos.

Gráfico 45– Contribuição da SAI para inclusão do AEE (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

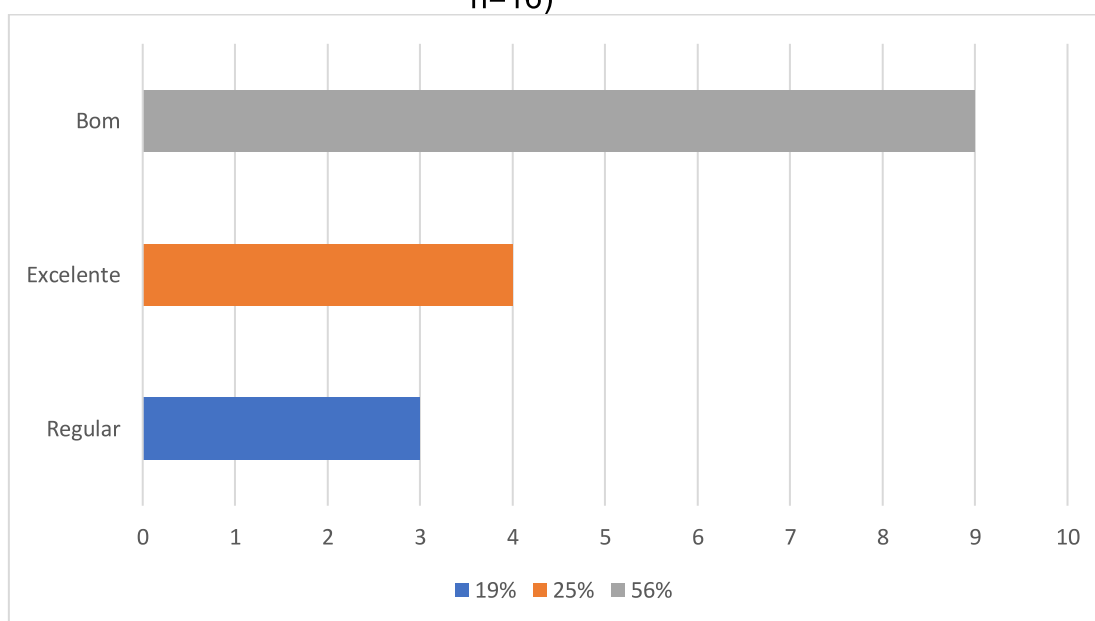
Quanto à disponibilidade e ao apoio oferecidos pela Equipe SAI às demandas pedagógicas, nove professores regentes avaliaram como bom; quatro como excelente; e três como regular. Entre os profissionais do AEE, quatro avaliaram como excelente e quatro como bom, resultado que expressa elevada satisfação com o suporte recebido.

A ausência de avaliações negativas em ambos os grupos é um dado significativo e indica que, independentemente das limitações estruturais já discutidas ao longo desta análise, a Equipe SAI é percebida como presente e responsiva às demandas pedagógicas. Essa percepção positiva sobre a disponibilidade da equipe é

relevante porque, como aponta Nóvoa (1992), a confiança no suporte institucional é condição prévia para que o professor se abra ao trabalho colaborativo; sem ela, as orientações oferecidas tendem a ser recebidas com resistência ou indiferença.

A diferença entre os dois grupos, no entanto, merece atenção: enquanto entre os profissionais do AEE metade avalia o apoio como excelente, entre os professores regentes esse percentual cai para um quarto, com três respondentes o classificando apenas como regular. Glat (2007) oferece uma chave interpretativa para essa diferença ao argumentar que a qualidade percebida de um suporte especializado está diretamente relacionada à frequência e à profundidade do contato estabelecido entre as equipes. Profissionais do AEE, por interagirem de forma mais sistemática com a Equipe SAI, tendem a perceber com mais clareza a qualidade desse apoio, enquanto professores regentes, que recebem esse suporte de forma mais esporádica, avaliam-no com mais reservas, não necessariamente porque ele seja inferior, mas porque sua chegada até a sala de aula regular ainda é mediada por muitas camadas institucionais.

Gráfico 46– Disponibilidade e apoio da Equipe SAI (professores regentes, n=16)

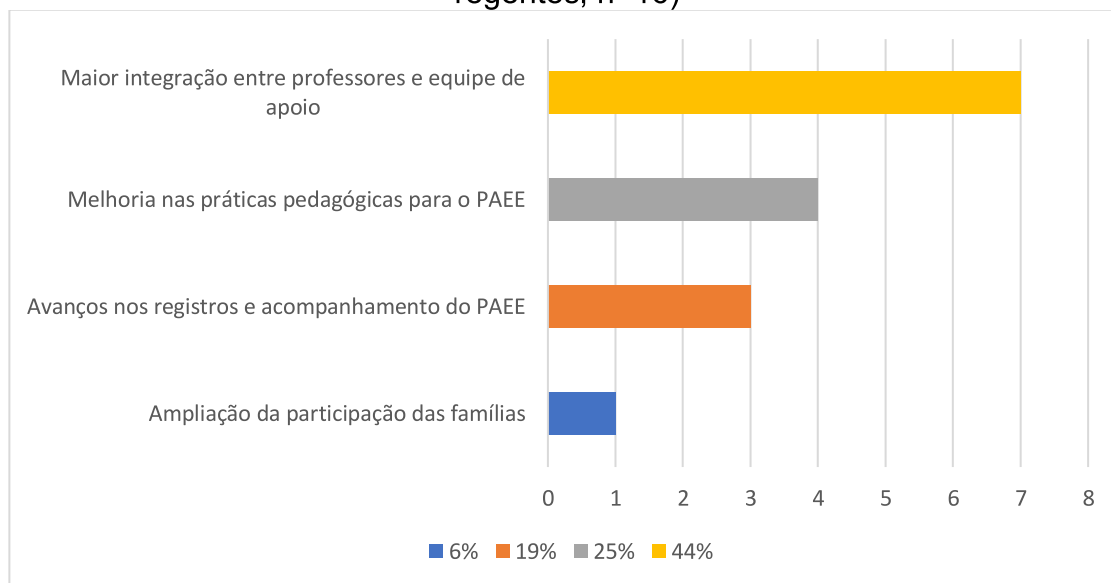


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando solicitados a identificar os resultados concretos gerados pelo trabalho da Equipe SAI, os professores regentes destacaram, principalmente, a maior integração entre professores e equipe de apoio (7 respostas), seguida pela melhoria nas práticas pedagógicas voltadas ao AEE (4) e pelos avanços nos registros e

acompanhamento (3). A ampliação da participação das famílias foi mencionada por apenas um respondente. Entre os profissionais do AEE, os avanços nos registros e acompanhamento foram o resultado mais destacado (4), seguido pela melhoria nas práticas pedagógicas (3) e pela maior integração entre profissionais (1).

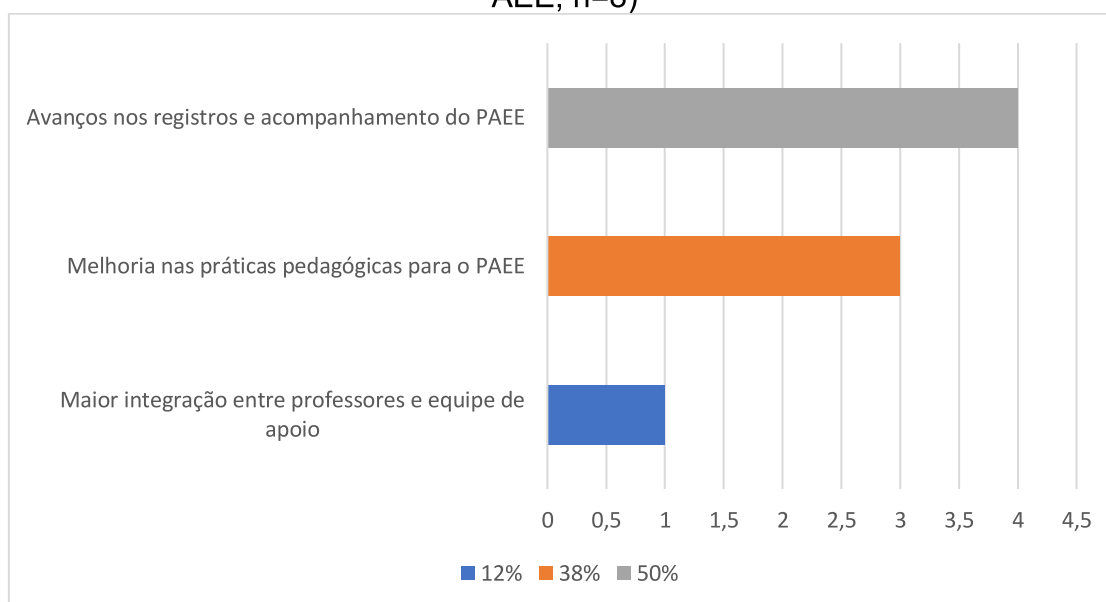
Gráfico 47– Resultados concretos gerados pelo trabalho da SAI (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A divergência entre os dois grupos na hierarquia dos resultados percebidos é reveladora. Para os professores regentes, o resultado mais visível é relacional: a maior integração entre professores e equipe de apoio, o que sugere que, do ponto de vista da sala de aula, o principal efeito do trabalho da Equipe SAI é sentido na dimensão do vínculo e da colaboração entre profissionais. Essa percepção encontra respaldo em Nóvoa (1992), para quem o desenvolvimento profissional docente se dá fundamentalmente nas trocas entre pares e na construção de uma cultura de trabalho coletivo. Quando os professores regentes identificam a integração como principal resultado, estão reconhecendo que a Equipe SAI atua, antes de tudo, como promotora de uma cultura colaborativa na escola.

Gráfico 48 – Resultados concretos gerados pelo trabalho da SAI (profissionais AEE, n=8)



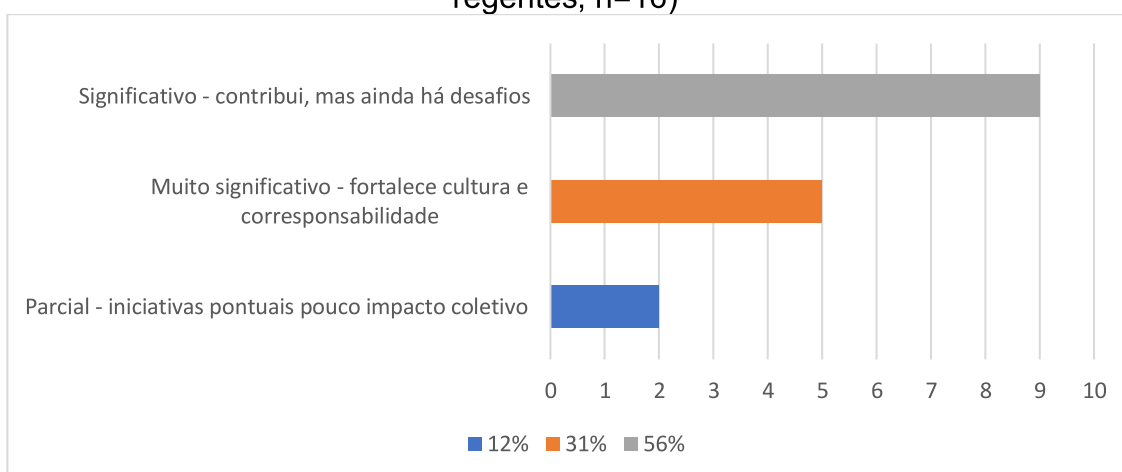
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Já para os profissionais do AEE, o resultado mais valorizado é de natureza técnica e documental: os avanços nos registros e no acompanhamento dos estudantes. Essa diferença de ênfase não é casual: os profissionais do AEE operam em uma lógica de trabalho que exige sistematização, registros e devolutivas contínuas, o que torna os avanços nessa dimensão mais visíveis e mensuráveis para esse grupo. Aranha (2004) destaca que a organização dos registros e do acompanhamento é um dos pilares de um sistema de suporte à inclusão efetivo, pois é por meio deles que as decisões pedagógicas se tornam coletivas e rastreáveis.

Chama atenção, em ambos os grupos, a baixa visibilidade da participação das famílias como resultado concreto do trabalho da equipe. Apenas um professor regente e nenhum profissional do AEE identificaram esse aspecto. Sassaki (2005) e Mantoan (2003) são enfáticos ao afirmar que a inclusão escolar plena pressupõe a participação ativa das famílias como parceiras do processo educativo. A quase ausência desse resultado nos dados indica que, embora a escola avance na articulação interna entre seus profissionais, a ponte com as famílias dos estudantes AEE ainda é um elo frágil que precisa ser fortalecido, tanto pelas ações da Equipe SAI quanto pela gestão escolar.

Em relação ao impacto geral do trabalho da Equipe SAI na consolidação da cultura inclusiva, nove professores regentes o avaliaram como significativo, reconhecendo contribuições relevantes, mas assinalando a persistência de desafios; cinco o avaliaram como muito significativo, indicando fortalecimento da cultura inclusiva e da corresponsabilidade da equipe escolar; e dois o avaliaram como parcial.

Gráfico 49 – Impacto da SAI na consolidação da cultura inclusiva (professores regentes, n=16)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O dado mais expressivo desse conjunto é que 87% dos professores regentes reconhecem algum grau de impacto significativo do trabalho da Equipe SAI na cultura inclusiva da escola, um resultado que, lido à luz de toda a análise anterior, indica que a equipe cumpre um papel estruturante no processo inclusivo, mesmo diante das limitações estruturais e das assimetrias de percepção já discutidas. Mantoan (2003) defende que a cultura inclusiva se constrói quando a escola, como instituição, assume coletivamente a responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes, rompendo com a lógica de que alguns alunos pertencem a determinados professores ou serviços. Quando a maioria dos professores regentes reconhece que o trabalho da Equipe SAI fortalece essa cultura, está sinalizando que as ações da equipe transcendem o suporte técnico e incidem sobre a dimensão mais profunda e duradoura da inclusão.

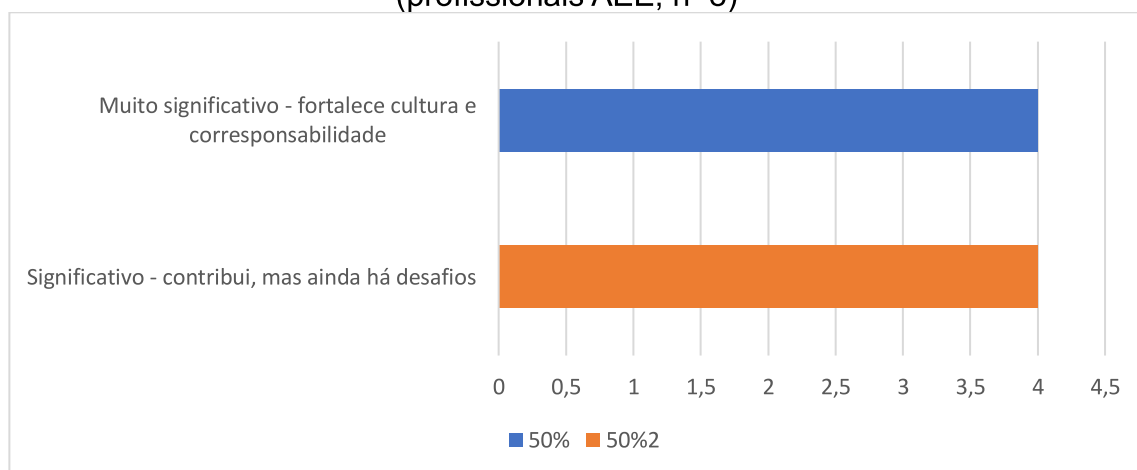
A avaliação como "significativo, mas com desafios persistentes", a mais frequente entre os respondentes, merece ser interpretada não como ambiguidade, mas como maturidade analítica. Freire (1996) nos lembra que o reconhecimento crítico das

limitações do próprio contexto é condição para a transformação consciente da prática. Professores que reconhecem avanços e, simultaneamente, nomeiam os desafios que permanecem, demonstram uma leitura mais apurada da realidade escolar do que aqueles que polarizam entre o êxito total e o fracasso.

A avaliação parcial de dois respondentes, por sua vez, não deve ser desconsiderada. Ela pode expressar experiências concretas de pouco contato com a equipe, de orientações que não chegaram de forma suficiente à sala de aula, ou ainda de uma compreensão mais exigente sobre o que seria uma cultura inclusiva consolidada. Glat (2007) alerta que a cultura inclusiva não se institui por ações isoladas, exigindo tempo, continuidade e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a persistência de avaliações parciais é, ela mesma, um indicador de que o processo está em curso e ainda inconcluso, o que demanda investimento contínuo tanto da Equipe SAI quanto da gestão escolar e das políticas educacionais que sustentam esse trabalho.

Entre os profissionais do AEE, quatro avaliaram como muito significativo e quatro como significativo.

Gráfico 50 – Impacto da SAI na consolidação da cultura inclusiva (profissionais AEE, n=8)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados evidenciam que a Equipe SAI é percebida, pela maioria dos participantes, como agente de transformação cultural, não apenas como instância de suporte técnico pontual. Essa percepção é coerente com o que Michels (2011) denomina de função propositiva do suporte especializado: ir além da resolução de

problemas imediatos e contribuir para a construção de uma escola que aprende a incluir de forma contínua e reflexiva.

Entre os profissionais do AEE, quatro avaliaram o impacto como muito significativo (50%) e quatro como significativo (50%) — uma distribuição que, diferentemente do que ocorre entre os professores regentes, não apresenta nenhuma avaliação parcial ou negativa. Esse resultado é notável: pela primeira vez na análise comparativa entre os dois grupos, há convergência absoluta em torno de avaliações positivas, ainda que com gradações distintas.

Essa unanimidade entre os profissionais do AEE pode ser compreendida a partir de dois ângulos complementares. O primeiro, já discutido anteriormente, diz respeito à maior proximidade desse grupo com as ações da Equipe SAI, o que amplia a visibilidade dos efeitos do trabalho especializado. O segundo ângulo é de natureza identitária: os profissionais do AEE constroem sua atuação profissional dentro de uma perspectiva já orientada para a inclusão, o que os torna mais sensíveis e receptivos às transformações culturais que ela implica. Vygotsky (1997) nos ajuda a compreender que o olhar que cada sujeito lança sobre uma prática é mediado pela sua própria história e pelo lugar que ocupa na situação, e os profissionais do AEE, ocupam um lugar que os aproxima estruturalmente da missão da Equipe SAI.

A comparação entre os dois grupos revela, portanto, um quadro coerente: quanto mais próximo institucionalmente o profissional está da Equipe SAI, mais ampla e positiva é sua percepção sobre o impacto dessa equipe na cultura inclusiva da escola. Esse fenômeno pode ser lido também como expressão de um alinhamento de trabalho, de concepções e de perspectivas que se constrói progressivamente a partir da convivência e do diálogo entre os profissionais especializados e os demais atores escolares. Quando equipe especializada e professores regentes compartilham referenciais comuns sobre inclusão, os efeitos desse alinhamento se traduzem em práticas mais coesas e em uma cultura institucional mais receptiva à diversidade.

Essa constatação não diminui a relevância das avaliações dos professores regentes, ao contrário, reforça tanto a importância de uma equipe especializada bem constituída quanto a necessidade de que o diálogo entre essa equipe e os profissionais não especializados seja contínuo, intencional e estruturado. É justamente nesse encontro, entre o saber técnico da equipe de apoio e a experiência cotidiana do professor da sala regular, que a cultura inclusiva encontra as condições

para se concretizar, pois é na sala de aula comum que ela se efetiva ou se frustra no dia a dia escolar.

As entrevistas com a equipe SAI/DIVEP oferecem uma perspectiva otimista sobre o futuro da Educação Inclusiva na SRE Paracatu, ainda que ancorada no reconhecimento honesto dos desafios que persistem. Quando indagadas sobre os principais avanços percebidos, as entrevistadas destacaram, entre outros aspectos, a ampliação da compreensão sobre educação especial na rede, o crescimento da integração entre professores regulares, professores de apoio e profissionais de sala de recursos, e o protagonismo crescente dos estudantes PAEE nas atividades escolares:

Nós temos relatos dos pais e os estudantes hoje você vê chegar na escola, participando das aulas. A gente vai a feiras nas escolas e os alunos da Educação Especial estão protagonizando. Então isso aí é um avanço que a gente tem que considerar muito, é muito relevante. (Entrevistado 1 SAI, 2025).

Entre as sugestões de melhoria, as entrevistadas convergem em torno de três eixos centrais: o fortalecimento da formação continuada com maior caráter prático e reflexivo; a elaboração de documentos orientadores mais claros e atualizados pela Secretaria de Estado de Educação e o aprimoramento do foco no professor de apoio como mediador da aprendizagem. Uma das entrevistadas explicita a urgência desse último ponto:

Eu acredito muito no professor de apoio, mas desde que o professor de apoio tenha domínio, saiba qual é a sua função, para que o aluno realmente tenha suporte, seja protagonista, realmente empodere esse estudante, realmente possa mediar a aprendizagem. Então eu penso que realmente a mudança ou melhoria é o foco nos profissionais. (Entrevistado 2 SAI, 2025).

Em relação aos desafios sistêmicos, uma das entrevistadas aponta a ausência de organização dos dados dos alunos da Educação Especial no SIMADE como fator que provoca retrabalho e insegurança, além de comprometer o monitoramento e o acompanhamento das políticas públicas de inclusão. Ela também ressalta o excesso de demandas sobre os analistas do setor pedagógico da SRE, que dificulta o foco necessário sobre a pasta da Educação Especial:

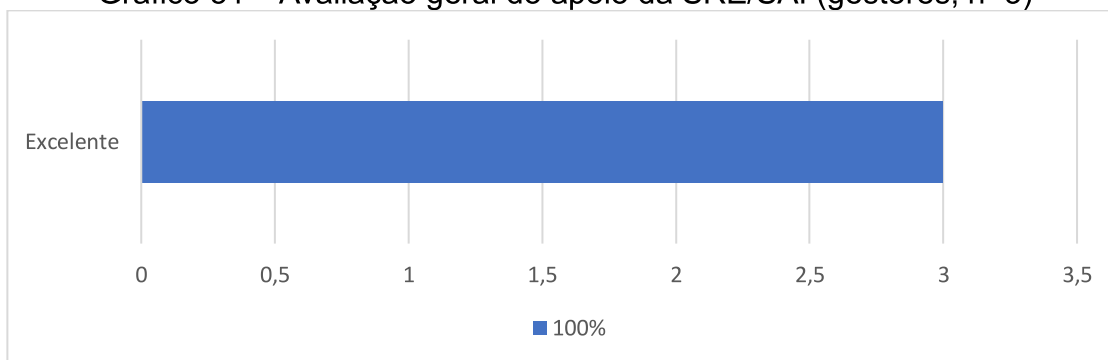
A questão da quantidade de projetos do setor e a quantidade de servidores — eu acho que precisaria ser revista para que a gente

conseguisse atender melhor a demanda. [...] A equipe SAI precisa de um suporte. Ela precisa de documentos claros para esse atendimento das escolas. (Entrevistado 2 SAI, 2025).

Apesar desses desafios, as perspectivas para o futuro são avaliadas com otimismo pelas entrevistadas, que reconhecem a irreversibilidade do movimento inclusivo e a consolidação progressiva de uma rede de suporte, com o CREI, o NAE e o CEOPEE de Uberaba, capaz de sustentar os avanços já conquistados:

Eu enxergo como muito promissora. Porque nós não podemos voltar. Então agora é só seguir. O futuro nosso é melhorar. A gente passou por várias situações — de não ter CREI, de não ter NAE. Então agora nós temos esses parceiros. É saber como a gente pode fazer para que essa união desses vários parceiros possa melhorar o trabalho do AEE. Então eu vejo que a perspectiva é positiva. (Entrevistado 1 SAI, 2025).

Gráfico 51 – Avaliação geral do apoio da SRE/SAI (gestores, n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

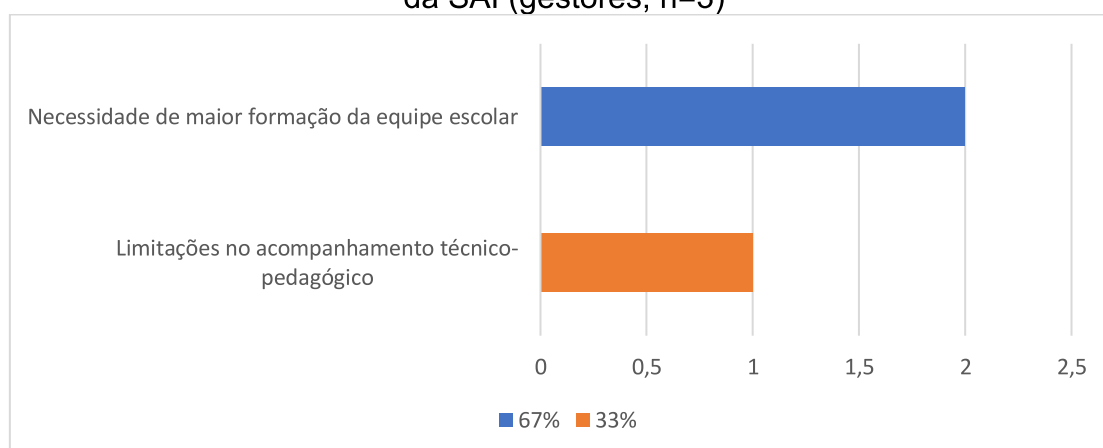
Essa visão prospectiva é reforçada pelos dados dos gestores: todos avaliaram como excelente o apoio recebido da SRE por meio da Equipe SAI. A unanimidade entre os gestores é um dado que merece ser destacado não apenas pelo seu valor simbólico, mas pelo que revela sobre o papel da gestão na consolidação da cultura inclusiva. Os gestores ocupam uma posição estratégica na escola: são eles que criam, ou deixam de criar, as condições institucionais para que o trabalho da Equipe SAI chegue até os professores e os estudantes. Quando avaliam esse apoio como excelente, estão sinalizando não apenas satisfação com o serviço recebido, mas também reconhecimento de que esse suporte externo é relevante para o exercício da própria função gestora.

Luck (2009) argumenta que a gestão escolar democrática e inclusiva pressupõe a capacidade do gestor de articular diferentes instâncias de suporte, internas e externas à escola, em torno de um projeto educativo comum. A avaliação

unânime e positiva dos gestores sobre a Equipe SAI indica que essa articulação está ocorrendo, pelo menos do ponto de vista da liderança escolar. No entanto, os dados anteriores mostram que essa percepção positiva da gestão nem sempre se traduz de forma igualmente clara na percepção dos professores regentes, o que sugere que o apoio recebido pela gestão precisa ser mais deliberadamente convertido em condições concretas de trabalho para os docentes da sala regular.

Freire (1996) nos lembra que a transformação da escola é sempre um projeto coletivo, que não se realiza apenas pelo comprometimento de uma instância isolada, por mais estratégica que ela seja. A excelência percebida pelos gestores representa, portanto, um ponto de partida privilegiado uma base de confiança e reconhecimento institucional sobre a qual o trabalho da Equipe SAI pode se aprofundar e alcançar de forma mais consistente todos os profissionais da escola.

Gráfico 52 – Avanços percebidos e necessidades identificadas após atuação da SAI (gestores, n=3)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre os avanços percebidos, 67% dos gestores identificaram como principal avanço ainda necessário a maior formação da equipe escolar, o que, paradoxalmente, confirma o reconhecimento da qualidade do suporte recebido ao mesmo tempo em que aponta o caminho para o aprofundamento desse trabalho.

Esse paradoxo é, na verdade, uma expressão de maturidade institucional: gestores que avaliam o apoio como excelente e, simultaneamente, identificam a formação continuada como principal lacuna, demonstram uma compreensão de que a inclusão é um processo em permanente construção, e não um estado a ser atingido.

Brooke (2012) oferece uma contribuição relevante para a leitura desse dado ao argumentar que a qualidade dos sistemas educacionais depende, de forma estrutural, do investimento contínuo na formação dos profissionais que atuam na escola e que esse investimento não pode ser tratado como ação pontual ou compensatória, mas como política permanente de desenvolvimento profissional. Quando os gestores apontam a formação como principal avanço necessário, estão ecoando exatamente essa perspectiva: reconhecem o que foi construído, mas compreendem que a consolidação da cultura inclusiva exige que os profissionais da escola continuem aprendendo, revisando suas práticas e ampliando sua capacidade de responder à diversidade dos estudantes.

Nóvoa (1992) reforça essa leitura ao defender que a formação continuada mais eficaz é aquela que nasce dentro da própria escola, alimentada pelas situações reais do trabalho docente, o que valoriza o desenvolvimento profissional como prioridade institucional. Nesse sentido, o dado dos gestores não é apenas um diagnóstico de lacuna, é também um convite para que a Equipe SAI aprofunde sua função formativa, transformando cada visita, cada orientação e cada devolutiva em oportunidade de aprendizagem coletiva para a equipe escolar.

3.4.5 Síntese

A análise dos dados apresentados neste capítulo possibilitou compreender, de maneira mais ampla, os avanços e os desafios relacionados à implementação das políticas de educação especial inclusiva nas escolas investigadas no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu.

Os resultados evidenciam que as instituições analisadas contam com um corpo docente experiente e relativamente estável, composto majoritariamente por profissionais com mais de dez anos de atuação na educação básica. Essa trajetória profissional consolidada favorece o conhecimento da realidade escolar e das necessidades dos estudantes, constituindo um elemento potencialmente favorável à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, os dados também indicam que a experiência docente, por si só, não garante preparo suficiente para lidar com as demandas específicas da educação inclusiva.

Nesse sentido, a análise revelou que parte dos profissionais envolvidos no processo educativo, incluindo alguns responsáveis pelo acompanhamento das políticas de inclusão, não possui formação inicial específica na área da educação especial, o que reforça a centralidade da formação continuada como estratégia de qualificação profissional.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se às condições estruturais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Embora a maioria das escolas investigadas conte com profissionais responsáveis pelo AEE, os dados indicam limitações na infraestrutura disponível, especialmente no que se refere à presença de Salas de Recursos Multifuncionais e à disponibilidade de materiais e recursos de acessibilidade. Essa situação evidencia um descompasso entre a ampliação do acesso dos estudantes público da educação especial às classes comuns e a consolidação das condições institucionais necessárias para garantir o atendimento educacional especializado de forma adequada.

No que diz respeito à formação continuada, os resultados indicam participação significativa dos profissionais nas atividades formativas ofertadas pela rede estadual. Contudo, as entrevistas realizadas com a equipe SAI e com o supervisor da DIVEP revelam que essa participação nem sempre se traduz em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Parte dos entrevistados aponta que algumas formações são percebidas como excessivamente teóricas ou pouco conectadas às demandas concretas vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar.

A articulação entre o professor regente e o professor do AEE também se apresenta como um dos elementos centrais para a efetividade da inclusão escolar. Os dados indicam que, embora existam iniciativas de planejamento colaborativo e construção conjunta do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), essa articulação ainda ocorre de forma irregular em algumas situações, o que pode comprometer a continuidade e a eficácia das intervenções pedagógicas.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, Sassaki (1997) destaca que a inclusão depende da cooperação entre os diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar. Nesse sentido, o trabalho do professor do AEE deve atuar de forma complementar ao trabalho do professor regente, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à percepção dos participantes sobre a atuação da Equipe SAI. De modo geral, gestores, professores regentes e profissionais do AEE reconhecem a importância do trabalho desenvolvido por essa equipe no acompanhamento das escolas e na orientação das práticas inclusivas. Entretanto, esse reconhecimento convive com a percepção de que o suporte oferecido ainda é insuficiente diante da complexidade das demandas existentes, especialmente em função do número reduzido de profissionais e da necessidade de presença mais constante nas unidades escolares.

Além disso, os dados indicam que, embora haja avanços no processo de inclusão escolar, a participação dos estudantes que são público da educação especial nas atividades escolares ainda ocorre, em grande parte dos casos, de forma parcial e dependente de apoio constante. Esse resultado revela que o desafio da inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e das condições de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Nesse contexto, torna-se evidente que a consolidação da educação inclusiva exige não apenas o compromisso individual dos professores, mas também a construção de estratégias institucionais capazes de articular formação docente, acompanhamento pedagógico, gestão escolar e suporte técnico especializado.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa indicam que o processo de inclusão escolar nas escolas investigadas revela diferenças significativas em seus contextos socioeducacionais que incidem diretamente sobre as condições de implementação das práticas inclusivas. É importante lembrar que Escola Mundo Encantado, localizada na região central do município, atende a um público com nível socioeconômico situado entre médio e tem um desvio-padrão acima da média nacional, com predominância de responsáveis com ensino médio ou superior completo, e registrou IDEB de 8,0 nos anos iniciais em 2023. Apesar desse desempenho expressivo, a escola não dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais própria, realizando o encaminhamento dos estudantes público da Educação Especial a outras unidades escolares para o atendimento especializado, o que exige um acompanhamento sistemático da frequência desses alunos nas salas de recursos externas. A Escola Criança Feliz, por sua vez, está localizada em bairro periférico e atende a um público classificado no nível socioeconômico médio-baixo, caracterizado por famílias com menor escolaridade dos responsáveis, tendo registrado IDEB de 5,0

em 2023. No entanto, apesar do contexto de maior vulnerabilidade social, a escola dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais própria, que além de atender os estudantes da própria unidade, recebe alunos de escolas próximas, ampliando seu alcance na rede.

Essa configuração evidencia um paradoxo relevante para a análise da política de educação inclusiva no âmbito da SRE Paracatu: a escola que atende ao público em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e que apresenta menor índice de desempenho dispõe de estrutura de AEE mais consolidada em termos de infraestrutura especializada, enquanto a escola com melhores indicadores e condições socioeconômicas mais favoráveis ainda depende do encaminhamento dos alunos a outras unidades para o atendimento especializado. Por outro lado, ambas as escolas apresentaram desafios semelhantes no que diz respeito à articulação entre o professor regente e o professor do AEE, à construção coletiva do PDI e ao atendimento a estudantes com intensos episódios de desregulação emocional, o que demandou intervenção direta e continuada da Equipe SAI. Essa heterogeneidade entre as instituições reforça a necessidade de que as estratégias propostas no Plano de Ação Educacional sejam sensíveis às especificidades de cada contexto institucional, evitando abordagens uniformes que desconsiderem as diferentes realidades encontradas no âmbito da SRE Paracatu.

Diante desse cenário, torna-se necessário propor estratégias que contribuam para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a ampliação das condições institucionais necessárias à efetivação da educação inclusiva.

Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta um Plano de Ação Educacional voltado ao fortalecimento da formação docente, à ampliação da articulação entre o AEE e a sala regular e à consolidação de uma cultura institucional inclusiva nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): APRIMORANDO A OPERACIONALIZAÇÃO DO AEE NA SRE PARACATU

A presente seção apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado a partir dos achados da pesquisa desenvolvida junto à Superintendência Regional de

Ensino (SRE) de Paracatu, cujos dados foram analisados no Capítulo 3. As evidências obtidas por meio de entrevistas com a Equipe SAI (Serviço de Apoio à Inclusão) e o Supervisor da DIVEP, bem como dos questionários aplicados a professores regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestores escolares das Escolas Estaduais Mundo Encantado e Criança Feliz, indicaram desafios recorrentes e oportunidades de melhoria na operacionalização do AEE no território da SRE.

O objetivo geral do PAE é propor ações que fortaleçam a atuação da Equipe SAI no apoio à inclusão escolar, com especial ênfase na formação continuada dos professores do AEE, na ampliação das parcerias interinstitucionais, no fomento à autoformação e na sistematização do monitoramento das ações inclusivas. A proposta está orientada pelos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em conformidade com a Resolução SEE/MG n.º 4.256/2020 e demais normativas que regulamentam o AEE em Minas Gerais.

Para a estruturação das ações propostas, adotou-se a ferramenta 5W2H (*What, Why, Where, When, Who, How, How Much*), amplamente utilizada no planejamento educacional para organizar ações de forma objetiva, clara e operacional. Conforme Silva Junior et al. (2018), a adoção de ferramentas de gestão no campo educacional contribui para a racionalização dos processos, favorecendo a implementação e o acompanhamento das políticas educacionais. A ferramenta 5W2H permite descrever cada ação proposta a partir de sete dimensões: o que será feito, por que será feito, onde será realizado, quando ocorrerá, quem será responsável, como será executado e quais os recursos envolvidos.

O PAE está organizado em três eixos de intervenção, definidos com base nos principais desafios identificados na pesquisa:

- Eixo 1 – Fortalecimento da Formação Continuada em Serviço para os Professores do AEE;
- Eixo 2 – Formações por meio de Parcerias Interinstitucionais;
- Eixo 3 – Autoformação e Aproveitamento dos Módulos Coletivos.

Cada eixo é acompanhado de uma tabela no formato 5W2H, seguida de discussão analítica articulada ao referencial teórico já utilizado nesta dissertação. Ao final, apresentam-se as diretrizes de monitoramento e avaliação do PAE, com

indicadores que permitirão verificar o alcance dos objetivos propostos no período de agosto de 2026 a julho de 2027.

4.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PAE

O PAE está fundamentado em quatro princípios que orientam a concepção e a implementação das ações propostas, em consonância com o referencial teórico adotado nesta dissertação.

O primeiro princípio é a formação continuada como direito e processo permanente. Nóvoa (1992, 1999, 2009) e Gatti (2008, 2010) sustentam que a formação de professores não se encerra na formação inicial, mas constitui um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que deve estar articulado às condições concretas do trabalho docente. A pesquisa revelou que, embora os professores do AEE participem regularmente de formações, persistem lacunas relativas à qualidade, pertinência e aplicabilidade dessas iniciativas.

O segundo princípio é a valorização dos saberes docentes. Tardif (2014) argumenta que os saberes dos professores são plurais, situados e construídos na interação com o trabalho. Alvarado-Prada et al. (2010) acrescentam que as formações em serviço são mais eficazes quando partem das necessidades reais dos docentes e quando se desenvolvem no próprio ambiente escolar. O PAE incorpora esse princípio ao propor ações diagnósticas, formações temáticas orientadas pelas demandas identificadas e a valorização dos módulos coletivos como espaços de aprendizagem colaborativa.

O terceiro princípio é a autonomia docente e a autoformação. Contreras (2002) e Freire (1996) enfatizam que o professor autônomo é aquele capaz de refletir criticamente sobre sua prática, de aprender com ela e de transformá-la. A proposição de um e-book de autoformação e de videoaulas para os módulos coletivos busca oferecer instrumentos que fortaleçam a autonomia dos professores do AEE, especialmente naquelas escolas mais distantes da sede da SRE.

O quarto princípio é a intersetorialidade e a parceria institucional. A pesquisa evidenciou que a Equipe SAI tem atuado predominantemente de forma intrasetorial, sem estabelecer parcerias formais com universidades e centros especializados. Magalhães (2004) e Junqueira (2000) destacam que a articulação entre diferentes

setores e instituições potencializa a efetividade das políticas públicas, ampliando o alcance das ações formativas e a qualidade do suporte oferecido.

4.2 EIXO 1 – REVISÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DO AEE

O primeiro eixo concentra as ações voltadas ao aprimoramento da formação continuada em serviço ofertada pela Equipe SAI aos professores do AEE da SRE Paracatu. A pesquisa demonstrou que, embora exista oferta de formações, persiste uma tensão entre a frequência de participação e a qualidade e aplicabilidade dessas iniciativas. Os membros da Equipe SAI entrevistados foram enfáticos ao apontar que o maior desafio não é a oferta de formações, mas garantir que sejam significativas, conectadas às demandas concretas dos professores e suficientes para promover transformações nas práticas pedagógicas inclusivas.

Nóvoa (2009) argumenta que a formação continuada mais potente é aquela desenvolvida no interior das unidades escolares e organizada em torno de problemas reais da prática docente. Corroborando essa perspectiva, Gatti (2010) destaca que formações fragmentadas, descontinuadas e desconectadas do cotidiano escolar tendem a produzir impacto limitado sobre as práticas pedagógicas dos professores. Esse entendimento encontra respaldo em pesquisas recentes desenvolvidas no contexto da rede estadual mineira. Silva (2025), em dissertação voltada à formação continuada em serviço para professores do AEE na Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, identificou que a ausência de diagnóstico das necessidades formativas e a desarticulação entre as ações de formação e as demandas concretas do cotidiano escolar constituem os principais entraves à efetividade do desenvolvimento profissional docente. A pesquisadora destaca que formações planejadas a partir das especificidades do contexto institucional e organizadas de maneira sistemática e contínua produzem resultados mais significativos nas práticas pedagógicas.

Assim, o Eixo 1 propõe um conjunto de ações que busca superar tais limitações, organizando a formação de maneira sistemática, diagnóstica e articulada às necessidades identificadas na pesquisa.

Quadro 10 – Eixo I- Revisão da Formação Continuada em Serviço

O quê? (What)	Por quê? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto? (How Much)
Realizar diagnóstico das necessidades formativas dos professores do AEE das escolas da SRE Paracatu	Pesquisa revelou que as formações nem sempre correspondem às demandas reais dos docentes.	Escolas Estaduais da circunscrição da SRE Paracatu	agosto/setembro 2026	Equipe SAI	Aplicação de questionário semiaberto via Google Forms para professores do AEE, gestores e especialistas. Sistematização dos dados pela equipe SAI. Definição de eixos prioritários de formação.	Sem custo adicional
Elaborar um Plano Anual de Formação Continuada do SAI para o AEE	Falta de sistematização e planejamento das ações formativas, gerando lacunas na	SRE Paracatu – Sala de reuniões da DIVEP / formato híbrido	2.º semestre de 2026	Equipe SAI e Coordenador DIVEP com participação das escolas	Reunião de planejamento com as equipes. Utilização da ferramenta 5W2H Educacional.	Sem custo adicional

O quê? (What)	Por quê? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto? (How Much)
	cobertura dos professores do AEE			da SRE Paracatu	Elaboração de calendário anual com temas, datas, público e carga horária. Divulgação às escolas por e-mail institucional.	
Fortalecer formações in loco nas escolas, com presença da Equipe SAI e parceiros (CREI/NAE/ Serviço de Inspeção Escolar)	Entrevistas revelaram que o acompanhamento presencial favorece a compreensão das demandas dos estudantes e a construção de documentos do AEE (PDI, PAEE). As equipes sugeridas como	Escolas estaduais da SRE Paracatu	Ao longo de 2026 e 1º semestre de 2027, conforme calendário de visitas	Equipe SAI Equipe CREI Equipes NAE Inspetores Escolares	Visitas técnico-pedagógicas planejadas com roteiro de observação e orientação. Realização de formações situadas (in situ) durante os módulos coletivos. Registro em ata e relatório de	Sem custo adicional (deslocamento já previsto nas atribuições do SAI)

O quê? (What)	Por quê? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto? (How Much)
	parceiros tem entendimento desses documentos				acompanhamento encaminhado à DIVEP.	
Implantar Formação de Pontos Focais do AEE nas escolas	Alta demanda de professores do AEE impossibilita o atendimento individualizado pelo SAI. Estratégia replicadora potencializa o alcance da formação	SRE Paracatu (formação inicial) e escolas estaduais (replicação)	Agosto/setembro 2026 (1. ^a rodada); fevereiro/março 2027 (2. ^a rodada)	Equipe SAI e Pontos Focais indicados pelas escolas	Envio de e-mail às escolas solicitando indicação de dois professores do AEE por escola. Critério: maior domínio do AEE, capacidade de se tornar um formador. Formação dos pontos focais (8h: 4h de políticas públicas + 4h de estudos de caso). Replicação nos módulos coletivos	Emissão de certificado de participação impresso pela SRE. *utilizar as horas do módulo individual para evitar custo adicional

O quê? (What)	Por quê? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto? (How Much)
					com materiais fornecidos pelo SAI. Envio de listas de presença ao SAI.	
Realizar oficinas temáticas sobre Adaptação Curricular	Professores do AEE sentem necessidade de formações práticas.	SRE Paracatu ou formato on- line (Google Meet)	Agosto a outubro de 2026 (1. ^a edição); fevereiro a junho de 2027 (2. ^a edição)	Equipe SAI e CREI	Organização de oficinas de 4h cada, com formato híbrido. Material didático elaborado pela equipe SAI e CREI. Inscrições via e-mail institucional. Avaliação ao final de cada oficina por meio de formulário de satisfação.	Sem custo adicional
Ampliar a participação das famílias	Pesquisa revelou que a ausência de diálogo com as	Nas escolas estaduais da SRE Paracatu	Outubro a dezembro de 2026	Pontos focais das escolas	Realização de reunião/formação de 2h com pais e	Sem custo adicional

O quê? (What)	Por quê? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto? (How Much)
dos estudantes do AEE por meio de reuniões para explicação do trabalho realizado pela escola.	famílias é uma barreira à inclusão efetiva. Freire (1996) enfatiza que a educação é um ato dialógico que envolve a comunidade			(após Formação pelo SAI) e Gestão escolar	responsáveis. Tema: Política Nacional e Estadual de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e o papel das famílias no AEE. Serviços ofertados aos estudantes, importância sala de recursos, partilha de informações, escutativa da família. Material informativo elaborado pelo SAI para distribuição.	

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O primeiro eixo concentra as ações voltadas ao aprimoramento da formação continuada em serviço ofertada pela Equipe SAI aos professores do AEE da SRE Paracatu. A pesquisa demonstrou que, embora exista oferta de formações, persiste uma tensão entre a frequência de participação e a qualidade e aplicabilidade dessas iniciativas. Os membros da Equipe SAI entrevistados foram enfáticos ao apontar que o maior desafio não é a oferta de formações, mas garantir que sejam significativas, conectadas às demandas concretas dos professores e suficientes para promover transformações nas práticas pedagógicas inclusivas.

A primeira ação proposta neste eixo consiste na realização de um diagnóstico das necessidades formativas dos professores do AEE das escolas da SRE Paracatu. Esse diagnóstico, a ser conduzido pela Equipe SAI entre agosto e setembro de 2026, por meio da aplicação de questionário semiaberto via Google Forms direcionado a professores do AEE, gestores e especialistas, possibilitará a identificação das lacunas formativas e a definição de prioridades alinhadas às demandas reais dos docentes e às especificidades do atendimento educacional especializado. A sistematização dos dados coletados permitirá a definição de eixos prioritários de formação, conferindo maior pertinência e efetividade às ações subsequentes. Conforme Nóvoa (2009), o planejamento da formação deve preceder sua execução, ancorando-se em dados que permitam identificar as reais demandas dos profissionais envolvidos.

A partir dos resultados do diagnóstico, propõe-se a elaboração de um Plano Anual de Formação Continuada do SAI para o AEE, construído coletivamente pela Equipe SAI e pelo coordenador da DIVEP, com participação das escolas da SRE Paracatu, em reunião de planejamento a ser realizada no segundo semestre de 2026. Nóvoa (1992) e Tardif (2002) destacam que a formação de professores se fortalece quando ocorre de forma colaborativa e contextualizada, valorizando os saberes da prática e a construção coletiva do conhecimento docente. Assim, o plano proposto priorizará momentos formativos que favoreçam a troca de experiências entre os profissionais, a problematização de situações reais vivenciadas no cotidiano escolar e a construção conjunta de estratégias pedagógicas inclusivas. A utilização da ferramenta 5W2H no planejamento das formações favorece a organização e a clareza das ações, permitindo detalhar aspectos essenciais como o que será realizado, por que, por quem, quando, onde, como e com quais recursos, garantindo maior transparência, objetividade e viabilidade na execução. O plano resultante contemplará

calendário anual com temas, datas, público e carga horária, sendo divulgado às escolas por e-mail institucional, contribuindo para o monitoramento sistemático das atividades e possibilitando ajustes ao longo do processo.

O fortalecimento das formações *in loco*, realizadas diretamente nas escolas ao longo de 2026 e no primeiro semestre de 2027, constitui uma das estratégias mais relevantes deste eixo. A presença da Equipe SAI no ambiente escolar favorece a compreensão das demandas concretas dos estudantes e dos profissionais, possibilitando orientações mais situadas e alinhadas à realidade de cada escola. As visitas técnico-pedagógicas serão planejadas com roteiro de observação e orientação, e as formações ocorrerão de forma situada durante os módulos coletivos, com os encaminhamentos registrados em ata e os relatórios de acompanhamento encaminhados à DIVEP, garantindo rastreabilidade e continuidade das ações. A parceria com o CREI, o NAE e o Serviço de Inspeção Escolar potencializa o alcance e a qualidade dessas formações.

A inclusão dos Inspectores Escolares como parceiros justifica-se pelo papel estratégico que ocupam na rede estadual: por visitarem regularmente as escolas e conhecerem profundamente sua realidade organizacional e pedagógica, os inspetores constituem agentes com condições privilegiadas para identificar necessidades formativas, orientar sobre a legislação vigente relativa à Educação Especial Inclusiva e contribuir para a articulação entre as políticas públicas e a gestão escolar. Sua atuação conjunta com a Equipe SAI nas formações *in loco* amplia a capilaridade das ações e reforça o caráter institucional das orientações oferecidas às equipes escolares. O CREI e o NAE também detêm esse conhecimento e, por atuarem de forma articulada com a Equipe SAI, encontram-se igualmente aptos a desenvolver essa atuação junto às escolas. Essa atuação conjunta e intersetorial materializa o que Nóvoa (1992) denomina formação em contexto, na qual o ambiente de trabalho torna-se o próprio espaço de aprendizagem profissional.

A implantação de Pontos Focais do AEE nas escolas representa uma estratégia inovadora para ampliar o alcance da formação sem sobrecarregar a Equipe SAI. A ação prevê o envio de e-mail às escolas solicitando a indicação de dois professores do AEE por unidade, com base nos critérios de maior domínio do AEE e capacidade de atuar como formador. Os pontos focais receberão formação específica de 8 horas, sendo 4 horas dedicadas a políticas públicas e 4 horas a estudos de caso, organizadas

em duas rodadas: a primeira entre agosto e setembro de 2026, e a segunda entre fevereiro e março de 2027. Em seguida, replicarão o conteúdo para seus pares nos módulos coletivos, com materiais fornecidos pela Equipe SAI, e encaminharão listas de presença à Equipe. A emissão de certificado de participação pela SRE reconhece o engajamento desses profissionais e valoriza sua atuação como multiplicadores. Para evitar custo adicional, propõe-se que as horas de módulo individual sejam computadas nessa capacitação e que a unidade escolar se organize para garantir a carga horária dos estudantes durante a ausência dos dois professores em capacitação. Silva Junior et al. (2018) indicam que a formação de multiplicadores é uma estratégia eficaz para disseminar conhecimentos e práticas inclusivas em contextos de alta demanda e recursos humanos limitados.

A proposta de oficinas temáticas sobre Adaptação Curricular responde diretamente às demandas identificadas na pesquisa. Os dados revelaram que essa temática foi apontada pelos professores do AEE como prioritária para o aprimoramento de suas práticas, especialmente no que diz respeito à flexibilização de conteúdos, estratégias e instrumentos avaliativos que atendam às especificidades de cada estudante público da Educação Especial. As oficinas abordarão desde os fundamentos legais e pedagógicos da adaptação curricular até estratégias práticas de diferenciação do ensino, elaboração de planos de ensino individualizados e uso de recursos e materiais acessíveis, de modo a subsidiar os professores na construção de respostas educacionais mais efetivas às necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

Com duração de 4 horas cada, as oficinas serão organizadas em formato híbrido pela Equipe SAI e pelo CREI, com material didático elaborado pelas próprias equipes, inscrições via e-mail institucional e avaliação ao final de cada encontro por meio de formulário de satisfação. Estão previstas duas edições: a primeira entre agosto e outubro de 2026, e a segunda entre fevereiro e junho de 2027, garantindo maior cobertura dos professores do AEE ao longo do tempo.

Complementarmente, o eixo prevê ainda a realização de encontros de assessoramento pedagógico individualizado, nos quais os Pontos Focais poderão acompanhar de perto a implementação das adaptações curriculares em sala de aula, oferecendo suporte contínuo aos professores diante de dificuldades específicas identificadas em sua prática cotidiana.

Bzuneck (2017) ressalta que a crença de autoeficácia docente é fortalecida quando os professores recebem formação específica e pertinente, o que contribui para sua motivação e engajamento no trabalho com os estudantes público da Educação Especial.

A última ação deste eixo propõe a ampliação da participação das famílias dos estudantes do AEE por meio de reuniões formativas nas escolas, a serem realizadas entre outubro e dezembro de 2026, conduzidas pelos Pontos Focais, após sua formação pela Equipe SAI, em parceria com a gestão escolar. A pesquisa demonstrou que a ausência de diálogo com as famílias é identificada pelos entrevistados como uma das principais barreiras à inclusão efetiva. Freire (1996) afirma que a educação é um ato essencialmente dialógico, que envolve a comunidade como parte indissociável do processo formativo.

Os encontros, com duração de 2 horas, abordarão a Política Nacional e Estadual de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o papel das famílias no AEE, os serviços ofertados aos estudantes, a importância da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como momentos de partilha de informações e escuta qualificada. Material informativo elaborado pela Equipe SAI será distribuído às famílias, ampliando seu acesso a informações sobre direitos, serviços e estratégias de acompanhamento dos estudantes.

Sassaki (1997) reforça que a construção de uma sociedade inclusiva passa necessariamente pela participação ativa das famílias, que devem ser reconhecidas como parceiras no processo educacional. A proposição dessa ação dialoga diretamente com a hipótese desta pesquisa, ao considerar que o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar não se restringe à atuação da Equipe SAI junto aos profissionais da educação, mas envolve também a ampliação do diálogo e da participação das famílias como elemento estruturante da inclusão. Ao promover encontros formativos e espaços de escuta, a Equipe SAI potencializa sua atuação para além das orientações técnicas, contribuindo para a construção de uma rede de apoio mais ampla e colaborativa, reforçando seu papel como mediadora entre políticas públicas, práticas escolares e comunidade.

4.3 EIXO 2 – FORMAÇÕES POR MEIO DE PARCERIAS INTERINSTITUCIONAIS

O Eixo 2 propõe a ampliação das ações formativas por meio de parcerias com instituições externas à SRE Paracatu. A pesquisa demonstrou que, até o momento, a Equipe SAI não havia estabelecido parcerias formais com universidades ou centros de referência especializados na área da Educação Especial, o que representa uma lacuna importante na estrutura de apoio à inclusão disponível para os professores do AEE da circunscrição.

A intersetorialidade e a parceria entre diferentes instâncias são apontadas pela literatura como estratégias fundamentais para fortalecer políticas públicas complexas, como a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Magalhães (2004) define a intersetorialidade como a articulação entre saberes, setores e sujeitos na construção de intervenções compartilhadas, que transcende os limites de uma única organização. No campo da formação docente, essa articulação se manifesta na construção de programas formativos que combinam o conhecimento acadêmico das universidades com o conhecimento prático dos professores das redes de ensino.

Quadro 11 – Plano de Ação: Eixo 2 – Formações por meio de Parcerias Interinstitucionais

O quê? (What)	Por quê? (Why)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Quem? (Who)	Como? (How)	Quanto? (How Much)
Estabelecer parceria com a Universidades locais para formação continuada dos professores do AEE	Ausência de parcerias externas identificada na pesquisa. Formação com temática proposta pelos professores do AEE não disponível internamente.	Espaço da instituição parceira ou formato híbrido na SRE Paracatu	Contato em julho/2026; 1. ^a turma: agosto a dezembro/2026; 2. ^a turma: fevereiro a julho/2027.	Equipe SAI, CREI e UNIMONTES	Envio de proposta formal por e-mail às Universidades locais. Reunião de planejamento conjunto. Definição de carga horária, ementa e formato (presencial/híbrido). Divulgação e inscrição dos professores do AEE. Cada turma: 50 participantes.	Deslocamento e alimentação dos formadores externos caso seja em formato híbrido. (sujeito a aprovação da SEE/MG ou da instituição parceira) Formato virtual sem custo adicional.
Firmar parceria com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS- Montes Claros para formação dos Professores Intérpretes de Libras (TILS)	Formações específicas para TILS com temáticas de linguística aplicada, tecnologias e componentes curriculares em Libras não foram ofertadas. Pesquisa evidenciou lacuna formativa para esse público	CAS Montes Claros ou espaço da SRE Paracatu	Contato em julho/2026; 1. ^o módulo: agosto a dezembro/2026; 2. ^o módulo: fevereiro a junho/2027.	Equipe SAI, Instrutor de Libras e CAS-MG	Envio de proposta ao CAS- Montes Claros com sugestão de temas: linguística aplicada à Libras; componentes curriculares em Libras; tecnologias para o estudante surdo. Planejamento conjunto. Formato híbrido com dois encontros presenciais por módulo.	Deslocamento e alimentação dos formadores externos

Firmar parceria com Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) para formação dos professores de Sala de Recursos Multifuncional	Professores de sala de recursos necessitam de formação em Soroban, Sistema Braille, orientação à mobilidade e produção de material didático adaptado, temas que não foram abordados nas formações anteriores	CAP-DV ou espaço da SRE Paracatu	Contato em julho/2026; Turma 1: agosto a dezembro/2026; Turma 2: fevereiro a julho/2027	Equipe SAI e CAP-Patos de Minas	Envio de proposta ao CAP- com temas sugeridos. Reunião de planejamento conjunto. Formato híbrido. Público: professores PEB Sala de Recursos da SRE Paracatu.	Deslocamento e alimentação dos formadores externos que também são servidores públicos estaduais, o que facilita a previsão de recursos.
---	--	----------------------------------	---	---------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Eixo 2 propõe a ampliação das ações formativas por meio de parcerias com instituições externas à SRE Paracatu. A pesquisa demonstrou que, até o momento, a Equipe SAI não havia estabelecido parcerias formais com universidades ou centros de referência especializados na área da Educação Especial, o que representa uma lacuna importante na estrutura de apoio à inclusão disponível para os professores do AEE da circunscrição.

A intersetorialidade e a parceria entre diferentes instâncias são apontadas pela literatura como estratégias fundamentais para fortalecer políticas públicas complexas, como a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Magalhães (2004) define a intersetorialidade como a articulação entre saberes, setores e sujeitos na construção de intervenções compartilhadas, que transcende os limites de uma única organização. No campo da formação docente, essa articulação se manifesta na construção de programas formativos que combinam o conhecimento acadêmico das universidades com o conhecimento prático dos professores das redes de ensino.

A parceria com universidades locais busca oferecer aos profissionais do AEE, especialmente aos professores ACLTA, formação aprofundada sobre saberes e práticas inclusivas, articulando o conhecimento produzido na universidade com as demandas concretas identificadas na pesquisa. O contato formal com a instituição está previsto para julho de 2026, com a primeira turma de até 50 participantes iniciando entre agosto e dezembro de 2026, e a segunda turma entre fevereiro e julho de 2027, em formato presencial, híbrido ou virtual, a ser definido conjuntamente com a instituição parceira.

Freire (1996) lembra que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, o que pressupõe uma formação docente que valorize a reflexão crítica sobre a prática e o diálogo entre os saberes da universidade e os saberes da experiência cotidiana dos professores. Nóvoa (2009) acrescenta que a formação ganha consistência quando ancorada em práticas concretas e em diálogo permanente com a realidade das escolas, superando modelos que desconsideram os saberes construídos no cotidiano da profissão.

Nessa direção, Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017), em estudo apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, destacam que a construção conjunta é o fator central para o desenvolvimento de parcerias efetivas entre universidade e escola. Segundo as autoras, toda parceria demanda negociação de poderes e interesses, sendo fundamental que universidade e escola construam juntas

sua proposta de trabalho, com igual peso nas decisões. As autoras identificam ainda três princípios essenciais para a consolidação dessas parcerias: a construção conjunta da proposta formativa, o planejamento claro do percurso com objetivos bem definidos e o monitoramento e divulgação dos resultados. Esses princípios orientam diretamente a ação proposta neste eixo, na medida em que a parceria com as universidades locais pressupõe reunião de planejamento conjunto para definição de carga horária, ementa e formato, garantindo que as temáticas respondam às demandas reais dos professores do AEE identificadas na pesquisa. Gatti (2010) reforça que a parceria entre universidades e sistemas de ensino, quando bem estruturada, tem o potencial de qualificar significativamente a formação dos professores e de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) alertam ainda que uma das fragilidades recorrentes nas parcerias entre universidade e escola é sua descontinuidade após o término do financiamento ou da pesquisa que as originou. Por essa razão, a ação proposta prevê mecanismos de sustentabilidade, como o registro sistemático dos encontros, a elaboração de relatórios de acompanhamento e a divulgação dos resultados, elementos que contribuem para a institucionalização da parceria e para sua continuidade ao longo do tempo. Para os professores do AEE, cuja atuação exige conhecimentos especializados articulados à realidade de cada estudante público-alvo da Educação Especial, essa relação universidade-escola torna-se ainda mais estratégica, na medida em que permite que a produção acadêmica responda às necessidades formativas identificadas no contexto investigado.

A parceria com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) visa suprir uma lacuna específica identificada na formação dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS). A ação prevê o envio de proposta formal ao CAS de Montes Claros com sugestão de temas prioritários: linguística aplicada à Libras, componentes curriculares em Libras e tecnologias para o estudante surdo. O formato será híbrido, com dois encontros presenciais por módulo, organizados em dois momentos: o primeiro entre agosto e dezembro de 2026, e o segundo entre fevereiro e junho de 2027. O planejamento será feito conjuntamente entre a Equipe SAI, o Instrutor de Libras e o CAS, garantindo que as temáticas e metodologias adotadas respondam às especificidades do contexto da SRE Paracatu.

A pesquisa revelou que as formações disponíveis para esses profissionais têm sido genéricas e pouco focadas em suas necessidades específicas, como a interpretação de componentes curriculares e o uso de tecnologias para estudantes surdos. Mantoan (2006) é enfática ao afirmar que a formação dos profissionais já engajados nos sistemas de ensino precisa ultrapassar os encontros que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, avançando em direção a saberes que sustentem práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Essa perspectiva é particularmente relevante para os TILS, cuja atuação, como aponta Lacerda (2009), exige, para além do domínio linguístico, saberes pedagógicos que lhes permitam mediar o conhecimento de forma contextualizada e culturalmente situada. Quadros (2004), por sua vez, alerta que a profissionalização dos TILS demanda formação contínua e especializada, capaz de contemplar as especificidades dos contextos escolares em que atuam. O CAS de Montes Claros atende à Regional de Paracatu e, por ser uma instituição especializada nessa área, está apto a oferecer formações mais específicas e de maior qualidade para esse público, contribuindo para a construção de uma prática interpretativa comprometida com a aprendizagem efetiva dos estudantes surdos.

A parceria com o CAP de Patos de Minas (Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual) atende à demanda dos professores de Sala de Recursos Multifuncional, que necessitam de formação especializada em Soroban, Sistema Braille, orientação e mobilidade e produção de material didático adaptado. O CAP de Patos de Minas atende à Regional de Paracatu e, por vezes, já ofertou cursos de forma presencial, híbrida ou virtual.

A ação prevê o envio de proposta ao CAP com os temas sugeridos, seguido de reunião de planejamento conjunto para definição do formato híbrido. O público-alvo são os professores PEB de Sala de Recursos da SRE Paracatu, organizados em duas turmas: a primeira entre agosto e dezembro de 2026, e a segunda entre fevereiro e julho de 2027. O contato inicial com o CAP está previsto para julho de 2026, antecipando o planejamento e garantindo tempo hábil para a organização da primeira turma. Sassaki (2010) defende que os programas de formação docente precisam contemplar a diversidade como eixo central, oferecendo estratégias para lidar com as diferentes necessidades educacionais de cada estudante, o que implica, no caso dos professores que atendem estudantes com deficiência visual, o domínio de recursos, metodologias e tecnologias específicas para esse público. Aranha (2000) aponta que

a efetivação da inclusão pressupõe não apenas a garantia do acesso, mas a criação das condições pedagógicas e formativas que tornem possível a participação plena dos estudantes com deficiência na vida escolar. A especificidade das necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial exige formação docente igualmente especializada, que vai além dos conteúdos gerais da educação inclusiva e adentra nos conhecimentos técnicos necessários para o atendimento de cada deficiência específica.

Nesse sentido, os princípios apontados por Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) também se aplicam a esta parceria: a definição clara de objetivos, o planejamento conjunto do percurso formativo e o monitoramento dos resultados são condições indispensáveis para que a articulação com o CAP se traduza em ganhos reais para os professores e, conseqüentemente, para os estudantes com deficiência visual atendidos na rede. Assim, a articulação com o CAP representa não apenas uma resposta às lacunas formativas identificadas na pesquisa, mas também um compromisso com a qualidade do atendimento educacional especializado oferecido aos estudantes com deficiência visual na circunscrição da SRE Paracatu.

4.4 EIXO 3 – AUTOFORMAÇÃO E APROVEITAMENTO DOS MÓDULOS COLETIVOS

O Eixo 3 propõe ações voltadas à autoformação dos professores do AEE e ao aproveitamento dos módulos coletivos como espaços de formação continuada em serviço. A pesquisa evidenciou que a sobrecarga de trabalho da Equipe SAI e dos próprios professores do AEE, aliada à diversidade geográfica da circunscrição da SRE Paracatu, dificulta a participação de todos os profissionais nas formações presenciais ou on-line programadas.

Nóvoa (1992) defende a criação de redes de autoformação participada, por meio das quais os professores se constituem como sujeitos ativos de seu próprio processo formativo, aprendendo com os pares e com as experiências do cotidiano escolar. Contreras (2002) acrescenta que a autonomia docente se constrói, entre outros aspectos, por meio de processos de reflexão sobre a prática, que podem ser estimulados por instrumentos de autoformação. O Eixo 3 incorpora essas perspectivas ao propor videoaulas para os módulos coletivos e um e-book de autoformação, ambos elaborados pela própria Equipe SAI.

Quadro 12 – Plano de Ação: Eixo 3 – Autoformação e Aproveitamento dos Módulos Coletivos

O quê? (What)	Produzir videoaulas para autoformação dos professores do AEE nos módulos coletivos	Elaborar e distribuir e-book de autoformação sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Incentivar o aproveitamento dos módulos coletivos para estudos colaborativos sobre AEE
Por quê? (Why)	Sobrecarga de trabalho da equipe SAI e dos professores do AEE dificulta a participação em formações longas. Videoaulas nos módulos coletivos possibilitam formação sem deslocamento.	Diversidade geográfica da circunscrição da SRE Paracatu e rotatividade dos professores do AEE exigem instrumentos de formação autônoma	Pesquisa revelou que os módulos coletivos são subutilizados para fins formativos.
Onde? (Where)	Virtual – disponibilização por e-mail institucional para as escolas	Nas escolas estaduais – acesso via e-mail institucional	Escolas estaduais da SRE Paracatu
Quando? (When)	Gravação: Agosto a setembro/2026; repasse às escolas: setembro/2026; utilização: setembro a dezembro/2026. Novos temas e no 1º semestre de 2027.	Elaboração: agosto a setembro/2026; divulgação: setembro/2026; utilização: setembro/2026 a junho/2027	Ao longo de 2026/2027
Quem? (Who)	Equipe SAI e CREI	Pesquisadora e Equipe SAI	Gestores escolares, Pontos Focais e Equipe SAI
Como? (How)	Gravação de videoaulas (1h cada) sobre os temas: Adaptação Curricular, Método ABBA e DUA (2026). Para 2027, os temas serão definidos a partir das demandas identificadas nas formações de 2026. Roda de conversa após cada videoaula (módulo coletivo). Registro e envio de lista de presença ao SAI.	Elaboração do e-book pela pesquisadora usando a plataforma Canva, com quatro percursos formativos: 1) Trajetória legal nacional da educação especial; 2) Regulamentação estadual (Minas Gerais); 3) Formação continuada com foco no AEE; 4) Autonomia docente e práticas educativas inclusivas. Cada percurso incluirá atividades individuais e coletivas. Distribuição às escolas com orientações de uso. Registro dos professores que utilizaram o material.	Envio de ofício/e-mail aos diretores das escolas orientando o aproveitamento dos módulos coletivos para formação continuada sobre inclusão. Sugestão de pauta mensal de estudos elaborada pelo SAI. Uso dos materiais produzidos (videoaulas, e-book). Registro e acompanhamento pelo SAI.
Quanto? (How Much)	Sem custo adicional	Sem custo adicional	Sem custo adicional

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Eixo 3, ao articular videoaulas, e-book e módulos coletivos em uma arquitetura formativa coerente e flexível, busca criar exatamente essas condições, reconhecendo nos professores do AEE da SRE Paracatu não apenas destinatários de uma proposta de formação, mas protagonistas de um processo contínuo de construção coletiva do conhecimento sobre a Educação Especial Inclusiva. Essa arquitetura responde ainda à necessidade de sustentabilidade das ações formativas para além da vigência desta pesquisa: ao disponibilizar instrumentos de uso autônomo e continuado — videoaulas, e-book e pautas mensais de estudo —, o eixo contribui para que a formação continuada sobre o AEE se incorpore à cultura institucional das escolas da SRE Paracatu, independentemente da presença constante da Equipe SAI.

O Eixo 3 organiza-se em torno de três ações complementares voltadas à autoformação e ao aproveitamento dos espaços e tempos já disponíveis na rotina escolar: a produção de videoaulas, a elaboração de um e-book e o incentivo ao uso dos módulos coletivos para estudos colaborativos sobre o AEE. Essas ações respondem a um desafio estrutural identificado na pesquisa: a dispersão territorial da circunscrição da SRE Paracatu e a sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos impõem a necessidade de instrumentos formativos que alcancem o professor em seu próprio contexto, sem exigir deslocamentos ou a reorganização de rotinas já sobrecarregadas.

A primeira ação deste eixo consiste na produção de videoaulas sobre Adaptação Curricular, Método ABBA e DUA, a ser realizada pela Equipe SAI e pelo CREI. Com duração aproximada de uma hora cada, as videoaulas serão gravadas entre agosto e setembro de 2026 e encaminhadas às escolas em setembro do mesmo ano, por meio de e-mail institucional, para utilização nos módulos coletivos no período de setembro a dezembro de 2026. Para 2027, novos temas serão definidos a partir das demandas identificadas nas formações realizadas ao longo de 2026, garantindo que o conteúdo produzido permaneça alinhado às necessidades reais dos professores. Após cada videoaula, está prevista a realização de uma roda de conversa no módulo coletivo, com registro e envio de lista de presença ao SAI, assegurando o acompanhamento da participação e a continuidade do processo formativo.

O Método ABBA (Aprendizagem Baseada em Blocos de Atividades) é uma abordagem pedagógica voltada para a organização estruturada das atividades de ensino, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Ele propõe que as atividades sejam organizadas em blocos sequenciais e progressivos,

com início, meio e fim claramente definidos, favorecendo a previsibilidade, a rotina e a autonomia dos estudantes — dimensões especialmente relevantes para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual e outros quadros que se beneficiam de estrutura e antecipação. O método articula estratégias visuais, manipulativas e concretas, adaptando o ritmo e a complexidade das tarefas às capacidades individuais de cada estudante, em alinhamento com os princípios do ensino individualizado que norteiam o AEE.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um referencial teórico e prático originado nos Estados Unidos, desenvolvido pelo CAST (Center for Applied Special Technology) a partir dos anos 1990, com base nos princípios do Desenho Universal aplicados à educação. Seu pressuposto central é o de que a variabilidade humana é a norma, não a exceção, portanto, o currículo, os materiais e os métodos de ensino devem ser concebidos desde o início para atender à diversidade dos estudantes e não adaptados posteriormente para aqueles que não se encaixam em um modelo único. O DUA organiza-se em torno de três princípios fundamentais: oferecer múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem), múltiplos meios de representação (o "o quê" da aprendizagem) e múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem). No contexto da educação especial inclusiva, o DUA é especialmente relevante porque desloca o foco da deficiência do estudante para as barreiras presentes no ambiente e no currículo, propondo que a acessibilidade pedagógica seja uma característica estrutural do ensino e não um recurso suplementar acionado apenas para alguns alunos. Meyer, Rose e Gordon (2014) são referências centrais nessa perspectiva e, no Brasil, o DUA tem sido crescentemente incorporado às políticas e práticas da educação especial, especialmente no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais.

A produção de videoaulas sobre Acessibilidade Curricular, Método ABBA e DUA pela Equipe SAI e CREI representa uma estratégia de formação de baixo custo e alto alcance, que pode ser utilizada em todos os módulos coletivos das escolas da SRE, independentemente de sua localização geográfica. Compreende-se aqui a acessibilidade curricular não como mera adaptação de conteúdos, mas como uma perspectiva que questiona o caráter rígido do currículo regular e propõe o uso de procedimentos comuns a todos os alunos, contemplando, em sua concepção, a utilização de recursos acessíveis (DUK, 2008), o que confere às videoaulas um papel formativo estratégico e coerente com os princípios da Educação Inclusiva. Essa

escolha metodológica responde, de forma direta, ao desafio estrutural identificado na pesquisa: a dispersão territorial da circunscrição da SRE Paracatu e a sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos impõem a necessidade de instrumentos formativos que alcancem o professor em seu próprio contexto, sem exigir deslocamentos ou a reorganização de rotinas já sobrecarregadas.

Roldão (2018) destaca que a gestão curricular pressupõe uma lógica de tomada de decisão colaborativa, na qual a escola e os professores articulam o currículo nacional às necessidades concretas do contexto escolar, com vistas a promover a melhoria das aprendizagens, o fortalecimento do trabalho docente e a partilha de experiências entre os pares. É precisamente essa lógica que orienta a produção e o uso das videoaulas no âmbito do Eixo 3: não se trata de impor conteúdos externos à realidade dos professores, mas de oferecer suporte qualificado e contextualizado à prática já existente, favorecendo a reflexão coletiva e a cooperação profissional entre os docentes.

Nessa perspectiva, a formação proposta alinha-se à compreensão de que a acessibilidade curricular constitui, segundo Haas e Baptista (2015), uma diretriz fundamental da ação pedagógica, ao reconhecer o direito de acesso ao conhecimento pelos estudantes da educação especial como premissa central do trabalho escolar. Tal premissa demanda ser internalizada pelos professores por meio de processos formativos consistentes e contextualizados.

Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais, quando incorporadas de forma intencional e pedagogicamente orientada aos processos formativos, ampliam significativamente o alcance da formação continuada, democratizando o acesso ao conhecimento especializado e permitindo que cada profissional avance em seu próprio ritmo. Alvarado-Prada et al. (2010) reforçam que a formação em serviço deve aproveitar os espaços e tempos já disponíveis na rotina escolar, como é o caso dos módulos coletivos, evitando sobrecarregar ainda mais os professores com demandas externas à escola. A produção dos materiais pela própria Equipe SAI e CREI agrega a esse alcance um valor formativo adicional: ao sistematizar e registrar em videoaulas os conhecimentos sobre Acessibilidade Curricular, Método ABBA e DUA, os próprios produtores aprofundam sua compreensão sobre esses conteúdos e fortalecem sua identidade como formadores, exercendo um papel que vai além da instrução técnica e alcança a dimensão da liderança pedagógica colaborativa. Esse aprofundamento é especialmente relevante considerando que, como aponta Heredero (2010), as

adaptações curriculares têm sido frequentemente reduzidas a simplificações dos conteúdos, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, quando deveriam constituir estratégias inclusivas que garantam o acesso ao currículo comum sem empobrecimento do processo de aprendizagem, materializando-se em simples "cortes" nos conteúdos e objetivos, o que demanda uma ressignificação conceitual por parte dos professores formadores. Nóvoa (1992) já sinalizava que o desenvolvimento profissional docente se constrói a partir da reflexão sobre a própria prática e da partilha de experiências entre pares, processos que conferem ao professor um papel ativo em sua própria formação.

A segunda ação consiste na elaboração e distribuição de um e-book de autoformação sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O material será produzido pela pesquisadora com o apoio da Equipe SAI, utilizando a plataforma Canva, entre agosto e setembro de 2026, com distribuição às escolas prevista para setembro do mesmo ano. O e-book será estruturado em quatro percursos formativos: o primeiro abordará a trajetória legal nacional da educação especial; o segundo tratará da regulamentação estadual de Minas Gerais; o terceiro focará na formação continuada com ênfase no AEE; e o quarto explorará a autonomia docente e as práticas educativas inclusivas. Cada percurso incluirá atividades individuais e coletivas, e as escolas receberão orientações específicas sobre como utilizá-lo, seja nos módulos individuais ou coletivos. O SAI fará o registro dos professores que utilizaram o material, permitindo o acompanhamento do alcance da ação.

Sassaki (2010) defende que os programas de formação docente precisam contemplar a diversidade como eixo central, oferecendo estratégias para lidar com as diferentes necessidades educacionais de cada estudante, o que implica, para os professores do AEE, o domínio de saberes técnicos e pedagógicos específicos a cada tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades atendidos. O e-book aborda, entre outros temas, as distinções e aproximações entre acessibilidade curricular, adaptação curricular e diferenciação curricular, reconhecendo que, como alertam Santos e Mendes (2021), esses termos, apesar de compartilharem um mesmo campo de preocupações, partem de abordagens teóricas e filosóficas que nem sempre convergem entre si, o que torna imprescindível a clareza conceitual por parte dos professores do AEE. Mais do que um recurso de apoio, o e-book constitui um instrumento de formação especializada que reconhece a complexidade do trabalho

desses profissionais e oferece percursos de aprofundamento compatíveis com essa complexidade.

Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são produzidos e ressignificados ao longo da trajetória profissional, em contextos de trabalho marcados pela reflexão, pela experimentação, pelos erros e pelas interações entre os pares. Sob essa perspectiva, a autoformação assume papel central no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente quando os instrumentos formativos estimulam a análise crítica da prática pedagógica, superando a lógica da mera recepção passiva de informações.

A organização proposta para o e-book acompanha a estrutura desta dissertação, assegurando articulação entre o diagnóstico produzido e as ações formativas apresentadas. Tal escolha ultrapassa uma finalidade exclusivamente didática e assume um caráter epistemológico, uma vez que a disposição dos conteúdos permite ao professor reconhecer as propostas formativas como construções fundamentadas em sua própria realidade profissional, e não como modelos prescritos a partir de contextos externos à sua experiência. Cada percurso contempla atividades individuais e coletivas, favorecendo tanto o exercício da reflexão pessoal quanto a socialização de experiências e saberes entre os pares.

Essa integração entre as dimensões individual e coletiva da formação é defendida por Francisco Imbernón (2010), ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente se fortalece na articulação entre o movimento reflexivo individual — no qual o professor revisita, analisa e problematiza sua prática — e os processos colaborativos, nos quais tais reflexões são compartilhadas, ampliadas e ressignificadas coletivamente. Em consonância com essa compreensão, Donald Schön (1983) apresenta o conceito de profissional reflexivo para caracterizar o docente que aprende na e pela prática, convertendo as experiências do cotidiano escolar em objeto contínuo de investigação e aperfeiçoamento. Nessa direção, o e-book busca promover, em cada percurso formativo, espaços de reflexão crítica capazes de favorecer a construção permanente dos saberes docentes.

A terceira ação deste eixo propõe o incentivo ao aproveitamento dos módulos coletivos para estudos colaborativos sobre o AEE. Para operacionalizar essa ação, a Equipe SAI enviará ofício ou e-mail aos diretores das escolas orientando o aproveitamento dos módulos coletivos para a formação continuada sobre inclusão. Mensalmente, o SAI elaborará e enviará sugestões de pauta de estudos às escolas,

articuladas aos materiais já produzidos — videoaulas e e-book —, criando uma arquitetura formativa coerente e integrada. Os gestores escolares e os Pontos Focais serão os responsáveis pela condução desses momentos nas unidades, e o SAI fará o acompanhamento por meio do registro das pautas e das listas de presença, ao longo de todo o período de 2026 e 2027.

O incentivo ao aproveitamento dos módulos coletivos para estudos colaborativos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dialoga com a compreensão freireana de que a formação docente é um processo permanente, inacabado e construído na prática e no diálogo com os pares. Nessa perspectiva, a consolidação da educação inclusiva demanda transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior das escolas, orientadas pelo compromisso com a participação efetiva de todos os estudantes, o que reforça a importância de espaços coletivos de estudo, reflexão e troca de experiências entre os professores (Baptista, 2018).

Hargreaves (1998) argumenta que culturas autênticas de colaboração docente, distintas daquelas produzidas apenas por exigências externas ou por mecanismos burocráticos, têm potencial para transformar as escolas em comunidades de aprendizagem profissional. Nesses contextos, o aprimoramento das práticas pedagógicas decorre do trabalho coletivo, do compartilhamento de experiências e da confiança construída progressivamente entre os professores. Nessa direção, o encaminhamento, pela Equipe SAI, de sugestões mensais de pautas de estudo às escolas, fundamentadas nos materiais produzidos, constitui uma estratégia de fortalecimento da formação colaborativa, por oferecer subsídios e orientações sem desconsiderar a dinâmica já consolidada nas unidades escolares. Tal iniciativa respeita a autonomia dos coletivos docentes na organização de seus tempos, prioridades e formas de aprendizagem. Nesse sentido, Contreras (2002) destaca que a autonomia docente não deve ser compreendida como concessão institucional, mas como construção sustentada por condições concretas de trabalho, como tempo, recursos e apoio institucional, que possibilitem ao professor exercê-la de modo crítico e participativo.

Ao articular videoaulas, e-book e módulos coletivos em uma proposta formativa integrada, coerente e flexível, o Eixo 3 busca favorecer essas condições, reconhecendo os professores e profissionais do AEE da SRE Paracatu não apenas como destinatários de ações formativas, mas como sujeitos ativos na produção

coletiva de conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Ademais, essa organização responde à necessidade de assegurar continuidade e sustentabilidade às ações formativas para além do período de desenvolvimento desta pesquisa. Ao disponibilizar instrumentos de uso autônomo e permanente, como videoaulas, e-book e pautas mensais de estudo, o eixo contribui para que a formação continuada voltada ao AEE seja gradualmente incorporada à cultura institucional das escolas vinculadas à SRE Paracatu, independentemente da presença contínua da Equipe SAI.

4.5 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

A construção do PAE foi delineada a partir dos achados da pesquisa de campo, os quais evidenciaram lacunas formativas relevantes entre os professores do AEE da SRE Paracatu, bem como a necessidade de ampliar e qualificar a articulação entre os distintos atores e instâncias envolvidos no processo de inclusão escolar. À vista disso, buscou-se estruturar um plano composto por propostas formativas diversificadas, organizadas em três eixos estratégicos e articulados entre si, de modo a responder, com maior precisão, às demandas identificadas no contexto investigado.

O primeiro eixo, dedicado à reorientação da formação continuada em serviço, volta-se ao fortalecimento da capacidade formativa interna da Equipe SAI, mediante a revisão das práticas já existentes e a ampliação de sua potência pedagógica. O segundo eixo, centrado em formações por meio de parcerias interinstitucionais, amplia o alcance da proposta ao estabelecer interlocução com instituições e especialistas externos, favorecendo o acesso a conhecimentos mais específicos e atualizados. Já o terceiro eixo, orientado à autoformação e ao aproveitamento dos módulos coletivos, assegura a continuidade da formação nos tempos e espaços já incorporados à dinâmica escolar, promovendo a autonomia docente, o trabalho colaborativo e a consolidação de uma cultura formativa mais permanente.

Nesse horizonte, foram definidos indicadores de monitoramento e avaliação das metas propostas, com vistas a acompanhar a efetividade das ações implementadas e oferecer subsídios para sua eventual reorientação. Tais indicadores contemplam dimensões relacionadas ao diagnóstico das necessidades formativas, à adesão e à permanência dos professores nas ações, à institucionalização do planejamento formativo, ao fortalecimento das parcerias interinstitucionais, à

ampliação dos sujeitos envolvidos e à produção de materiais autoinstrucionais, entre outros aspectos considerados estruturantes para a consolidação do PAE. São eles:

a) Realização do diagnóstico das necessidades formativas dos professores do AEE até agosto de 2026, com sistematização dos dados e definição dos eixos prioritários de formação;

b) Ampliação do número de matrículas e da participação efetiva dos professores do AEE nas formações propostas para o período de agosto de 2026 a julho de 2027;

c) Maior regularidade e continuidade da participação dos professores do AEE nas formações, com redução das ausências não justificadas;

d) Elaboração e implementação do Plano Anual de Formação Continuada do SAI para o AEE no primeiro semestre de 2026;

e) Aprimoramento da gestão das ações do SAI, com maior sistematização do planejamento, da execução e do registro das atividades formativas, de modo a reduzir os desafios operacionais identificados na pesquisa;

f) Efetivação de parcerias com universidades locais, CAS e CAP, com planejamento conjunto, definição de ementa e realização da primeira turma de cada parceria até dezembro de 2026;

g) Aproveitamento dos módulos coletivos para a formação continuada, com registro de pautas de estudo sobre o AEE realizadas nas escolas ao longo de 2026 e 2027;

h) Implementação da estratégia de pontos focais do AEE nas escolas, com formação inicial realizada até setembro de 2026 e primeira replicação nos módulos coletivos até dezembro de 2026;

i) Ampliação das propostas formativas e do público alcançado, contemplando não apenas os professores do AEE, mas também gestores, professores regentes e famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial;

j) Ampliação do número de formações ofertadas, com maior periodicidade e diversidade temática em relação ao período anterior à implementação do PAE;

k) A Produção e distribuição às escolas das videoaulas e do e-book de autoformação sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva até setembro de 2026.

Os indicadores serão analisados a partir das informações produzidas pelo monitoramento contínuo das ações do PAE, sob responsabilidade da pesquisadora.

Esse acompanhamento será desenvolvido de forma processual, ao longo de toda a execução do plano, por meio de visitas técnicas, análise das listas de presença, registros em ata e sistematização das avaliações respondidas pelos participantes ao final de cada ação formativa. Sempre que necessário, serão documentados os desafios identificados na implementação das ações, as alterações realizadas e suas respectivas justificativas, bem como os aspectos positivos e as boas práticas observadas, com potencial de disseminação para outras escolas da regional. Os resultados das avaliações dos cursistas serão consolidados e utilizados como subsídio para a apreciação global do PAE.

O monitoramento contínuo constitui, nesse sentido, condição imprescindível para a efetividade do plano, uma vez que permite identificar, no decorrer do processo, eventuais necessidades de ajuste nas ações propostas e, assim, assegurar sua adequação às realidades e demandas que emergirem durante a implementação. Nessa direção, Luck (2009) destaca que o acompanhamento sistemático das ações educacionais não se restringe a um procedimento técnico, mas expressa uma postura de gestão comprometida com a melhoria contínua e com a responsabilização coletiva pelos resultados alcançados.

A avaliação do PAE será realizada em duas etapas, em consonância com o cronograma de execução das ações propostas. A primeira etapa avaliativa está prevista para os meses de janeiro e fevereiro de 2027, contemplando as ações realizadas ao longo do segundo semestre de 2026. A segunda etapa ocorrerá em agosto e setembro de 2027, abrangendo as ações cujo encerramento está previsto para julho de 2027. Essa estrutura avaliativa em dois momentos permite que os resultados parciais identificados na primeira etapa subsidiem eventuais ajustes nas ações ainda em curso, conferindo ao PAE um caráter dinâmico e responsivo às demandas que emergirem ao longo de sua implementação. Em ambas as etapas, serão utilizados os dados obtidos por meio do monitoramento contínuo, das atas de registro e das avaliações respondidas pelos cursistas para subsidiar a elaboração do relatório de avaliação do PAE. Esse relatório terá como finalidade não apenas registrar os resultados alcançados, mas também identificar aprendizagens institucionais e propor encaminhamentos para a continuidade e o aprimoramento das ações formativas nos anos subsequentes, contribuindo para a consolidação de uma política de formação continuada mais consistente, sistemática e comprometida com a Educação Inclusiva no âmbito da SRE Paracatu.

Quadro 13 – Monitoramento e avaliação

O que será feito?	Monitoramento do PAE	Avaliação do PAE
Por quê? (justificativa)	Para acompanhar o desenvolvimento das ações e realizar intervenções.	Para verificar se o objetivo do PAE foi alcançado.
Onde será feito? (local)	SRE Paracatu, escolas estaduais e outros	SRE Paracatu
Quem serão os responsáveis?	A pesquisadora	A pesquisadora
Quando será feito?	07/2026 a 12/2026	Janeiro a março de 2027 e Agosto a setembro/2027
Como será feito?	Será realizado de forma contínua, conforme as datas e ações planejadas no PAE. Obtenção de dados nos monitoramentos e preenchimento das atas. Consolidação dos resultados das avaliações das formações.	Análise dos dados e elaboração do relatório de avaliação.
Quanto? (Custos)	Sem custos adicionais	Sem custos adicionais

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.6 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM EXECUTADAS

O cronograma do Plano de Ação Educacional foi organizado em dois quadros distintos, correspondentes aos anos de 2026 e 2027, período de execução previsto para as ações propostas nos três eixos estratégicos. Essa organização temporal permite visualizar, de forma clara e objetiva, a distribuição das ações ao longo dos meses, os momentos de maior concentração de atividades e a articulação entre os diferentes eixos.

As ações previstas para 2026 têm início em agosto, com a realização do diagnóstico das necessidades formativas dos professores do AEE e o contato com as instituições parceiras, etapas que constituem a base sobre a qual as demais proposições serão estruturadas. A partir de setembro, intensifica-se a execução das ações formativas, com a implementação das Formações de Pontos Focais, o início das oficinas temáticas sobre Adaptação Curricular, Método ABBA e DUA, o

fortalecimento das formações in loco nas unidades escolares e a produção e distribuição das videoaulas e do e-book de autoformação.

O segundo semestre de 2026 concentra, portanto, o maior volume de ações simultâneas, o que demanda planejamento criterioso e articulação contínua entre a Equipe SAI e os demais parceiros envolvidos. O encerramento do ano é marcado pelas reuniões formativas com as famílias dos estudantes público-alvo do AEE, consolidando um percurso de formação que articula diferentes sujeitos, tempos e espaços de aprendizagem.

Ações a serem realizadas no ano de 2026	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	OBS
EIXO 1 – Fortalecimento da Formação Continuada em Serviço													
Realizar diagnóstico das necessidades formativas dos professores do AEE (questionário via Google Forms)							X	X					
Elaborar Plano Anual de Formação Continuada do SAI para o AEE (ferramenta 5W2H)							X	X					
Fortalecer formações in loco nas escolas (visitas técnico-pedagógicas com SAI, CREI, NAE e Inspeção Escolar)							X	X	X	X	X	X	

Ações a serem realizadas no ano de 2026	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	OBS
Implantar Formação de Pontos Focais do AEE nas escolas (1. ^a rodada: jun–jul; 2. ^a rodada: ago–set)						X	X	X	X				
Realizar oficinas temáticas sobre Adaptação Curricular (1. ^a edição: ago–out/2026)								X	X	X			
Ampliar participação das famílias dos estudantes do AEE (reuniões formativas nas escolas)										X	X	X	
EIXO 2 – Formações por meio de parcerias interinstitucionais													
Estabelecer parceria com as Universidades locais para formação continuada dos professores do AEE (contato ago/2026; 1. ^a turma: set a dez/2026)								X	X	X	X	X	
Firmar parceria com o CAS –								X	X	X	X	X	

Ações a serem realizadas no ano de 2026	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	OBS
Montes Claros para formação dos TILS (contato ago/2026; 1.º módulo: set-dez)													
Firmar parceria com o CAP-DV para formação dos professores de Sala de Recursos Multifuncional (Turma 1: ago-dez/2026)						X	X	X	X	X	X	X	
EIXO 3 – Autoformação e Aproveitamento dos Módulos Coletivos													
Produzir videoaulas para autoformação dos professores do AEE nos módulos coletivos (Adaptação Curricular)								X	X	X	X	X	
Elaborar e distribuir e-book de autoformação sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva								X	X				
Incentivar o aproveitamento dos módulos coletivos para estudos								X	X	X	X	X	

Ações a serem realizadas no ano de 2026	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	OBS
colaborativos sobre AEE													
Monitoramento das ações planejadas no PAE								X	X	X	X		

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O ano de 2027 foi concebido como uma etapa de continuidade e aprofundamento das ações iniciadas em 2026, conferindo densidade processual ao percurso formativo delineado no âmbito do PAE. As segundas edições das oficinas temáticas, as segundas turmas das parcerias interinstitucionais e a permanência do aproveitamento dos módulos coletivos asseguram novas oportunidades de formação aos profissionais que não participaram das primeiras ofertas, ampliando, assim, o alcance e a capilaridade da proposta. A produção de novas videoaulas, definidas a partir das demandas identificadas ao longo de 2026, contribui para a atualização permanente dos instrumentos de autoformação e para sua maior aderência às necessidades concretas dos professores. As ações do Eixo 3 estendem-se até junho de 2027, encerrando o ciclo formativo previsto.

O monitoramento das ações será realizado de forma contínua ao longo de toda a execução do PAE, abrangendo os anos de 2026 e 2027, de modo a assegurar o acompanhamento sistemático dos resultados parciais e a viabilizar ajustes sempre que necessário. A avaliação do PAE, por sua vez, estrutura-se em dois momentos: o primeiro, previsto para janeiro e fevereiro de 2027, contemplará as ações desenvolvidas no segundo semestre de 2026; o segundo, a ser realizado em agosto e setembro de 2027, incidirá sobre as ações concluídas até julho do mesmo ano. Essa organização avaliativa em dois tempos confere ao PAE um caráter dinâmico, processual e responsivo, permitindo que os resultados da primeira etapa subsidiem a reorientação das ações ainda em desenvolvimento.

Ações a serem realizadas no ano de 2027	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T	N O V	D I Z	OBS
EIXO 1 – Fortalecimento da Formação Continuada em Serviço													
Realizar oficinas temáticas sobre Adaptação Curricular, Método ABBA e DUA (2.ª edição: fev–jun/2027)		X	X	X	X	X							
Ampliar participação das famílias dos estudantes do AEE (2.ª rodada de reuniões formativas)		X	X										
EIXO 2 – Formações por meio de Parcerias Interinstitucionais													
2.ª turma Universidades locais para professores do AEE (fev–jul/2027)		X	X	X	X	X	X						
2.º módulo do CAS para formação dos TILS (fev–jun/2027)		X	X	X	X	X							
Turma 2 do CAP-Patos de Minas para professores de Sala de Recursos Multifuncional (fev–jul/2027)		X	X	X	X	X	X						
EIXO 3 – Autoformação e aproveitamento dos módulos coletivos													
Produzir novas videoaulas (temas definidos a partir das demandas identificadas em 2026)		X	X										
Continuidade da autoformação através do e-book (módulos individuais e coletivos)		X	X	X	X	X	X						
Continuidade do aproveitamento dos módulos coletivos para estudos colaborativos sobre AEE		X	X	X	X	X							
Monitoramento das ações planejadas no PAE		X	X	X	X	X	X						
Avaliação do PAE	X	X						X	X				

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

É importante salientar que o cronograma foi delineado em consonância com a realidade operacional da Equipe SAI e das unidades escolares da SRE Paracatu, respeitando os tempos institucionais já estabelecidos, como os módulos coletivos e os calendários das instituições parceiras, de modo a evitar a sobreposição de ações e a preservar a qualidade de sua execução. Ademais, a distribuição temporal das atividades considerou um período inicial destinado ao planejamento e ao diagnóstico, sem o qual as as proposições subsequentes poderiam incorrer no risco de se afastarem das demandas concretas dos professores e das unidades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasceu de uma inquietação forjada em 22 anos de experiência na educação pública de Minas Gerais, 19 deles como analista educacional da SRE Paracatu, e amadurecida na vivência cotidiana com os desafios da educação especial inclusiva. O que motivou esta investigação não foi uma abstração teórica, mas uma constatação prática: duas escolas da Regional, a Escola Estadual Mundo Encantado e a Escola Estadual Criança Feliz apresentavam resultados positivos na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado que se destacavam em relação às demais unidades da circunscrição. Entender o que produzia essa diferença, nomear essas práticas, fundamentá-las teoricamente e propor sua replicação nas demais escolas da SRE Paracatu: esse foi o propósito central que orientou cada etapa deste trabalho.

A questão norteadora que conduziu a pesquisa — quais são as práticas exitosas da atuação da Equipe SAI em duas escolas da SRE Paracatu no que se refere à operacionalização do AEE, encontrou respostas que, ao mesmo tempo, confirmaram algumas hipóteses iniciais e revelaram dimensões imprevistas. Os dados coletados por meio de questionários, entrevistas e análise documental apontaram que as práticas exitosas identificadas nas Escolas Mundo Encantado e Criança Feliz não decorreram de um único fator isolado, mas da combinação entre três elementos interdependentes: a disponibilidade coletiva para aprender diante do desconhecido, a capacidade da Equipe SAI de acionar redes externas de suporte quando as demandas ultrapassam os recursos internos e a liderança gestora comprometida com a criação de condições institucionais para a inclusão. O caso do estudante não verbal que foi

alfabetizado ao longo do processo de acompanhamento é, talvez, a expressão mais concreta e simbólica desse conjunto de fatores: sem a articulação entre SAI, CEOPEE de Uberaba, NAE, CREI, gestão escolar e professores dispostos a aprender, aquele resultado não teria sido possível.

Entre os principais resultados desta pesquisa, destaca-se que a Equipe SAI é amplamente reconhecida pelos três grupos participantes, professores regentes, profissionais do AEE e gestores, como agente estruturante do processo inclusivo nas escolas investigadas. A avaliação unânime dos gestores como excelente e o reconhecimento de 87% dos professores regentes sobre algum grau de impacto significativo da equipe na cultura inclusiva das escolas são dados que expressam uma legitimidade construída ao longo do tempo, por meio do trabalho cotidiano de orientação, acompanhamento e formação. Ao mesmo tempo, os dados revelam que esse reconhecimento ainda convive com percepções de apoio fragmentado, especialmente entre os professores regentes, o que indica que a atuação da equipe, embora presente e valorizada, ainda não alcança com regularidade suficiente todos os profissionais da sala de aula comum.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a formação continuada é percebida como o principal eixo de qualificação das práticas inclusivas, tanto pelos profissionais do AEE quanto pelos gestores. Contudo, há uma tensão recorrente entre a oferta e a efetividade das formações disponíveis: participar não equivale, necessariamente, a transformar a prática. Essa constatação, reforçada pelas falas da Equipe SAI, aponta que o desafio não é apenas quantitativo, ampliar o número de formações, mas qualitativo: torná-las mais contextualizadas, práticas e conectadas às demandas reais do cotidiano escolar. É exatamente a partir dessa lacuna que o Plano de Ação Educacional proposto no Capítulo 4 se estrutura, oferecendo respostas concretas organizadas em três eixos complementares: o fortalecimento da formação em serviço, as parcerias interinstitucionais e a autoformação por meio de videoaulas, e-book e aproveitamento dos módulos coletivos.

Outro resultado relevante refere-se à infraestrutura destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando a escola não dispõe de Sala de Recursos Multifuncional, o estudante necessita ser encaminhado para atendimento em outra unidade escolar, buscando-se, sempre que possível, aquela mais próxima de sua residência, embora isso nem sempre seja viável. Esse deslocamento ultrapassa uma questão meramente logística, configurando-se como uma barreira concreta ao

acesso, sobretudo para famílias em situação de vulnerabilidade social. O estudante que precisa se deslocar para ter garantido o direito à inclusão vivencia, em sua própria trajetória escolar, uma contradição em relação aos princípios que fundamentam a educação inclusiva. Assim, assegurar a infraestrutura necessária ao AEE nas escolas constitui condição essencial para a efetivação da política de inclusão, e não um elemento complementar.

No que se refere às lacunas desta pesquisa, é necessário reconhecer que o recorte adotado, duas escolas de um mesmo contexto territorial, limita a generalização dos resultados para o conjunto da SRE Paracatu. A heterogeneidade identificada entre as próprias escolas investigadas sugere que escolas com perfis distintos, localizadas em municípios menores ou com maior rotatividade docente, podem apresentar realidades substancialmente diferentes. Estudos futuros poderiam ampliar o campo de investigação para outras escolas da circunscrição, incluindo instituições que não demonstram os mesmos resultados positivos, o que permitiria identificar com maior precisão os fatores que diferenciam contextos de maior e menor efetividade inclusiva. Seria igualmente relevante investigar, em estudos longitudinais, se as práticas exitosas identificadas nesta pesquisa se sustentam ao longo do tempo, especialmente diante da rotatividade de profissionais e de mudanças na gestão escolar, um dos pontos de fragilidade apontados pelos próprios entrevistados.

Esta dissertação também não aprofundou a perspectiva dos estudantes público da educação especial e de suas famílias como sujeitos da pesquisa, o que constitui uma lacuna importante. As vozes dos estudantes e das famílias, presentes de forma indireta nos relatos dos profissionais, merecem ser investigadas diretamente em pesquisas futuras, como forma de ampliar a compreensão sobre os efeitos reais das práticas inclusivas no desenvolvimento e no bem-estar dos estudantes.

Por fim, cabe uma reflexão de natureza pessoal. Quando iniciei esta pesquisa, o tema da educação inclusiva já me era familiar, havia 19 anos convivendo com seus desafios, suas contradições e suas possibilidades. O que mudou, ao longo desta trajetória investigativa, foi a qualidade do olhar. A pesquisa me ensinou a distinguir o que antes eu observava de forma intuitiva: aprendi a nomear o que funcionava, a compreender por que funcionava e a perceber que as práticas exitosas raramente são fruto do acaso ou do talento individual. Elas são, quase sempre, resultado de condições institucionais construídas coletivamente, de gestores que abrem espaço,

de professores que aceitam aprender, de equipes que acionam redes e de estudantes que, quando encontram essas condições, surpreendem a todos.

A pesquisa também revelou-me algo que, no cotidiano da gestão, é fácil de perder de vista: a inclusão é sempre um processo inacabado. Os dados desta dissertação mostram uma SRE Paracatu em movimento, com avanços reais, com lacunas honestas e com perspectivas que, nas palavras de uma das entrevistadas, são promissoras, porque “nós não podemos voltar.” Carrego essa frase como síntese do que aprendi: a inclusão não admite retrocesso. Admite, sim, aperfeiçoamento contínuo e é exatamente para contribuir com esse aperfeiçoamento que esta dissertação foi escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; TATUCE, G. L. B. P.; GATTI, B. A.; SOUZA, A. N. **Formação de professores para a educação especial no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ANDRADE, Jaqueline Pereira de. **Inclusão escolar e a atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da Zona da Mata Mineira**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP Publicações, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação entre sociedade e pessoa com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 7, n. 3, p. 327-342, 2001.

BANACO, Roberto Alves. **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: ESETec, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: histórico de tramitação**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/justificativa-de-existencia-do-conade>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 19 fev. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: CORDE, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2026/Lei/L15388.htm. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores do Plano Nacional de Educação: Meta 4 - Educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://planejamento.mec.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014.** Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html. Acesso em: 26 jun. 2025.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wânia. **Liderança escolar: o papel do diretor na construção de escolas eficazes**. São Paulo: Moderna, 2020.

BZUNECK, José Aloyseo. **Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das **necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELGADO, Pilar del Pazo. **Formação de formadores**. Lisboa: Escolar, 2013.

DELITTI, Maria de Lourdes. **Análise do comportamento aplicada à educação especial**. São Paulo: EDUC, 2001.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. **Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação**. Revista Sustinere, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, jan./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828>. Acesso em: 21 abr. 2026.

DUK, C. **A adequação curricular**. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário de educação popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Rosalba M.C. (org.). **Política de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condição docente, trabalho e saberes**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 135-152, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, Eugênio et al. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Currículo e Educação Especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares**. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2015. 17 p. Disponível em: <https://bit.ly/30tS7fK>. Acesso em: 01maio.2026.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. **Intersectorialidade, transectorialidade e redes sociais na saúde**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-45, 2000.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LINEHAN, Marsha M. **Terapia comportamental dialética: teoria e prática para transtornos emocionais complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAGALHÃES, Eggar Pontes de. Inclusão social e intersectorialidade: o longo caminho dos princípios às estratégias de ação. In: CARNEIRO, C. B. L.; COSTA, B. L. D. (org.). **Gestão social: o que há de novo?** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. v. 1.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 17 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/secretaria-de-estado-de-educacao-see. Acesso em: 3 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 5.085, de 30 de outubro de 2024**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da SEE/MG. Disponível em: <https://educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5085-24-r-Public.-31-10-24.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 7 de janeiro de 2020. **Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.496, de 30 de julho de 2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI). Belo Horizonte: SEE, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Administração e Gestão de Pessoal Temporário – SYSADP**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde**. 14. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

MIRANDA, Sônia Rodrigues. **Um estudo sobre Educação Inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das Salas de Recursos e os Professores Regentes**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MORAES, C. R. F. **A importância do monitoramento da Superintendência Regional de Ensino na efetivação da inclusão educacional**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2).

Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 01maio.2026.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 30 abr.2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2006.

QEDU. **Plataforma de dados educacionais**. Nível Socioeconômico (NSE). Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 9 set. 1999. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPEd (2010-2015)**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. Anais [...]. São Luís: UFMA, 2017. GT08 – Formação de Professores. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2026.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Denise Alves José da. **Ação intersetorial: potencialidades e dificuldades do processo de trabalho em equipe na Estratégia Saúde da Família.** 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Maria Aparecida; MARTINS, João Carlos. **Colaboração docente na construção da escola inclusiva.** Belo Horizonte: Editora Inclusiva, 2023.

SILVA, Marise Martins de Moraes da. **Formação continuada em serviço para professores do atendimento educacional especializado na Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano: aspectos operacionais.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Histórico do Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/historico-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 26 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE DESREGULAÇÃO SENSORIAL



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Secretaria de Estado de Educação
Superintendência Regional de Ensino de Curitiba
DEEE – Diretoria Educacional / DEEP – Direção de Ensino Pedagógico
RAJ – Serviço de Apoio à Educação



Suposições de apoio ao processo de inclusão

Equipe observadora: _____

Data de visita: ____/____/_____
Data de visita: ____/____/_____
Data de visita: ____/____/_____
Data de visita: ____/____/_____
Data de visita: ____/____/_____

1. Dados do(a) estudante

Nome da escola: _____
Nome do(a) estudante: _____
Série: _____ Turma: _____
Nome do(a) professor(a): _____
Nome do(a) EEB: _____
Nome do ACUTA: _____
Nome do professor de sala de recurso: _____
Deficiência: _____
Medicação: _____
Objeto regulador: _____
Quadro da escola: _____

3. Desregulação sensorial

O aluno/a já chega agitado/ desregulado ou agita assim que chega?

Em qual situação o aluno se desregula?

Quando ele desregula, quais comportamentos manifestam?

Quanto tempo o aluno fica desregulado e o que acalma?

Em qual horário o aluno se desregula?

Algumas causas da desregulação:

() cheiro () barulho () estímulos visuais

Outros: _____

ANEXO B – ORIENTAÇÕES ACOMPANHAMENTO CEOPEE

7. Gestão escolar e pedagógica

☒	Coordenar a elaboração do PDI
☐	Proporcionar a comunicação entre professores de AEE e professores regentes
☒	Acompanhar as flexibilizações do currículo
☒	Acompanhar a atuação dos professores de AEE
☒	Reuniões bimestrais com a família
☒	Acompanhamento e coordenação do processo de inclusão
☒	Formação de professores

8. Comunicação alternativa e tecnologia assistiva

Comunicação alternativa	
☒	Elaboração de prancha de comunicação para a escola
☒	Elaboração de prancha de comunicação para a família
Tecnologia Assistiva	
☐	Engrossador de lápis
☐	Pauta ampliada
☐	Adequação de mesa/cadeira
☐	Mesa com plano inclinado
☐	Suporte para comunicadores alternativos
☐	Apoio para os pés
☐	Apoio para a cabeça
☐	Uso de cinto () pessoal () pélvico
☐	Alterar assento/encosto

Data de entrega na escola: ____ / ____ / ____.

Assinatura da equipe

CEOPEE: _____

CEOPEE: _____

CEOPEE: _____

CEOPEE: _____

CEOPEE: _____

CREI: _____

CREI: _____

CREI: _____

CREI: _____

SAI: _____

ANEXO C – DADOS IMPLEMENTAÇÃO PDI NA SRE PARACATU



SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Superintendência Regional de Ensino de [REDACTED] DIRE/DIVEP

E-mail: [REDACTED]

DADOS CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PDI

[REDACTED]

NOME DA ESCOLA	IMPLEMENTAÇÃO	CONSTRUÇÃO COLETIVA
EE [REDACTED]	IMP	SIM
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	-EM IMP	EM IMP -
EE [REDACTED]	IMP	SIM
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	NÃO
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	NÃO
EE [REDACTED]	EM IMP	NÃO
[REDACTED]		PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL
EE [REDACTED]	EM IMP	PARCIAL

ANEXO D – PROCESSO AVALIATIVO DE UM PDI DA ESCOLA MUNDO ENCANTADO

				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					
Português	25,00	17,0	(x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão	Avaliação processual e continuada. As atividades trabalhadas foram adaptadas de acordo com o levantamento de conhecimentos prévios e diagnóstica identificada durante o cotidiano escolar do aluno.	Até o momento não é possível identificar em qual etapa de desenvolvimento a criança se encontra, uma vez que fica pouco tempo em sala de aula.
Matemática	25,00	17,0	((x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
Ciências	25,00	17,0	(x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
História	25,00	17,0	(x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
Geografia	25,00	17,0	(x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
Ensino Religioso	25,00	17,0	(x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
Arte	25,00	17,0	(x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
Educação Física	25,00	17,0	(x) muito suporte (x) alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
2º BIMESTRE					
Português	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão	Avaliação processual e continuada. As atividades trabalhadas foram adaptadas de acordo com o levantamento de conhecimentos prévios e diagnóstica identificada durante o cotidiano escolar do aluno.	Em relação à aquisição de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia, é perceptível o avanço do aluno, realiza as atividades com maestria. O aluno ainda não consegue realizar a leitura sendo a inquietude, nervosismo e a falta de autorregulação o fator que mais sobressai, pois, atender aos comandos é o fator que mais interfere para o progresso deste.
Matemática	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão		
Ciências	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão		
História	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão		
Geografia	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão		
Ensino Religioso	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão		
Arte	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão		
Educação Física	25,00	17,0	() muito suporte (x) alta compreensão (x) pouco suporte () pouca compreensão		

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES ESCOLARES: FORMATO ON LINE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- AMBIENTE VIRTUAL

(Diretor/Especialista da Educação Básica)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **“A Atuação da Equipe de Apoio à Inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: análise de duas escolas”**. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é apresentado de forma online, em conformidade com o **Ofício Circular nº 02/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**, que trata da realização de pesquisas em ambiente virtual.

Na primeira tela do **Google Forms**, será apresentada a opção de participação na pesquisa. Caso selecione **“Li e concordo em participar da pesquisa”**, estará declarando que leu e compreendeu as informações fornecidas, que sua participação é **voluntária** e que poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Ao clicar em **“SIM”**, será direcionado automaticamente ao questionário da pesquisa. Caso selecione **“NÃO”**, o formulário será encerrado, sem exibição das perguntas, registrando apenas a sua recusa de participação.

O aceite eletrônico registrado no formulário tem o mesmo valor ético e jurídico que a assinatura física do TCLE, conforme previsto na Resolução CNS nº 510/2016 e em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: investigar quais são as práticas exitosas da atuação da Equipe SAI em duas escolas da SRE Paracatu no que se refere à operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Objetivos específicos: descrever as atribuições do SAI na operacionalização do AEE; analisar as boas práticas na operacionalização do AEE em duas escolas da SRE Paracatu; e propor ações que contribuam para a operacionalização do AEE via SAI, tanto nas escolas investigadas quanto nas demais escolas da SRE Paracatu. **Participação**

Caso concorde em participar, você responderá a um questionário eletrônico com questões relacionadas à sua prática como Profissional do AEE. O instrumento abordará sua percepção sobre o processo de inclusão dos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua visão sobre a atuação dos diferentes profissionais envolvidos nesse processo e aspectos de sua formação. Além disso, você será convidado(a) a compartilhar uma prática pedagógica que considere bem-sucedida, que gostaria de compartilhar com outros profissionais da rede.

Riscos:

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: relacionados ao constrangimento, à timidez, ao nervosismo e à possibilidade de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o anonimato do participante, bem como a utilização de um nome fictício para o órgão público estadual em que você atua, assegurando a impossibilidade de sua identificação.

Os questionários serão respondidos de forma anônima e seu e-mail não será armazenado ao responder o google forms. A participação é voluntária. Seu superior hierárquico não terá acesso às respostas. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) ao responder o google forms. Sua colaboração é essencial para que possamos, juntos, contribuir para uma inclusão efetiva.

Benefícios

A pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de capacitações voltadas às necessidades reais de professores e gestores, além de fortalecer práticas inclusivas na SRE Paracatu, beneficiando diretamente os alunos público-alvo da educação especial.

Custos e garantias

Sua participação é totalmente voluntária e gratuita. Não haverá nenhum custo ou remuneração. Você terá acesso aos resultados finais da pesquisa e poderá desistir a qualquer momento, sem

qualquer penalidade. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, poderá buscar os meios legais de indenização, conforme legislação vigente.

Armazenamento dos dados:

Os dados coletados no questionário serão armazenados em **HD externo de uso exclusivo do pesquisador responsável**, pelo prazo de **5 (cinco) anos**. Após este período, será avaliada a sua destinação final, conforme a legislação. O tratamento das informações seguirá os padrões de sigilo estabelecidos pela **Resolução CNS nº 510/2016** e pela **Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018)**, sendo utilizado apenas para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento

Ao selecionar a opção **“Li e concordo em participar da pesquisa”** na primeira tela do Google Forms, você declara que leu, compreendeu e concorda em participar deste estudo, de forma voluntária, com a garantia de anonimato, sigilo e proteção dos dados fornecidos.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO GESTORES

BLOCO I – INFORMAÇÕES BÁSICAS

1. Função que exerce na escola:
☐ Diretor(a)
☐ Especialista da Educação Básica
2. Tempo de atuação na Educação Básica:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ Mais de 10 anos
3. Tempo de atuação na escola atual:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 3 anos
☐ 4 a 6 anos
☐ Mais de 6 anos
4. Etapa(s) de ensino em que a escola atua:
☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
☐ Ensino Fundamental – Anos Finais
☐ Ensino Médio
5. A escola oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
☐ Sim, professor ACLTA
☐ Sim, professor ACLTA e Intérprete de Libras
☐ Sim, professor ACLTA, Intérprete de Libras e Guia Intérprete
☐ Não
☐ Outro: _____
6. A escola oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) Sala de Recursos Multifuncional?
☐ Sim
☐ Não

BLOCO II – AÇÕES DE INCLUSÃO E PRÁTICAS GESTORAS

6. A equipe gestora promove ações voltadas à inclusão escolar com os professores?
☐ Sim, de forma sistemática
☐ Às vezes
☐ Raramente
☐ Não promove
7. A equipe gestora promove ações voltadas à inclusão escolar com os profissionais do AEE?
☐ Sim, de forma sistemática
☐ Às vezes
☐ Raramente
☐ Não promove
8. A equipe gestora promove ações voltadas à inclusão escolar com os ALUNOS?
☐ Sim, de forma sistemática
☐ Às vezes
☐ Raramente
☐ Não promove

9. A equipe gestora promove ações voltadas à inclusão escolar com as famílias (tanto dos alunos do AEE quanto com a família dos demais alunos)?
- ☐ Sim, de forma sistemática
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Não promove
10. Como a gestão escolar acompanha o trabalho realizado no AEE?
- ☐ De forma contínua e articulada à prática docente
 - ☐ Parcialmente, com acompanhamento pontual
 - ☐ Apenas quando há demandas específicas
 - ☐ Não realiza acompanhamento do AEE
11. A escola possui recursos de acessibilidade adequados às necessidades dos estudantes no AEE?
- ☐ Recursos suficientes e de boa qualidade
 - ☐ Recursos suficientes, porém com qualidade inadequada
 - ☐ Recursos insuficientes, mas de boa qualidade
 - ☐ Recursos insuficientes e de baixa qualidade
 - ☐ A escola não dispõe desses recursos
12. As ações da equipe gestora favorecem a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar?
- ☐ Sim, de forma efetiva
 - ☐ Parcialmente
 - ☐ Raramente
 - ☐ Não
13. Como você percebe o seu nível de preparo, enquanto gestor(a), para acompanhar e promover a inclusão escolar em sua escola?
- ☐ Sinto-me bem preparado(a) para enfrentar os desafios da inclusão
 - ☐ Sinto-me preparado(a), embora reconheça que ainda posso avançar
 - ☐ Sinto-me parcialmente preparado(a) para algumas situações
 - ☐ Sinto que ainda preciso fortalecer meu preparo nesse campo
14. Você considera necessária formação e/ou acompanhamento adicional para fortalecer sua atuação na inclusão escolar?
- ☐ Sim, considero necessária formação adicional
 - ☐ Sim, considero necessário acompanhamento técnico mais frequente
 - ☐ Sim, necessito tanto de formação quanto de acompanhamento
 - ☐ Não, no momento não considero necessário
15. Como a equipe gestora articula o trabalho entre os professores regentes e os profissionais do AEE para garantir a inclusão dos estudantes AEE?
- ☐ De forma sistemática e colaborativa
 - ☐ Parcialmente, com articulações pontuais
 - ☐ Raramente, em situações específicas
 - ☐ Não há articulação estruturada
16. Como você avalia a participação das famílias no processo de inclusão dos estudantes AEE?
- ☐ Constante e colaborativa

- ☐ Parcial
- ☐ Pouca
- ☐ Inexistente

BLOCO III – ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE SAI

17. A Equipe SAI orienta a gestão escolar quanto ao uso dos registros e dados do AEE para subsidiar decisões pedagógicas e administrativas?
- ☐ Sim, e essas orientações são aplicadas com frequência na escola
 - ☐ Sim, mas ainda de forma pontual
 - ☐ Ocorrem raramente
 - ☐ Não há esse tipo de orientação
18. Como avalia o acompanhamento da Equipe SAI em sua escola?
- ☐ Excelente
 - ☐ Bom
 - ☐ Regular
 - ☐ Insuficiente
 - ☐ Não ocorre
19. Em sua percepção, qual é o principal impacto do trabalho da Equipe SAI na escola?
- ☐ Melhoria na organização e acompanhamento do AEE
 - ☐ Apoio técnico e pedagógico aos profissionais
 - ☐ Ampliação da compreensão sobre inclusão escolar
 - ☐ Maior integração entre gestão e professores
 - ☐ Outro: _____
20. Como a atuação da Equipe SAI contribui para o fortalecimento da cultura inclusiva na escola?
- ☐ Contribui de forma significativa, promovendo práticas colaborativas e reflexivas.
 - ☐ Contribui parcialmente, com ações pontuais de orientação.
 - ☐ Contribui pouco, com impacto limitado nas práticas da escola.
 - ☐ Ainda não contribui de maneira perceptível para a cultura inclusiva.
21. Que aspectos do trabalho da Equipe SAI poderiam ser aperfeiçoados? (marcar apenas a Questão que achar mais importante)
- ☐ Maior frequência de visitas e monitoramentos
 - ☐ Ampliação das formações para a equipe escolar
 - ☐ Produção de materiais pedagógicos de apoio
 - ☐ Comunicação mais frequente com os gestores
 - ☐ Outro: _____
22. Em geral, como você avalia a parceria entre a gestão escolar e a Equipe SAI?
- ☐ Muito positiva
 - ☐ Positiva
 - ☐ Parcialmente positiva
 - ☐ Pouco positiva
 - ☐ Inexistente
23. Como ocorreu o apoio da Equipe SAI ao processo de inclusão dos alunos AEE do 1º ano do Ensino Fundamental em 2024?
- ☐ A Equipe SAI realizou acompanhamento contínuo, articulando ações com a gestão escolar, o AEE, o NAE e o CREI.
 - ☐ A Equipe SAI orientou a escola de forma pontual, por meio dos especialistas, mobilizando eventualmente o NAE e o CREI.
 - ☐ O acompanhamento ocorreu de maneira limitada, com pouca articulação entre os diferentes setores

envolvidos.

☐ O apoio da Equipe SAI foi insuficiente para atender às demandas do processo de inclusão.

24. Quais resultados melhor representam o impacto do apoio da Equipe SAI no processo de inclusão dos alunos PAEE do 1º ano do Ensino Fundamental em 2024?(ESCOLHER AS OPÇÕES QUE ACHAR PERTINENTE)

☐ Melhoria na articulação entre gestão, professores, AEE, NAE e CREI.

☐ Acompanhamento mais sistemático das práticas inclusivas na escola.

☐ Maior segurança da equipe docente no atendimento aos alunos PAEE.

☐ Avanços parciais, com necessidade de maior acompanhamento.

☐ Poucos resultados observáveis até o momento.

BLOCO IV – RESULTADOS E IMPACTOS NA ESCOLA

25. Quais avanços relacionados à inclusão escolar você percebe após a atuação da Equipe SAI?(marcar apenas o que achar mais relevante)

☐ Melhoria na identificação e acompanhamento dos alunos PAEE

☐ Maior articulação entre gestão, AEE e professores

☐ Fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas

☐ Maior engajamento da comunidade escolar

☐ Outro: _____

26. Quais desafios ainda persistem para a consolidação da inclusão escolar em sua escola?(marcar apenas o que achar mais relevante)

☐ Necessidade de maior formação da equipe escolar.

☐ Falta de recursos e materiais acessíveis adequados.

☐ Dificuldade de articulação entre gestão, professores e AEE.

☐ Limitações no acompanhamento técnico-pedagógico.

☐ Outro: _____

27. De modo geral, como você avalia o apoio recebido da SRE, por meio da Equipe SAI, para o desenvolvimento das ações de inclusão em sua escola?

☐ Excelente

☐ Bom

☐ Regular

☐ Insuficiente

☐ Inexistente

28. Caso deseje, utilize este espaço para observações sobre a pesquisa: _____

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSORES REGENTES DE TURMA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- AMBIENTE VIRTUAL (Professores Regentes de Turma)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **“A Atuação da Equipe de Apoio à Inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: análise de duas escolas”**. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é apresentado **de forma online**, em conformidade com o **Ofício Circular nº 02/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**, que trata da realização de pesquisas em ambiente virtual.

Na primeira tela do **Google Forms**, será apresentada a opção de participação na pesquisa. Caso selecione **“Li e concordo em participar da pesquisa”**, estará declarando que leu e compreendeu as informações fornecidas, que sua participação é **voluntária** e que poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Ao clicar em **“SIM”**, será direcionado automaticamente ao questionário da pesquisa. Caso selecione **“NÃO”**, o formulário será encerrado, sem exibição das perguntas, registrando apenas a sua recusa de participação.

O aceite eletrônico registrado no formulário tem o mesmo valor ético e jurídico que a assinatura física do TCLE, conforme previsto na Resolução CNS nº 510/2016 e em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: investigar quais são as práticas exitosas da atuação da Equipe SAI em duas escolas da SRE Paracatu no que se refere à operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Objetivos específicos: descrever as atribuições do SAI na operacionalização do AEE; analisar as boas práticas na operacionalização do AEE em duas escolas da SRE Paracatu; e propor ações que contribuam para a operacionalização do AEE via SAI, tanto nas escolas investigadas quanto nas demais escolas da SRE Paracatu.

Participação

Caso concorde em participar, você responderá a um questionário eletrônico com questões relacionadas à sua prática como Professor Regente de Turma. O instrumento abordará sua percepção sobre o processo de inclusão dos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação dos diferentes profissionais envolvidos nesse processo e aspectos de sua formação. Além disso, você será convidado(a) a compartilhar uma prática pedagógica que considere bem-sucedida, que gostaria de compartilhar com outros profissionais da rede.

Riscos:

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: relacionados ao constrangimento, à timidez, ao nervosismo e à possibilidade de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o anonimato do participante, bem como a utilização de um nome fictício para o órgão público estadual em que você atua, assegurando a impossibilidade de sua identificação.

Os questionários serão respondidos de forma anônima e seu e-mail não será armazenado ao responder o google forms. A participação é voluntária. Seu superior hierárquico não terá acesso às respostas. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) ao responder o google forms. Sua colaboração é essencial para que possamos, juntos, contribuir para uma inclusão efetiva.

Benefícios

A pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de capacitações voltadas às necessidades reais de professores e gestores, além de fortalecer práticas inclusivas na SRE Paracatu, beneficiando diretamente os alunos público-alvo da educação especial.

Custos e garantias

Sua participação é totalmente voluntária e gratuita. Não haverá nenhum custo ou remuneração. Você terá acesso aos resultados finais da pesquisa e poderá desistir a qualquer momento, sem

qualquer penalidade. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, poderá buscar os meios legais de indenização, conforme legislação vigente.

Armazenamento dos dados:

Os dados coletados no questionário serão armazenados em **HD externo de uso exclusivo do pesquisador responsável**, pelo prazo de **5 (cinco) anos**. Após este período, será avaliada a sua destinação final, conforme a legislação. O tratamento das informações seguirá os padrões de sigilo estabelecidos pela **Resolução CNS nº 510/2016** e pela **Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018)**, sendo utilizado apenas para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento

Ao selecionar a opção “**Li e concordo em participar da pesquisa**” na primeira tela do Google Forms, você declara que leu, compreendeu e concorda em participar deste estudo, de forma voluntária, com a garantia de anonimato, sigilo e proteção dos dados fornecidos.

Nome do Pesquisador Responsável: Elizabete Moura Machado

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Caed

CEP: 36036-900

Fone: 35 98709-1877

E-mail: elizabetemm.ppgp2023.see@cade.ufjf.br

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PROFESSORES REGENTES DE TURMA**BLOCO I – INFORMAÇÕES BÁSICAS DO RESPONDENTE***(Caracterização profissional do(a) participante)*

1. Tempo de atuação na Educação Básica:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ Mais de 10 anos
2. Tempo de atuação na escola atual:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 3 anos
☐ 4 a 6 anos
☐ Mais de 6 anos
3. Etapa de ensino em que atua:
☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
☐ Ensino Fundamental – Anos Finais
☐ Ensino Médio
4. Turno de trabalho:
☐ Matutino
☐ Vespertino
☐ Noturno
☐ Mais de um turno
5. Modalidade de ensino em que atua:
☐ Regular
☐ Educação Especial
☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
6. A escola oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
☐ Sim, professor ACLTA
☐ Sim, professor ACLTA e Intérprete de Libras
☐ Sim, professor ACLTA, Intérprete de Libras e Guia Intérprete
☐ Não
☐ Outro: _____
7. A escola oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) Sala de Recursos Multifuncional?
☐ Sim
☐ Não

BLOCO II – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

8. Participa de formação continuada promovida pela escola ou SRE?
☐ Sim, com frequência regular
☐ Às vezes
☐ Raramente
☐ Nunca
9. Como avalia as formações ofertadas pela escola/SRE?
☐ Muito pertinentes às necessidades da prática pedagógica
☐ Pertinentes, mas com pouca aplicabilidade
☐ Pouco pertinentes
☐ Não participo de formações
10. Como você avalia os serviços de AEE oferecidos na escola?
☐ Muito satisfatórios — atendem plenamente às necessidades dos alunos PAEE e articulam-se bem com o trabalho

pedagógico.

- () Satisfatórios — atendem às demandas principais, mas ainda apresentam aspectos a melhorar.
- () Parcialmente satisfatórios — há atendimento, porém com pouca articulação entre AEE e sala regular.
- () Pouco satisfatórios — o atendimento ocorre de forma limitada e com baixo impacto nas aprendizagens.
- () Insatisfatórios — o AEE não tem ocorrido de forma efetiva ou regular.

11. Como você percebe o seu nível de preparo, enquanto professor(a), para acompanhar e promover a inclusão escolar em sua escola?

- ☐ Sinto-me bem preparado(a) para enfrentar os desafios da inclusão
- ☐ Sinto-me preparado(a), embora reconheça que ainda posso avançar
- ☐ Sinto-me parcialmente preparado(a) para algumas situações
- ☐ Sinto que ainda preciso fortalecer meu preparo nesse campo

ACÇÕES E ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE SAI

12. Você recebe orientação adequada para lidar com situações relacionadas à inclusão escolar?

- ☐ Sim, recebo orientação frequente e que atende às minhas necessidades
- ☐ Recebo orientação, mas nem sempre ela é suficiente para as demandas da sala
- ☐ Recebo orientação apenas ocasionalmente
- ☐ Tenho dificuldade em receber orientação quando preciso

13. As orientações repassadas pelos especialistas pedagógicos, a partir do trabalho da Equipe SAI, têm ajudado a fortalecer as práticas inclusivas em sua escola?

- () Sim, têm contribuído de maneira significativa
- () Sim, têm contribuído, mas ainda de forma limitada
- () Ainda não percebo contribuições nesse sentido

14. As ações e orientações da Equipe SAI têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE?

- () Sim, de forma significativa
- () Parcialmente
- () Não

15. As orientações da Equipe SAI auxiliam na elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas?

- () Sim, sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

16. A escola possui recursos de acessibilidade adequados às necessidades dos estudantes AEE?

- () Sim, plenamente
- () Parcialmente
- () Não

17. As orientações da Equipe SAI sobre adaptações curriculares (tornar o currículo acessível aos alunos AEE) são realizadas com base nas necessidades dos alunos AEE?

- () Sim, sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

18. A Equipe SAI orienta que o PDI seja construído com a participação de todos os envolvidos no processo educativo do aluno. Há momentos de diálogo entre professores, gestão e Equipe SAI sobre o PDI?

- () Sim, de forma sistemática
- () Ocorre eventualmente
- () Não há momentos de diálogo

BLOCO IV – INCLUSÃO ESCOLAR E CULTURA INCLUSIVA

19. A escola promove ações que envolvem e orientam as famílias no processo de inclusão dos estudantes AEE?
- ☐ Sim, de forma constante
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Não promove
20. Você percebe avanços no processo de inclusão escolar em decorrência do acompanhamento e das ações da Equipe SAI?
- ☐ Sim, muitos
 - ☐ Alguns
 - ☐ Poucos
 - ☐ Nenhum
21. Como você avalia a participação dos alunos AEE nas atividades escolares após o apoio e as orientações da Equipe SAI?
- ☐ Plena e integrada
 - ☐ Parcial, com necessidade de apoio constante
 - ☐ Restrita a atividades específicas
 - ☐ Não participam das atividades
22. As formações e orientações oferecidas pela Equipe SAI têm contribuído para que você se sinta preparado(a) para atuar em contextos inclusivos?
- ☐ Sim, plenamente
 - ☐ Parcialmente
 - ☐ Não me sinto preparado(a)

BLOCO V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APOIO À INCLUSÃO

23. Que tipo de suporte considera mais necessário para aprimorar sua prática inclusiva? (MARCAR A ALTERNATIVA QUE CONSIDERAR MAIS IMPORTANTE)
- ☐ Formação continuada
 - ☐ Acompanhamento pedagógico da Equipe SAI
 - ☐ Recursos e materiais acessíveis
 - ☐ Redução do número de alunos por turma
 - ☐ Outro: _____
24. As ações da gestão escolar favorecem a inclusão dos estudantes AEE?
- ☐ Sim, de forma efetiva
 - ☐ Parcialmente
 - ☐ Raramente
 - ☐ Não
25. Há envolvimento coletivo (professores, gestão, profissionais AEE) nas decisões sobre os estudantes AEE?
- ☐ Sim, sempre
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca
26. Você considera que o trabalho da Equipe SAI contribui para a efetivação da inclusão escolar?
- ☐ De forma significativa, fortalecendo práticas e reflexões pedagógicas
 - ☐ De forma parcial, com apoio eventual
 - ☐ De forma pontual, em situações específicas
 - ☐ Ainda não percebo contribuições efetivas da Equipe SAI
 - ☐ Outro. Especifique: _____
27. Como ocorreu o trabalho da Equipe SAI no processo de inclusão dos alunos do 1º ano em 2024?
- ☐ A Equipe SAI realizou acompanhamento contínuo, articulando-se com gestores, professores e demais equipes de apoio
 - ☐ A Equipe SAI orientou os professores e articulou ações conjuntas com o CREI e a equipe pedagógica
 - ☐ O trabalho da Equipe SAI concentrou-se em orientações pontuais, sem articulação com outras equipes

- () O trabalho da Equipe SAI ocorreu de forma limitada, com pouca interação com a escola
- () Não houve atuação da Equipe SAI nesse processo
- () Não participei desse processo, não estava na escola
- () Outro. Especifique: _____
28. Como você realiza o acompanhamento pedagógico dos alunos AEE, considerando as orientações da Equipe SAI?
- () De forma contínua, com registros, devolutivas e diálogo frequente com professor AEE e especialista
- () De forma eventual, quando há necessidade ou solicitação
- () De forma pontual, em situações específicas
- () Não realizo acompanhamento sistemático
- () Outro. Especifique: _____
29. Você reconhece o trabalho da Equipe SAI como um apoio efetivo ao seu fazer pedagógico?
- () Sim, plenamente
- () Parcialmente
- () Pouco
- () Não reconheço
30. Existem práticas exitosas do AEE em sua escola relacionadas ao trabalho da Equipe SAI?
- () Sim, várias
- () Algumas
- () Poucas
- () Nenhuma
- () Outro. Especifique: _____

BLOCO VI – RECONHECIMENTO E IMPACTOS DO TRABALHO DA EQUIPE SAI

31. Em que medida você considera que o trabalho da Equipe SAI contribui para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- () Contribui de forma significativa
- () Contribui parcialmente
- () Contribui pouco
- () Não contribui
32. Como você avalia a disponibilidade e o apoio oferecido pela Equipe SAI às demandas pedagógicas?
- () Excelente
- () Bom
- () Regular
- () Insuficiente
33. Em sua percepção, quais resultados concretos o trabalho da Equipe SAI tem gerado na escola em relação à inclusão?
- () Melhoria nas práticas pedagógicas voltadas aos alunos PAEE
- () Maior integração entre professores e equipe de apoio
- () Avanços nos registros e acompanhamento dos alunos PAEE
- () Ampliação da participação das famílias no processo de inclusão
- () Outro. Especifique: _____
34. Considerando o contexto da sua escola, como você avalia o impacto geral do trabalho da Equipe SAI na consolidação da cultura inclusiva?
- () Muito significativo – fortalece a cultura inclusiva e a corresponsabilidade da equipe escolar
- () Significativo – contribui de modo relevante, mas ainda há desafios
- () Parcial – há iniciativas pontuais, mas pouco impacto coletivo
- () Reduzido – o trabalho ainda não gera impacto perceptível
- () Outro. Especifique: _____
35. Espaço para observações sobre a pesquisa que considerar importante relatar:

Agradecemos imensamente sua colaboração!

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS DO AEE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- AMBIENTE VIRTUAL (Profissionais do AEE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **“Atuação da Equipe de Apoio à Inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: análise de duas escolas”**. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é apresentado **de forma online**, em conformidade com o **Ofício Circular nº 02/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**, que trata da realização de pesquisas em ambiente virtual.

Na primeira tela do **Google Forms**, será apresentada a opção de participação na pesquisa. Caso selecione **“Li e concordo em participar da pesquisa”**, estará declarando que leu e compreendeu as informações fornecidas, que sua participação é **voluntária** e que poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Ao clicar em **“SIM”**, será direcionado automaticamente ao questionário da pesquisa. Caso selecione **“NÃO”**, o formulário será encerrado, sem exibição das perguntas, registrando apenas a sua recusa de participação.

O aceite eletrônico registrado no formulário tem o mesmo valor ético e jurídico que a assinatura física do TCLE, conforme previsto na Resolução CNS nº 510/2016 e em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: investigar quais são as práticas exitosas da atuação da Equipe SAI em duas escolas da SRE Paracatu no que se refere à operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Objetivos específicos: descrever as atribuições do SAI na operacionalização do AEE; analisar as boas práticas na operacionalização do AEE em duas escolas da SRE Paracatu; e propor ações que contribuam para a operacionalização do AEE via SAI, tanto nas escolas investigadas quanto nas demais escolas da SRE Paracatu.

Participação

Caso concorde em participar, você responderá a um questionário eletrônico com questões relacionadas à sua prática como Profissional do AEE. O instrumento abordará sua percepção sobre o processo de inclusão dos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação dos diferentes profissionais envolvidos nesse processo e aspectos de sua formação. Além disso, você será convidado(a) a compartilhar uma prática pedagógica que considere bem-sucedida, que gostaria de compartilhar com outros profissionais da rede.

Riscos:

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: relacionados ao constrangimento, à timidez, ao nervosismo e à possibilidade de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o anonimato do participante, bem como a utilização de um nome fictício para o órgão público estadual em que você atua, assegurando a impossibilidade de sua identificação.

Os questionários serão respondidos de forma anônima e seu e-mail não será armazenado ao responder o google forms. A participação é voluntária. Seu superior hierárquico não terá acesso às respostas. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) ao responder o google forms. Sua colaboração é essencial para que possamos, juntos, contribuir para uma inclusão efetiva.

Benefícios

A pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de capacitações voltadas às necessidades reais de professores e gestores, além de fortalecer práticas inclusivas na SRE Paracatu, beneficiando diretamente os alunos público-alvo da educação especial.

Custos e garantias

Sua participação é totalmente voluntária e gratuita. Não haverá nenhum custo ou remuneração. Você terá acesso aos resultados finais da pesquisa e poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, poderá buscar os meios legais de indenização, conforme legislação vigente.

Armazenamento dos dados:

Os dados coletados no questionário serão armazenados em **HD externo de uso exclusivo do pesquisador responsável**, pelo prazo de **5 (cinco) anos**. Após este período, será avaliada a sua destinação final, conforme a legislação. O tratamento das informações seguirá os padrões de sigilo estabelecidos pela **Resolução CNS nº 510/2016** e pela **Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018)**, sendo utilizado apenas para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento

Ao selecionar a opção “**Li e concordo em participar da pesquisa**” na primeira tela do Google Forms, você declara que leu, compreendeu e concorda em participar deste estudo, de forma voluntária, com a garantia de anonimato, sigilo e proteção dos dados fornecidos.

Nome do Pesquisador Responsável: Elizabete Moura Machado

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Caed

CEP: 36036-900

Fone: 35 98709-1877

E-mail: elizabetemm.ppgp2023.see@cade.ufjf.br

APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DO AEE

BLOCO I – INFORMAÇÕES BÁSICAS DO RESPONDENTE

(Caracterização profissional do(a) participante)

8. Tempo de atuação na Educação Básica:
- ☐ Menos de 1 ano
 - ☐ 1 a 5 anos
 - ☐ 6 a 10 anos
 - ☐ Mais de 10 anos
9. Tempo de atuação na escola atual:
- ☐ Menos de 1 ano
 - ☐ 1 a 3 anos
 - ☐ 4 a 6 anos
 - ☐ Mais de 6 anos
10. Etapa de ensino em que atua:
- ☐ Educação Infantil
 - ☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
 - ☐ Ensino Fundamental – Anos Finais
 - ☐ Ensino Médio
11. Turno de trabalho:
- ☐ Matutino
 - ☐ Vespertino
 - ☐ Noturno
 - ☐ Mais de um turno
12. Modalidade de ensino em que atua:
- ☐ Regular
 - ☐ Educação Especial
 - ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
13. A escola oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- ☐ Sim, professor ACLTA
 - ☐ Sim, professor ACLTA e Intérprete de Libras
 - ☐ Sim, professor ACLTA, Intérprete de Libras e Guia Intérprete
 - ☐ Não
 - ☐ Outro: _____
14. A escola oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) Sala de Recursos Multifuncional?
- ☐ Sim
 - ☐ Não

BLOCO II – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

12. Participa de formação continuada promovida pela escola ou SRE?
- ☐ Sim, com frequência regular
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca
13. Como avalia as formações ofertadas pela escola/SRE?
- ☐ Muito pertinentes às necessidades da prática pedagógica
 - ☐ Pertinentes, mas com pouca aplicabilidade
 - ☐ Pouco pertinentes
 - ☐ Não participo de formações

14. Como você avalia os serviços de AEE oferecidos na escola?
- ☐ () Muito satisfatórios — atendem plenamente às necessidades dos alunos PAEE e articulam-se bem com o trabalho pedagógico.
 - ☐ () Satisfatórios — atendem às demandas principais, mas ainda apresentam aspectos a melhorar.
 - ☐ () Parcialmente satisfatórios — há atendimento, porém com pouca articulação entre AEE e sala regular.
 - ☐ () Pouco satisfatórios — o atendimento ocorre de forma limitada e com baixo impacto nas aprendizagens.
 - ☐ () Insatisfatórios — o AEE não tem ocorrido de forma efetiva ou regular.

15. Como você percebe o seu nível de preparo, enquanto professor (a), para acompanhar e promover a inclusão escolar em sua escola?

- ☐ ☐ Sinto-me bem preparado(a) para enfrentar os desafios da inclusão
- ☐ Sinto-me preparado(a), embora reconheça que ainda posso avançar
- ☐ Sinto-me parcialmente preparado(a) para algumas situações
- ☐ Sinto que ainda preciso fortalecer meu preparo nesse campo

AÇÕES E ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE SAI

19. Você recebe orientação adequada para lidar com situações relacionadas à inclusão escolar?

- ☐ Sim, recebo orientação frequente e que atende às minhas necessidades
- ☐ Recebo orientação, mas nem sempre ela é suficiente para as demandas da sala
- ☐ Recebo orientação apenas ocasionalmente
- ☐ Tenho dificuldade em receber orientação quando preciso

20. As orientações repassadas pelos especialistas pedagógicos, a partir do trabalho da Equipe SAI, têm ajudado a fortalecer as práticas inclusivas em sua escola?

- ☐ () Sim, têm contribuído de maneira significativa
- ☐ () Sim, têm contribuído, mas ainda de forma limitada
- ☐ () Ainda não percebo contribuições nesse sentido

21. As ações e orientações da Equipe SAI têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE?

- ☐ () Sim, de forma significativa
- ☐ () Parcialmente
- ☐ () Não

22. As orientações da Equipe SAI auxiliam na elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas?

- ☐ () Sim, sempre
- ☐ () Às vezes
- ☐ () Raramente
- ☐ () Nunca

23. A escola possui recursos de acessibilidade adequados às necessidades dos estudantes AEE?

- ☐ () Sim, plenamente
- ☐ () Parcialmente
- ☐ () Não

24. As orientações da Equipe SAI sobre adaptações curriculares tornar o currículo acessível aos alunos AEE) são realizadas com base nas necessidades dos alunos AEE?

- ☐ () Sim, sempre
- ☐ () Às vezes
- ☐ () Raramente
- ☐ () Nunca

25. A Equipe SAI orienta que o PDI seja construído com a participação de todos os envolvidos no processo educativo do aluno. Há momentos de diálogo entre professores, gestão e Equipe SAI sobre o PDI?
- ☐ Sim, de forma sistemática
 - ☐ Ocorre eventualmente
 - ☐ Não há momentos de diálogo

BLOCO IV – INCLUSÃO ESCOLAR E CULTURA INCLUSIVA

26. A escola promove ações que envolvem e orientam as famílias no processo de inclusão dos estudantes AEE?
- ☐ Sim, de forma constante
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Não promove
27. Você percebe avanços no processo de inclusão escolar em decorrência do acompanhamento e das ações da Equipe SAI?
- ☐ Sim, muitos
 - ☐ Alguns
 - ☐ Poucos
 - ☐ Nenhum
28. Como você avalia a participação dos alunos AEE nas atividades escolares após o apoio e as orientações da Equipe SAI?
- ☐ Plena e integrada
 - ☐ Parcial, com necessidade de apoio constante
 - ☐ Restrita a atividades específicas
 - ☐ Não participam das atividades
29. As formações e orientações oferecidas pela Equipe SAI têm contribuído para que você se sinta preparado(a) para atuar em contextos inclusivos?
- ☐ Sim, plenamente
 - ☐ Parcialmente
 - ☐ Não me sinto preparado(a)

BLOCO V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APOIO À INCLUSÃO

30. Que tipo de suporte considera mais necessário para aprimorar sua prática inclusiva? (MARCAR A ALTERNATIVA QUE CONSIDERAR MAIS IMPORTANTE)
- ☐ Formação continuada
 - ☐ Acompanhamento pedagógico da Equipe SAI
 - ☐ Recursos e materiais acessíveis
 - ☐ Redução do número de alunos por turma
 - ☐ Outro: _____
31. As ações da gestão escolar favorecem a inclusão dos estudantes AEE?
- ☐ Sim, de forma efetiva
 - ☐ Parcialmente
 - ☐ Raramente
 - ☐ Não
32. Há envolvimento coletivo (professores, gestão, profissionais AEE) nas decisões sobre os estudantes AEE?
- ☐ Sim, sempre
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca
33. Você considera que o trabalho da Equipe SAI contribui para a efetivação da inclusão escolar?
- ☐ De forma significativa, fortalecendo práticas e reflexões pedagógicas
 - ☐ De forma parcial, com apoio eventual
 - ☐ De forma pontual, em situações específicas

- ☐ Ainda não percebo contribuições efetivas da Equipe SAI
- ☐ Outro. Especifique: _____
34. Como ocorreu o trabalho da Equipe SAI no processo de inclusão dos alunos do 1º ano em 2024?
- ☐ A Equipe SAI realizou acompanhamento contínuo, articulando-se com gestores, professores e demais equipes de apoio
- ☐ A Equipe SAI orientou os professores e articulou ações conjuntas com o CREI e a equipe pedagógica
- ☐ O trabalho da Equipe SAI concentrou-se em orientações pontuais, sem articulação com outras equipes
- ☐ O trabalho da Equipe SAI ocorreu de forma limitada, com pouca interação com a escola
- ☐ Não houve atuação da Equipe SAI nesse processo
- ☐ Não participei desse processo, não estava na escola
- ☐ Outro. Especifique: _____
35. Como você realiza o acompanhamento pedagógico dos alunos AEE, considerando as orientações da Equipe SAI?
- ☐ De forma contínua, com registros, devolutivas e diálogo frequente com professor AEE e especialista
- ☐ De forma eventual, quando há necessidade ou solicitação
- ☐ De forma pontual, em situações específicas
- ☐ Não realizo acompanhamento sistemático
- ☐ Outro. Especifique: _____
36. Você reconhece o trabalho da Equipe SAI como um apoio efetivo ao seu fazer pedagógico?
- ☐ Sim, plenamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Pouco
- ☐ Não reconheço
37. Existem práticas exitosas do AEE em sua escola relacionadas ao trabalho da Equipe SAI?
- ☐ Sim, várias
- ☐ Algumas
- ☐ Poucas
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outro. Especifique: _____

BLOCO VI – RECONHECIMENTO E IMPACTOS DO TRABALHO DA EQUIPE SAI

36. Em que medida você considera que o trabalho da Equipe SAI contribui para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
- ☐ Contribui de forma significativa
- ☐ Contribui parcialmente
- ☐ Contribui pouco
- ☐ Não contribui
37. Como você avalia a disponibilidade e o apoio oferecido pela Equipe SAI às demandas pedagógicas?
- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
38. Em sua percepção, quais resultados concretos o trabalho da Equipe SAI tem gerado na escola em relação à inclusão?
- ☐ Melhoria nas práticas pedagógicas voltadas aos alunos PAEE
- ☐ Maior integração entre professores e equipe de apoio
- ☐ Avanços nos registros e acompanhamento dos alunos PAEE
- ☐ Ampliação da participação das famílias no processo de inclusão
- ☐ Outro. Especifique: _____
39. Considerando o contexto da sua escola, como você avalia o impacto geral do trabalho da Equipe SAI na consolidação da cultura inclusiva?
- ☐ Muito significativo – fortalece a cultura inclusiva e a corresponsabilidade da equipe escolar
- ☐ Significativo – contribui de modo relevante, mas ainda há desafios

- () Parcial – há iniciativas pontuais, mas pouco impacto coletivo
- () Reduzido – o trabalho ainda não gera impacto perceptível
- () Outro. Especifique: _____

40. Espaço para observações sobre a pesquisa que considerar importante relatar:

Agradecemos imensamente sua colaboração!

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS SRE E CREI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Equipe SAI, Equipe CREI, Diretor DIRE e Coordenador DIVEP)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada:” **A Atuação da Equipe de Apoio à Inclusão na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: análise de duas escolas**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender de que forma a atuação da Equipe SAI tem contribuído para a efetivação de práticas exitosas na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em duas escolas da SRE Paracatu.

A pesquisa tem como objetivo geral **investigar quais são as práticas exitosas da atuação da Equipe SAI em duas escolas da SRE Paracatu no que se refere à operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Para isso, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: **descrever as atribuições do SAI na operacionalização do AEE; analisar as boas práticas na operacionalização do AEE em duas escolas da SRE Paracatu; e propor ações que contribuam para a operacionalização do AEE via SAI, tanto nas escolas investigadas quanto nas demais escolas da SRE Paracatu.**

Caso você concorde em participar, realizaremos uma entrevista com duração aproximada de 40 minutos a 1 hora. Será marcada com antecedência de acordo com sua disponibilidade de dia e horário na qual conversaremos sobre sua prática como **Analista SAI/servidor Equipe CREI/Diretor DIRE/ Coordenador DIVEP**, buscando compreender como você percebe a atuação dos diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão dos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante esse momento, também abordaremos aspectos relacionados à sua formação e trajetória profissional, e ao final, pediremos que compartilhe conosco alguma prática bem-sucedida que tenha vivenciado ou acompanhado, e que considere relevante para inspirar outros colegas da área. Em especial, abordaremos o trabalho realizado em 02 escolas da Rede estadual de Ensino em 2024.

Riscos:

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: relacionados ao constrangimento, à timidez, ao nervosismo e à possibilidade de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o ambiente será cuidadosamente preparado para ser tranquilo e acolhedor. Será garantido o anonimato do participante, bem como a utilização de um nome fictício para o órgão público estadual em que você atua, assegurando a impossibilidade de sua identificação. Além disso, a participação é voluntária, a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento e mesmo sendo gravada, os dados não serão acessados por ninguém além do pesquisador. Seu superior hierárquico não terá acesso às respostas. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Sua colaboração é essencial para que possamos, juntos, contribuir para uma inclusão efetiva.

Benefícios:

A pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de capacitações voltadas às reais dificuldades de professores, gestores e demais profissionais da educação especial, bem como fortalecer a efetivação da inclusão em nossa Regional, beneficiando os alunos público-alvo da educação especial, entre outros ganhos.

Custos e garantias:

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, se você sofrer algum dano decorrente das atividades da pesquisa, tem direito a buscar indenização. Você terá acesso a todas as informações que desejar sobre esta pesquisa e

poderá recusar-se ou desistir de participar a qualquer momento, sem que isso gere penalidades ou prejuízo na forma como é atendido(a). Os pesquisadores tratarão sua identidade com o mais alto padrão profissional de sigilo, conforme a legislação brasileira vigente (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações apenas para fins acadêmicos e científicos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição ao término do estudo. Seu nome ou qualquer informação que permita sua identificação não será divulgado sem sua permissão, e você não será identificado(a) em nenhuma publicação decorrente da pesquisa.

Armazenamento dos dados:

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. A entrevista será gravada, com o seu consentimento, e faremos anotações durante a entrevista. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos em um HD externo. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Paracatu, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Elizabete Moura Machado
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Caed
CEP: 36036-900
Fone: 35 98709-1877
E-mail: elizabetemm.ppgp2023.see@cade.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE DA SRE E CREI

Roteiro de entrevista a ser utilizado com a Equipe SAI, Equipe CREI, Diretor DIRE e Coordenador DIVEP

1. PERFIL PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIA NA EQUIPE SAI

- 1.1. Há quanto tempo você atua na Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI)?
- 1.2. Quais funções você desempenha atualmente na equipe?
- 1.3. Como avalia a evolução do trabalho da SAI desde sua entrada até o momento?
- 1.4. Em sua percepção, quais foram os maiores avanços e desafios enfrentados pela equipe nesse período?

2. CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 2.1. O que você entende por escola inclusiva e qual o seu papel na implementação dessa inclusão?
- 2.2. Quais os principais desafios encontrados para garantir a inclusão efetiva dos alunos público-alvo do AEE?
- 2.3. Você considera que a Equipe SAI realiza um trabalho intersetorial? De que forma essa articulação ocorre?
- 2.4. Você promove, incentiva e divulga boas práticas entre as escolas? Pode citar exemplos?

3. ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DO AEE

- 3.1. Como é o fluxo de solicitação e aprovação dos serviços de inclusão na SRE Paracatu?
- 3.2. Quais critérios são considerados para garantir que o AEE atenda às necessidades dos alunos de forma adequada?
- 3.3. Como você avalia a efetividade do processo de solicitação e aprovação dos serviços de inclusão?
- 3.4. O que destacaria no processo de atendimento específico das **Escolas Mundo Encantado e Criança Feliz** no ano de 2024?
- 3.5. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas na operacionalização do AEE?

4. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUPORTE PARA A INCLUSÃO

- 4.1. Você já realizou algum curso de capacitação na área de Educação Inclusiva? Se sim, qual?
- 4.2. Como avalia a formação continuada oferecida pela rede estadual para o atendimento educacional especializado?
- 4.3. Quais recursos, estratégias ou formações adicionais você considera essenciais para melhorar sua atuação no AEE e fortalecer o trabalho colaborativo nas escolas?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 5.1. Que práticas ou experiências desenvolvidas pela Equipe SAI você considera **exitosas** e que poderiam ser **disseminadas** entre as demais escolas da SRE Paracatu?
- 5.2. Quais sugestões você daria para aprimorar o trabalho da equipe e a efetividade do AEE nas escolas?