



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÁDIA CARVALHO ARCENIO FRAGA

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL  
DA CIDADE DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

CATALÃO (GO)  
2025



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

### FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020  
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

#### TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

#### **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCA) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCA), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCA é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?  Dissertação

#### 2. Nome completo do autor: **Nádia Carvalho Arcenio Fraga**

Nome completo do(a) orientador(a): Maria Marta Lopes Flores

#### 3. Título do trabalho

Título: “ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA RE DE ESTADUAL DA CIDADE DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES”

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento:  SIM  NÃO<sup>1</sup>

[<sup>1</sup>] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

**O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.**

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor**



Documento assinado eletronicamente por **NÁDIA Carvalho Arcenio Fraga**, **Usuário Externo**, em 21/01/2025, às 20:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA MARTA LOPES FLORES**, **Orientador(a)**, em 22/01/2025, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0155660** e o código CRC **D3BDA9BF**.

**NÁDIA CARVALHO ARCENIO FRAGA**

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL  
DA CIDADE DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação.  
Linha de pesquisa: Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de professores e Inclusão  
Orientadora: Professora Doutora Maria Marta Lopes Flores

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Fraga, Nádía Carvalho Arcenio

Análise das políticas de inclusão escolar na rede estadual da cidade de Uberlândia na perspectiva dos professores / Nádía Carvalho Arcenio Fraga. - 2025.

clxxxii, 185 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Abordagem do ciclo de políticas. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Sala de recurso multifuncional. I. Flores, Maria Marta Lopes, orient. II. Título.

CDU 376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020  
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ATA DE Nº. 342 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE NÁDIA CARVALHO ARCENIO FRAGA.

Aos cinco dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 14:30 horas, através de videoconferência google meet link: <https://meet.google.com/ndj-ixcp-rwe> - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Prof. Dr. Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Geresa Ferreira Lourenço - UFSCAR - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Nádia Carvalho Arcenio Fraga**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós- Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos cinco dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA MARTA LOPES FLORES**, Orientador(a), em 06/09/2024, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/09/2024, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Gerusa Ferreira Lourenço, Usuário Externo**, em 06/09/2024, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0109601** e o código CRC **36562E71**.

---

Dedico este trabalho ao meu esposo, minhas amadas filhas, a minha querida mãe e meu pai (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTO

Sou grata a Deus pela vida e pela oportunidade de vivê-la. Consagro a Ele toda a minha trajetória, cada passo dado. Toda honra e glória a Ele!

Ao meu querido esposo, pelos momentos de apoio e compreensão nessa fase de estudos e em todos os momentos em que sempre está ao meu lado, gratidão por me encorajar todos os dias.

Às minhas amadas filhas, mesmo ainda pequenas, entenderam os momentos de ausência durante o estudo e por sempre estarem ao meu lado trazendo alegria. Vocês são bálsamo para os dias agitados.

À minha querida mãe, professora aposentada que é minha primeira referência de amor à docência, que esteve ao meu lado me apoiando e cuidando das meninas. Muitas vezes renunciou a si mesma para me dar força e participar desse momento comigo, minha eterna gratidão.

Aos meus sogros, que fazem parte da rede de apoio e que sempre estão presentes ajudando no cuidado com minhas filhas, trazendo leveza para que eu possa me dedicar aos estudos.

E não podia deixar de falar do meu eterno pai (*in memoriam*), mesmo não estando mais entre nós, tenho certeza de que ele me abençoou e protegeu meus passos. Durante a pós-graduação, ele estava presente em meus pensamentos e me encorajava a seguir em frente. Pai, gratidão por tudo que você foi, é, e continuará sendo em minha vida. Eu consegui, viu!

À gestora Cinthia Vânia e à vice gestora Fernanda da escola na qual sou servidora pública, expresso minha gratidão por muitas vezes entenderem e apoiarem todo o meu processo de estudo.

À Superintendência Regional de Ensino da cidade de Uberlândia, em especial às especialistas Raquel e Leide, por sempre que necessário estarem dispostas a esclarecer dúvidas e orientar nas informações solicitadas.

Aos amigos de caminhada que se fizeram presente compartilhando das angústias, medos e alegrias, vocês foram presentes que o Programa de Pós-graduação em Educação - UFCAT me apresentou.

Às amigas Celine e Priscila, como ensaiei para esse momento, quero agradecer a vocês por toda a parceira nas idas e vindas entre Uberlândia e Catalão, quantas conversas, choros e muitos risos nos 120 km para ir atrás de um sonho, como foi bom estar com vocês, nosso reencontro foi magnífico. Priscila, gratidão por me encorajar

a quebrar os muros do medo e correr atrás do sonho de fazer mestrado, gratidão por me tirar da zona de conforto, você é essencial para nós!

E à minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marta, pelas trocas e experiências compartilhadas, pelos diálogos, viagem e pela oportunidade de conhecê-la. Você trouxe calma em meio à agitação, você me apresentou um mundo cheio de aprendizado, levarei para minha vida cada ensinamento.

À banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulcéria Tartuci e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geresa Ferreira Lourenço, pelo conhecimento, sabedoria e considerações que ajudaram a alinhar minha pesquisa.

A todos os professores que participaram da pesquisa, diretamente ou indiretamente, e contribuíram para chegar até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão, que me acolheu com tanto carinho, como foi rico vivenciar cada momento de aprendizado e trocas, levo cada palavra ali ouvida para a vida. As professoras e professores do programa que deixaram a sua marca na construção dos meus pensamentos como pesquisadora e docente, minha gratidão.

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.

(Paulo Freire)

## RESUMO

FRAGA, N. C. A. **Análise das Políticas de Inclusão Escolar na Rede Estadual da cidade de Uberlândia na Perspectiva dos professores.** 2024. Dissertação. Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2024.

Este estudo tem como propósito apresentar uma análise das Políticas de Inclusão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais na cidade de Uberlândia sob o ponto de vista dos professores de AEE/SRM. O Plano Nacional de Educação propõe a necessidade da realização de estudos e monitoramento das metas das políticas educacionais, sendo assim, essa pesquisa propõe saber: Qual a visão dos professores de AEE/SRM, acerca das Políticas Públicas de Inclusão Escolar, vivenciadas na prática das escolas da rede? Tendo como objetivo analisar o contexto da prática nas perspectivas dos professores do AEE/SRM. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, com levantamento bibliográfico e análise documental e constitui um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais que envolvem os professores do AEE/SRM das instituições da Rede Estadual de Uberlândia. Na coleta de dados utilizamos o questionário elaborado pelo Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino (GP- FOREESP) da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos). O questionário foi enviado para todas as escolas que possuem SRM, totalizando 17 escolas, tivemos retorno de 12 escolas, sendo que dos 22 professores de SRM, apenas 13 responderam ao questionário. Os dados foram organizados em gráficos e os resultados da pesquisa, avaliados por meio do questionário e dos indicadores elaborados pelo grupo de estudo FOREESP. Obtemos resultados que apontaram para a necessidade de um estudo das condições de trabalho dos professores de AEE, como também para as questões essenciais das políticas de formação continuada de professores. A pesquisa revelou a importância de se ouvir e valorizar as vozes dos profissionais que estão na implementação dessas políticas. Suas experiências, desafios e aspirações são necessárias para orientar a elaboração e aprimoramento das políticas de inclusão, e garantir que estas estejam alinhadas com as necessidades e realidades das escolas e comunidades locais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem do Ciclo de Políticas. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recurso Multifuncional

## **ABSTRACT**

FRAGA, N. C. A. **Analysis of School Inclusion Policies in the State Network of the city of Uberlândia from the perspective of teachers.** 2024. Dissertation. Master's Degree in Education, Postgraduate Program in Education, Federal University of Catalão, Catalão, 2024.

This study aims to present an analysis of School Inclusion Policies in the Minas Gerais State Network in the city of Uberlândia from the point of view of AEE/SRM teachers. The National Education Plan proposes the need to carry out studies and monitor the goals of educational policies, therefore, this research proposes to know: What is the view of AEE/SRM teachers regarding Public School Inclusion Policies, experienced in practice in network schools? Aiming to analyze the context of practice from the perspectives of AEE/SRM teachers. This is a study with a qualitative and quantitative approach, with bibliographical survey and documentary analysis and constitutes a useful analytical framework for the analysis of educational programs and policies that involve AEE/SRM teachers from institutions in the Uberlândia State Network. In data collection, we used the questionnaire prepared by the Research Group on Human Resources Training and Teaching (GP-FOREESP) at UFSCAR (Federal University of São Carlos). The questionnaire was sent to all schools that have SRM, totaling 17 schools, but we received feedback from 12 schools, and out of 22 SRM teachers, only 13 responded to the questionnaire. The data was organized into graphs and the research results were evaluated using policy indicators. Despite the difficulties encountered along the way, we obtained results that pointed to the need for a study of the working conditions of AEE teachers, as well as the essential issues of continuing teacher training policies. revealed the importance of listening to and valuing the voices of professionals who are on the front line of implementing these policies. Their experiences, challenges and aspirations are necessary to guide the development and improvement of inclusion policies, ensuring that they are aligned with the needs and realities of schools and local communities.

**KEY WORDS:** Policy Cycle Approach. Specialized Educational Assistance. Multifunctional Resource Room.

## APRESENTAÇÃO

Me chamo Nádia, nasci em Nanuque – MG, mas aos 3 anos mudei-me para Uberlândia, onde construí minha história. Cresci em um ambiente permeado pela educação, influenciada diretamente pelos exemplos de determinação dos meus pais. Minha mãe, professora, dedicava-se incansavelmente aos seus alunos, despertando em mim a paixão pela docência. Enquanto isso, meu pai, mesmo semi-analfabeto, demonstrava a vontade de aprender ler, frequentando aulas em uma igreja próxima para conquistar sua tão almejada quarta série. Esses valores de perseverança e busca pelo saber moldaram meu caráter e impulsionaram-me a seguir meus próprios sonhos.

Após me graduar em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia, a vontade de continuar estudando sempre esteve presente, porém, diversos obstáculos adiaram meu desejo de fazer um mestrado. Foi somente após 17 anos de formada que encontrei coragem para quebrar os muros do medo e embarcar nessa jornada acadêmica. Ao longo desse percurso, sempre valorizei a importância da formação contínua do professor, consciente de que o aprendizado é um processo contínuo e enriquecedor.

A trajetória ao lado da educação inclusiva tem sido uma constante desde os primeiros passos da minha carreira como docente na rede pública, há 19 anos. Durante esse percurso, tenho enfrentado diversos questionamentos que ressaltam a importância da inclusão. Essa inquietação persistente e crescente tem me impulsionado a buscar incessantemente formação e informação, visando criar um ambiente inclusivo em minha sala de aula, onde todos os alunos se sintam acolhidos e habilitados a aprender.

Nessa jornada de pesquisa e aprendizado contínuo, aprofundei-me no entendimento das políticas inclusivas que permeiam o cotidiano escolar. Por meio dessa investigação, explorei um vasto oceano de informações enriquecedoras, as quais não apenas ampliaram minha compreensão sobre a inclusão, mas também redesenharam minha abordagem em relação às práticas inclusivas na escola.

Ao refletir sobre minha trajetória até o momento presente, não posso deixar de expressar profunda gratidão aos meus pais e às experiências que moldaram minha identidade como educadora. Essas vivências enriquecedoras me capacitaram a encarar o futuro com renovado entusiasmo e determinação, prontos para dar continuidade à minha missão de promover uma educação inclusiva e acessível à todos os alunos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Representação da relação entre os contextos de políticas .....	25
<b>Figura 2:</b> Fluxo para atendimento na Rede Estadual de Minas Gerais.....	46
<b>Figura 3:</b> Estrutura para acesso a Sala de Recurso Multifuncional .....	56
<b>Figura 4:</b> Mapa da cidade de Uberlândia .....	90
<b>Figura 5:</b> Distribuição de algumas escolas na cidade .....	91

### GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Dados da formação continuada (Pós-graduação) professores especialistas AEE .....	97
<b>Gráfico 2:</b> Dados da atuação prática na área da educação especial - SRM.....	98
<b>Gráfico 3:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-06)...	113
<b>Gráfico 4:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-07)...	114
<b>Gráfico 5:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-08)...	115
<b>Gráfico 6:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-09)...	116
<b>Gráfico 7:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-10)...	117
<b>Gráfico 8:</b> Respostas dos professores das SEM referente ao indicador 3 (E-11)...	118
<b>Gráfico 9:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-12)	118
<b>Gráfico 10:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 7 (E-25)	124
<b>Gráfico 11:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 7 (E-26)	125
<b>Gráfico 12:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 7 (E-27)	126
<b>Gráfico 13:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 9 (E-32)	131
<b>Gráfico 14:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 9 (E-33)	132
<b>Gráfico 15:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 12 (E-39) .....	136
<b>Gráfico 16:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 12 (E-39) .....	137
<b>Gráfico 17:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 18 (E-53) .....	148
<b>Gráfico 18:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 18 (E-54) .....	148

<b>Gráfico 19:</b> Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 18 (E-55) .....	149
--	-----

## **QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Dimensões contextuais da atuação de política .....	33
<b>Quadro 2:</b> Categorização dos atores de políticas de acordo com a teoria da atuação de políticas .....	33
<b>Quadro 3:</b> Quantidade de trabalhos encontrados segundo a BDTD entre os anos de 2008 e 2021 .....	60
<b>Quadro 4:</b> Quantidade de artigos encontrados segundo a SciELO entre os anos de 2008 e 2021 .....	62
<b>Quadro 5:</b> Total de produções selecionadas para análise conforme cada ano de publicação .....	63
<b>Quadro 6:</b> Indicadores e itens de resposta (QUAPOIE – E) .....	100
<b>Quadro 7:</b> Ilustração da atribuição de valores do Indicador I.....	106

## **TABELAS**

<b>Tabela 1:</b> Redes de Ensino na cidade de Uberlândia – MG.....	92
<b>Tabela 2:</b> Alguns dados sobre as escolas da Rede Estadual de Uberlândia/MG.....	92
<b>Tabela 3:</b> Dados das escolas participantes.....	94
<b>Tabela 4:</b> Escala para interpretação dos valores dos indicadores .....	107
<b>Tabela 5:</b> Médias gerais do Indicador 1 – Formação dos professores por escola e índice geral.....	109
<b>Tabela 6:</b> Médias gerais do Indicador 2 - Atuação prática na área da educação especial por escola e índice geral .....	111
<b>Tabela 7:</b> Médias gerais do Indicador 3 - Condições de trabalho por escola e índice geral .....	112
<b>Tabela 8:</b> Médias gerais do Indicador 4 – Identificação do PAEE por escola e índice geral .....	120
<b>Tabela 9:</b> Médias gerais do indicador 5 – Apoios pessoais por escola e índice geral .....	121
<b>Tabela 10:</b> Médias gerais do indicador 6 – Suportes pedagógicos para alunos PAEE por escola e índice geral.....	122

<b>Tabela 11:</b> Médias gerais do indicador 7 – Cultura escolar por escola e índice geral .....	123
<b>Tabela 12:</b> Médias gerais do indicador 8 – Planejamentos por escola e índice geral .....	128
<b>Tabela 13:</b> Médias gerais do indicador 9 – Caracterização da prática pedagógica por escola e índice geral .....	130
<b>Tabela 14:</b> Médias gerais do indicador 10 – Avaliação por escola e índice geral ...	133
<b>Tabela 15:</b> Médias gerais do indicador 11 – Parcerias e apoio por escola e índice geral .....	134
<b>Tabela 16:</b> Médias gerais do indicador 12 – Suporte/parcerias/colaboração por escola e índice geral .....	136
<b>Tabela 17:</b> Médias gerais do indicador 13 – Interação por escola e índice geral ....	139
<b>Tabela 18:</b> Médias gerais do indicador 14 – Políticas de inclusão na escola por escola e índice .....	140
<b>Tabela 19:</b> Médias gerais do indicador 15 – Autoavaliação relacionada ao trabalho docente por escola e índice geral.....	142
<b>Tabela 20:</b> Médias gerais do indicador 16 – Autoavaliação relacionada à prática docente por escola e índice geral.....	144
<b>Tabela 21:</b> Médias gerais do indicador 17 – Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração por escola e índice geral .....	146
<b>Tabela 22:</b> Médias gerais do indicador 18 – Autoavaliação relacionada à demandas formativas por escola e índice geral .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- AIC:** Agência de Iniciativas Cidadãs
- APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- GP-FOREESP:** Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC:** Ministério da Educação
- PAEE:** Público-alvo da Educação Especial
- SEE/SU-MG:** Secretaria Estadual de Educação - Subsecretaria do Ensino Superior de Minas Gerais
- SRM:** Salas de Recursos Multifuncional
- UFCAT:** Universidade Federal de Catalão
- UFSCAR:** Universidade Federal de São Carlos

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>SEÇÃO I</b> .....	20
<b>FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO</b> .....	20
1.1 Conceito de Políticas .....	20
1.2 Apresentando a Abordagem dos Ciclos de Políticas .....	24
1.3 Contexto da Influência .....	25
1.4 Contexto da Produção .....	27
1.5 Contexto da prática .....	28
1.6 A Abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação de Políticas na Pesquisa em Educação Especial .....	31
<b>SEÇÃO II</b> .....	36
<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO</b> .....	36
2.1 - As definições do conceito de inclusão escolar .....	36
2.2 Políticas de Inclusão Escolar no Brasil .....	40
2.3 As políticas de inclusão escolar em Minas Gerais e as Salas de Recursos Multifuncionais .....	45
2.4 Levantamento bibliográfico: As políticas de inclusão sobre a ótica dos professores .....	57
<b>SEÇÃO III</b> .....	87
<b>EXPLORANDO OS MÉTODOS DE PESQUISA E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	87
3.1 Aspectos éticos da pesquisa .....	89
3.2 Contextualização do lócus da pesquisa .....	90
3.3 Participantes e Critério de inclusão dos participantes .....	96
3.4 Instrumentos de produção de dados .....	99
3.5 Questionários .....	99
3.6 Procedimentos da análise de dados .....	105
<b>SEÇÃO IV</b> .....	108
<b>REFLEXÕES E DIÁLOGO ACERCA DA ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS DADOS DA PESQUISA</b> .....	108
Indicador 1: Formação .....	108
Indicador 2: Atuação prática na área da educação especial .....	110
Indicador 3: Condições de trabalho .....	112
Indicador 4: Identificação do PAEE .....	119
Indicador 5: Apoios pessoais .....	120
Indicador 6: Suportes pedagógicos para alunos PAEE .....	122
Indicador 7: Cultura escolar .....	123

Indicador 8: Planejamentos .....	128
Indicador 9: Caracterização da prática pedagógica.....	130
Indicador 10: Avaliação.....	133
Indicador 11: Parcerias e apoio .....	134
Indicador 12: Suporte/parceria/colaboração .....	135
Indicador 13: Interação.....	139
Indicador 14: Política de inclusão na escola.....	140
Indicador 15: Autoavaliação relacionada ao trabalho docente.....	141
Indicador 16: Autoavaliação relacionada à prática docente .....	143
Indicador 17: Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração.....	145
Indicador 18: Autoavaliação relacionada às demandas formativas.....	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>156</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>162</b>
ANEXO A .....	<b>163</b>
ANEXO B .....	<b>164</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>165</b>
APÊNDICE A.....	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

Explorar as questões que envolvem a inclusão escolar no Brasil é investigar sobre um universo que abrange uma discussão que decorre décadas, o qual é cercado de um histórico segregador “que vão desde os asilos e manicômios como resposta aos desviantes e diferentes, passando pelas experiências das classes especiais nas escolas regulares e em serviços especializados” (Zucchetti, 2011, p. 1998). Ao longo dos anos, a partir das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, foi que possibilitou a partir do início da década de 1990 o nascimento de políticas educacionais pautadas na inclusão escolar que por sua vez se fortaleceram nos anos 2000.

Doravante a esse breve contexto, é notório que há muito que melhorar sobre as condições da inclusão escolar, portanto, cabe salientar que

[...] a proposta de Educação Inclusiva tem ganhado espaço nas últimas décadas, sendo incorporada como bandeira de luta em várias frentes da sociedade. Essa luta desenhada nos mais variados espaços de reflexões, sinaliza uma preocupação por parte das várias instâncias sociais com a formação humana, bem como o direito a diversidade, o diferente, o outro. Observa-se a cada dia a necessidade premente de valorizar a pessoa/aluno com deficiência não pelo que lhe falta, e sim, pelo ser humano que é, sujeito social, histórico, de direitos e potencialidades, que como qualquer outro indivíduo tem uma maneira específica de ser/estar no mundo (Rezende, 2022, p. 165).

Nesse sentido, é fundamental que a escola disponha de mecanismos necessários para que o estudante<sup>1</sup> com deficiência tenha a devida Educação Inclusiva, um processo que ultrapassa a acessibilidade e que dê condições para a permanência e o aprendizado de maneira efetiva, de modo que as variedades das condições humanas de cada aluno sejam consideradas.

Nos termos da lei, o atendimento e abertura das escolas para estudantes com necessidades educacionais específicas estão resguardados, conforme consta no artigo 1º da Resolução n. 4/2009:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto utilizarei o termo estudante com deficiência para referir ao público da Educação Especial, de acordo com o artigo 2º (Lei 13.146/2015).

Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 1).

Nessa ordem, o artigo 2º da mesma Resolução declara o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um meio para complementar ou suplementar a formação do aluno através da viabilização de serviços de acessibilidade e estratégias pedagógicas que suprima as dificuldades para a participação plena do aluno nas atividades escolares e como preparação para o convívio em sociedade (Brasil, 2009).

A política educacional inclusiva da rede pública Estadual de Educação de Minas Gerais é orientada pelo reconhecimento do direito ao acesso e ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação, tendo respeito à individualidade e valorização da diversidade.

Portanto, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009<sup>2</sup>, educação é um direito social fundamental, sendo obrigatório para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com ou sem deficiência. É inaceitável que estas faixas etárias fiquem fora da escola. Todavia, a educação é necessariamente inclusiva, pois todos têm direito a frequentar uma escola, preferencialmente próxima às suas residências. De acordo com o Artigo 27 da Lei nº 13.146 (2015) que declara que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Por sua vez, educar para e na diversidade passou a ser uma obrigação e um desafio para a escola e para todos que nela atuam.

De acordo com a RESOLUÇÃO CEE/MG<sup>3</sup> n. 460, (2013) Art. 12º – Para o exercício na educação especial, os profissionais deverão comprovar formação

---

<sup>2</sup> BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera a redação dos artigos 6º, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, para ampliar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,ao%20%C2%A7%204%C2%BA%20do%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,ao%20%C2%A7%204%C2%BA%20do%20art.) Acesso em: 2 ago. 2024.

<sup>3</sup> CEE/MG nomenclatura utilizada para se referir ao Conselho Estadual de Educação. Ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, compete baixar normas sobre planejamento, coordenação, controle e fiscalização das atividades do ensino em todas as áreas.

compatível com a especificidade de sua atuação e em consonância com a legislação vigente. Desse modo, o inciso 1º destaca: O professor deverá ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a educação especial, conforme normas dos sistemas de ensino.

No decorrer dos anos de trabalho na docência convivendo com outros profissionais e vivenciando a prática junto aos pares, na troca de experiências com professores do Atendimento Educacional Especializado das Salas de Recursos Multifuncional, surgiu o interesse pela temática, a qual resultou na elaboração desta pesquisa que trata sobre a análise das políticas de Inclusão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais na cidade de Uberlândia nas perspectivas dos professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na SRM, à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas.

Essa abordagem constitui um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais. O ciclo de políticas, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais e colaboradores.

Com isso, buscou-se investigar a partir da delimitação do problema: Qual a ótica dos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE<sup>4</sup> que atuam nas Sala de Recurso Multifuncional, acerca das Políticas Públicas de Inclusão Escolar, vivenciadas em suas práticas nas escolas da Rede Estadual da Cidade de Uberlândia – MG? E devido à complexidade de investigar o contexto da prática, uma primeira delimitação feita foi escolher a Rede Estadual de Minas Gerais, especificamente o Município de Uberlândia para estudo e investigação.

O objetivo geral desta pesquisa é: Analisar a política de inclusão escolar na rede estadual de MG na perspectiva dos professores atuantes nas SRM de um município de grande porte. Os objetivos específicos de produção de conhecimento são: a) Analisar o contexto de influência, compreendendo assim os elementos das políticas internacionais que impactam políticas de inclusão escolar no Brasil e na Rede Estadual de Minas Gerais; b) Analisar as políticas de inclusão no Estado de Minas

---

<sup>4</sup> O Atendimento Educacional Especializado é um serviço prestado pela Educação Especial aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados em escolas comuns do ensino regular, de acordo com Diretrizes operacionais da educação especial na educação básica disponível no site [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192) acesso em 10/05/2024.

Gerais; c) Analisar o contexto da prática de política de inclusão no contexto da Rede Estadual de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, na perspectiva dos participantes envolvidos no processo de inclusão escolar, a saber, os professores do AEE/SRM<sup>5</sup>.

Pretendemos com a pesquisa desenvolver ferramentas investigativas que proporcione a busca de informações no contexto da prática com base nos pressupostos da Teoria do Ciclo de Políticas de modo a contribuir com a avaliação e monitoramento da política brasileira voltada à inclusão escolar (Mendes, 2018).

Este trabalho é fundamentado na Abordagem do Ciclo de Políticas tendo como referencia os autores Ball e Bowe (1992), Lima (2009), Mainardes (2006), Mendes (2006; 2018), dentre outros. Esses autores darão sustentação às análises das políticas públicas de inclusão. Essa abordagem constitui um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais. De acordo com Mainardes (2006) “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

Desse modo, nossa dissertação consiste em 4 seções, assim, a pesquisa se divide em: Seção I, na qual apresenta o nosso referencial teórico, que trata dos conhecimentos acerca da Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores, que é constituída por cinco contextos (Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados e Contexto da Estratégia política). Sendo que os três primeiros são os contextos principais que serão abordados neste trabalho. Nela apresentamos alguns conceitos de política, dando ênfase a política de Educação Especial, logo após fazemos uma breve apresentação sobre a abordagem do Ciclo de Políticas, em seguida discutimos os três principais contextos do Ciclo de Políticas, os quais já mencionamos aqui e, por fim, exibimos a Abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação de políticas na pesquisa de Educação Especial.

Dando sequência, a Seção II, intitulada: As Políticas Públicas de Inclusão, explora as políticas de inclusão escolar de forma ampla, apresentando elementos relevantes para nossa pesquisa. Nesta seção, discutimos o conceito de inclusão escolar, as políticas de inclusão escolar no Brasil sob uma perspectiva histórica, e, posteriormente, as políticas de inclusão escolar em Minas Gerais. Por fim,

---

<sup>5</sup> AEE/SRM nomenclatura utilizada para se referir Atendimento Educacional Especializado que atuam na Sala de Recurso Multifuncional.

apresentamos um levantamento bibliográfico, que traz a discussão dessa temática, especialmente ao considerar a percepção dos professores, pois permite um olhar ampliado e uma reflexão sobre os desafios que ainda persistem nos espaços educacionais. Essa reflexão visa à valorização dos ambientes educacionais, que são fundamentais para a concretização da inclusão, e dos docentes que, dia após dia, enfrentam a verdadeira realidade escolar, na busca de alcançar, em um futuro próximo, a efetivação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Já na terceira, Seção III: Explorando os métodos de pesquisa e a abordagem do ciclo de políticas na investigação da educação inclusiva, é abordado os caminhos metodológicos da pesquisa, no qual revelamos os aspectos principais que sistematizam a pesquisa a fim de sustentar as análises realizadas, nela detalhamos toda a metodologia, destacando os principais aspectos que sistematizam nossa abordagem para fundamentar as análises realizadas. Nesta seção, apresentamos o questionário QUAPOIE-PE, utilizado como instrumento de coleta de dados.

As análises das políticas de inclusão visam garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Diversos grupos de pesquisa, registrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), têm desempenhado um papel crucial no avanço da Educação Especial. Destacamos, em particular, a criação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), um coletivo de pesquisadores dedicado ao estudo e à avaliação das políticas de inclusão escolar. Inicialmente coordenado por Lacerda e Mendes (2016), o ONEESP tem como objetivo monitorar e avaliar a implementação dessas políticas em diferentes contextos educacionais, fornecendo dados valiosos para a melhoria das práticas pedagógicas e a formulação de políticas públicas.

Em 2016, em resposta a uma demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi desenvolvido um novo projeto intitulado "Avaliação da Qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica" (Processo 23112.001311/2016-08), com autoria das pesquisadoras Lacerda e Mendes (2016). Este projeto criou ferramentas para a análise da política de inclusão escolar em larga escala e resultou em diversas teses e dissertações. Seu principal objetivo foi identificar desafios e boas práticas na implementação da educação inclusiva, oferecendo subsídios para a formação contínua de professores e gestores educacionais.

Como continuidade do projeto de 2016, em 2017 foi lançado o projeto "Desenvolvimento de Processo de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais", coordenado pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, da UFSCar. Este projeto não apenas avaliou, mas também monitorou continuamente a eficácia das políticas de inclusão escolar, promovendo um ciclo constante de *feedback* e aprimoramento. Participaram como universidades parceiras a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

E, por fim, a Seção IV 'Reflexões e diálogo acerca da análise dos resultados obtidos com os dados da pesquisa' com a análise e a discussão dos dados.

Por sua vez, educar para e na diversidade passou a ser uma obrigação e um desafio para a escola e para todos que nela atuam.

# SEÇÃO I

## FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Nesta seção descrevemos sobre os referenciais teóricos que embasam a pesquisa e realizamos uma breve explanação para conhecimento do que vem a ser a Abordagem do Ciclo de Políticas. Utilizamos como arcabouço teórico os autores Ball e Bowe (1992), Lima (2009), Mainardes (2006), Mendes (2006; 2018), dentre outros. Esses escritores fornecem componentes que possibilitam a análise das políticas públicas de inclusão.

Essa perspectiva configura um referencial analítico valioso para a avaliação de programas e políticas educacionais. Como já mencionado anteriormente e conforme observado por Mainardes (2006), essa abordagem viabiliza uma análise crítica do percurso de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a efetiva implementação no contexto prático e seus resultados.

### **1.1 Conceito de Políticas**

As políticas de inclusão escolar referem-se a abordagens e estratégias adotadas por sistemas educacionais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

As políticas de inclusão devem ser estruturadas para assegurar que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a oportunidades educacionais que respeitem suas necessidades específicas" (UNESCO, 1994, p. 6).

Essas políticas buscam criar ambientes escolares que sejam inclusivos, respeitem a diversidade e atendam às necessidades de todos os estudantes. O foco principal é garantir a participação plena e bem-sucedida de alunos com diferentes habilidades, características físicas, socioeconômicas, étnicas, culturais, de gênero ou outras.

A palavra inclusão tem se constituído em elemento de ordem das agendas das políticas públicas contemporâneas, sendo apropriada, reinterpretada e veiculada por diversos grupos de interesse (militantes dos direitos humanos, empresários, professores, políticos, "minorias sociais", Academia etc.), de acordo com os efeitos discursivos almejados (Nozu e Bruno, 2015, p. 7).

Nesse sentido, o termo inclusão transcende sua simples definição linguística, tornando-se um elemento-chave que permeia várias esferas da sociedade. A amplitude de autores que adotam e adaptam o conceito de inclusão destaca sua relevância e poder simbólico. Cada grupo, ao utilizar a palavra inclusão, busca não apenas refletir uma ideia fundamental de participação igualitária, mas também influenciar as percepções e as políticas subjacentes. A palavra se torna, assim, um veículo poderoso de efeitos discursivos, moldando o entendimento público, orientando práticas e, em última instância, contribuindo para a construção de narrativas sociais.

Ao reconhecer a apropriação diversificada da inclusão, é crucial compreender como diferentes agentes atribuem significados específicos ao termo para atender a seus objetivos particulares. Esse processo de apropriação e reinterpretação reflete a complexidade das discussões em torno da inclusão em uma sociedade plural. Portanto, a palavra inclusão não é apenas um conceito estático, mas um termodinâmico que representa as mudanças nas perspectivas, nas prioridades e nas aspirações da sociedade contemporânea. Essa dinâmica destaca a importância de uma abordagem crítica ao explorar as implicações e os impactos práticos da inclusão em diversos contextos e setores da sociedade.

Ao propor conceituar o termo política para Santos, (2020) discursa citando Ball (1993) no qual diz que “os significados dados ao termo política “afetam ‘como’ nós pesquisamos e interpretamos o que encontramos” (Ball, 1993, p. 1 *apud* Santos, 2020, p.26).

Oliveira e Souza (2011) destaca que as políticas de inclusão escolar não são neutras, mas sim inseridas em um campo de representações codificadas e recodificadas, engendradas em determinado contexto histórico e espaço geográfico, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças. Isso significa que as políticas de inclusão escolar são influenciadas por diversos fatores, como interesses políticos, sociais, econômicos e culturais, bem como por diferentes visões e perspectivas sobre a inclusão educacional. Essas políticas constituem as dinâmicas e tensões presentes na sociedade, e são moldadas por debates, negociações e confrontos de ideias e interesses. Portanto, ao considerar que as políticas de inclusão não são neutras, as autoras destacam a importância de compreender o contexto mais amplo em que essas políticas são formuladas e implementadas, bem como a necessidade de considerar as diversas forças e influências que moldam a sua configuração e aplicação.

Pacheco *et al.* (2021) aponta a política como um processo complexo, envolvendo não apenas normativas e prescrições, mas também atividades políticas de negociação, coalizões e vozes de diversos atores envolvidos nas políticas educacionais.

a política não pode ser vista somente nos termos de normativas e prescrições que são voltadas à prática local ou nacional. Os outros momentos, como a atividade política de negociação, de coalizões, assim como as vozes de todos que participam das políticas educacionais (professores, estudantes etc.) também fazem parte do universo complexo das políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016 *apud* Pacheco, *et al.* 2021, p.9).

Os autores ressaltam ainda que “não podemos compreender o sentido de política de forma superficial” (Pacheco, *et al.* 2021, p.10) e, também, destacam que

é importante mencionar que as políticas educacionais não dizem precisamente “o que” fazer, visto que são elaboradas de modo que as ações das escolas, assim como dos educadores, são moderadas. E converter políticas em práticas é um processo complexo, pois as políticas são e estão “codificadas” em textos e documentos legais e, quando chegam às escolas, são “decodificadas”, interpretadas e recriadas de diferentes formas, tendo em vista as características próprias de cada espaço escolar (Ball; Maguire; Braun, 2016 *apud* Pacheco, *et al.* 2021, p.10).

Isso significa que as diretrizes abstratas e os objetivos gerais contidos nos documentos são interpretados e adaptados para se adequarem às características específicas de cada espaço escolar. As escolas são ambientes únicos, com contextos sociais, culturais, econômicos e demográficos distintos, e, portanto, a aplicação das políticas precisa levar em consideração essas particularidades.

Sendo assim, cada escola pode interpretar e recriar as políticas de maneira diferente, adaptando-as às suas necessidades, recursos e desafios específicos. Isso denota que a tradução das políticas em práticas pedagógicas e administrativas ocorre de maneira contextualizada e muitas vezes flexível, refletindo as realidades locais.

O sucesso na conversão de políticas em práticas depende não apenas da clareza das diretrizes, mas também da capacidade das escolas e educadores de interpretarem e aplicarem essas políticas de maneira eficaz. A formação profissional, o suporte institucional e a colaboração entre os membros da comunidade escolar desempenham um papel decisivo nesse processo, permitindo a adaptação das políticas de uma forma que atenda às necessidades dos alunos e promova a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, Mainardes (2006) elucida que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p.52). Assim, as políticas são “intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (Mainardes, 2006, p.52). Sebin (2021) ao representar a política educacional destaca:

política educacional consiste no direito à educação gratuita em escolas comuns e o propósito é que os estudantes do PAEE possam ter acesso garantido tal como seus pares, visto a histórica realidade de exclusão e privação do direito. Assim, identifica-se a criação de políticas educacionais a partir de uma demanda social e para “resolver” um “problema” estrutural (Sebin, 2021, p.26).

Logo, a política educacional no contexto do direito à educação gratuita em escolas comuns para estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), surge como uma resposta essencial às históricas barreiras de exclusão e privação desses direitos. A criação dessas políticas é intrinsecamente vinculada a uma demanda social premente, refletindo o reconhecimento coletivo da necessidade de superar desigualdades e proporcionar oportunidades educacionais igualitárias. A existência dessas políticas não apenas responde a uma necessidade emergente, mas também representa um compromisso social mais amplo de enfrentar estruturas que historicamente marginalizaram determinados grupos de estudantes.

Ao propor a Educação Inclusiva, a política educacional busca não apenas resolver um problema estrutural, mas redefinir paradigmas educacionais, promovendo uma cultura de diversidade e inclusão. O objetivo não é apenas garantir o acesso dos estudantes do PAEE às escolas regulares, mas também criar ambientes que reconheçam e valorizem a singularidade de cada aluno. A política educacional, assim, representa um passo crucial em direção à construção de uma sociedade mais equitativa e justa, reconhecendo a importância fundamental da educação como um meio de empoderamento e inclusão social.

Assim, “a política de educação especial tem assumido papel de política pública em virtude dos embates entre os setores da sociedade e instâncias governamentais e influências que são originalmente externas” (Mendes, 2006; Kassar, 2012 *apud* Sebin, 2021, p.26). No entanto, essa ascensão para o status de política pública reflete não apenas a necessidade de abordar desafios específicos relacionados à inclusão educacional, mas também o reconhecimento da importância de garantir direitos e

oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

Ao ser reconhecida como política pública, a política de Educação Especial adquire uma legitimidade e uma responsabilidade acrescidas por parte do Estado, que se compromete a proporcionar um ambiente educacional inclusivo e igualitário. A presença de influências externas destaca a interconexão entre a Educação Especial e fatores sociais, culturais e políticos mais amplos, ressaltando a importância de uma abordagem integrada e sensível às necessidades diversificadas dos alunos. Dessa forma, a política de Educação Especial não apenas responde a desafios imediatos, mas também molda a direção futura da Educação Inclusiva, influenciando a construção de uma sociedade mais justa e acessível para todos.

## **1.2 Apresentando a Abordagem dos Ciclos de Políticas**

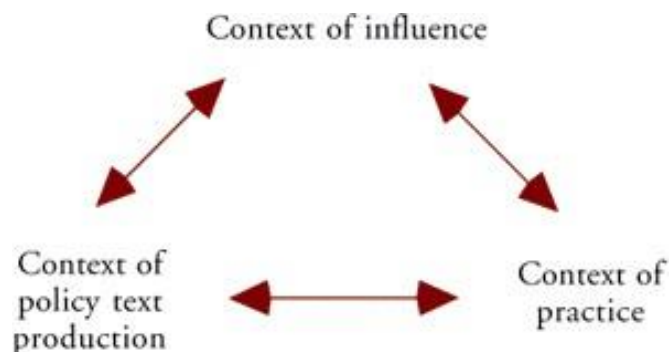
A abordagem do Ciclo de Políticas foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem vem sendo utilizada como um referencial para a análise de políticas sociais adotando uma orientação pós-moderna. Essa abordagem destaca as políticas educacionais de natureza complexa e controversa, assim como os processos micropolíticos e a ação dos profissionais em nível local necessitando articular os processos macro e micro. Ball (1993) explica que a abordagem do Ciclo de Políticas é um método para pesquisa em políticas educacionais, este método foi formulado no final dos anos 80, início dos anos 90, como instrumento heurístico com o intuito de analisar a efetivação da reforma educacional de 1988, que aconteceu no Reino Unido e que propositou o currículo nacional então a acompanhar essa reforma.

O termo heurístico neste caso significa que a proposta do Ciclo de Políticas é uma abordagem ou método flexível, é como uma possibilidade de descobrir algo que seja relevante, algo tentativo, não é algo fechado, não é algo que não possa ser adaptado, não é algo que não possa ser mudado. Nessa perspectiva, o ciclo de políticas elaborado por Ball e colaboradores se caracteriza como um ciclo contínuo que se apresenta em cinco contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política, sendo que Ball (1993) sugeriu que os últimos dois contextos fossem incorporado aos outros contextos, “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas

lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

**Figura 1:** Representação da relação entre os contextos de políticas

Contexto do processo de formulação de uma política



Fonte: Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20)

Resumidamente, o contexto de influência, “elucida a configuração do discurso da inclusão no campo da educação especial” (Nozu e Bruno, 2015, p.4). Seguidamente, o contexto de produção do texto “elencar textos político-normativos representativos da atual política de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva e enfatiza a proposta do atendimento educacional especializado” (idem) e, por fim, o contexto da prática que “destaca a atuação do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais” (idem). Embora cada contexto possua características específicas, eles se relacionam, estabelecendo um movimento intenso e dinâmico de reflexões, produções e ações. Cabe salientar que nesta dissertação é trabalhado com os três contextos primários, os quais apresentaremos com mais detalhes a seguir, porém a pesquisa priorizou o contexto da prática.

### 1.3 Contexto da Influência

O primeiro contexto é onde as políticas são iniciadas e os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação: redes sociais dentro e no entorno de partidos políticos, discurso de base, argumentos mais amplos (meios de comunicação), comissões (grupos representativos) e influência global ou internacional. “É dentro deste contexto que grupos de interesse disputam o protagonismo para definir a finalidade social da educação e do significado de educar” (Sebin, 2021, p.31).

Portanto, os atores centrais do contexto de influência são “os partidos políticos, o governo e os três poderes (legislativo, judiciário e executivo) e é a partir de tais influências que os conceitos adquirem legitimidade e constroem discursos de base para o texto” (Sebin, 2021, p.31). Mainardes (2006) explica que

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p.51).

No contexto de influência, são considerados os interesses mais estreitos, ou seja, as demandas e pressões de grupos específicos que buscam influenciar a formulação e implementação das políticas. Além disso, são analisadas as relações macro e micropolíticas que exercem influência sobre a política em questão.

As relações macro se referem a influências de ordem mais ampla, como as oriundas de organismos internacionais, enquanto as relações micropolíticas dizem respeito a influências mais locais e específicas (Nozu e Bruno, 2015). O contexto de influência apresenta uma interdependência simbiótica, contudo, essa relação não é facilmente perceptível ou direta, sendo frequentemente vinculada a interesses mais específicos e ideologias dogmáticas (Mainardes, 2006).

É importante ressaltar que o contexto de influência não é um momento isolado, mas está inter-relacionado com os outros contextos do ciclo de políticas. Isso significa que as influências e pressões identificadas nesse contexto terão impacto nos demais estágios do ciclo de políticas, como na produção do texto, na prática e nos resultados/efeitos das políticas.

Pacheco *et al.* (2021) propõe que o contexto de influência representa o ambiente no qual os conceitos adquirem legitimidade e estabelecem os fundamentos para a formulação de políticas. Dentro desse cenário, as políticas são apresentadas, e os discursos políticos são elaborados, contribuindo para que grupos de interesse disputem o poder de moldar as metas sociais da educação.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), esse contexto é identificado como a arena inicial das políticas públicas, pois é nele que os conceitos essenciais das políticas são reconhecidos e onde são forjados os discursos e terminologias destinados a legitimar a intervenção.

Em suma, o contexto de influência é um dos cinco contextos do ciclo de políticas, que se refere ao momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto, grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.

É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.

A investigação desse contexto pode ser feita por meio de diferentes métodos, como pesquisa bibliográfica, entrevistas com formuladores de políticas e profissionais envolvidos, e análise das influências e agendas reconhecidas como legítimas (Mainardes, 2006).

Existe uma relação simbólica entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto. Essa relação, contudo, não é evidente e nem simples. O contexto de influência está “relacionado com interesses mais estreitos e ideológicos dogmáticos, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 52).

Em seguida, apresentaremos uma visão geral sobre o contexto de produção de texto, a fim de elucidar melhor o próximo contexto pertencente ao ciclo de políticas.

#### **1.4 Contexto da Produção**

Em linhas gerais, o contexto da produção de texto refere-se ao momento em que os textos políticos são elaborados. Os textos representam a política e podem ter várias formas: textos legais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos, pronunciamento e vídeos. “Os textos políticos representam uma determinada política, sendo normalmente articulados para o bem público como um todo” (Santos, 2020, p.31). Assim, “o contexto da produção de texto, conceitualmente,

está atrelado à linguagem que emana do interesse público como um todo” (Branco, 2020, p.27).

Por conseguinte, “um texto político é influenciado por algumas pautas e representa determinadas vozes. Logo, o desenho de uma política é a forma como uma determinada sociedade busca definir suas linhas de ação, a partir de seus valores éticos” (Ball, 1990 *apud* Branco, 2020, p.27).

Nesse estágio, são analisados os conceitos-chave, as inconsistências e ambiguidades presentes no texto da política. Além disso, são consideradas as diferentes formas que os textos políticos podem assumir, tais como textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, e pronunciamentos oficiais (Nozu e Bruno, 2015).

Isso implica em analisar não apenas o texto normativo em si, mas também as interpretações e discussões que surgem a partir dele, seja de forma oficial ou informal. Além disso, significa também que o contexto de produção de textos procura compreender como os termos e conceitos utilizados na política são definidos e aplicados, bem como identificar eventuais contradições ou lacunas que possam surgir.

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. [...] Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992).

[...] As respostas a esses textos têm consequências[sic] reais. Essas consequências[sic] são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006, p.53).

Portanto, “os textos políticos são compreendidos como texto de ação, assim as respostas a eles têm consequências reais, que são experienciadas no contexto da prática” (Pacheco *et al.*, 2021, p.4). Contexto no qual iremos apresentar especificamente a seguir.

## **1.5 Contexto da prática**

O terceiro contexto, faremos um destaque maior em nossa dissertação, é o contexto da prática. “O espaço da prática é onde a política é interpretada e recriada, conforme as concepções dos sujeitos” (Pacheco, *et al.* 2021, p.4). Nessa fase é o momento que a política produz efeitos e consequências, neste contexto pode haver

mudanças e transformações nas políticas e as interpretações podem criar outras políticas, ou seja, por meio do papel ativo dos sujeitos envolvidos.

É importante salientar a diferença entre “política como texto” e “política como discurso”. O conceito de política como texto “entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas” (Mainardes, 2006, p. 53). São negociações dentro do Estado, a sua agenda e nem todas as vozes são ouvidas.

No que tange à política enquanto discurso, Ball (1993) esclarece que os discursos incorporam significados e recorrem a proposições e termos, nos quais são construídas determinadas possibilidades de pensamento. A política enquanto discurso impõe limites ao que é aceitável pensar, exercendo o efeito de distribuir “vozes”, visto que apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e investidas de autoridade (Mainardes, 2006, p.54).

Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (Mainardes, 2006, p.54).

Sebin (2021) refere o contexto da prática como o “chão da escola” e evidencia que as políticas não se limitam à esfera educacional, “mas o sentido deste contexto pode ser compreendido como o espaço onde a política está sujeita às múltiplas interpretações e possíveis recriações, sendo este um contexto ideal para provocar mudanças significativas na política original” (Sebin, 2021, p.33).

Nessa concepção, “o contexto da prática é a arena onde o texto (escrito ou não) da política é interpretado, traduzido e recriado pelos agentes institucionais” (Mainardes, 2006) Sendo assim,

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências[sic] que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p.53).

O autor ainda completa citando Bowe *et al.* (1992) proferindo que

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...).

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe *et al.*, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p.53).

Destarte, nesse contexto, as políticas não são simplesmente "implementadas", mas estão sujeitas à interpretação e recriação pelos profissionais que atuam na prática, como professores, gestores escolares e outros profissionais da educação. É nesse ambiente que as políticas produzem efeitos que podem resultar em mudanças e transformações significativas na política original.

A análise desse contexto envolve a imersão nas instituições e espaços onde a política é posta em prática, por meio de observações, pesquisa etnográfica e entrevistas com os envolvidos, como profissionais da educação, pais e alunos.

Destaca-se que o contexto da prática pode ser considerado um micro processo político, e que nele é possível identificar a existência de um contexto de influência e de um contexto de produção de texto, mostrando a inter-relação entre esses diferentes momentos do ciclo de políticas (Mainardes, 2006).

Contudo, é importante ressaltar que nesse contexto da prática, os agentes institucionais não são meros receptores e executores da política vigente, mas sim sujeitos que pensam, vivenciam, recriam e dão novos sentidos à política. Isso significa que a implementação da política pode representar transformações significativas na proposta original, uma vez que as interpretações e ações dos agentes institucionais podem influenciar a forma como a política é efetivamente aplicada.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006, p.53).

Em suma, no contexto da prática, a implementação da política é observada em sua interação com a realidade, permitindo compreender como a política é interpretada, adaptada e transformada pelos agentes institucionais. Nesse sentido, é fundamental considerar as diferentes interpretações que surgem, as resistências encontradas, as

lutas por sua aplicação e as transformações que ocorrem quando a política é efetivamente colocada em prática.

Essa compreensão é essencial para uma análise abrangente do ciclo de políticas, pois permite avaliar não apenas a intenção original da política, mas também como ela é recebida, compreendida e aplicada pelos atores envolvidos. Além disso, a análise do contexto da prática é fundamental para a avaliação dos impactos e efeitos reais da política, uma vez que é nesse estágio que a política se desdobra na realidade e pode gerar mudanças significativas.

Portanto, compreender o contexto da prática é essencial para uma análise completa do ciclo de políticas, pois permite avaliar não apenas a formulação e a intenção da política, mas também sua efetiva implementação e seus efeitos no contexto real em que é aplicada.

## **1.6 A Abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação de Políticas na Pesquisa em Educação Especial**

O ciclo de políticas, adotando uma perspectiva pós-estruturalista, oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas, desde a formulação até a implementação e os resultados.

Além disso, destaca que essa abordagem permite a análise das práticas cotidianas, das relações de poder, das interpretações e recriações das políticas no contexto da prática, bem como das dinâmicas entre os macros e micro contextos (Mainardes, 2018).

A teoria da atuação oferece uma perspectiva para compreender o processo de implementação das políticas educacionais, destacando a importância das dimensões contextuais na análise e compreensão das práticas educacionais. Portanto, ela complementa a abordagem do ciclo de políticas ao fornecer uma lente analítica para entender como as políticas são interpretadas, traduzidas e implementadas na prática educacional (Mainardes, 2018).

Entretanto, “nesta teoria, explora-se a forma como a política é interpretada, traduzida, reconstruída e encenada nas escolas, havendo influência dos recursos materiais, locais e humanos, dos discursos e dos valores existentes” (Santos, 2020, p.32). Assim, “assenta-se na ideia de que aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais” (Hojas, 2019, p.306). Isto, posto e bem apontado por Nozu e Bruno (2015):

o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (Ball, 2009 *apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305, grifos dos autores).

Assim, a teoria da atuação destaca a importância da interpretação e recriação das políticas pelos profissionais que atuam na prática, como professores e gestores escolares. Essa teoria ressalta que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas à interpretação e recriação pelos profissionais que as colocam em prática.

Além disso, enfatiza a influência dos profissionais, suas histórias, experiências, valores e propósitos na forma como as políticas são recebidas e postas em prática. Essa abordagem reconhece a complexidade do processo de implementação das políticas e a importância de considerar as dinâmicas e relações de poder presentes no contexto da prática (Mainardes, 2006).

Portanto, a teoria da atuação reconhece a importância da interpretação, da criatividade e das ações dos agentes institucionais na implementação das políticas, enfatizando que a prática não é simplesmente a execução de um texto político, mas sim um processo complexo de tradução e adaptação das políticas para a realidade concreta. É nesse sentido que “o contexto é importante pois as políticas têm sua prática em ambientes materiais, que possuem recursos variados e que enfrentam determinados problemas” (Santos, 2020, p.33).

Seguindo essa narrativa, Santos (2020) explicita que

A teoria de atuação de políticas consiste em um referencial que complementa a ACP, tendo como destaque a análise sob a ótica dos atores na prática e levando em consideração as seguintes dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Os atores da política, de acordo com a teoria de atuação, são categorizados como: narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas e tradutores, críticos e receptores (Santos, 2020, p.48).

Para mais, “a teoria de atuação de políticas busca confrontar e mapear, sistematicamente, aspectos do contexto escolar que precisam ser levados em conta quando se realiza a análise de uma determinada política educacional” (Santos, 2020, p.32). É nessa perspectiva que Ball, Maguire e Braun (2016) elaboraram quatro dimensões contextuais a serem consideradas: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Conforme apresentados a seguir:

#### **Quadro 1:** Dimensões contextuais da atuação de política

##### **Dimensões Contextuais:**

- **Contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- **Culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e gestão da política”);
- **Contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **Contextos externos** (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball, Maguire, Braun (2016, p. 38).

Ball, Maguire e Braun (2016) autores do livro: *How school do policy*, no qual é apresentada a Teoria da Atuação de Políticas, que no exemplar original em inglês é intitulado: *Theory of Policy Enactment*. Descrevem de forma categorizada como os atores se dispõem em relação às políticas, sendo necessário considerar as diferentes posições psicossociais e de valores existentes, as quais se contrastam com a autoestima dos professores, suas emoções, realizações e princípios pessoais (Santos, 2020).

Diante disso, “vale destacar que os espaços coletivos, a partir da apresentação de materiais e exemplos de “boas práticas”, impactam sutilmente a atuação de maneira coesiva com a política por parte dos atores” (Ball; Maguire; Braun, 2016 *apud* Santos, 2020, p.35).

#### **Quadro 2:** Categorização dos atores de políticas de acordo com a teoria da atuação de políticas

O quadro 2, nos ajuda a compreender o funcionamento da atuação de cada

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
<b>Narradores</b>	Interpretam a política para seu grupo, selecionando e executando seus significados. Esta seleção é essencial para motivar a equipe, considerar as possibilidades e, em certos casos, até mesmo ceder aos argumentos dados pela equipe. Estes atores podem também oprimir sua equipe ou fracassar, mas buscam um empenho coletivo.
<b>Empreendedores</b>	Defendem e representam a política na escola, são carismáticos, criativos, possuem energia e compromisso, buscando recrutar outros profissionais para a causa que defendem. Eles não são encontrados em todas as escolas.
<b>Pessoas externas</b>	Embora não atuem dentro da escola, são fundamentais para determinados aspectos da política serem bem-sucedidos, podem atuar por meio de parcerias, monitoramento ou empreendedorismo (no caso de empresas que desejam vender seus produtos para a escola)
<b>Negociantes</b>	Professores encarregados de gerir os dados, elaborar relatórios, acompanhar, apoiar e facilitar a atuação da política
<b>Entusiastas e Tradutores</b>	Servem de exemplo para outros profissionais, eles planejam e organizam eventos, textos e processos para o restante do grupo, recrutando outros professores, são considerados os ativistas da política na escola. Possuem uma atividade animada que atrai outros professores. A colaboração e a cooperação são evidentes com estes atores.
<b>Críticos</b>	Representantes de sindicatos, buscam acompanhar a gestão e realizar a manutenção de contradiscursos. Seu papel pode ser silenciado, entretanto são atores essenciais, pois dão voz aos professores que se sentem desconfortáveis em relação a aspectos da política.
<b>Receptores</b>	Professores iniciantes ou com experiência, mas que são completamente dependentes da política. Estes atores não buscam interpretar a política de maneira criativa, seguem orientações e dependem da tradução realizada por outros atores. Acreditam que a política é mandatória, vertical e está distante das suas necessidades imediatas no ambiente de sala de aula. São verbos comuns utilizados por estes atores em relação à política: forçada, requerida. Eles expressam que se sentem: pressionados, tem que se ajustar, são instruídos, ordenados, julgados.

Fonte: Ball, Maguire, Braun (2016). Elaboração de SANTOS (2020, p.35).

sujeito responsável dentro do ambiente dos espaços escolares específicos. Assim, “a teoria de atuação de políticas busca mapear, sistematicamente, aspectos do contexto escolar que precisam ser considerados, sendo que os processos de tradução e interpretação são distintos, mas interdependentes” (Sebin, 2021, p.29).

É a partir dessa perspectiva que buscamos nesta pesquisa ilustrar como se dá o processo de atuação do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da Rede Estadual do município de Uberlândia. Nesse sentido, vale salientarmos que o contexto da prática, tal qual abordamos anteriormente está atrelado à atuação, e é nesse viés que procuramos analisar esses eventos nessas escolas.

Dessa maneira, compreendemos que a Teoria de Atuação, dentro das considerações realizadas neste estudo, em relação à Educação Especial, de que a

teoria da atuação pode ser aplicada para examinar como as políticas e práticas inclusivas são implementadas no contexto escolar, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, isso poderia envolver a observação das estratégias de ensino adotadas para atender às necessidades diversificadas dos alunos, incluindo aqueles com deficiências; analisar como os materiais didáticos são adaptados, as estratégias pedagógicas são ajustadas e as avaliações são realizadas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiências, isso inclui considerar como as diretrizes inclusivas são interpretadas pelos professores, como as adaptações são incorporadas e como a diversidade é valorizada.

Na próxima seção, destacaremos alguns conceitos e os fatores que influenciam as políticas públicas inclusivas no Brasil e especificamente no Estado de Minas Gerais.

## **SEÇÃO II**

### **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

Esta seção tem a intenção de apresentar as políticas educacionais inclusivas de forma um pouco mais ampla considerando aspectos relevantes para a nossa pesquisa. Assim, apresentaremos conceitos a fim de desenvolver uma visão da realidade educacional frente à inclusão escolar, passando também pelas políticas que regem a inclusão escolar no nosso país, para elucidar os fatores que implicam na efetivação da inclusão escolar com base nas questões governamentais, primeiramente no Brasil, passando depois para o Estado de Minas Gerais, apresentando também as regulamentações que regem a SRM, segundo a Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais.

Sendo assim, buscamos na primeira subseção explorar os conceitos de inclusão, logo após investigamos referente às políticas públicas no Brasil, seguidamente em Minas Gerais, visando um panorama abrangente que possa discutir o assunto proposto, bem como mostrar as determinações das SRM no Estado.

#### **2.1 - As definições do conceito de inclusão escolar**

A palavra inclusão pode ser encontrada em diferentes contextos, como na própria área da educação, nas áreas exatas como a matemática, na saúde, nas ciências sociais e até na biologia. Na Etimologia da palavra, segundo o dicionário de português online, o verbo incluir deriva do latim "includere", com o sentido de "conter em si". Assim, a palavra "inclusão" de forma global pode ser empregada em diferentes situações e áreas do conhecimento científico apresentando um significado específico para cada contexto (Mendes, 2017).

Freire (2008) anuncia que a inclusão é "um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros" (p. 5).

Portanto, ao abordar o termo inclusão em um âmbito educacional, logo submetemos aos aspectos da Educação Especial, o que implica em compreender a escola como um espaço igualitário onde todas as crianças e adolescentes possam

aprender e se desenvolver sem distinção. Freire (2008), contribui com esta reflexão declarando que:

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (p. 5).

A Fundação Vale em parceria com Agência de Iniciativas Cidadãs (AIC) publicou um livro cujo título é “Educação Inclusiva Experiências de estruturação de salas de recursos multifuncionais em Minas Gerais” no qual apresenta experiências de professoras de seis municípios que participaram da formação continuada aos profissionais para atuarem nessas salas de forma integrada com a escola regular e retratam suas histórias diante desse processo com o trabalho nessas salas. Assim, o texto nos favorece elucidando que

a Educação Inclusiva é um conceito, uma perspectiva que fundamenta a atual política da educação brasileira, que reconhece as diferenças dos alunos no processo educativo e busca a participação e o progresso de todos por meio de diferentes práticas pedagógicas. Dessa forma, a Educação Inclusiva não é uma responsabilidade do professor ou da escola apenas, mas de todo o sistema educacional e da comunidade escolar, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) assume um papel fundamental na definição, registro e explicitação das singularidades identificadas em cada escola. Por sua vez, a Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a um público mais específico: as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Conforme definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pessoas com deficiência são aquelas acometidas por impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, pelas dificuldades apresentadas por tais limitações, podem ter restrições de participação na vida escolar e social (Fundação Vale, 2018, p. 17).

O artigo 208 inciso III da Constituição Federal de 1988, prevê que: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais corrobora expondo:

Isso quer dizer que não é aceitável que alguém fique fora da escola por qualquer motivo. Assim, a educação é necessariamente inclusiva, pois parte do princípio que todos têm direito de acesso ao

conhecimento em escolas próximas às suas residências, em etapa de ensino correspondente à sua faixa etária (Minas Gerais, 2016).

Nesse ângulo, Mendes (2017) estabelece uma reflexão na qual infere que “o termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir”. Dessa forma, tanto a ação de matricular a criança na escola, como a de apenas colocá-la no espaço, podem ocupar o mesmo entendimento. Nas palavras da autora o termo inclusão escolar:

pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania [...] (Mendes, 2017, p.66).

Para tanto, a autora também se dirige a analisar os termos Inclusão, Inclusão Escolar e Educação Inclusiva com várias considerações sobre esses termos a fim de apresentar definições que podem ser vistas como equivalentes, no entanto, nos valeremos mais precisamente a aprofundarmos sobre o termo inclusão escolar que é nosso assunto principal.

Assim, Mendes (2017) menciona que o termo inclusão escolar se associa com as questões voltadas ao âmbito escolar, relacionado a escolarização dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Desse modo, há uma convencionalização de que esse termo esteja ligado à política ou a prática de escolarização desse público nas classes comuns de escolas regulares.

Nesse sentido, a inclusão escolar presume que todos os alunos tenham uma resposta educativa dentro do ambiente escolar comum e que lhes seja proporcionado o desenvolvimento das suas capacidades. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) expressa este princípio, no qual:

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 (p. 5).

Sanches e Teodoro (2006) expõem que a inclusão escolar está associada as pessoas em situação de deficiência e compreende os movimentos contrários a exclusão social, por esse motivo “muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas” (p.69).

Nessa perspectiva, a motivação da inclusão escolar torna-se mais ampla, oportunizando que todos os estudantes de toda e qualquer condição, seja física, social, dentro de qualquer desigualdade, por sua raça, cor, religião, com ou sem deficiência possam usufruir de uma educação de qualidade na obtenção de sucesso de ensino de forma igualitária.

Dessarte, Mendes (2017) aponta que há duas formas de entender a inclusão escolar que são o ato de matricular e o ato de inserir. Caso o ato de matricular seja o suficiente para se dizer que a inclusão nas escolas está sendo concretizada, o aumento ao longo dos anos das matrículas escolares do

Público-alvo da Educação Especial consubstancia esta ação. Conforme menciona Mendes (2017, p.72):

Neste caso, o que definiria o conceito é o princípio de não discriminação e de igualdade de acesso à escola para todos, independentemente de seus efeitos. Essa tem sido a interpretação priorizada nos discursos de políticos que evidenciam o sucesso de suas ações, tomando meramente como base o aumento de matrículas dos estudantes PAEE nas escolas comuns.

Mas se o estudante estiver somente matriculado e não participa efetivamente das atividades curriculares da escola, tornando-se essencial a garantia da permanência e do êxito “estaríamos preferindo atribuir o sentido de produto ou efeito para definir o conceito” (Mendes, 2017, p.72). Desse modo,

a avaliação de uma política de inclusão escolar ou prática inclusiva somente poderia ser feita de modo processual – em médio e longo prazo – e o uso do termo “inclusão escolar” deveria ser mais restritivo e cuidadoso. Assim, onde se usa o termo “inclusão escolar” em referência à matrícula, deveria ser usado o termo “escolarização na classe comum da escola regular”, uma vez que seja disso que efetivamente se trata (p.72).

Diante do exposto, a frente desses conceitos de inclusão escolar, Mendes (2017) considera alguns princípios, a saber:

i) que todas as crianças e jovens PAEE devem ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares; portanto, a princípio, ninguém deve ser excluído com base no grau ou tipo de deficiência; ii) que todas

as crianças e jovens PAEE devem ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares de seus bairros (e para onde iriam se não fossem identificados como estudantes PAEE?); iii) que, nessas escolas comuns, todas as crianças e jovens PAEE devam receber oportunidades acadêmicas e extracurriculares apropriadas a sua idade cronológica e iguais à de seus pares; iv) que todas essas crianças e jovens PAEE e seus professores recebam todos os apoios de que precisam, no contexto da classe comum, para serem devidamente escolarizados; v) que todas essas crianças e jovens PAEE tenham assegurado o sucesso acadêmico, comportamental e social, de modo a maximizar a inserção pessoal e social futura desses estudantes na comunidade (Mendes, 2017, p. 74-75).

Dessa forma, percebe-se que o cumprimento desses princípios é desafiador de ser concretizado, e a realidade ainda está distante do ideal desejado. Contudo, identificar e diferenciar esse conceito de inclusão escolar é fundamental, pois como bem colocado por Mendes (2017) tem sido frequente ouvir relatos incoerentes como: “os alunos da inclusão não estão incluídos” ou que “os alunos inclusos estão na escola, mas que a inclusão não existe”. Assim, esses relatos, confirmam uma confusão conceitual em relação ao termo “inclusão escolar”, que tem sido tomado no sentido tanto do ato de incluir quanto do efeito de incluir.

Portanto, é significativo elucidarmos essa concepção sobre do que realmente se trata a inclusão escolar. Primeiramente para que o conceito não se torne “instável”, sendo assim é importante a concretização da ação dentro das escolas, especialmente ao questionarmos quanto a função da escolarização para alunos do público-alvo da Educação Especial, bem como para a realização do trabalho dos profissionais envolvidos e, principalmente, para a vida e o desenvolvimento escolar do aluno.

## **2.2 Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**

A história das pessoas com deficiência, assim como qualquer outro grupo vulnerável dentro da nossa sociedade entrecruzam junto ao contexto político, econômico, cultural e social do nosso país. A história das políticas de inclusão resumidamente, passaram respectivamente pela situação de exclusão, segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência.

Assim, factualmente a escola sempre foi representada como um espaço no qual a educação era de acesso apenas a um grupo privilegiado, resultando em uma exclusão de ordem social como explicitado na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2007).

Portanto, diante do processo de democratização escolar, quando o acesso ao ensino é universalizado, torna-se evidente a contradição pertinente a inclusão e a exclusão, no entanto, mesmo assim as pessoas e os grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, permaneceram sendo excluídas (Brasil, 2007).

Sob a ótica dos direitos humanos e do conceito de cidadania embasado no reconhecimento das diferenças e no envolvimento dos sujeitos, verifica-se a identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que se evidenciam na regulação e produção das desigualdades. “Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar” (Brasil, 2007, p. 2).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o atual Instituto Benjamin Constant, antes chamado Instituto dos Meninos Cegos, originado em 1854, e em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Estado do Rio de Janeiro. Seguindo essa sequência histórica o documento Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2007) ainda expõe os seguintes marcos a partir do século XX.

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 Antipoff. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (Brasil, 2007, p.2).

Diante desse exposto histórico, queremos demonstrar que apesar de toda essa ascensão sobre o atendimento às pessoas com deficiência, até esse período ainda não havia se efetivado nenhuma política pública de acesso universal à educação, mantendo o conceito de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

Com base na Constituição Federal de 1988, a partir de um dos seus objetivos fundamentais de: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No qual estabelece, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Posteriormente, temos o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) diante da Lei nº 8.069/90, artigo 55, em que acentua os dispositivos legais citados anteriormente ao definir que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

Diante disso, temos a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orientando o processo de “integração instrucional” que regula o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

A presente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e, também, o Decreto nº 3.298, do ano de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que determina a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (Brasil, 2007).

Podemos analisar que o direito das pessoas com deficiência no Brasil é historicamente recente e instrumento de muita luta. É consoante a isso que as políticas públicas consideram os interesses das pessoas com deficiência e, conseqüentemente as leis são promulgadas, na intenção de ofertar e assegurar a igualdade de direitos a todos os cidadãos, bem como oferecer oportunidades e garantir a acessibilidade a aqueles que necessitam das mesmas.

Importante salientarmos que a educação em todos seus sentidos tem a socialização como um compromisso, sendo assim ela permite que o indivíduo possua sua própria personalidade, tenha conhecimento social e possa conviver bem em sociedade.

Contudo, vale a pena frisarmos que no que se concerne a legislação brasileira é indubitável a obrigatoriedade quanto a matrícula de todas as crianças a despeito de suas necessidades ou diferenças étnicas, físicas, intelectuais entre outros. Mas, somente esta obrigação não é o suficiente para que os alunos com deficiência possuam a garantia e as condições adequadas de aprendizagem e de desenvolvimento de suas potencialidades ao longo de seus estudos.

Dessa maneira, a Educação Inclusiva se define, especialmente, a uma política de justiça social, pois ela versa sobre a garantia ao acesso aos direitos previstos em lei, corrigindo qualquer desigualdade, ilegalidade ou desrespeito, ou seja, está diretamente relacionada com as desigualdades sociais e as ações voltadas para a resolução desse problema. A vista disso, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) nos traz a seguinte redação:

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (p. 5).

Portanto, movimentos por uma sociedade inclusiva existe há décadas e abrangem o mundo todo, o sucesso das políticas depende de um esforço coletivo e do compromisso de todos os envolvidos

O Ministério da Educação (MEC) em sua portaria de número 555/2007 que integra a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva retrata a Educação Inclusiva como “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, 2007).

Nesse âmbito, compreendemos que as políticas públicas são discursos e que esses discursos se diferenciam a partir de cada etapa na qual ele perpassa, como exposto por Mainardes (2006) ao se referir a abordagem do ciclo de políticas criadas por Ball e Bowe (1992) no qual apresentam três contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. Os autores indicam que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, p.50).

Desse modo, é necessário que as políticas públicas, neste caso as políticas de educação possam não apenas serem redigidas a fim de cumprir um problema somente na questão burocrática, ou seja, no papel, mas é preciso que elas sejam pensadas, aplicadas e que surtam efeito na sociedade e, principalmente aos sujeitos que dependem destas Leis.

Sendo assim, os profissionais que vivenciam as práticas de inclusão em sala de aula precisam realizar uma boa interpretação das redações dos documentos referente às políticas a fim de conectar os textos da política à prática. Logo, “isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p.50).

No entanto, “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006, p.53).

## **2.3 As políticas de inclusão escolar em Minas Gerais e as Salas de Recursos Multifuncionais**

A Constituição do Estado de Minas Gerais (1989) atesta a partir do artigo 198 no que diz respeito, a garantia de educação pelo Poder Público, no qual o inciso III declara “atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados, material e equipamentos públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência” (Minas Gerais, 1989).

A secretaria de educação de Minas Gerais em suas atribuições na resolução SEE nº 4.526/2020, no Art. 4 apresenta que o objetivo da Educação Especial é “garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados (Minas Gerais, 2020, p. 2). Nesse panorama, o Art. 5 discorre os princípios e objetivos da educação especial inclusiva e pública:

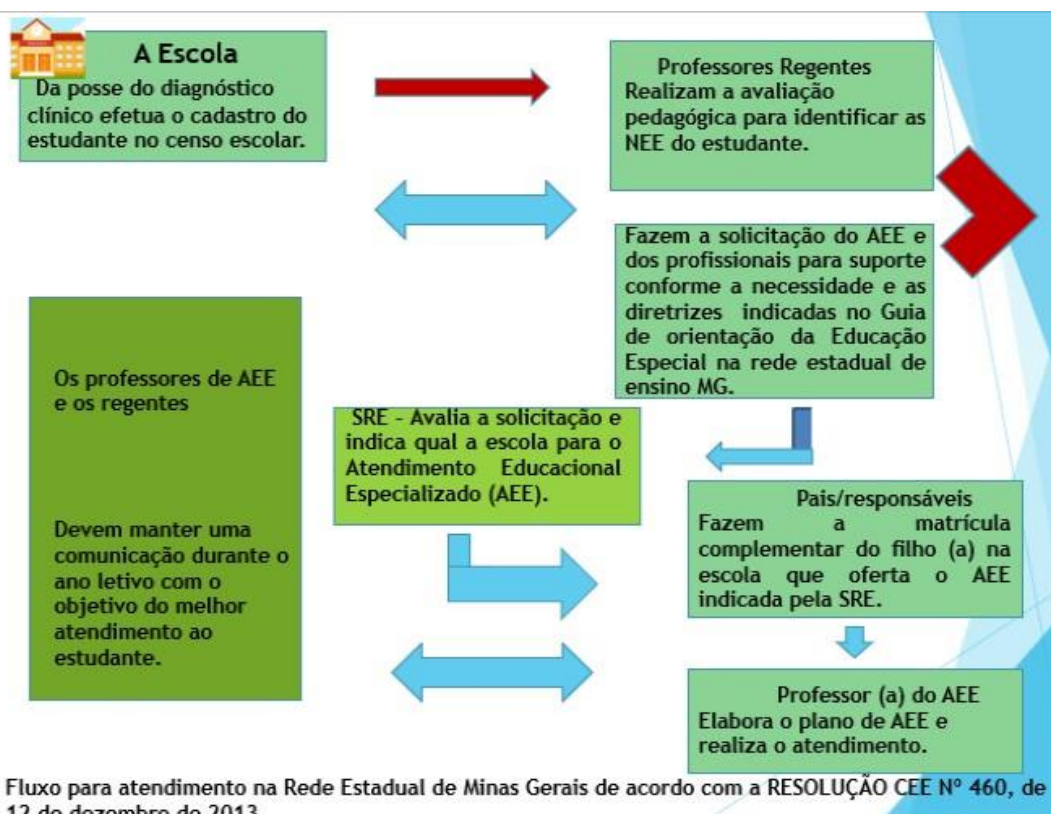
I - direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação; II - direito à educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana; III - direito de acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino; IV - direito ao atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e recursos de acessibilidade a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em seu Guia de Orientações da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais expõe que no Estado “o cadastro escolar para ingresso na rede pública de ensino é único e obrigatório a todos os candidatos, inclusive para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Minas Gerais, 2014, p.10). Apresentamos o fluxo para atendimento na Rede Estadual de Minas Gerais de acordo com a Resolução CEE Nº 460, DE 12 de dezembro e 2013<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> a Resolução CEE Nº 460, DE 12 de dezembro e 2013, consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

**Figura 2:** Fluxo para atendimento na Rede Estadual de Minas Gerais



Fluxo para atendimento na Rede Estadual de Minas Gerais de acordo com a RESOLUÇÃO CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013.

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com o Guia da Educação Especial

O fluxo de atendimento da Rede Estadual de Minas Gerais nos mostra como ocorre o acesso do estudante à escola e, posteriormente, ao Serviço de Recursos Multifuncionais (SRM). Após a matrícula e com a posse do laudo clínico, é efetuado o cadastro no Censo Escolar. Em seguida, os professores regentes realizam a avaliação pedagógica para identificar as necessidades educacionais especiais do estudante.

Eles fazem a solicitação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos profissionais de suporte conforme a necessidade e as diretrizes indicadas no Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A Superintendência Regional de Ensino (SRE) avalia a solicitação e indica a escola para o AEE. Os pais ou responsáveis fazem a matrícula complementar do filho(a) na escola indicada pela SRE que oferta o AEE. O professor(a) do AEE elabora o plano de AEE e realiza o atendimento. Os professores de AEE e os regentes devem manter uma comunicação durante o ano letivo com o objetivo de proporcionar o melhor atendimento ao estudante.

Na rede estadual de Minas Gerais, os estudantes são atendidos de acordo com as necessidades especiais por Profissionais de Apoio (Professor de Apoio à

Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Intérpretes de Libras, Guia-Intérprete, ASB<sup>7</sup>) e devem ser atendidos nas Salas de Recursos. Esses profissionais devem estar envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No entanto, nos questionários analisados, alguns participantes mencionaram que não conhecem o PPP da escola ou não participam da sua elaboração.

Outro fator citado no fluxo de atendimento nas escolas da Rede Estadual é a necessidade de manter a comunicação constante durante o ano letivo entre os professores do ensino comum e os profissionais do AEE, visando o melhor atendimento do estudante. Contudo, as respostas dos participantes revelam uma dificuldade na comunicação, pois os atendimentos ocorrem no contraturno, o que dificulta a realização de encontros para a troca de informações sobre os estudantes atendidos pelo AEE-SRM. Essas são algumas observações que no decorrer das análises foram observadas, na rede estadual e Minas Gerais esses atendimentos acontecem, porém há a necessidade de um olhar para a comunicação entre o AEE e os professores de ensino comum, para que a inclusão aconteça em sua totalidade.

O gestor escolar ou autoridade competente, segundo as Leis N° 7.853/1989 e N° 12.764/2012, não poderá recusar a matrícula ao aluno Público-alvo da Educação Especial, em detrimento da sua condição (Minas Gerais, 2014, p10).

O documento ainda ressalta que o percurso escolar do aluno é uma garantia de que ele passe por todos os níveis e etapas de ensino e que “a escola deve reconhecer e valorizar as experiências do aluno, suas habilidades, suas diferenças e atender às suas necessidades educacionais especiais sem perder de vista a consecução dos objetivos educacionais a que ele tem direito” (Minas Gerais, 2014, p. 11).

Nesse sentido, o documento denominado “a educação especial na perspectiva inclusiva” da Secretaria de Educação de Minas Gerais afirma que “o acesso, o percurso, a permanência e a conclusão do ensino deverão ser garantidos na escola” (Minas Gerais, 2016, p.6). O documento ainda apresenta sobre as questões relativas à acessibilidade das escolas e expõe:

Os estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento podem necessitar de equipamentos e/ou mobiliários adaptados ou de outros recursos de tecnologia assistiva que lhes asseguram o acesso ao currículo, aos espaços, à comunicação e

---

<sup>7</sup> APOIO ASB. Para atender aos alunos que têm necessidade de auxílio à alimentação, higiene e locomoção, escola terá direito a designar um ASB (além do comporta), quando necessário, conforme previsto na Resolução de Quadro de Pessoal.

informações e a sua participação junto aos demais estudantes. Dessa forma, as escolas se organizam para possibilitar o livre acesso dos estudantes, utilizando-se de rampas, elevadores, adaptação de banheiros e refeitórios, construindo, reformando ou ampliando os espaços físicos, sempre que necessário, para garantir o melhor desempenho e independência do estudante com deficiência. Além disso, devem prever também recursos materiais e humanos que têm atribuições diferentes daqueles profissionais que trabalham nas escolas e assim possibilitam a participação do estudante nas atividades escolares (Minas Gerais, 2016, p.8).

Sabemos que todos esses pontos são necessários para que o aluno com deficiência possa permanecer na escola, mas que a realidade sobre esses espaços nem sempre se enquadram com o que é o ideal. Dando continuidade, o texto ainda evidencia que alguns recursos como: notebook, com softwares leitores de tela para estudantes com cegueira, livros acessíveis, kit cegueira, kit baixa visão, kit CSA/Comunicação Suplementar Alternativa para estudantes com disfunção neuromotora e autismo, materiais e bens permanentes adaptados para estudantes com deficiência que são destinados aos estudantes.

Junto destes recursos possuem os que destinados à escola que são: recursos multifuncionais (computadores, materiais didáticos, jogos pedagógicos, material esportivo adaptados, equipamentos de tecnologia assistiva e mobiliários escolares adaptados e recursos para acessibilidade arquitetônica [...] (Minas Gerais, 2016).

Ressaltamos, que cabe a escola levantar estratégias que contribuam para a construção coletiva de conhecimento por todos os estudantes que estejam no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, as escolas também precisam se organizar para que possa receber o aluno Público-alvo da Educação Especial, a fim de que ele tenha acesso livre pela escola com o uso de rampas, elevadores, banheiro adaptado e sempre que necessário aprimorar o espaço para garantir o melhor desempenho e independência desse estudante.

No entanto, qualquer pessoa que já passou por uma escola pública no Brasil, sabe que as questões relacionadas aos estudantes com deficiência são até hoje muito discutidas, pois há diversas dificuldades intrínsecas neste contexto escolar.

Portanto, quando um documento como este apresenta todas essas funções e características do que é uma escola que possui acessibilidade nos faz refletir a realidade na qual alguns estudantes e profissionais experienciam nas salas de aula.

Reflexão essa que vem ao encontro com as questões pertinentes aos

conteúdos expressos nas políticas públicas de inclusão, considerando como esse profissional ao ler esses materiais poderá se identificar com suas vivências em sala.

Desse modo, a fim de cumprir as necessidades dos alunos com deficiência as escolas têm implantado as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns da rede pública de ensino, serviço esse previsto na política de inclusão para o AEE. Essas salas promovem condições de acesso à educação, tendo em vista toda movimentação histórica que a educação brasileira tem passado, portanto, o espaço tem o intuito de possibilitar a participação e a aprendizagem dos estudantes Público-alvo da Educação Especial no ensino regular, facilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

A formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, contribui para a eliminação das barreiras existentes e promovem o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o modelo de escolas e classes especiais que por muito tempo foi visto como o ideal.

Porém, neste antigo modelo não havia uma inclusão desses estudantes, mas na verdade uma segregação. No entanto, com a criação das salas de recursos multifuncionais dentro das escolas constituiu para que os alunos Público-alvo da Educação Especial pudessem ter contato com outras crianças, promovendo a diversidade e, ainda ter os cuidados específicos sobre suas particularidades.

De acordo com o documento Orientações da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2014) a sala de recursos caracteriza-se como:

um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino (Minas Gerais, 2014, p. 16).

Assim sendo, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa das Salas de Recursos Multifuncionais determina:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública

de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (Brasil, 2013, p.9).

Para que esse recurso seja implementado nos sistemas de ensino é preciso que atenda alguns critérios, são eles:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); **A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP**; A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes; A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE (Brasil, 2013, p.10, Grifos da autora).

À vista disso, o documento nos atenta sobre a importância das salas de recursos multifuncionais como um instrumento essencial para promover a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>8</sup>. Elas revelam uma abordagem abrangente que visa garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.

Ademais, fundado nisso, as orientações refletem um compromisso coletivo em criar um ambiente educacional inclusivo e acessível, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades e alcançar o sucesso acadêmico. Elas destacam a importância de políticas educacionais abrangentes e de programas específicos como as salas de recursos multifuncionais para alcançar esse objetivo.

Em Minas Gerais as atribuições do professor da sala de recursos exigem diferentes competências que são:

**a.** atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com

---

<sup>8</sup> De acordo com a Resolução SEE/MG nº 4.083/2018 de Minas Gerais, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) são aqueles que possuem condições que demandam serviços e recursos especializados para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem no contexto escolar. Essas condições incluem: **b Deficiência Física**: limitações motoras que impactam a mobilidade ou a interação com o ambiente escolar. **Intelectual**: dificuldades significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. **Sensorial**: deficiência visual, auditiva ou surdocegueira. **Múltipla**: combinação de duas ou mais deficiências que demandam serviços integrados. **Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades ou Superdotação, outras Necessidades** que requeiram adaptações para o acesso e permanência no ambiente escolar.

necessidades educacionais especiais; **b.** elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; **c.** preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; **d.** realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros; **e.** fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; (Minas Gerais, 2014, p.17-18).

As atribuições do professor da sala de recursos em Minas Gerais destacam uma série de competências essenciais para oferecer um atendimento educacional especializado de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, como exposto na citação anterior.

Assim sendo, cada uma dessas competências revela não apenas o conhecimento pedagógico e técnico necessário, mas também um profundo compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos e com a promoção de uma educação inclusiva e centrada no aluno.

Nesse viés, primeiramente, destacamos o fato que o professor da sala de recursos é desafiado a atuar como um educador especializado, capaz de complementar e suplementar o currículo regular, adaptando-o às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Isso exige uma compreensão profunda das características e necessidades específicas de cada aluno, bem como a capacidade de planejar e implementar estratégias de ensino diferenciadas e acessíveis.

Além disso, a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) requerem habilidades de avaliação criteriosa, tanto dos recursos pedagógicos quanto da eficácia das estratégias de acessibilidade. Isso envolve não apenas a seleção de materiais adequados, mas também a adaptação desses materiais para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que o ambiente de aprendizagem seja inclusivo.

A preparação de material específico para uso dos alunos na sala de recursos é outra competência fundamental, exigindo criatividade, flexibilidade e sensibilidade às necessidades individuais dos alunos. Esse material deve ser não apenas educativo, mas também motivador e engajador, estimulando o desenvolvimento dos processos mentais e promovendo a participação ativa dos alunos em sua própria aprendizagem.

Outro aspecto considerado é o trabalho do professor da sala de recursos que fortalece a autonomia dos estudantes, o que implica em criar um ambiente de

aprendizagem que valorize as escolhas e iniciativas dos alunos, capacitando-os a se tornarem agentes ativos de seu próprio processo educacional.

Isso não apenas promove o desenvolvimento acadêmico, mas também fortalece a autoconfiança e a autoestima dos estudantes, preparando-os para uma vida cada vez mais independente e autônoma.

Esse fragmento das atribuições do professor da sala de recursos em Minas Gerais reflete um compromisso profundo e multifacetado com o sucesso e o bem-estar dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Ao desenvolver e aplicar essas competências de forma eficaz, os professores da sala de recursos desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde cada estudante tem a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A seguir, damos continuidade nas demais responsabilidades que competem o trabalho do professor das SRM.

**f.** propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação; **g.** promover o aprendizado da Libras para o aluno surdo que optar pelo seu uso; **h.** utilizar as tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa; **i.** promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação; **j.** promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; **k.** realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille; **l.** desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço/dimensão/organização/localização/funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência; **m.** alertar e orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminações, adaptações de carteiras e outras; **n.** desenvolver o ensino para o uso do Soroban; (Minas Gerais, 2014, p.17-18).

Seguindo a sequência das atribuições dadas aos professores das salas de recursos multifuncionais, os trabalhos citados destacam de forma abrangente pontos que determinam o aprimoramento dessas práticas. Dessa maneira, de acordo com o trecho anterior, o professor ao propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais e valorizar as diferenças, o professor da sala de recursos está contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva que celebra a diversidade e combate à discriminação.

Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para uma vida em sociedade que valoriza a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A promoção do aprendizado de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdos e o uso das tecnologias de informação e comunicação para esse fim são exemplos de como o professor da sala de recursos está se adaptando às necessidades específicas dos alunos, garantindo que eles tenham acesso a uma comunicação eficaz e inclusiva.

Além disso, ao promover o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e apoiar a alfabetização pelo Sistema Braille, o professor da sala de recursos está garantindo que esses alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais disponíveis, independentemente de suas deficiências sensoriais.

As atribuições adicionais, como desenvolver técnicas de orientação e mobilidade, alertar sobre adequações no ambiente escolar e ensinar o uso do Soroban, demonstram um compromisso em garantir que os alunos tenham acesso a um ambiente físico seguro e acessível, bem como habilidades práticas que lhes permitam navegar no mundo de forma independente e autônoma.

Em suma, as atribuições do professor da sala de recursos em Minas Gerais não se limitam apenas ao ensino acadêmico, mas abrangem uma variedade de competências destinadas a garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capacitados a alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Continuando, os professores também devem:

**o.** operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário, às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras; **p.** garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; **q.** garantir a utilização de equipamentos (computadores e notebooks) para os alunos cegos, equipamentos para alunos com baixa visão (lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros) **r.** Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias);

**s.** ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária. **t.** estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; **u.** orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; (Minas Gerais, 2014, p.17-18).

Assim sendo, operacionalizar as complementações curriculares específicas para alunos com deficiência física envolve não apenas adaptar o material de ensino, mas também garantir que os alunos tenham acesso a todas as atividades educacionais e espaços escolares, promovendo sua participação plena na vida escolar e nas atividades cotidianas.

Garantir a utilização de materiais específicos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e equipamentos adaptados para alunos com deficiência visual ou baixa visão demonstra um compromisso com a comunicação eficaz e o acesso à informação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades de comunicação ou visão.

Ampliar o repertório comunicativo dos alunos e estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade são passos essenciais para garantir a participação ativa e a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ambiente escolar.

Orientar a elaboração de materiais didáticos pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular é fundamental para promover a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a um currículo significativo e relevante.

As atribuições do professor da sala de recursos descritas, como já mencionado anteriormente, refletem um compromisso profundo com a promoção da educação inclusiva e a garantia de que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e equitativas.

Cada uma dessas responsabilidades ilustra o papel fundamental do professor da sala de recursos na criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais de cada aluno, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Por fim, veremos as últimas atribuições pertencentes ao trabalho do professor da SRM.

**v.** orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para o uso dos alunos com baixa visão; **w.** participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; **x.** indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; **y.** articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva; **z.** promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; **aa.** orientar, em conjunto com os demais educadores, as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; **bb.** orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional (Minas Gerais, 2014, p.17-18).

Contudo, essas atribuições descrevem que o professor também deve: orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para alunos com baixa visão é fundamental para garantir que esses alunos tenham acesso a recursos adequados que atendam às suas necessidades específicas de aprendizado.

Participar do processo de identificação e tomada de decisões sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos demonstra um compromisso com a individualização e personalização do ensino, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade amplia as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento dos alunos, integrando recursos disponíveis além dos limites da escola. Articular com gestores e professores para que o projeto pedagógico da instituição de ensino seja organizado coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva promove uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a equidade.

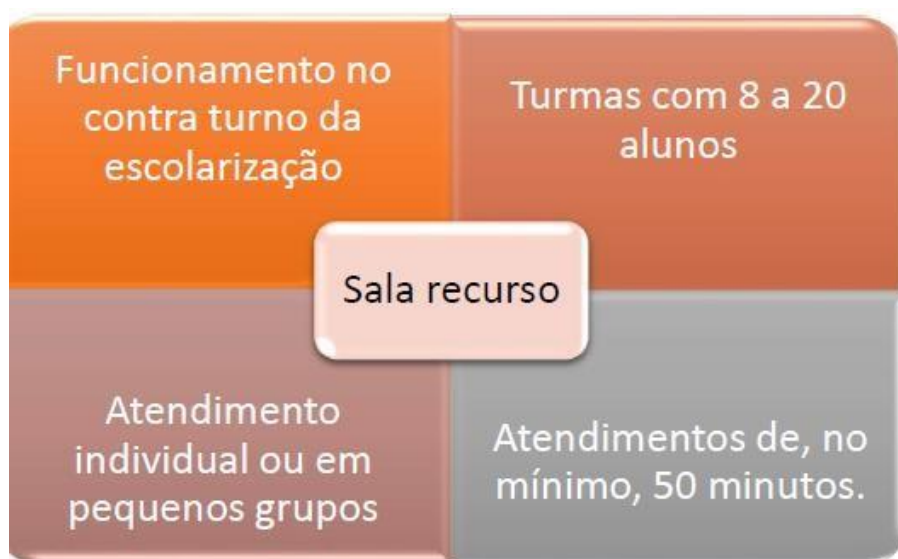
Promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola e orientar as famílias para o seu envolvimento e participação no processo educacional fortalece o senso de pertencimento dos alunos e promove uma parceria colaborativa entre escola, família e comunidade.

Por fim, orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional reforça o compromisso do professor da SRM com a defesa dos direitos dos estudantes com necessidades especiais e com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível para todos.

Essas atribuições não apenas delineiam as responsabilidades do professor da SRM, mas também destacam seu papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

O professor de sala de recursos pode: “atender de 8 a 20 alunos, conforme indicação feita pela SRE. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos compostos por necessidades educacionais semelhantes, em módulos de 50 minutos até 02 horas dia” (Minas Gerais, 2020).

**Figura 3:** Estrutura para acesso a Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Guia de orientação da Educação Especial em Minas Gerais – Resolução SEE Nº 4.256/2020

Portanto, na garantia de preservar esse direito a escola conta com vários profissionais de diferentes segmentos para atuar na escola. Sendo assim,

mediante os desafios para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, a formação de redes de apoio às escolas e aos estudantes é considerada fundamental. Compostas por profissionais de diversas áreas têm como função promover a articulação dos diversos profissionais, que atendem o estudante em suas necessidades, com os profissionais da escola e suas famílias. Essa interface com os serviços setoriais de saúde, assistência social, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Universidade/ Faculdade e

com os setores de preparação para inserção no mercado de trabalho vem possibilitando resultados mais satisfatórios no atendimento ao estudante (Minas Gerais, 2016, p. 13).

Nesse sentido, todos documentos que regem a Educação Especial em Minas Gerais, se comprometem com uma Educação Inclusiva, que participam profissionais especializados e materiais de apoio para a efetivação do trabalho pedagógico.

Assim, sabemos que a realidade escolar necessita de muito mais visibilidade para além das legislações, é preciso investimentos desde aos espaços físicos, materiais e, sobretudo, na formação dos profissionais, seja inicial ou na formação continuada.

Além, da participação dos profissionais que vivenciam essas tarefas todos os dias serem peças importantes para a construção desses documentos que regem as atribuições a eles destinadas para que os estudantes público-alvo da Educação Especial possam cada vez mais estarem envolvidos em uma educação verdadeiramente inclusiva.

#### **2.4 Levantamento bibliográfico: As políticas de inclusão sobre a ótica dos professores**

Explorar as questões que envolvem a inclusão escolar no Brasil é mergulhar em um universo complexo que abrange uma discussão que decorre décadas, o qual é cercado de um histórico segregador. Ao longo dos anos, a partir das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, foi que possibilitou a partir do início da década de 1990 o nascimento de políticas educacionais pautadas na inclusão escolar que por sua vez se fortaleceram nos anos 2000.

Doravante a esse breve contexto, é notório que ainda há muito o que melhorar sobre as condições da inclusão escolar, portanto, cabe salientar que

[...] a proposta de Educação Inclusiva tem ganhado espaço nas últimas décadas, sendo incorporada como bandeira de luta em várias frentes da sociedade. Essa luta desenhada nos mais variados espaços de reflexões, sinaliza uma preocupação por parte das várias instâncias sociais com a formação humana, bem como o direito a diversidade, o diferente, o outro. Observa-se a cada dia a necessidade premente de valorizar a pessoa/aluno com deficiência não pelo que lhe falta, e sim, pelo ser humano que é, sujeito social, histórico, de direitos e potencialidades, que como qualquer outro indivíduo tem uma maneira específica de ser/estar no mundo (Rezende, 2022, p. 165).

Nesse sentido, é fundamental que a escola disponha de mecanismos necessários para que o aluno com deficiência tenha a devida educação inclusiva, um processo que ultrapassa a acessibilidade e que dê condições para a permanência e o aprendizado de maneira efetiva, de modo que as variedades das condições humanas de cada aluno sejam consideradas.

Nos termos da lei, o atendimento e abertura das escolas para alunos com necessidades educacionais específicas estão resguardados, conforme consta no artigo 1º da Resolução n. 4/2009:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 1).

Nessa ordem, o artigo 2º da mesma Resolução declara o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um meio para complementar ou suplementar a formação do aluno através da viabilização de serviços de acessibilidade e estratégias pedagógicas que suprima as dificuldades para a participação plena do aluno nas atividades escolares e como preparação para o convívio em sociedade (Brasil, 2009).

Embora nosso estudo se paute em uma análise que inclui somente a ótica dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, temos a convicção de que a interlocução entre os profissionais de ensino comum e os de Sala de Recursos Multifuncionais é essencial para a troca de informações e orientações que visem ao melhor atendimento educacional dos alunos.

Portanto, a colaboração e a cooperação entre esses profissionais são fundamentais para promover a inclusão e garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade. E é nesse sentido, que visamos apresentar um levantamento bibliográfico que considere, também, dentro dos descritores escolhidos para a pesquisa, o trabalho dos professores de sala de ensino comum que tenham alunos deficientes.

Este primeiro estudo compreende em uma análise conduzida por uma pesquisa bibliográfica centralizada no estudo sobre as políticas de inclusão escolar na rede

Estadual da cidade de Uberlândia na ótica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e os de sala de recurso multifuncional.

Vale destacarmos que apesar de nosso estudo ter um enfoque sob o ponto de vista das práticas vivenciadas pelos professores das escolas da rede Estadual da cidade de Uberlândia, essa análise trará produções que englobam diversas cidades e regiões, visto que, a partir dos descritores selecionados traremos diferentes referências. Mas sempre dentro do ponto principal que se refere a inclusão escolar na ótica dos professores das salas de recurso multifuncional, como já mencionado anteriormente, respeitando a escolha de analisar a visão dos professores de SRM, mediante a importância que possuem para essa perspectiva da educação inclusiva.

Posto isto, a pesquisa foi desenvolvida em duas plataformas de buscas: no site SciELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca ocorreu nos periódicos escolhidos em buscas avançadas e, por meio dos descritores com as seguintes palavras-chaves: i) Inclusão escolar. Educação especial. Educação inclusiva; ii) Inclusão escolar. Professores de sala de recurso multifuncional. Educação especial; iii) Educação especial. Professores de sala comum. Professores de sala recurso multifuncional; iv) Políticas de inclusão escolar. Abordagem do ciclo de políticas. Educação especial.

Durante a pesquisa foram selecionados os trabalhos que tiveram no título, palavra-chave e/ou no resumo assuntos relativos às temáticas selecionadas, e que compreendesse as séries iniciais do ensino fundamental, além de produções em português e publicados ou defendidos entre os anos de 2008 e 2021, tendo como marco político a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 e o Decreto Nº. 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Foram excluídas as produções que não adentrassem no assunto central do nosso trabalho, sendo essa varredura feita a partir da leitura dos resumos e observadas com base, também, nas palavras-chaves, área do conhecimento e teoria abordada.

Ressaltando que dentre os trabalhos excluídos para análise também possui aqueles se repetem dentro do banco de dados, tanto dentro do mesmo agrupamento de palavras-chave como em agrupamentos diferentes, sendo assim, esta análise foi produzida de forma minuciosa realizando-se uma apuração entre todos os trabalhos para que se chegássemos a um número final de textos pertinentes ao nosso estudo a fim de termos obras que contribuíssem para a pesquisa.

A partir disso, primeiramente, buscamos na plataforma BDTD as produções atendendo aos critérios aqui já mencionados e, assim, foram encontrados no total dos quatro agrupamentos de descritores 1.059 teses e dissertações, no entanto, conforme cada conjunto de palavras-chave tivemos o seguinte resultado:

**Quadro 3:** Quantidade de trabalhos encontrados segundo a BDTD entre os anos de 2008 e 2021

Descritores (2008-2021)	Total de produções	Excluídos	Selecionados	Repetidos
INCLUSÃO ESCOLAR; EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA	968	810	47	111
INCLUSÃO ESCOLAR; PROFESSORES DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL; EDUCAÇÃO ESPECIAL	34	26	04	04
EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROFESSORES DE SALA COMUM; PROFESSORES DE SALA RECURSO MULTIFUNCIONAL	27	21	03	03
POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR; ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS; EDUCAÇÃO ESPECIAL	30	25	02	03

Fonte: (A Autora, 2023)

Vale ressaltarmos, mais uma vez, que estes números descritos acima fazem parte de um total de trabalhos (dissertações e teses) encontrados seguindo os critérios de ano de publicação entre 2008 e 2021 e que estivessem em língua portuguesa.

Desse modo em um único conjunto de palavras-chave existem pesquisas que estão duplicadas, ou seja, se repetem, como demonstrado no quadro 3, e há também pesquisas que se repetem dentro dos diferentes conjuntos de palavras-chaves. Sendo assim, temos o total de 882 pesquisas ao todo, que é o número correspondente à apenas um trabalho de cada, das produções nas quais não se encaixavam nos propósitos da nossa pesquisa, excluídas as repetições.

Já as pesquisas selecionadas somam o total de *56 pesquisas*, um número bastante reduzido em relação ao número total. Ressalvo que estes números são importantes para que possamos observar como diminuiu a quantidade de pesquisas,

sendo assim, as palavras nas quais dispomos para a análise abarcam de forma eminente os vários assuntos referentes à educação especial no Brasil.

Desse modo, excluímos os trabalhos que: não foram publicados ou defendidos entre os anos de 2008 e 2021; não estejam em língua portuguesa; não abordem a realidade brasileira; não tratem das séries iniciais do ensino fundamental; não incluam a perspectiva dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou dos professores de sala comum que tenham alunos com deficiência; que tratem exclusivamente de uma deficiência específica, sem considerar a inclusão escolar de uma forma mais ampla; que são duplicados, considerando apenas uma entrada por trabalho, mesmo que apareçam em diferentes conjuntos de palavras-chave; produções que não abordem diretamente as políticas de inclusão escolar, conforme analisado a partir da leitura dos resumos, palavras-chave, áreas do conhecimento e teorias abordadas e, por fim, que abordem áreas do conhecimento ou assuntos não pertinentes ao conteúdo da análise principal.

Nessa perspectiva, além das diferentes abordagens dentro dos estudos relativos às políticas de inclusão, cabe ressaltarmos que nosso enfoque está relacionado à visão do professor, por esse motivo, priorizamos as pesquisas que abrangessem esse prisma, a fim de alcançarmos um estudo mais centralizado.

Portanto, produções que enfatizavam apenas uma deficiência, por exemplo, não foram inseridas na análise. Sendo assim, diante dessa profusão de pesquisas, encontramos também estudos que se aproximavam do foco da nossa análise, mas que pôr um ponto se desviavam, como é o caso das análises que priorizavam o ponto de vista da gestão, supervisão, família, alunos, como também as que estavam inseridas fora dos anos finais do ensino fundamental, que são as pesquisas realizadas na graduação, na pós-graduação, anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Assim, todas essas produções que citamos possuem em sua composição mais de um tópico que o torna vetado da nossa pesquisa, desse modo, buscamos trazer para essa análise aquela que mais se destacasse diante da nossa leitura ou que mais tivesse a ver com o assunto da pesquisa, tendo em vista que alguns trabalhos, em muitas das vezes, em suas palavras-chave não retratavam bem sobre o que a pesquisa abordava ou utilizavam palavras-chave muito genéricas.

Por isso, foi necessário através da leitura dos resumos ou da introdução buscarmos palavras que pudessem melhor representar o assunto principal do texto

de maneira clara e objetiva para que pudéssemos justificar o motivo pelo qual cada trabalho foi excluído da nossa análise, tal qual aqueles que foram selecionados, pois, passaram também pelo mesmo processo de avaliação.

Dando continuidade as análises, em seguida temos os resultados quantitativos da pesquisa no site SciELO.

**Quadro 4:** Quantidade de artigos encontrados segundo a SciELO entre os anos de 2008 e 2021

<b>Descritores (2008-2021)</b>	<b>Total de produções</b>	<b>Excluídos</b>	<b>Selecionados</b>
INCLUSÃO ESCOLAR; EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25	23	02
INCLUSÃO ESCOLAR; PROFESSORES DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL; EDUCAÇÃO ESPECIAL	01	01	00
EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROFESSORES DE SALA COMUM; PROFESSORES DE SALA RECURSO MULTIFUNCIONAL	01	01	00
POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR; ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS; EDUCAÇÃO ESPECIAL	03	03	00

Fonte: (A autora, 2023)

Diversamente da análise anterior, a pesquisa realizada no site SciELO resultou em um número bem inferior de produções, com o total de 30 artigos. Lembrando que esta plataforma dispõe apenas de artigos científicos não contendo trabalhos de dissertação e teses, ao contrário da BDTD que não possui artigos somente pesquisas no âmbito da pós-graduação. Sendo assim, apesar de termos uma quantidade menos expressiva de trabalhos, foi possível encontrar uma variedade de assuntos, bem como na análise anterior, proporcionando para o nosso estudo uma gama diversificada de elementos significativos para a progressão da dissertação.

Como elaborado no site BDTD, no site SciELO realizamos a varredura dos artigos encontrados, nos quais não se repetiam, dessa forma, obtivemos 28 artigos excluídos e, apenas 2 que julgamos estar de acordo com o nosso tema.

Adiante, dentre as pesquisas nas quais elegemos serem relativas às políticas de inclusão escolar na ótica dos professores, salvo as repetições, coletamos 54 produções. Assim, apresentamos o seguinte resultado:

**Quadro 5:** Total de produções selecionadas para análise conforme cada ano de publicação.

<b>SciELO (Artigos)/ BDTD (Teses e dissertações)</b>			
<b>ANO</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
2008	0	1	4
2009	0	1	0
2010	0	3	1
2011	0	1	0
2012	1	4	1
2013	0	3	1
2014	0	3	0
2015	0	4	0
2016	0	3	0
2017	1	4	1
2018	0	1	1
2019	0	9	0
2020	0	3	1
2021	0	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>42</b>	<b>10</b>

Fonte: (A autora, 2023)

Conforme o quadro acima, podemos notar ausência, principalmente, em artigos referentes a nossa temática, no entanto a concentração se dá, em sua maioria, em dissertações, pois o número de teses, apesar de maior do que a de artigos, também é inferior.

Acreditamos que essa quantidade, acompanhado do levantamento das pesquisas que foram descartadas da análise, demonstram que além de haver múltiplos assuntos que se relacionam com as políticas de inclusão, grande parte está centralizada em pesquisas que versam a uma só deficiência, como é o caso da surdez

e do transtorno do espectro autista, onde se concentraram a maior parte das pesquisas analisadas. Como também, em estudos relacionados à área de matemática e educação física que relacionam a disciplina com os aspectos da educação especial, além das análises que abordam as políticas de inclusão, mas sem fazer junção a ótica docente.

Desse modo, é possível compreender como a área de políticas de inclusão escolar são evidentes nos estudos científicos, porém, carece de um olhar mais apurado as vertentes que discutam a visão do professor.

Com base nas leituras das produções selecionadas, assim como nossa dissertação, alguns direcionam as políticas de inclusão escolar sob o olhar docente dentro de um determinado município ou região. Os trabalhos trazem a realidade vivida em sala de aula pelos docentes diante das implementações das políticas de inclusão escolar dentro do período de 2008 a 2021 e demonstram diversas questões, dentre elas, as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. A seguir, apresentamos alguns dos trabalhos selecionados, a fim de destacar os pontos discutidos de cada um deles e, principalmente os resultados e conclusões identificados nas pesquisas.

Matos (2008) investiga em sua tese de doutorado intitulada “Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus” como a Rede de Ensino Municipal de Manaus tem procurado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais e objetiva com essa pesquisa discutir o percurso e os percalços que conduzem das intenções à prática escolar. Para isso, a autora realizou entrevistas com diretora, professores, coordenadores pedagógicos, técnicos do Centro Municipal de Educação Especial e da Secretaria Municipal de Educação, além de pais e alunos. Nesse sentido, a análise se concentrou no problema das condições escolares e de atuação dos professores e coordenadores pedagógicos na implementação de uma proposta educacional no paradigma da inclusão.

A autora indica as dificuldades enfrentadas pelos docentes que trabalham com a educação especial e aponta alguns resultados como o de que “a escola pesquisada não tem um projeto específico de inclusão, o que acarreta dificuldades em vários aspectos da prática educativa, como rigidez curricular, metodológica e avaliativa, bem como falta de esclarecimento sobre as necessidades educacionais especiais” (Matos, 2008, p. 200).

Nossa pesquisa constatou que a escola está despreparada. Foram ouvidos depoimentos em que professores e outros profissionais manifestaram se contrariamente à inclusão, visto não terem apoio governamental nem um estudo prévio para a implantação da proposta; outras vezes, as entrevistas demonstraram que a inclusão atualmente parte mais da iniciativa própria de alguns professores do que de um projeto coletivo e integrado (Matos, 2008, p. 202).

[...] nós também concluímos em nossos estudos que os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles com deficiência, dadas as precárias condições do trabalho e de formação docente. Verificamos, assim, como a pesquisadora citada, que os professores em sua maioria, necessitam de mais conhecimentos do que já possuem para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõem, no geral, a lei e as políticas educacionais brasileiras (Matos, 2008, p. 210).

Essa pesquisa, oferece uma visão perspicaz sobre os desafios enfrentados pela escola em relação à inclusão de alunos com deficiência. É visível através do texto os relatos sobre a falta de apoio governamental e de preparação adequada por parte das escolas para implementar efetivamente a inclusão. Isso revela uma lacuna significativa entre a legislação educacional e a realidade prática nas escolas. A inclusão não pode ser apenas uma aspiração legal; ela requer recursos, treinamento e estratégias específicas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, é importante reconhecer que os desafios apontados vão além da inclusão de alunos com deficiência. Eles refletem questões mais amplas relacionadas às condições de trabalho dos professores e à qualidade da formação inicial e contínua. A falta de recursos, o excesso de burocracia e a falta de reconhecimento profissional podem minar os esforços para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A dissertação de Modesto (2008) “Inclusão escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais” analisou as representações sociais de trinta e oito professores do Ensino Fundamental de escolas públicas de Taguatinga/DF sobre alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES), utilizando um questionário com 20 perguntas fechadas e semiabertas com o objetivo de identificar as imagens, ideias e representações sociais sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e, os resultados, apresentados em forma

de gráficos e tabelas, sendo esta a primeira etapa. A segunda foi composta por entrevistas episódicas realizadas com sete professoras participantes da 1 etapa, para identificar o significado dessas representações para a inclusão escolar. A pesquisa, qualitativa e exploratória, destacou a importância da Teoria das Representações Sociais para compreender as impressões dos professores, revelando a necessidade de redimensionar ações pedagógicas, profissionais e estruturais. Os resultados mostraram uma diversidade de representações sociais, associadas a crenças e tradições históricas e culturais, reforçando a imagem do aluno com necessidades especiais como alguém fora do padrão, evidenciando a necessidade de reestruturar práticas educativas para promover uma inclusão escolar efetiva.

Muitos professores apontaram a falta de preparação e capacitação profissional para receberem os alunos no processo inclusivo como sendo fatores de desvantagem para a inclusão escolar. Já outra parte dos professores pesquisados ainda contemplam em seu imaginário a inclusão acontecendo a partir, primeiramente, da reconstrução da escola. Os demais professores afirmam que, para que a inclusão escolar seja viável, o professor precisa atuar pedagogicamente com estratégias diferenciadas sem prejudicar o conteúdo, ter um número reduzido de alunos em sala de aula, receber uma gratificação condizente, sempre avaliando a necessidade especial do aluno incluso. Além disso, foi dito que é preciso que haja um professor especializado para dar suporte para o professor e o aluno que estão no processo inclusivo (Modesto, 2008, p. 173).

[...] quando se discute a inclusão escolar, a figura do professor, muitas vezes, aparece no centro dos debates, fato esse que incomoda a maioria dos professores, depois, são comuns as generalizações quanto a rejeição e a indisponibilidade dos professores para atuar no processo de inclusão escolar, e estes se sentem como sendo os 'únicos' responsáveis para efetivar com sucesso o "fazer" pedagógico no processo inclusivo.

Alguns estudiosos abordam a temática inclusiva focando a figura do professor, em especial, no que tange a aceitação e cooperação desses, colocando-os como o herói ou o vilão da situação. (...) Entretanto, deve-se evitar incorrer no erro do pensamento reducionista frente ao processo de inclusão escolar, o qual atribui aos professores, total responsabilidade de sucesso e fracasso para que a inclusão aconteça. (...) É fundamental buscar entender que o professor é um ser social e necessita ser visto como tal, pois, apresenta pensamentos, ideias e representações que podem ser discutidas e repensadas promovendo assim atitudes e ações adequadas frente a algo. Portanto, ao analisar a inclusão escolar considerando a figura do professor deve-se valorizar seu potencial de agente transformador da realidade educativa, e não simplesmente focar em suas limitações e indisponibilidades (Modesto, 2008, p. 174-175).

Observa-se, diante desses excertos de Modesto (2008) que, tem-se uma visão abrangente das complexidades envolvidas na implementação da inclusão escolar e, o texto destaca várias lacunas que enfrentam os professores e as instituições educacionais. É evidente que há uma falta de preparação e apoio tanto por parte do governo quanto das próprias escolas para lidar efetivamente com a inclusão. O relato de que muitos profissionais e professores expressam resistência à inclusão devido à falta de apoio governamental e à ausência de preparação prévia para sua implementação é um reflexo da complexidade desse processo.

A diversidade de opiniões entre os próprios professores reflete a falta de consenso sobre a melhor abordagem para a inclusão. Alguns enfatizam a importância da reconstrução da escola e da adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, enquanto outros destacam a necessidade de recursos adequados, turmas menores e apoio especializado. Essa diversidade de perspectivas destaca a complexidade do desafio e a ausência de uma solução única.

Assim, temos a compreensão de que a inclusão escolar não é apenas uma questão de adaptar o ambiente físico ou fornecer recursos específicos para alunos com deficiência. Ela envolve uma mudança fundamental na cultura e na estrutura das escolas, exigindo um compromisso coletivo para criar um ambiente onde todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente.

A falta de preparação e capacitação dos professores é um obstáculo significativo para a inclusão. Eles se veem diante da difícil tarefa de atender às necessidades de uma ampla gama de alunos, muitos dos quais têm necessidades educacionais diversas, sem os recursos ou conhecimentos necessários para fazê-lo de forma eficaz. É evidente que as políticas educacionais muitas vezes falham em fornecer o suporte necessário para os professores enfrentarem esse desafio.

No entanto, é importante reconhecer que a responsabilidade pela inclusão não pode recair apenas sobre os ombros dos professores. Eles são parte de um sistema mais amplo que inclui administradores escolares, legisladores, pais e a comunidade em geral. A ideia de que os professores são os 'únicos' responsáveis pelo sucesso ou fracasso da inclusão é simplista e injusta. Eles são, sem dúvida, agentes significativos de mudança, mas sua capacidade de efetuar essa mudança é limitada pelas condições em que trabalham.

Seguidamente, Costa (2012) em sua tese de doutorado realizada na Rede Pública Estadual de um município da região Central do Estado de São Paulo em cinco

escolas de educação básica. O foco foi analisar os olhares docentes sobre a inclusão dos estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino comum e conhecer qual é a compreensão dos docentes sobre a ocorrência da inclusão na escola comum. O autor utilizou como método de investigação a análise do discurso e, para isso, realizou notas de campo e entrevistas semiestruturadas com 10 docentes. Assim, Costa (2012) conclui em sua pesquisa que

Nessas reflexões, foi possível identificar que as ações pedagógicas dos docentes na escola, se encontram ladeadas por dois discursos: de um lado, o discurso da inclusão educacional pautado ainda no despreparo dos profissionais da educação, de outro, o problema da integração que a nosso ver não atende as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e, portanto, não está de acordo com os princípios da inclusão, porque só integra aqueles que conseguem se adaptar ao meio, se manter no sistema, sem que a sociedade se modifique para recebê-lo.

Nos olhares docentes sobre inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum identificamos nos discursos dos mesmos de que não estão preparados, qualificados, habilitados para a promoção da escolarização desses estudantes no ensino comum (Costa, 2012, p. 166).

Essa constatação lança luz sobre um desafio significativo enfrentado pelas instituições educacionais e pelos sistemas de ensino em todo o país. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é uma conquista marcante na busca por uma educação mais igualitária e inclusiva. No entanto, sua efetiva implementação depende em grande parte da capacitação e do suporte oferecido aos professores.

Os professores desempenham um papel central na promoção do sucesso acadêmico e social de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Mas, sem a preparação adequada, eles podem se sentir sobrecarregados e incapazes de atender às necessidades específicas desses alunos.

É crucial que os sistemas de ensino invistam em programas de formação continuada que abordem questões relacionadas à inclusão, adaptação curricular, estratégias de ensino diferenciadas e acomodações necessárias para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Miranda (2017) pesquisou em sua dissertação cujo título é “Um estudo sobre educação inclusiva em conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes” como se dá a colaboração entre os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os professores das salas de aula regulares que atendem alunos com deficiências e Transtorno Global do

Desenvolvimento no município de Conselheiro Lafaiete. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a análise documental do Projeto Político Pedagógico das escolas com matrículas de alunos com deficiência e do Plano de Atendimento desses alunos na Sala de Recursos. Um grupo focal foi conduzido para examinar as formas de interação entre professores especializados e professores regulares, as principais estratégias de colaboração existentes, e os desafios de comunicação enfrentados pelos docentes das Salas de Recursos e das salas de aula regulares.

Conforme Miranda (2017) a pesquisa revelou que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas analisadas não incluem um planejamento adequado de recursos e apoios necessários para a inclusão de alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A colaboração entre os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os professores regulares, como previsto pelas legislações vigentes, não é previamente planejada pelas escolas. Os documentos também falham em mencionar ou detalhar as políticas de inclusão federal e estadual, ignorando o papel crucial do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) de 2017 mostrou que a estrutura desses documentos não segue as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (SEE), dificultando o acompanhamento e a eficácia dos atendimentos especializados. Além disso, os PDIs não orientam adequadamente a ação educacional para os alunos atendidos e não funcionam como registros comprovativos de escolaridade conforme previsto nas legislações estaduais. O estudo também encontrou deficiências nos documentos do AEE, que carecem de descrições claras sobre os apoios necessários para a escolarização de alunos com deficiência e TGD. Durante um grupo focal, observou-se o desconhecimento dos participantes sobre os PPPs de suas escolas, indicando a necessidade de atualização e construção coletiva desses documentos, incluindo oportunidades de diálogo entre os professores do AEE e os professores regulares. O grupo focal também destacou a falta de conhecimento dos professores sobre a organização e planejamento do AEE, elaboração dos PDIs, dispositivos legais que regulamentam as Salas de Recursos, e normas estaduais de orientação da educação especial em Minas Gerais.

A autora ainda salienta:

Trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva requer uma força tarefa daqueles que estão envolvidos e criticidade em relação às políticas públicas pensadas para esta área, como as Salas de Recursos, planejadas para apoiar o processo de aprendizagem dos

alunos com deficiência e TGD, mas que precisam de um olhar crítico quanto ao seu funcionamento na prática para que se tornem, de fato, aliadas na inclusão destes alunos. Na pesquisa realizada, percebi que as Salas de Recursos são políticas positivas em relação ao atendimento realizado aos alunos matriculados, já que cumprem seu papel de complementação de escolaridade, dando o apoio psicológico e emocional aos estudantes, mas deveriam contribuir também para a autonomia e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos mesmos em sala de aula, apoiando melhor os professores regentes na realização das adaptações curriculares necessárias. O desenvolvimento desse trabalho revela um amplo campo de discussão que vai além do olhar quanto à interlocução do atendimento especializado com professores regentes e aponta fragilidades da atual política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quando confrontada com a realidade do trabalho realizado nas salas de aula (Miranda, 2017, p. 105).

Nesse âmbito, Silva e Carvalho (2017) no artigo “Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa” analisam o conteúdo de publicações nacionais do período de janeiro de 2011 a abril de 2016, a fim de compreender quais os facilitadores e as limitações do processo de inclusão escolar no Brasil na visão dos professores. Desse modo, as autoras apontam no estudo os fatores que influenciam o processo de inclusão escolar, destacando o desconhecimento dos professores sobre a política de inclusão e as capacidades e limitações dos alunos em relação à deficiência e aos interesses pessoais, a falta de recursos oferecidos pelo poder público para a efetivação de suas ações e a ausência de profissionais especializados em educação especial para apoiar os professores.

E ainda argumentam que:

Evidencia-se a falta de apoio que as instituições dão para que a política de inclusão escolar seja cumprida, ocasionando que os professores não estejam capacitados para atuar ou não tenham quantidade suficiente e eficaz de recursos e estratégias. Assim como a não compreensão dos professores sobre a política de educação especial (Silva; Carvalho, 2017, p.306).

Desse modo, a ausência de apoio institucional para a inclusão escolar é um reflexo da falta de prioridade dada a essa questão fundamental. Sem um compromisso claro e efetivo das instituições educacionais, os professores se veem desamparados e despreparados para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula.

A falta de capacitação adequada dos professores é uma barreira significativa para a implementação bem-sucedida da inclusão, pois impede que eles desenvolvam

as habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades individuais de todos os alunos.

Além disso, a falta de compreensão dos professores sobre a política de educação especial agrava ainda mais a situação. Sem um entendimento claro das diretrizes e objetivos da política de inclusão, os professores podem sentir-se perdidos ou desorientados ao tentar implementá-la em suas práticas diárias.

Isso pode levar a uma falta de consistência e eficácia na abordagem da inclusão, prejudicando assim o progresso educacional e social dos alunos com necessidades especiais.

É primordial que as instituições educacionais reconheçam a importância fundamental da inclusão escolar e assumam a responsabilidade de fornecer o apoio necessário para sua implementação efetiva. Isso inclui investir em programas de capacitação para os professores, proporcionar recursos adequados e desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Ademais, é essencial promover uma maior conscientização e compreensão entre os professores sobre a política de educação especial e os princípios da inclusão. Isso pode ser alcançado por meio de sessões de treinamento regulares, materiais educacionais relevantes e oportunidades de aprendizado contínuo.

Afinal, a inclusão escolar é um direito fundamental de todos os alunos, e as instituições educacionais têm o dever de garantir que ela seja implementada de maneira eficaz e inclusiva. Somente através de um compromisso genuíno com a inclusão e o apoio adequado às necessidades dos professores, podemos construir um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, crescer e prosperar juntos.

Dando sequência, Marinho (2018) apresenta em sua tese de doutorado “Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores” o problema de pesquisa fundamentou-se em investigar os desafios que os professores enfrentam no contexto das políticas de inclusão de crianças com deficiências nos 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental I. Os objetivos incluem averiguar a correspondência das políticas educacionais com as prerrogativas da inclusão escolar, compreender a atual inclusão educacional e discutir os caminhos propostos para a inclusão de crianças com deficiência na escola pública. Realizado em uma escola municipal paulista a autora utilizou como método entrevistas semiestruturadas com seis professores, análise de

conteúdo e categorização dos dados. As discussões revelam os desafios diários enfrentados pelos professores, evidenciando que a inclusão educacional de qualidade ainda enfrenta muitos obstáculos. Constatou-se que o tema Educação Especial/Inclusão foi abordado superficialmente na formação dos professores, e a ausência de informações específicas prejudica o respeito à diversidade. A pesquisa destaca a necessidade de mudanças nos princípios, práticas, estruturas colaborativas e de apoio no processo de inclusão escolar, além de enfatizar a importância da qualificação profissional, acessibilidade, estrutura física adequada, recursos pedagógicos e respeito às diferenças individuais para garantir o acesso ao ensino público de qualidade para todos.

Ao completar as análises a autora revela que:

[...] os professores foram unânimes em afirmar que os maiores desafios encontrados na escola para atender a criança com deficiência são a falta de um profissional especialista em educação especial/inclusão para auxiliá-los em sala de aula, o grande número de alunos, a falta de materiais pedagógicos adequados e insuficientes, ausência de apoio pedagógico escolar e de professor de sala de recursos, nos turnos durante o horário das aulas, currículo adaptado e formação de professores, além de questões pertinentes à estrutura física e a acessibilidade com adaptações arquitetônicas, quando necessário (Marinho, 2018, p. 140).

O relato unânime apresentado por Marinho (2018) em sua tese com relação aos professores sobre os principais obstáculos encontrados em suas escolas para atender às necessidades das crianças com deficiência é revelador. A escassez de recursos humanos e materiais, incluindo a ausência de profissionais especializados em educação especial, materiais pedagógicos adequados e suporte pedagógico em sala de aula, é uma realidade que compromete a eficácia da inclusão.

Além disso, a autora ainda declara que:

Os entrevistados apontaram na categoria das políticas públicas que ela não aparece como compromisso a educação do estudante com deficiência. Afirmaram que é preciso um olhar com mais respeito e humanidade para o público da educação especial, pois conforme os documentos que norteiam essa modalidade de ensino é dever do estado a qualidade e melhorias no processo educativo (Marinho, 2018, p. 141).

Sendo assim, a falta de compromisso das políticas públicas com a educação de estudantes com deficiência é uma preocupação central. O não reconhecimento da

importância da inclusão como uma prioridade educacional resulta em uma abordagem negligente e desrespeitosa em relação a esse público específico.

Essa ausência de apoio e compromisso institucional não apenas afeta negativamente os alunos com deficiência, mas também sobrecarrega os professores e as escolas, tornando ainda mais difícil para eles cumprir sua missão educacional de forma eficaz e inclusiva.

A dissertação de Müller (2019) “A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas- RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas” expõe outra preocupação existente dentro desse cenário da educação especial e propõe como objetivo analisar as principais normativas nacionais referentes à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva buscando estabelecer conexões com as normativas do município de Canoas-RS. A pesquisa assumiu um caráter qualitativo, onde foram analisados os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e complementados com entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas a um gestor do setor de inclusão escolar e dois professores do Atendimento Educacional Especializado. A autora aponta que:

os resultados dos levantamentos de dados demonstram um aumento expressivo no número de matrículas de alunos da Educação Especial. As evidências das entrevistas apontam que a rede municipal de ensino tem buscado manter-se consoante às normativas federais, e há elementos que demonstram avanços nas ações de inclusão escolar com a valorização dos profissionais do magistério, formação específica do professor que atua no AEE e profissionais de apoio em todas as escolas (Müller, 2019, p. 7).

Assim, a autora expressa dentre as diversas dificuldades encontradas a partir de sua pesquisa uma barreira no qual “as professoras não conseguem realizar todas as atividades e atribuições que deveriam nas Salas de Recursos Multifuncionais, pelo fato de terem que atender um grande número de alunos” (Müller, 2019, p. 94).

Diante disso, a citação de Müller (2019) oferece uma visão preocupante sobre a realidade das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto da educação especial. Ela destaca um desafio significativo enfrentado pelos professores que trabalham nessas salas: o grande número de alunos que precisam ser atendidos, o que dificulta a realização efetiva de todas as atividades e atribuições necessárias para proporcionar um suporte adequado a cada estudante.

Essa preocupação ressalta uma questão essencial na implementação da educação inclusiva, que está associado a sobrecarga de trabalho dos professores responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

Esses espaços são projetados para oferecer suporte individualizado e adaptado às necessidades dos alunos com deficiência, visando promover seu desenvolvimento acadêmico e social. No entanto, quando os professores têm que lidar com muitos alunos, torna-se difícil proporcionar a atenção e o apoio individualizados que cada estudante merece.

No estudo “Educação inclusiva e políticas públicas: avaliação do programa sala de recursos multifuncional nas escolas públicas de São Borja sob a ótica docente” da autora Gomes (2019) avalia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com foco no programa Sala de Recursos Multifuncional e sua funcionalidade nas escolas da rede urbana municipal de São Borja-RS. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre três marcos legais importantes para a inclusão de pessoas com deficiência: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A dissertação combinou uma revisão bibliográfica com uma pesquisa de campo, aplicando questionários aos professores da rede municipal que atuam em salas de aula regulares e em salas de recursos multifuncionais. Foram onze escolas da rede urbana no qual 63 professores participaram da pesquisa. Desses, 10 atuantes em Sala de Recursos Multifuncional e 53 professores atuantes em sala de aula com alunos com deficiências em sala de aula. As respostas foram transcritas, analisadas e interpretadas com base nos teóricos e nos marcos legais mencionados. A pesquisa revelou que os profissionais da linha de frente da inclusão carecem de formação básica para enfrentar esse desafio. Constatou-se também que a política pode ser aprimorada com formação profissional adequada, trabalho em rede (educação, saúde e assistência social) e suporte do Atendimento Educacional Especializado, com o mesmo profissional atuando nos dois turnos de escolarização, para que professores de salas de recursos e professores de sala de aula possam trabalhar juntos em prol dos mesmos objetivos.

Nesse sentido, Gomes (2019) apresenta em suas considerações finais uma análise crítica das políticas educacionais voltadas para a inclusão, destacando os desafios enfrentados pelos educadores e a necessidade de maior suporte institucional, como destacado a seguir:

Vista com desconfiança entre educadores, que por não saber exatamente como definir o seu fazer pedagógico e por sentirem-se desamparados, a inclusão é considerada como uma utopia. Embora ainda enfrente resistência de alguns, muitos educadores acreditam na importância da construção de uma sociedade inclusiva com igualdade de oportunidades para todos os sujeitos (Gomes, 2019, p. 74).

Contudo, apesar dos avanços significativos na implementação da política de inclusão escolar, como a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, muitos educadores ainda carecem de formação pedagógica e filosófica adequada. O distanciamento entre professores de salas regulares e de recursos, a inadequação dos espaços escolares e a falta de recursos pedagógicos continuam a dificultar o sucesso da política. Assim,

essa pesquisa revelou que grande parte dos educadores, mesmo depois de onze anos da implantação da política, continuam como antes dela. Sem formação pedagógica e filosófica que lhes permitam discutir formas de vencer as barreiras que esse desafio representa. A política pública representou um enorme avanço, a implantação das Salas de Recursos em todas as escolas municipais da rede urbana é um exemplo de como o município deu passos importantes para a implementação adequada da política. Entretanto, a falta de formação adequada tanto para professores como para os monitores, o distanciamento dos professores da SRM e professores de sala de aula e a inadequação dos espaços escolares e falta de recursos pedagógicos ainda são problemas presentes que atrapalham o sucesso da política. A demora do trabalho que a rede oferece também dificulta o trabalho dos professores que estão em sala de aula, seja por poucos profissionais das diversas áreas que atuam com educação inclusiva, seja pela falta deles.

Dessa forma, observando a escrita dos educadores, vislumbramos que o Programa Sala de Recursos Multifuncional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm alcançado resultados positivos mesmo com tantas dificuldades. Mas a política não pode ficar dependente apenas da boa vontade dos educadores, em fazerem além do possível para implementá-la de forma adequada. É necessário que ocorram investimentos de grande porte na educação de uma forma geral, e na educação inclusiva também (Gomes, 2019, p. 75-76).

O artigo de Pasian, Mendes e Cia (2019) publicado pela Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem como objetivo descrever e discutir os dados coletados sobre a avaliação e identificação dos alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O estudo busca entender como são elaborados os planos de desenvolvimento para esses alunos, como é avaliado seu rendimento acadêmico e de que forma eles participam das avaliações padronizadas. A pesquisa foi realizada com

a participação de professores de SRM de diferentes regiões do Brasil, coletando opiniões e experiências sobre o processo de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial. O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos e consistiu na aplicação de um *survey* (questionário) enviado a professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em âmbito nacional. O questionário foi disponibilizado online e elaborado com base em "falas reais" de professores coletadas em municípios como Rio Claro (SP), São Carlos (SP), Feira de Santana (BA), Catalão (GO) e Marília (SP). A pesquisa contou com a participação de 1202 professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das redes municipais de ensino, abrangendo 20 estados e mais de 100 cidades brasileira.

Os resultados encontrados pelas autoras apresentaram que cerca de 70% dos professores afirmaram que o encaminhamento dos alunos é feito principalmente pelos docentes da sala regular, o que indica a necessidade de aprimorar a formação desses profissionais e incentivar a colaboração com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além disso, muitos educadores relataram que alunos com necessidades educacionais especiais (PAEE) participam de avaliações padronizadas, mas 49,4% expressaram preocupações sobre essa participação, evidenciando uma discrepância entre a percepção e a realidade. Assim,

Os professores relatam que faltam serviços que auxiliem esse processo de avaliação, como uma equipe multidisciplinar. O mesmo ocorre para a avaliação do planejamento das atividades a serem realizadas, pois são diversos alunos com características particulares. Nota-se a necessidade de uma avaliação que contemple o professor da educação especial, o professor da sala comum e outros profissionais para auxiliar a compor o quadro de atividades para cada especificidade do PAEE e assim, almejar um bom AEE (Pasian; Mendes; Cia, 2019, p.17).

A pesquisa também destacou a relevante participação das famílias no processo de avaliação e encaminhamento para a SRM, com a maioria dos professores elaborando Planos de Educação Individual (PEI) e fornecendo relatórios periódicos.

Por fim, os dados indicam a necessidade de investir em estudos que aprofundem o conhecimento sobre as SRM e o atendimento especializado, utilizando as informações obtidas para promover melhorias. Esses resultados são fundamentais para compreender as práticas de avaliação e inclusão escolar, além de apontar áreas

que requerem desenvolvimento para otimizar a educação de alunos com necessidades especiais.

Semelhantemente às demais pesquisas, Gomes (2019) mostra uma realidade crítica sob a implementação da educação inclusiva nas escolas, destacando tanto os desafios enfrentados quanto os progressos realizados. Elas lançam luz sobre a complexidade desse processo e ressaltam a importância de uma abordagem abrangente e sustentável para garantir o sucesso da inclusão educacional.

Primeiramente, é notável a desconfiança e a resistência que a inclusão enfrenta entre os educadores. Isso pode ser atribuído, em parte, à falta de clareza de como definir e implementar efetivamente práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, alguns educadores se sentem desamparados diante desse desafio, principalmente, devido à falta de formação adequada para lidar com as necessidades diversificadas dos alunos em sala de aula. Essa lacuna na formação pedagógica e filosófica pode gerar uma sensação de que a inclusão é uma utopia, algo inatingível dentro do contexto educacional atual.

Por outro lado, as citações também destacam avanços significativos na implementação de políticas de inclusão, como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em todas as escolas municipais, demonstrando um compromisso concreto com a promoção da inclusão.

No entanto, esses avanços são acompanhados por uma série de desafios persistentes. A falta de formação adequada para professores e monitores, a desconexão entre professores das SRMs e professores de sala de aula regular, além da inadequação dos espaços e recursos pedagógicos, são obstáculos significativos que dificultam a eficácia dessas políticas.

Ademais, é fundamental ressaltarmos a resiliência e o compromisso dos educadores que, apesar das adversidades, continuam a trabalhar arduamente para implementar práticas inclusivas em suas escolas. No entanto, como apontado nas citações, à responsabilidade pela implementação bem-sucedida da inclusão não pode recair apenas sobre os ombros dos educadores.

É necessário um investimento substancial e contínuo na educação, tanto em termos de recursos financeiros quanto de suporte institucional, para superar os desafios e garantir que a inclusão seja uma realidade tangível e sustentável em todas as escolas.

Por sua vez, Santos (2020) em sua tese “Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores”, analisou a política de inclusão escolar em um município paulista sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), focalizando na perspectiva dos professores. Desenvolvida em uma rede municipal, a pesquisa incluiu três estudos principais. O primeiro estudo examinou o contexto de influência internacional e local através de uma revisão da literatura e entrevistas com ex-funcionários da educação no município. O segundo estudo analisou a produção de textos oficiais nacionais (94 textos) e municipais (26 textos). O terceiro estudo, focado no contexto de prática, aplicou questionários fechados e realizou entrevistas estruturadas e grupos focais com 53 professores de classes comuns e oito professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo revelou a influência significativa de organismos multilaterais nas diretrizes políticas de educação especial no Brasil e destacou a adesão do município às políticas nacionais, embora com adaptações locais ao longo do tempo. Nesse viés, a autora constatou que os principais desafios incluíam a necessidade de formação de professores e a falta de planejamento colaborativo, afetando práticas pedagógicas e avaliações de aprendizagem. Professores do AEE avaliaram a política mais positivamente, devido à sua melhor formação e condições de trabalho. Contudo, Santos (2020) recomendou-se diante dos resultados de sua pesquisa aprimorar a política com formação continuada, suporte aos professores de classes comuns e investimentos em ambientes de aprendizagem, visando contribuir para a avaliação e desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas no Brasil.

Desse modo a autora explicita em sua tese:

As professoras do AEE, por outro lado, embora tenham uma percepção mais positiva do próprio trabalho e, supostamente, tenham mais conhecimento sobre o assunto, ainda assim, apresentaram mais demandas formativas. Mendes (2019) pontua que a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva exigiu uma reconversão da profissão docente, pois professores antes preparados de modo categorial, ou seja, para ensinar aluno com determinado tipo de deficiência, passaram a ter que ensinar alunos com todos os tipos de deficiência, de todas as idades, níveis de ensino, além de terem que articular com a escola, a família e a comunidade. Dessa forma, como lhes foram atribuídas funções muito mais complexas, na atualidade, aumentam as demandas formativas que eles apresentam e, em geral, essas demandas ainda se apresentam como necessidade de conhecer determinada deficiência, como se existisse uma metodologia para cada categoria (Santos, 2020, p. 221).

Destaca-se um aspecto particularmente desafiador nessa pesquisa, o fato de que cada tipo de deficiência demanda uma metodologia específica de ensino. Isso sugere uma abordagem excessivamente prescritiva, que pode não refletir a realidade da diversidade de experiências e necessidades dos alunos. Em vez disso, os professores precisam ser capacitados com uma gama de estratégias e recursos flexíveis que lhes permitam adaptar seu ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Essa reflexão ressalta a importância de uma perspectiva abrangente e inclusiva na formação docente. Os professores precisam de suporte e recursos adequados para desenvolverem sua capacidade de ensinar de forma eficaz em ambientes inclusivos. Isso inclui não apenas conhecimento sobre deficiências e estratégias de ensino, mas também habilidades interpessoais, empatia e sensibilidade para com a diversidade de experiências e perspectivas presentes em suas salas de aula.

Nessa perspectiva, Lima (2020) discute a partir da sua dissertação de mestrado chamada "A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades" as altas taxas de absenteísmo de alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Estadual Anne Sullivan, em Minas Gerais, utilizando registros de atendimentos de 2011 a 2018 como evidência principal.

O objetivo é compreender as práticas e ações que contribuem para a infrequência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no AEE. A pesquisa, utilizando uma abordagem qualitativa e um estudo de caso, envolveu cinco etapas: (i) Pesquisa Documental; (ii) Entrevista com a Vice-Diretora; (iii) Entrevista com a Especialista em Educação Básica; (iv) Entrevista com a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais; e (v) Entrevistas com as Professoras de Apoio.

A pesquisa foi embasada no "Index para a Inclusão", um referencial teórico importante para processos inclusivos, e investigou as relações, valores e crenças da equipe gestora e do quadro docente. A análise documental dos Diários Escolares do AEE confirmou a infrequência nos atendimentos realizados na SRM, resultando na criação de um gráfico com os percentuais de infrequência entre 2011 e 2018. A segunda etapa, com entrevistas orais, incluiu oito participantes e buscou entender melhor as perspectivas dos envolvidos no atendimento educacional especializado na escola.

Dessa forma, a autora pondera que embora a inclusão escolar possa parecer uma prática comum, “na maioria das escolas brasileiras, é possível ousar afirmar que, muitas vezes, a expressão não condiz com a realidade, estando o processo, de fato, mais próximo do que podemos definir como integração escolar”.

Dessarte, Lima (2020) declara que

[...] independentemente da situação vivenciada em cada unidade educacional, é fundamental que esforços coletivos e colaborativos sejam envidados em favor do maior acolhimento e melhor atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas. Assim, para fomentar uma educação digna e de qualidade, é necessária disposição para servir, atender, ouvir, sentir, acolher os alunos e fazê-los se sentir especiais, não porque têm ou não têm determinadas necessidades, mas porque, nas diferenças, é importante considerar a possibilidade de encontrar complementaridades (Lima, 2020, p. 167).

Diante disso, percebemos a partir das citações de Lima (2020) a superficialidade da inclusão escolar em muitas instituições brasileiras, onde a prática ainda se aproxima mais da integração escolar do que da verdadeira inclusão. A autora sublinha que, apesar das variações nas experiências de cada escola, é crucial haver um esforço coletivo e colaborativo para melhorar o acolhimento e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ela ainda argumenta que uma educação digna e de qualidade exige mais do que cumprir normas; requer disposição para servir, ouvir e acolher os alunos, valorizando suas diferenças e buscando complementaridades que possam enriquecer o ambiente escolar. Essa abordagem não apenas facilita a inclusão, mas também promove um sentimento de pertencimento e respeito entre todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

A dissertação de autoria de Macedo (2021) “Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência: legislação e realidade na educação básica”, teve como objetivo analisar criticamente a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão no contexto escolar, buscando compreender, com base no olhar do professor e nos dados censitários, a materialização desse processo. A autora investiga as Políticas Públicas de Inclusão da Pessoa com Deficiência na educação básica, bem como, analisa marcos históricos, normativos e a realidade escolar dessas políticas. O *corpus* empírico consistiu em 28 entrevistas semiestruturadas com professores da educação básica. A pesquisa destacou que, em 2020, o Brasil tinha 1.308.900 matrículas em

Educação Especial, com 1.152.875 em classes comuns. Os dados mostram que a educação é um direito fundamental, conforme a Constituição Federal de 1988, e deve ser garantida a todos. A pesquisa revelou que a maioria dos professores da educação básica são mulheres e que, embora as políticas públicas de inclusão tenham aumentado as matrículas de alunos com deficiência, há desafios significativos relacionados à acessibilidade, falta de apoio estatal e formação inadequada dos docentes. A formação contínua dos professores foi identificada como crucial para melhorar o processo de inclusão.

Macedo (2021) aponta considerações relevantes acerca de sua análise:

Quando verificadas as vozes dos professores sobre aspectos conceituais relacionados à inclusão, foi possível problematizar que eles, em sua maioria, entenderam que a escola inclusiva é aquela democrática, que deve se adaptar para receber os alunos. No entanto, constatou-se que alguns docentes restringiram o público desse modelo escolar à pessoa com deficiência, sem mencionar as demais crianças excluídas socialmente, como os meninos e meninas de rua, quilombolas, negros, índios, entre outros. Dois professores, mesmo atuando na escola regular, confessaram “saber nada” ou “muito pouco” sobre a escola inclusiva (Macedo, 2021, p.115).

Esta citação apresentada a partir das análises de Macedo (2021) revela uma compreensão pouco disseminada sobre a inclusão nas escolas, apesar de estarmos dialogando sobre crianças com deficiência a autora traz uma concepção parcial dos professores sobre o conceito de escola inclusiva. Embora a maioria dos educadores reconheça a necessidade de uma escola democrática e adaptativa, que se molda para receber todos os alunos, muitos restringem a ideia de inclusão apenas às pessoas com deficiência. Esse entendimento limitado ignora outros grupos socialmente excluídos, como crianças de rua, quilombolas, negros, indígenas, entre outros. Essa restrição demonstra uma lacuna significativa na percepção dos docentes sobre o alcance completo da inclusão escolar. Além disso, é alarmante que alguns professores, mesmo atuando em escolas regulares, admitam saber “nada” ou “muito pouco” sobre o que constitui uma escola inclusiva. Essa admissão aponta para a necessidade urgente de formação continuada e conscientização para que os educadores possam compreender e implementar efetivamente práticas inclusivas que abrangem todos os alunos, independentemente de suas origens ou circunstâncias sociais. Portanto, é essencial promover uma visão mais ampla e integrada de inclusão, que considere todas as formas de diversidade e trabalhe para eliminar todas as barreiras à participação plena de cada estudante no ambiente escolar.

Macedo (2021) ainda expõe que:

A responsabilidade pelo processo inclusivo não deve recair exclusivamente sobre os professores, cabendo ao Estado assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos nas salas comuns, cumprindo com as determinações legais em atendimento às peculiaridades de todos” [...] (Macedo, 2021, p.115).

Similar ao que muitos autores já abordaram, Macedo (2021) também discute que a responsabilidade pelo processo inclusivo não deve recair exclusivamente sobre os professores. É fundamental que o Estado assuma um papel central e ativo, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos nas salas comuns. Cumprir com as determinações legais implica que o governo deve assegurar que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas, proporcionando um ambiente educacional que suporte e celebre a diversidade.

Essa citação sublinha a importância de uma abordagem sistêmica e integrada para a inclusão escolar. Delegar toda a responsabilidade aos professores é injusto e impraticável, pois eles, muitas vezes, enfrentam desafios significativos sem o apoio necessário. Além do mais, o processo inclusivo [...] “esbarra em diferentes dificuldades que vão desde problemas inerentes à própria escola até questões relativas à falta de formação, mostrando uma contradição entre o que é proposto nos documentos normativos e a realidade escolar” (Macedo, 2021, p.117). Desse modo, o Estado deve fornecer recursos adequados, formação contínua e suporte técnico para que os educadores possam implementar práticas inclusivas eficazmente.

Além disso, a implementação das políticas de inclusão requer um investimento robusto em infraestrutura escolar, desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis e a contratação de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais. Esses elementos são cruciais para criar um ambiente inclusivo que não apenas acomode, mas também valorize a diversidade dos alunos. Logo, [...] “não basta chegar ao conhecimento do professor uma infinidade de atos normativos sobre políticas de inclusão se ele não recebe o apoio necessário para a implantação desse processo na escola” (Macedo, 2021, p.116).

Portanto, é essencial que o Estado não apenas crie políticas inclusivas, mas também assegure que elas sejam exequíveis através de suporte constante e recursos suficientes. A inclusão só será alcançada quando todos os atores envolvidos, especialmente os órgãos governamentais, trabalharem em conjunto para eliminar as

barreiras que têm a educação e garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isto posto,

Se há dificuldades na implantação do modelo inclusivista, como as vozes dos professores alertaram, a presente pesquisa também revelou que a maioria defende e apoia a inclusão. Não apenas referente a isso, vigora um ordenamento jurídico que a respalda. Por conseguinte, é preciso solucionar essas questões, investindo na escola e nos professores, fornecendo todo o apoio esperado aos docentes e às crianças (Macedo, 2021, p.117).

Macedo (2021) nos concede um entendimento a partir das citações exibidas sobre a implementação da inclusão educacional nas escolas, destacando tanto os desafios enfrentados pelos professores quanto a responsabilidade do Estado e da sociedade em garantir um ambiente inclusivo. É revelado um entendimento limitado de alguns professores sobre o conceito de escola inclusiva. Embora muitos reconheçam a necessidade de uma abordagem democrática que se adapte para receber todos os alunos, alguns restringem essa compreensão apenas às pessoas com deficiência, negligenciando outras crianças socialmente excluídas. Isso evidencia uma lacuna na compreensão da diversidade e na aplicação prática dos princípios inclusivos.

Além disso, é ressaltada a sobrecarga colocada sobre os professores no que diz respeito à implementação da inclusão. Embora sejam fundamentais para o sucesso desse processo, eles enfrentam dificuldades que vão desde problemas estruturais nas escolas até a falta de formação adequada e apoio institucional. A simples transmissão de normas e diretrizes não é suficiente se não forem fornecidos os recursos e o suporte necessários para traduzir esses conceitos em prática no ambiente escolar.

Portanto, o Estado tem o papel fundamental de garantir o acesso equitativo e a permanência de todos os alunos nas salas de aula comuns, conforme previsto na legislação. Isso inclui não apenas a criação de políticas inclusivas, mas também o investimento em infraestrutura escolar, formação de professores e suporte contínuo para a implementação efetiva dessas políticas.

Em síntese, os estudos, em sua maioria, mostraram as perspectivas de professores de diferentes localidades. O que nos permitiu enxergar a educação especial dentro de variados contextos o que mostrou muitas percepções semelhantes com relação a falta de estrutura, a adequação das políticas de inclusão e a ausência

de cursos de formação continuada que possa capacitar os profissionais a lidar com as demandas que crescem continuamente.

Diante de todos os excertos apresentados, podemos identificar como essas questões permaneceram consistentes ao longo do tempo, dentro dos anos correspondentes às pesquisas analisadas (2008 a 2021), especialmente a partir do marco da Política Nacional de Educação Especial de 2008, que motivou o recorte a partir desse ano. Acreditávamos que essa mudança nas políticas de inclusão em 2008 levaria a saltos significativos de inclusão nas salas de aula, com professores mais preparados para receber os alunos público-alvo da educação especial, em espaços adequados. Esperava-se que a inclusão não se limitasse apenas à matrícula, mas que realmente considerasse as particularidades desses alunos. No entanto, as pesquisas mostram uma realidade ainda distante desse ideal, com relatos que, independentemente da localidade e do ano da análise, apresentam semelhanças.

Nesse sentido, a partir da riqueza dos discursos dessas análises, foi possível percebermos que é imprescindível que as políticas de inclusão sejam tratadas com mais seriedade, a fim de acolher professores e alunos para a execução de um trabalho mais eficiente e inclusivo, pois, os obstáculos não estão no trabalho exercido pelo docente, pelo contrário, muitos fazem mais do que podem para seus alunos, mas sim de condições, desde o aprimoramento na formação (inicial e continuada) até os espaços físicos, para que de fato os professores consigam atuar e cumprir com a inclusão.

Ressaltamos ainda, como descrito em um dos excertos, mais precisamente em Macedo (2021, p.115), no qual menciona: “Dois professores, mesmo atuando na escola regular, confessaram “saber nada” ou “muito pouco” sobre a escola inclusiva”. Esse trecho demonstra que mesmo depois de anos da implementação da Política Nacional de Educação Especial, existem profissionais despreparados e que ainda assim atuam na sala de aula e com alunos público-alvo da educação especial e, que um cenário como esse é absolutamente preocupante. Sendo assim, é essencial reforçarmos a importância da necessidade em reverter esse cenário da atual imagem da educação especial, particularmente, das políticas de inclusão.

Em última análise, as citações de modo geral, nos leva a refletir sobre a necessidade de um compromisso mais profundo e abrangente por parte dos órgãos governamentais com a inclusão na educação. Isso requer não apenas mudanças nas

políticas e nos currículos, mas também uma transformação cultural que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Dessa forma, as produções envolvidas nesta pesquisa possuem como principal objeto a perspectiva dos professores diante da política de inclusão escolar. Portanto, baseado nas 54 pesquisas observadas, percebemos um encontro sobre as percepções históricas desde o surgimento da Lei, sua implementação e aplicação, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases, Constituição Federal de 1988, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Estatuto da Criança e do Adolescente e, outros. Todos esses regulamentos são pertinentes, uma vez que as produções buscam entender como elas se aplicam no ambiente escolar e, assim correlacionarem com as observações destacadas pelos docentes.

Com isso, temos como respostas os excertos que trouxemos anteriormente, lembrando que destacamos apenas alguns que pudessem abarcar desde o início da regularização das atividades da educação especial até os tempos mais atuais. Contudo, além das inúmeras reivindicações trazidas diante da rotina do professor em sala de aula, a educação especial não beneficia apenas o estudante com deficiência, os demais alunos também estão inseridos nesse processo, aprender a lidar e a respeitar a diversidade exercendo a prática de sensibilização faz parte do exercício de “habilidades a serem desenvolvidas para tornar-se sujeito inclusivo” (Hermes, 2017, p. 2012).

No entanto, ainda há a perspectiva de que a inclusão esteja associada apenas a um processo de socialização, porém, “é preciso salientar que, mesmo a educação inclusiva tendo emergido do modelo social da deficiência, [...] todas as crianças são diferentes e que tanto a escola quanto o sistema de ensino precisam mudar a fim de atender as necessidades individuais de todos os alunos, com ou sem deficiência” (Santos, 2015, p.97).

Ainda, sobre as políticas de inclusão as pesquisas evidenciam que o “acesso as escolas de ensino regular aos alunos da educação especial, ocasionado pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, exigiu uma reestruturação do espaço das escolas e, posteriormente, a reorganização da prática pedagógica” (Alves, 2015, p.127). Assim,

para a consolidação de uma política como a de inclusão escolar faz-se necessário o alinhamento entre a perspectiva legal, as condições estruturais das escolas, as condições salariais dos docentes, as políticas de formação docente no espaço escolar e as concepções

daqueles que fazem parte não apenas da educação especial, mas também da comunidade escolar” (Araújo, 2016, p. 103).

Dessa forma, haja vista que as Leis são importantes para uma sociedade mais democrática, a Lei de inclusão fundamenta a garantia de igualdade e de oportunidade para as pessoas com deficiência. Portanto, a escola como sendo um espaço não só de aprendizagem, mas também de novas experiências, de contato com outras famílias, costumes e culturas é onde as pessoas com deficiência podem expandir seus horizontes e possuir oportunidades para o longo da vida.

Por isso, é um aspecto essencial para que se possa construir uma sociedade mais justa e inclusiva, por essa razão este estudo se torna relevante no intuito de apresentar a visão dos professores sobre as dificuldades que cercam um ponto tão considerável dentro das escolas, com o propósito de haver uma mudança desse panorama e da ampliação de pesquisas que mostrem a realidade do cotidiano das escolas e dos docentes brasileiros.

Na próxima seção, apresentamos os métodos que utilizamos nesta pesquisa que relata os passos que usamos dentro do ciclo de Política na investigação.

### SEÇÃO III

#### EXPLORANDO OS MÉTODOS DE PESQUISA E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A metodologia adotada nesta dissertação envolve a Abordagem do Ciclo de Políticas e os seus três principais contextos (influência, produção de texto e prática) possibilitando desenvolver uma pesquisa multimétodo na perspectiva analítica e nos permitindo interpretar as informações de forma qualitativa e quantitativa.

Entretanto, esta pesquisa dar-se-á ênfase ao estudo do contexto da prática da política de Educação Inclusiva brasileira na perspectiva dos professores do AEE/SRM, tendo como lócus de estudo as escolas da Rede Estadual de Minas Gerais na cidade de Uberlândia.

O contexto da prática de acordo com Ball (2009) de *enactment* (atuação ou encenação), nas palavras de Ball em uma entrevista: os atores na escola precisam transformar um texto em prática.

Realizamos uma revisão de literatura em duas bases de dados: SciELO e BDTD, a busca ocorreu nos periódicos escolhidos em busca avançada, e por meio dos descritores com palavras-chave correspondentes ao nosso estudo.

A análise documental ocorre a partir da leitura e análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para mapear a temática a partir das publicações documentais (Diretrizes, Normas, Resoluções, Leis etc.), a fim de discuti-las à luz do problema da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2003), “este tipo de pesquisa consiste na coleta de dados através da análise de documentos escritos ou não, configurando-se como de fontes primárias (documentos de arquivos públicos e privados, registros estatísticos, contratos entre outros)” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 23).

Além da pesquisa documental e a revisão literária, foram utilizados o instrumento de coleta de dados, através de um questionário elaborado para os professores do AEE/SRM das instituições dos campos da pesquisa.

Segundo Vergara (2008), esta técnica é “um método de coleta de dados de campo, de interagir com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar” (Vergara, 2008, p. 39).

Nesse tipo de instrumento, não há a interação direta entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse tipo de instrumento, segundo Gil (2008)

apresenta diversas vantagens: a) possibilita atingir grande número de pessoas [...]; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p. 122).

Desse modo, a escolha por essa ferramenta deve-se à necessidade de obter informações de um número de professores do campo de pesquisa sobre a problemática a ser estudada, assim obtendo um conhecimento direto da realidade de forma rápida e econômica.

A coleta de dados do questionário (apêndice 1), aplicado aos professores do AEE/SRM, foi elaborado pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino (GP-FOREESP) sob a coordenação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Nessa perspectiva, de acordo com Mainardes e Marcondes (2009, p.318) “o ciclo de políticas, como método de análise, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, oportunizando ao pesquisador o acesso a mecanismos capazes de possibilitar maior efetividade na análise de políticas públicas”.

Desse modo, o ciclo de políticas como método de análise fornece uma estrutura organizada para investigar e entender os processos complexos envolvidos na formulação e implementação de políticas. Isso permite que identifiquemos pontos de intervenção e possamos avaliar a efetividade das políticas em alcançar seus objetivos declarados.

Além disso, ao utilizarmos o ciclo de políticas, podemos explorar as interações entre diferentes atores e instituições envolvidas no processo de elaboração e implementação de políticas, bem como os fatores contextuais que influenciam essas interações.

Contudo, o ciclo de políticas emerge como uma ferramenta robusta e essencial para pesquisadores que buscam compreender a complexidade das políticas públicas. Ao oferecer uma estrutura organizada e conceitual para analisar o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas, o Ciclo de Políticas capacita os pesquisadores a identificar pontos críticos, entender as dinâmicas entre os diversos

atores envolvidos e avaliar a eficácia das políticas implementadas.

Essa abordagem não apenas facilita uma análise mais profunda e abrangente, mas também fornece *insights* valiosos para aprimorar a tomada de decisões e promover o desenvolvimento de políticas mais efetivas e sustentáveis.

### **3.1 Aspectos éticos da pesquisa**

O município estudado foi uma cidade localizada na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais. A cidade é a segunda mais populosa do Estado, e fica atrás somente da capital Belo Horizonte. A escolha por essa cidade se deu por ser o local em que a pesquisadora reside, por ser professora efetiva na Rede Estadual de Ensino e, assim ter um contato mais direto com o dia a dia escolar, com professores da SRM, por vivenciar a realidade da educação especial e pelas experiências vividas com estudantes com deficiência o que possibilita uma maior familiaridade em poder fazer a coleta dos dados necessários.

O primeiro contato ocorreu com a Superintendência Regional de Ensino do município pesquisado, que orientou sobre os procedimentos necessários para que a pesquisa fosse desenvolvida na rede.

Solicitaram o envio por e-mail institucional do Escopo do projeto, Termo de Responsabilidade e Compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa, o projeto de pesquisa de acordo com o anexo A, com o Parecer CAEE: 60714122600000164 aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) que em seguida foi enviado para a Secretaria Estadual de Educação - Subsecretaria do Ensino Superior – SEE/SU-MG.

Esse procedimento ocorreu no mês Março do ano de 2023. Após sessenta (60) dias, ao final do mês de maio foi recebido um e-mail da SEE/SU-MG, conforme consta em anexo B, com parecer favorável para que a pesquisa fosse desenvolvida nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais no município escolhido.

Com o parecer favorável à pesquisa, a própria Superintendência Regional de Ensino nos informou da liberação e a mesma enviou por e-mail institucional para os gestores das escolas que faziam parte da pesquisa o parecer que autorizava a coleta de dados.

Após a autorização o questionário foi enviado para as 17 escolas que possuíam Salas de Recursos Multifuncional da Rede Estadual do município atendendo a orientação da Superintendência Regional de Ensino - MG para os e-mails

institucionais dos diretores que repassariam para os participantes da pesquisa, por esse motivo o Questionário foi enviado pelo *Google Forms*, e assim foi respondido.

As 17 escolas da Rede Estadual da cidade de Uberlândia com AEE/SRM contam com 21 professores especializados. No entanto, 13 professores de SRM de 12 escolas responderam ao questionário. As respostas foram registradas virtualmente através do *Google Forms*, gerando gráficos e tabelas para o acompanhamento dos resultados.

Em seguida foram feitos os cálculos das pontuações de cada questão que possuem um valor específico e realizada a análise dos resultados indo ao encontro dos indicadores de cada grupo de questões do questionário.

### 3.2 Contextualização do lócus da pesquisa

O contexto da pesquisa foram as escolas da Rede Estadual da cidade de Uberlândia (MG) que tinham professores do Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Todos os dados para a pesquisa foram recolhidos durante o ano de 2023.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), durante o ano de 2022, ajustou os dados coletados em 2000 e 2010 e apontou uma tendência de crescimento das cidades, projetando uma nova estimativa para Uberlândia, que teria 713.232 habitantes até o ano de 2022, sendo o 2º município mais populoso de Minas Gerais. Logo abaixo, apresentamos o mapa da cidade escolhida para a realização da pesquisa.

**Figura 4:** Mapa da cidade de Uberlândia



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Uberl%C3%A2ndia> acesso em 10/03/2024.



**Tabela 1: Redes de Ensino na cidade de Uberlândia – MG**

IBGE		Página Inicial	Aniversários dos Municípios	O que você procura?
Brasil / Minas Gerais / <b>Uberlândia</b> Selecionar local	Enseino fundamental			181
	ANOS INICIAIS			159
	Municipal			53
	Estadual			45
	Federal			1
	Privado			60
	ANOS FINAIS			122
	Municipal			33
	Estadual			56
	Federal			1
Privado			32	
Enseino médio			54	

Fonte: Censo Escolar - Sinopse IBGE.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/0?indicador=5929>

Acesso em: 15 out. de 2022

Já na tabela abaixo apresentamos a quantidade de Escolas da Rede Estadual da cidade de Uberlândia que faz o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncional. Esses dados foram reunidos por meio de uma pesquisa com a análista responsável pela Educação Especial da Rede Estadual da cidade de Uberlândia com o intuito de reunir as informações de escolas que oferecem a Sala de Recurso Multifuncional.

**Tabela 2: Alguns dados sobre as escolas da Rede Estadual de Uberlândia/MG**

<b>Quantidade Total de Escolas Estaduais em Uberlândia/MG</b>	68
<b>Quantidade de salas de recurso</b>	17
<b>Quantidade de professores de educação especial de sala de Recurso em Uberlândia-MG</b>	21

Fonte: Dados da Superintendencia Regional de Ensino de Uberlândia/MG acesso em jun. 2022

A seguir, na tabela 3, apresentamos os dados referentes das escolas que participaram da pesquisa. E que possuem a Sala de Recurso Multifuncional, participaram da pesquisa 12 escolas do total de 17.

Nestas tabelas de acordo com o Censo de 2022, temos informações sobre o número de professores de AEE/SRM, quantidade de alunos dos anos iniciais, finais do Ensino Fundamental, número de alunos do Ensino Médio, Educação de Jovem e Adulto e número de alunos com deficiência que são atendidos na Educação especial.

Na escola E3, observa-se um número alto de estudantes público alvo da educação especial. Essa escola tem atendimento exclusivo para esse público. Para o estudante ser matriculado na escola E3 é necessário que o responsável apresente laudo médico que comprove a deficiência.

A escola E3 atende estudantes do Ensino fundamental – Séries finais, Ensino Médio e Educação para Jovens e adultos, no período matutino e vespertino. Os estudantes da Educação especial têm matérias comuns da grade curricular — português, matemática, história, etc — mas também oficinas de artesanato e horta. além de uma equipe multiprofissional com psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais para dar atendimento aos estudantes.

Nesta escola há uma professora de Sala de Recurso, porém a mesma atende somente estudantes das escolas regulares próximas a E3.

As demais escolas possuem sala de recurso e as mesmas também atendem estudantes de escolas próximas. Na rede estadual as escolas que possuem sala de recurso atendem os estudantes da própria escola e os estudantes de escolas próximas. Essas escolas se tornam um referencial/polo para o atendimento na SRM.

**Tabela 3:** Dados das escolas participantes

Escolas participantes	Nº de professores	Professores de SRM que responderam ao questionário	Nº de alunos nos Anos Iniciais	Nº de alunos nos Anos Finais	Nº de alunos no Ensino Médio	Nº de alunos na EJA	Nº de alunos público-alvo da Educação Especial
E1	42	1	0	129	214	152	28
E2	45	1	153	141	84	0	19
E3	29	1	0	13	78	29	<b>120</b>
E4	33	1	154	172	0	160	26
E5	67	1	172	401	320	91	41
E6	63	1	0	301	670	0	49
E7	47	1	320	328	0	14	22
E8	49	1	0	78	519	0	38
E9	31	1	126	214	0	0	23
E10	31	1	230	307	0	0	7
E11	34	2	297	371	0	0	21
E12	35	1	146	216	0	0	9

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o Censo de 2022

Esses dados são importantes, pois ajudarão a compreender alguns aspectos intrínsecos da segunda maior cidade do Estado de Minas Gerais com relação a compreensão das Escolas Estaduais do município, o qual concentra nossa análise.

A alocação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas de Minas Gerais é realizada com base em critérios estabelecidos pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) e pela Secretaria de Estado de Educação (SEE). Esses critérios incluem, primeiramente, um diagnóstico das necessidades, que envolve a avaliação das demandas de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais na rede escolar, além da análise dos dados de matrícula e das necessidades específicas de apoio educacional.

Em seguida, considera-se a infraestrutura da escola, verificando-se a capacidade física e a estrutura disponíveis para abrigar uma SRM, bem como a adequação dos espaços e dos recursos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A capacitação dos profissionais também é um critério relevante, uma vez que envolve a verificação da formação e capacitação dos professores e funcionários para trabalhar com alunos com necessidades especiais, além de

considerar a experiência e especialização dos profissionais na área de educação especial.

Outro aspecto avaliado é a disponibilidade de recursos, que inclui a análise dos recursos materiais e tecnológicos necessários para a efetivação das SRM, bem como a disponibilidade de materiais pedagógicos adaptados e de tecnologia assistiva. A demanda regional também é considerada, com o levantamento das necessidades regionais e a distribuição estratégica das SRM, garantindo cobertura adequada e considerando a proximidade das escolas e a logística para o atendimento aos alunos.

Ademais, as políticas e diretrizes da SEE são levadas em conta, assegurando a adesão às políticas estaduais que orientam a criação e manutenção das SRM e o cumprimento das normativas legais e educacionais vigentes para a inclusão de alunos com deficiência. A participação da comunidade escolar também é essencial, com a consulta e o envolvimento de professores, pais e gestores na decisão sobre a alocação das SRM, além da consideração das demandas e sugestões da comunidade para o melhor atendimento dos alunos.

Por fim, é implementada uma avaliação contínua, com mecanismos de acompanhamento e avaliação do funcionamento das SRM, permitindo ajustes e readaptações conforme a evolução das necessidades educacionais e sociais. Esses critérios visam garantir que as SRM sejam distribuídas de maneira eficiente, proporcionando um suporte adequado para a inclusão escolar e assegurando os direitos educacionais de todos os alunos. Vale relatar, que houveram escolas que não responderam aos e-mails enviados e, até mesmo, alegações de falta de tempo e desinteresse, além, de dificuldades encontradas em contactar algumas escolas por meio de ligação.

Sendo assim, acreditamos que apesar de se tratar de uma cidade que contém uma quantidade significativa do campo de pesquisa relacionado à nossa análise, encontramos pouca receptividade por parte das escolas e dos professores em participar da pesquisa.

Portanto, essa dificuldade não reduziu na qualidade, na importância e no valor dos resultados obtidos para a conclusão da análise do contexto da prática sob o ponto de vista dos Professores do AEE/SRM, conseguimos com os dados obtidos atingir nossos objetivos, compilar os resultados e atingir resultados consideráveis em relação à pesquisa por hora realizada.

### 3.3 Participantes e Critério de inclusão dos participantes

A seleção dos participantes para a realização da pesquisa estabeleceu o seguinte critérios de inclusão: ser *professor/a efetivo/a-designado/a*<sup>9</sup> que atua como professor/a de AEE - Sala de Recurso Multifuncional. E o critério de exclusão: que não atendam as especificidades exigidas ou que não queiram fazer parte da pesquisa.

Cabe salientar que, inicialmente, considerou-se incluir apenas professores com mais de dois anos de experiência e que estivessem no cargo efetivo como critério de inclusão. No entanto, observamos que a maioria dos participantes da pesquisa possuíam até dois anos de experiência e eram designados (contratado). Esse critério, portanto, excluiria um grande número de participantes, decidimos retirar o critério de inclusão experiência profissional de mais de 2 anos.

O que se observa é que, na Rede Estadual de Minas Gerais, há uma quantidade significativa de professores *designados*, o que evidencia a falta de concursos públicos para a efetivação em cargos na educação, entre outros fatores relevantes. De acordo com o Censo Escolar de 2023, Minas Gerais é o estado com o menor percentual de docentes concursados na educação básica, com apenas 19,2% de professores efetivos. Amorim *et al.* (2018) propõem duas explicações para o fenômeno da "Superdesignação" em Minas Gerais. A primeira hipótese destaca que, do ponto de vista econômico, é mais vantajoso manter os profissionais da educação por meio de designações temporárias em vez de promover concursos públicos para efetivação. A segunda hipótese sugere que a designação temporária facilita a gestão administrativa, permitindo que a carência de pessoal seja rapidamente suprida de maneira prática e eficiente.

Essas questões destacam preocupações práticas relacionadas à gestão e qualidade da educação em Minas Gerais. A elevada dependência de professores designados, em vez de efetivos, pode resultar em instabilidade na equipe docente e afetar a continuidade das atividades pedagógicas. A falta de concursos públicos frequentes para a efetivação de professores também compromete a estrutura do sistema educacional, dificultando a valorização dos profissionais e potencialmente impactando a qualidade do ensino. Abordar esses problemas requer a implementação

---

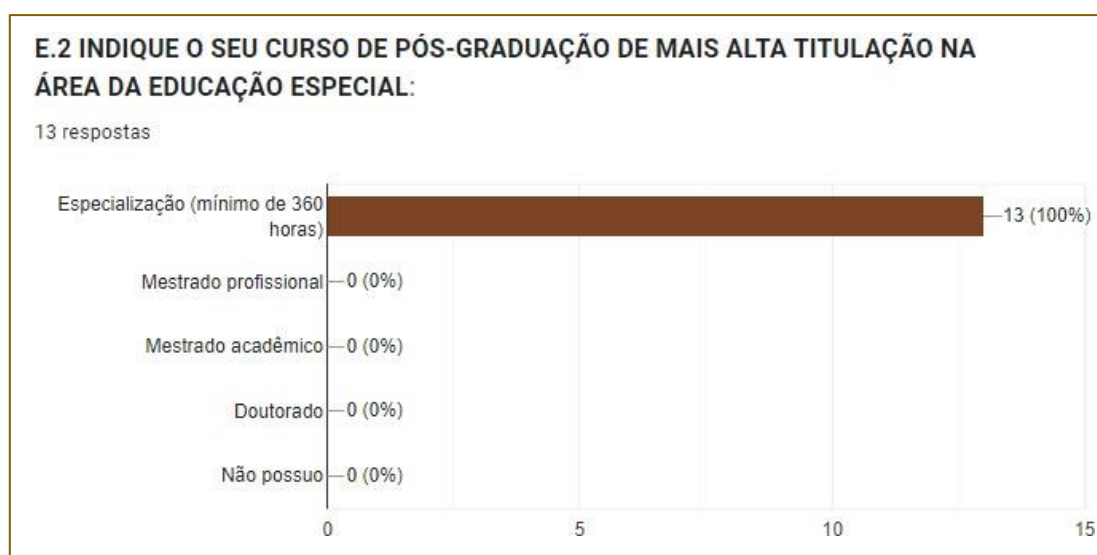
<sup>9</sup> Designados: Termo utiliza pela rede estadual de Minas Gerais, para contratos temporários. O grupo de professores designados é então composto de professores temporários, que, de acordo com a lei estadual n. 18.185/2009 (Minas Gerais, 2009), além de possuírem vínculo precário, gozam de menos benefícios que os colegas efetivos.

de políticas públicas que priorizem a realização de concursos e promovam maior estabilidade no quadro docente.

Dos 22 professores de AEE/SRM que foi enviado o questionário, participaram da pesquisa 13 professores, os quais, 12 (92,3%) indicaram possuir graduação em licenciatura e apenas 1 (7,7%) indicou outro tipo de formação.

No que diz respeito à pós-graduação, os 13 participantes (100%) tinham especialização na área de educação especial com duração mínima de 360 horas, conforme o gráfico abaixo. Os 11 professores que não participaram pesquisa, alegaram falta de tempo em responder ou desinteresse pela mesma.

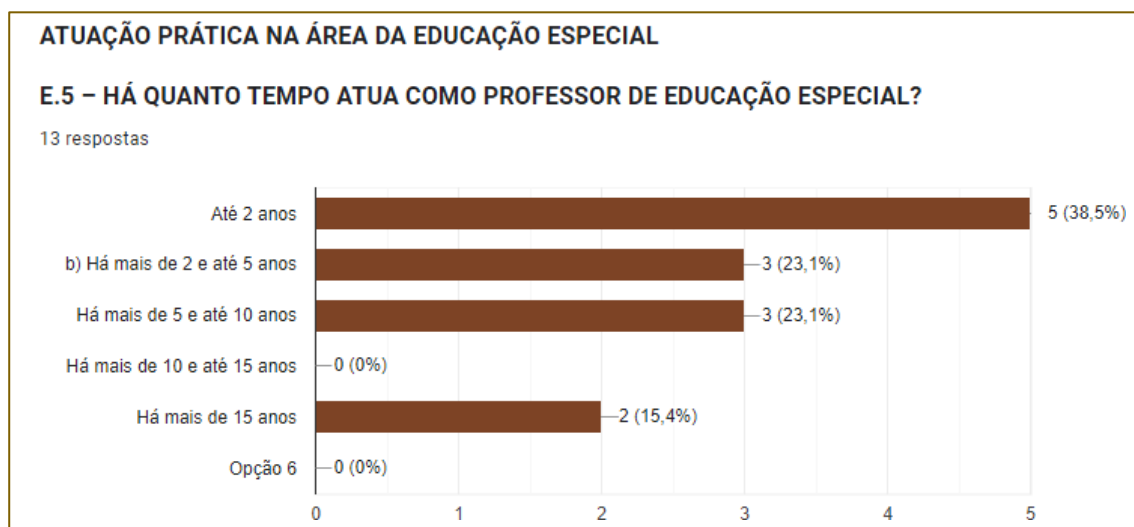
**Gráfico 1:** Dados da formação continuada (Pós-graduação) professores especialistas AEE



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Já no item: período de atuação na educação especial, tivemos os seguintes resultados: 5 professores (38,5%) atuam até dois anos. Há mais de dois anos e até 5 anos, 3 professores (23,1%). Há mais de 5 anos até 10 anos, 3 professores (23,1%). Há mais de 10 anos há 15 anos, nenhum professor (0%) e há mais de 15 anos 2 professores (15,4%).

**Gráfico 2:** Dados da atuação prática na área da educação especial - SRM



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esses dados correspondem ao perfil de formação dos professores que atuam nas SRM e o tempo de atuação na área. Logo, podemos perceber que estes professores, possuem as exigências mínimas estabelecidas para atuar como professor especializado, conforme o item 7.3 da Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014):

Para atuar como professor de AEE é exigido do candidato a habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos Sistemas de Ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino (Minas Gerais, 2014, p. 32).

A citação destaca a importância da formação especializada e da habilitação para atuar como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando a necessidade de uma qualificação específica para lidar com as demandas das diferentes deficiências e *necessidades educacionais especiais* dos alunos.

Esses requisitos não apenas garantem a qualidade do serviço prestado aos estudantes com *necessidades especiais*, mas também evidenciam o compromisso das instituições de ensino em oferecer um atendimento educacional inclusivo. A

exigência de certificação e comprovação dessas habilidades demonstra um reconhecimento da complexidade e da importância do trabalho do professor de AEE, destacando a necessidade de profissionais capacitados e preparados para enfrentar os desafios que surgem no contexto da educação inclusiva.

Portanto, a implementação efetiva desses requisitos não só contribui para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

### **3.4 Instrumentos de produção de dados**

Utilizamos o notebook e com isso o e-mail institucional, tanto para o envio do questionário às escolas, como para contactar a Superintendência a fim de buscar informações para o desenvolvimento da pesquisa. O *Google Forms*, para a elaboração dos questionários e o questionário elaborado pelo Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino (GP- FOREESP) da UFSCAR. O celular para fazer ligação para a analista da educação especial e para os gestores e supervisores, além do aplicativo WhatsApp que foi utilizado para captar participantes para responder ao questionário.

Cada um desses instrumentos foi essencial para que pudéssemos reunir os dados que pretendíamos coletar.

### **3.5 Questionários**

Foi utilizado para esta pesquisa um questionário, sendo ele: o Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Professor Especializado SRM (QUAPOIE-PE versão 5) com 18 indicadores que são: 1) Formação; 2) Atuação prática na área de educação especial; 3) Condições de Trabalho; 4) Identificação do PAEE; 5) Apoios pessoais; 6) Suportes pedagógicos para alunos PAEE; 7) Cultura escolar; 8) Planejamentos; 9) Caracterização da prática pedagógica; 10) Avaliação; 11) Parcerias e apoio; 12) Suporte/parceria/colaboração; 13) Interação; 14) Política de inclusão na escola; 15) Autoavaliação relacionada ao trabalho docente; 16) Autoavaliação relacionada à prática docente; 17) Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração contabilizando; 18) Autoavaliação relacionada às demandas formativas. Cada indicador é composto por itens (perguntas) que contabilizam 60 ao todo, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 6:** Indicadores e itens de resposta (QUAPOIE – E)

INDICADORES	ITEM DO QUESTIONÁRIO	
1. Formação	E.1 – Indique o tipo da sua formação inicial	4
	E.2 – Indique o seu curso de pós-graduação de mais alta titulação na área da educação especial	
	E.3 – Nos últimos dois anos, qual foi o tipo de curso que você participou na área de educação especial	
	E.4 - Indique se a rede em que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplaram temas da educação especial	
2. Atuação prática na área da educação especial	E.5 – Há quanto tempo atua como professor de educação especial	1
3. Condições de trabalho	E.6 – Indique a sua situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo: (assinale quantas alternativas forem necessárias)	7
	E.7 – Indique sua faixa salarial	
	E.8 – Indique sua carga horária de trabalho semanal total como docente	
	E. 9 - Você trabalha em quantas escolas	
	E.10 - Indique o modelo de apoio/serviço realizado por você	
	E.11 - Indique com que frequência você realiza atendimento especializado e a carga horária com cada aluno: (caso haja variação na frequência do atendimento, assinale a mais usual)	
	E.12 - Indique o local em que este atendimento é realizado: (assinale quantas alternativas forem necessárias)	
4. Identificação do PAEE	E.13 – Indique se os alunos PAEE possuem laudo clínico e/ou parecer educacional	7
	E.14 – Quando um novo aluno PAEE entra em sua turma você participa da elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar do aluno	
	E.15 - Indique se você participa da elaboração dos pareceres educacionais	
	E.16 – Indique se há casos em que o aluno começa a receber atendimento especializado antes da emissão de seu parecer e/ou laudo clínico	

	<p><b>E.17</b> – Equipe docente: indique a equipe de elaboração do(s) parecer(es) educacional(is)</p> <p><b>E.18</b> – equipe de gestão escolar e do município</p> <p><b>E.19</b> – família e aluno avaliado</p>	
5. Apoios pessoais	<p><b>E.20</b> - Indique se seus alunos PAEE demandam auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se, caso positivo, estes recebem apoio extra para execução destas atividades</p> <p><b>E.20.1</b> – Caso a questão anterior seja positiva, indique quem fornece este apoio na sua maioria: (assinale quantas alternativas forem necessárias)</p> <p><b>20.2</b> – Indique o seu grau de satisfação com este serviço: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito)</p>	3
6. Suportes pedagógicos para alunos PAEE	<p><b>E.21</b> – Atendimento educacional especializado:</p> <p><b>E.21.1</b> – Indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente)</p> <p><b>E. 22</b> - ensino colaborativo ou bidocência:</p> <p><b>E.22.1</b> – indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente)</p> <p><b>E.23</b> – apoio/acompanhamento pedagógico ou reforço escolar</p> <p><b>E.23.1</b> – indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente)</p> <p><b>E.24</b> – profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante:</p> <p><b>E.24.1</b> – Indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente)</p>	6

7. Cultura escolar	<b>E.25</b> – Indique se você ou outro professor de educação especial compõe o conselho escolar de sua escola sede:	3
	<b>E.26</b> – Indique se você recebe suporte de outro profissional em relação à elaboração do planejamento para os alunos público-alvo da educação especial:	
	<b>E.27</b> – Indique se esses o(s) projeto(s) político pedagógico(s) da sua escola sede prevê/preveem assunto(s) relacionado(s) a este(s) aluno(s), e, em caso positivo, a que estes se referem:	
8. Planejamentos	<b>E.28</b> – Indique se o planejamento realizado é suficiente para sua atuação com os alunos público-alvo da educação especial:	4
	<b>E.29</b> – Indique com que frequência este planejamento é elaborado/revisado:	
	<b>E.30</b> – Indique o seu grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para os alunos público-alvo da educação especial:	
	<b>E.31</b> - Indique se seu planejamento também contempla as atividades da classe comum:	
9. Caracterização da prática pedagógica	<b>E.32</b> – Indique com que frequência as atividades que você realiza durante seus atendimentos especializados estão relacionadas com aquelas da classe comum:	2
	<b>E.33</b> – Indique com que frequência você realiza diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didático para os alunos público-alvo da educação especial	
10. Avaliação	<b>E.34</b> – Indique com que frequência são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno público-alvo da educação especial	3
	<b>E.35</b> – indique com que frequência o professor da sala comum solicita que você aplique a avaliação para o aluno da educação especial.	
	<b>E.36</b> – Indique com que frequência seus alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações de larga escala	
	<b>E.37</b> – Indique com que frequência você apoia o professor da classe comum	

11. Parcerias e apoio	<b>E. 38</b> – Quando há apoio ao professor da classe comum, como este se dá: (assinale quantas alternativa forem necessárias)	2
12. Suporte/parceria/colaboração	<b>E.39</b> – Indique com quais tipos de profissionais e/ou pessoas você possui oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial	2
	<b>E.39.1</b> - Indique o seu grau de satisfação com esse contato	
13. Interação	<b>E.40</b> - Como se dá a interação do alunos público-alvo da educação especial com os colegas	1
14. Política de inclusão na escola	<b>E.41</b> – Indique o seu grau de satisfação quanto a inclusão escolar realizada em sua escola: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório)	3
	<b>E.42</b> - Os alunos público-alvo da educação especial participam das festas ou eventos da escola	
	<b>E.43</b> – Os alunos público-alvo da educação especial 0 - participam dos passeios e demais atividades extraescolares	
15. Autoavaliação relacionada ao trabalho docente	<b>E.44</b> – Indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para organizar o cronograma de trabalho: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório)	2
	<b>E.45</b> – Indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar dos alunos	
16. Autoavaliação relacionada à prática docente	<b>E.46</b> – Indique o seu grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a política de inclusão escolar	3
	<b>E.47</b> – Indique o seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor de educação	
	<b>E.48</b> – indique o seu grau de conhecimento na confecção e uso de materiais/recursos didáticos adaptados, incluindo tecnologia assistiva	
17. Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração	<b>E.49</b> – Indique o seu grau de satisfação na sua parceria com os professores da classe comum. (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 totalmente satisfatório)	
	<b>E.50</b> – Indique seu grau de satisfação quanto às situações de preconceito e	

	discriminação por parte de outros profissionais em relação aos seus alunos público-alvo da educação especial (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 totalmente satisfatório)	4
	<b>E.51-</b> Indique o seu grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão por parte de outros profissionais em relação ao seu trabalho/profissão: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 totalmente satisfatório)	
	<b>E.52</b> – Indique o seu grau de satisfação na sua interação com familiares de seus alunos público-alvo da educação especial	
18. Autoavaliação relacionada às demandas formativas	<b>E.53</b> – indique o seu grau de conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial:	3
	<b>E.54</b> – indique o seu grau de conhecimento em relação aos direitos dos alunos público-alvo da educação especial	
	<b>E.55</b> – avalie seu trabalho como professor de educação especial	
	<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os questionários possuem respostas fechadas e de múltipla escolha e sua elaboração foi feita por pesquisadores do GP-FOREESP/UFSCAR que fazem parte da equipe do projeto universal; Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais, CNPQ (Processo 431960/2018-6), sob a coordenação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O questionário foi utilizado para a pesquisa, sem fazer nenhuma alteração, respeitando os pesquisadores que participaram da elaboração do mesmo, porém foi necessário o envio através do Google Forms, adaptando assim a realidade do locus e pesquisa.

Segundo Ghunter (2003) o questionário pode ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (Ghunter, 2003, p. 2).

Os questionários usados nesta pesquisa possuem o propósito de caracterizar

o perfil do professor, bem como compreender como se dá a organização e a prática com relação aos seu(s) aluno(s), e o contexto de inclusão escolar existente no ambiente e que ele atua. Neles contém questões de identificação pessoal e profissional, tais como: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, carga horária de trabalho semanal, concepções sobre inclusão e alunos com deficiência.

Esses questionários foram enviados para os professores através do e-mail institucional das escolas da Rede Estadual e para os professores através do questionário online da plataforma do *Google Forms*. Para tanto, utilizamos o Formulário *Google forms* como ferramenta para reunir e organizar informações da pesquisa ou e-mail institucional da Rede Estadual para enviar os formulários para ser respondido.

### **3.6 Procedimentos da análise de dados**

A coleta de dados do questionário realizou-se da seguinte forma: primeiramente deixamos o questionário disponível para ser respondido entre os meses de junho a setembro de 2023, enviamos os questionários para os 22 participantes da pesquisa, porém tivemos retorno de 13 destes participantes.

Foi enviado por meio do e-mail institucional e whats App o link<sup>10</sup> questionário QUAPOIE -PE que foi aplicado pela plataforma Google Forms. A ferramenta do Google Workspace é um serviço gratuito que possibilita o usuário usar a plataforma para criar formulário personalizados para o desenvolvimento de pesquisas e questionários *on-line*, na qual as respostas dos sujeitos participantes são organizadas em gráficos.

Entramos em contato com as analistas da SRE -MG, pedindo auxílio para a mobilização da pesquisa, porém, mesmo com o apoio dos mesmos não obtivemos o número total de participantes, como esperávamos. Após esse prazo, foi feito a partir do download dos gráficos que foram gerados pelo site do *Google Forms*, a coleta dos dados.

Para ter acesso aos sujeitos da pesquisa, a analista da SRE-MG, responsável por assuntos do Ensino Superior, enviou um memorando autorizando as escolas a

---

<sup>10</sup> Professor Especialista – Link do Formulário

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSct45f0celMIQtylJqHfAw5OZFTZllsEYKfqF3sUeqvrOdTKg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSct45f0celMIQtylJqHfAw5OZFTZllsEYKfqF3sUeqvrOdTKg/viewform?usp=sf_link)

participarem da pesquisa, em seguida entramos em contato com as escolas que forneceram os e-mails institucionais e números de WhatsApp.

Após essa primeira coleta, cada dado pertinente a cada pergunta foi separado para que pudesse ser feita a tabela que consta as pontuações realizadas por cada participante, devido ao fato que cada questão possui uma pontuação, ao final é gerado um cálculo para cada um dos indicadores.

Vale ressaltar que no questionário há uma questão do nome da escola na qual o docente atua, mas que a fim de preservarmos a identidade dos participantes foi excluída para a realização da análise e que utilizamos esta informação apenas para enquadramento e orientação dos dados.

Nesse sentido, após concluirmos a etapa de coleta com a depuração do questionário, agrupamos os indicadores aos quais pertencem cada item, assim como mostrado no quadro 7, e foram atribuídos valores a cada um, sendo que cada indicador tem um total de 10 pontos e, ao fim realizamos o cálculo das médias. Como mostra o exemplo abaixo de um dos indicadores analisados.

**Quadro 7:** Ilustração da atribuição de valores do Indicador I<sup>11</sup>

INDICADOR	ITEM DO QUESTIONÁRIO	VALOR DO ITEM	VALORES DAS RESPOSTAS
1. FORMAÇÃO	E.1 – Indique o tipo da sua formação inicial	0 a 2,0	a) 0; b) 2; c) 0
	E.2 – Indique o seu curso de pós-graduação de mais alta titulação na área da educação especial	0 a 3,0	a) 3,0; b) 3,0; c) 3,0; d) 0,0
	E.3 – Nos últimos dois anos, qual foi o tipo de curso que você participou na área de educação especial	0 a 2,0	a) 1,0; b) 1,0; c) 2,0; d) 0,0
	E.4 - Indique se a rede em que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplaram temas da educação especial	0 a 3,0	a) 0; b) 3,0; c) 2,0; d) 0

<sup>11</sup> Os valores foram elaborados pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino (GP-FOREESP) sob a coordenação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Fonte: Elaboração própria (2024)

Após realizarmos o cálculo de cada um dos indicadores, utilizamos uma escala para classificá-las a partir de médias quantitativas, classificadas em: Insuficiente, fraco, regular, bom e muito bom distintas por cores. Conforme tabela abaixo:

**Tabela 4:** Escala para interpretação dos valores dos indicadores

ESCALA	Insuficiente	Fraco	Regular	Bom	Muito bom
VALOR	0 a 2,0	2,1 a 4,0	4,1 a 6,0	6,1 a 8,0	8,1 a 10

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os valores expostos na tabela foram utilizados para classificar as médias de cada escola em cada um dos indicadores. Essa classificação visou facilitar a identificação da média obtida a partir da ótica dos professores que responderam ao questionário.

Desse modo, quando a média de uma escola atingia um índice muito bom, por exemplo, indica que na visão do professor que aquele indicador atende as expectativas e demandas necessárias, de acordo com sua percepção.

No entanto, a pesquisadora com a posse dos dados coletados por meio dos questionários realizados chegamos à proposição de análise e diálogo nos aspectos da formação, a prática de atuação dos professores da Educação Especial e o atendimento aos PAEE, conforme veremos na seção seguinte.

## **SEÇÃO IV**

### **REFLEXÕES E DIÁLOGO ACERCA DA ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS DADOS DA PESQUISA**

Nessa seção serão apresentados e discutidos os resultados dos dados obtidos a partir da coleta com base nas respostas do questionário (QUAPOIE – E) respondido por 13 professores de Sala de Recurso Multifuncional.

O questionário gerou 18 indicadores que são: 1) Formação; 2) Atuação prática na área de educação especial; 3) Condições de Trabalho; 4) Identificação do PAEE; 5) Apoios pessoais; 6) Suportes pedagógicos para alunos PAEE; 7) Cultura escolar; 8) Planejamentos; 9) Caracterização da prática pedagógica; 10) Avaliação; 11) Parcerias e apoio; 12) Suporte/parceria/colaboração; 13) Interação; 14) Política de inclusão na escola; 15) Autoavaliação relacionada ao trabalho docente; 16) Autoavaliação relacionada à prática docente; 17) Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração contabilizando; 18) Autoavaliação relacionada às demandas formativas.

#### **Indicador 1: Formação**

De acordo com o Dicionário Online de Português a palavra formação (substantivo feminino) significa:

Ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; fabricação ou criação: formação das células; formação de salas para estudo. Modo de criação; educação, instrução: pessoa de boa formação. Conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico (online).

Sendo assim, no questionário a formação da qual tratamos refere-se ao conjunto de experiências educacionais e qualificações que um indivíduo adquire ao longo de sua trajetória educacional, incluindo cursos de graduação, pós-graduação, especializações, treinamentos e outras atividades relacionadas ao seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Portanto, vale ressaltar que é importante “se pensar a formação do professor, sobretudo sua formação continuada, objetivando criar possibilidades para que o aluno no serviço do AEE tenha suas necessidades educacionais consideradas e acesso a uma educação de qualidade” (Pasian, Mendes, Cia, 2017).

Esse primeiro indicador, Formação, procurou saber qual era a qualificação que os professores de classe comum possuíam. Para isso consideramos os seguintes itens: 1) Indique o tipo da sua formação inicial; 2) Indique o seu curso de Pós-Graduação de mais alta titulação na área da educação especial; 3) Nos últimos dois anos, qual foi o tipo de curso que você participou na área de educação especial e, 4) Indique se a rede em que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplaram temas da educação especial.

O cenário ideal seria o qual todos professores possuísem os maiores graus de formação e experiências junto de um conjunto de cursos de formação para que esteja atualizado e preparado para as demandas do cotidiano escolar. Nesse sentido, Ferreira (1999) argumenta que a formação do professor de educação especial não deve ser especializada, mas sim centrada na capacidade de lidar com a diversidade. Por sua vez, Omote (2003) compartilha dessa visão, destacando a importância de uma formação específica que aborde questões como dificuldades de comunicação e integração no mercado de trabalho, em vez de uma especialização restrita.

A tabela 5 nos mostra a média do indicador 1, com as respostas dos professores de SRM sobre as formações de cada um. Dessa forma, as médias das escolas foram calculadas enquanto o índice geral corresponde à média aritmética resultante do conjunto de respostas para todos os itens dos indicadores que integram esse indicador. Este cálculo leva em conta todas as respostas dos professores ao questionário, bem como todas as escolas participantes.

**Tabela 5:** Médias gerais do Indicador 1 – Formação dos professores por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
	1	5	7	6	7	9	9	9	5	10	10	10	10
	Regular	Bom	Regular	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Regular	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom
Índice Geral: <b>8,7 Muito bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Através da reflexão sobre os dados apresentados na tabela 5, podemos perceber que há uma variação nas médias das escolas, indicando diferentes níveis de qualificação dos professores.

É notável que algumas escolas apresentam médias consideradas muito boas, sugerindo que os professores possuem uma formação sólida e adequada para lidar com as demandas da educação especial. Por outro lado, há escolas com médias apenas regulares, o que pode indicar a necessidade de investimentos em programas de formação continuada e aprimoramento profissional.

Vale salientar que de acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área da deficiência que irá atuar. Essa formação possibilita a atuação no Atendimento Educacional Especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, dentre outros. Assim,

a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são importantes para a efetivação da inclusão. Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado (Minas Gerais, 2014, p. 30).

Portanto, a análise desses dados nos leva a refletir sobre a importância de políticas educacionais que valorizem a formação dos professores, garantindo que eles estejam devidamente preparados para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Investir na formação contínua dos docentes é essencial para garantir o sucesso e a eficácia das práticas pedagógicas, contribuindo assim para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes com *necessidades especiais*.

## **Indicador 2: Atuação prática na área da educação especial**

O segundo indicador, visa analisar o tempo de atuação do profissional na escola em que ele trabalha. A questão desse indicador foi: 5) “há quanto tempo atua como professor de educação especial?” De antemão podemos observar que a média foi insuficiente, o que demonstra que a maioria desses profissionais estão no exercício da função a menos de dois anos.

**Tabela 6:** Médias gerais do Indicador 2 - Atuação prática na área da educação especial por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente Insuficiente													
Índice Geral: 0,6 Insuficiente													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Esse resultado implica pouca experiência o que pode impactar suas respectivas atuações, principalmente nas escolas E1 e E2 que obtiveram nota zero (0). Essa falta de experiência pode ter diversas implicações na atuação desses profissionais. Por exemplo, pode haver dificuldades em lidar com as demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, falta de familiaridade com as práticas inclusivas, limitações na utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, entre outros desafios.

Ball, Maguire e Braun (2016 *apud* Santos, 2020, p. 190) colocam que

o tempo de atuação do docente influencia na maneira como estes irão atuar, sendo que professores recém-formados trazem como suporte as suas experiências de formação inicial, enquanto os professores que atuam há mais tempo, trazem consigo suas respectivas histórias em escolas anteriores.

Desse modo, entendemos que essa diferença de abordagem pode ser vista como complementar: a energia e as novas ideias dos professores iniciantes podem ser enriquecidas pela sabedoria e a experiência dos docentes veteranos. Enquanto os primeiros estão em processo de aplicar teorias na prática e desenvolver uma identidade docente, os últimos já possuem uma prática mais consolidada, moldada por sua trajetória profissional.

Portanto, o tempo de atuação não só influencia, mas também enriquece a maneira como os professores atuam, trazendo diversidade e profundidade às práticas educacionais.

Diante do cenário da análise, é essencial que o Estado invista em programas de formação continuada e capacitação para os professores de educação especial, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Além disso, é importante oferecer apoio e orientação para esses profissionais, de modo a garantir que eles se sintam preparados e confiantes em sua atuação na área de educação especial.

### Indicador 3: Condições de trabalho

Nesse próximo indicador, adentramos nas condições de trabalho, na qual a tabela 7 mostra a média geral que teve atribuição máxima de 10 professores. Esse indicador possui 7 questões, que são: 6) indique a sua situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo: (assinale quantas alternativas forem necessárias); 7) indique sua faixa salarial; 8) indique sua carga horária de trabalho semanal total como docente; 9) você trabalha em quantas escolas? 10) indique um modelo de apoio/serviço realizado por você; 11) indique com que frequência você realiza atendimento especializado e a carga horária com cada aluno: (caso haja variação na frequência do atendimento, assinale a mais usual); 12) indique o local em este atendimento é realizado: (assinale quantas alternativas forem necessárias). A partir dessas questões, obtivemos a seguinte média:

**Tabela 7:** Médias gerais do Indicador 3 - Condições de trabalho por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
	3	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	9	9
	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Índice Geral: <b>9,7 Muito bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Como pode ser observado na tabela 7, as condições de trabalho docente tiveram os indicadores considerados como muito bom, com médias altas. Isso sugere que os professores de educação especial que participaram da pesquisa estão satisfeitos com as condições em que trabalham, o que é um aspecto importante para o seu bem-estar e para o desempenho eficaz de suas funções. A atribuição de notas altas nesse indicador pode refletir uma série de fatores positivos, como adequada carga horária de trabalho, regime de contratação satisfatório, faixa salarial que atende às expectativas, entre outros aspectos relacionados às condições de trabalho, porém fatores negativos, podem ser refletidos, como a insatisfação de muitos professores

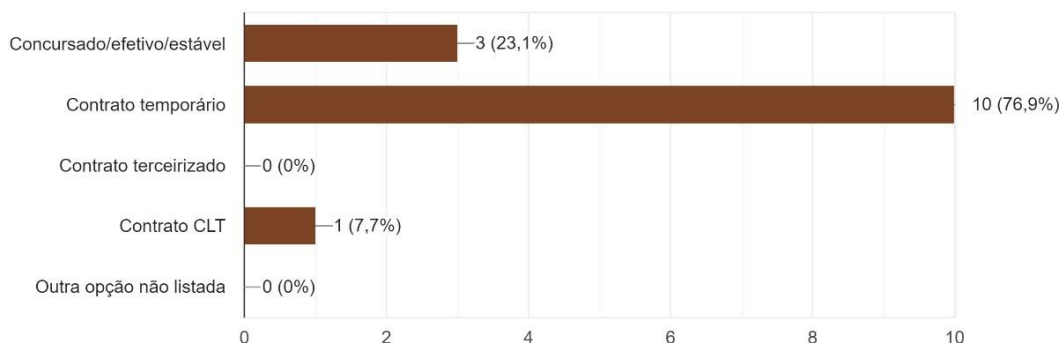
pela carga horário de trabalho, dentre outros pontos, que não foram citados no questionário. Vale ressaltar que as respostas preenchidas no questionário são apenas de 13 professores participantes que deram sua opinião, ou seja, 9 professores deixaram de responder

Ter condições de trabalho favoráveis é fundamental para que os professores possam desempenhar suas atividades de forma eficaz e dedicada. Isso inclui aspectos como um ambiente de trabalho seguro e saudável, acesso a recursos e materiais necessários para o ensino, suporte administrativo e pedagógico adequado, entre outros aspectos que influenciam diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido. Como podemos ver nas respostas a seguir:

**Gráfico 3:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-06)

CONDIÇÕES DE TRABALHO E.6 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

13 respostas



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

Os dados coletados sobre a situação funcional e o regime de contratação dos professores participantes revelam um cenário diversificado, com predominância de vínculos temporários. Entre as 13 respostas obtidas, 76,9% dos professores indicaram que trabalham sob contrato temporário, o que reflete uma dependência significativa desse tipo de vínculo nas escolas avaliadas. Além disso, 23,1% dos respondentes afirmaram serem concursados/efetivos/estáveis, enquanto 1 apontou ter contratos

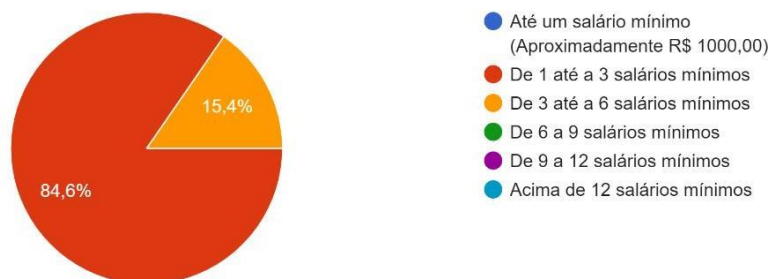
CLT<sup>12</sup>, contradizendo os dois regimes de trabalho que existe na Rede Estadual. É importante salientar que a resposta que cita contrato CLT, não se encaixa com as formas de trabalho da Rede Estadual de Minas Gerais, pois existe apenas duas situações funcionais, efetivo ou designado/contratado, conclui-se que a participante que respondeu essa opção teve dúvida em sua resposta e marcou uma opção que na enquadra com a instituição.

Compreendemos a partir desses números que uma parte considerável do corpo docente pode enfrentar incertezas relacionadas à estabilidade no emprego, o que pode impactar tanto a continuidade quanto a qualidade do trabalho realizado. A alta porcentagem de contratos temporários e terceirizados pode dificultar a formação de vínculos mais fortes e duradouros entre os professores e a escola, além de afetar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e eficazes.

#### Gráfico 4: Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-07)

E.7 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:

13 respostas



Fonte: Gerado pelo *google docs* a partir do questionário QUAPOIE-PE

Os dados sobre a faixa salarial dos professores participantes do estudo mostram uma variação significativa nos rendimentos. Esses dados indicam que, embora haja uma certa diversidade nas faixas salariais, uma parte significativa dos professores recebe entre 1 e 3 salários-mínimos. Embora, de modo geral, essa perspectiva pode afetar a motivação, a qualidade de vida e, conseqüentemente, o desempenho profissional dos educadores, a média revelada pelo indicador considera como muito bom, mostra um nível de satisfação relativamente alto entre os

<sup>12</sup> CLT. Consolidação das Leis de Trabalho Decreto Lei: 5432 de 1 de maio de 1943.

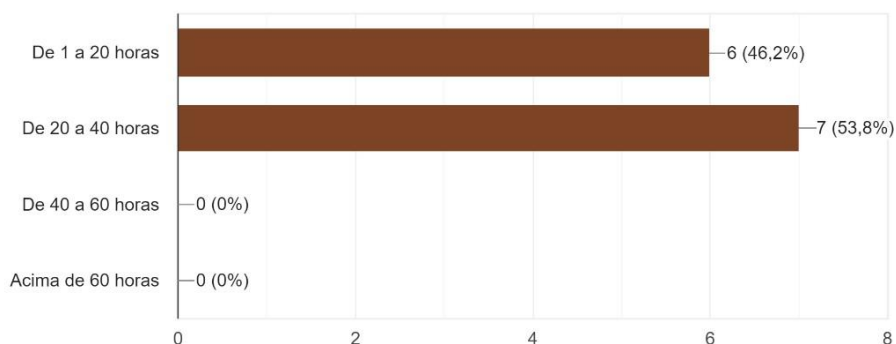
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)

professores em relação às suas condições de trabalho, possivelmente devido a outros fatores compensatórios, como a estabilidade do emprego ou a realização pessoal na profissão. Portanto, Sacristán, 2007, cita que o reconhecimento do papel central dos professores na educação exige, antes de tudo, uma política de valorização que passe pelo aumento salarial, condições de trabalho dignas e formação continuada.

Todavia, apesar das limitações financeiras, os professores mantêm um nível elevado de comprometimento e desempenho em suas funções. Isso sugere que, mesmo diante de desafios econômicos, muitos docentes conseguem preservar a qualidade de sua prática pedagógica. No entanto, é importante destacar que melhorias nas condições salariais poderiam potencialmente elevar ainda mais a eficácia e a satisfação dos profissionais na educação especial, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e com profissionais mais satisfeitos.

**Gráfico 5:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-08)

E.8 – INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:  
13 respostas



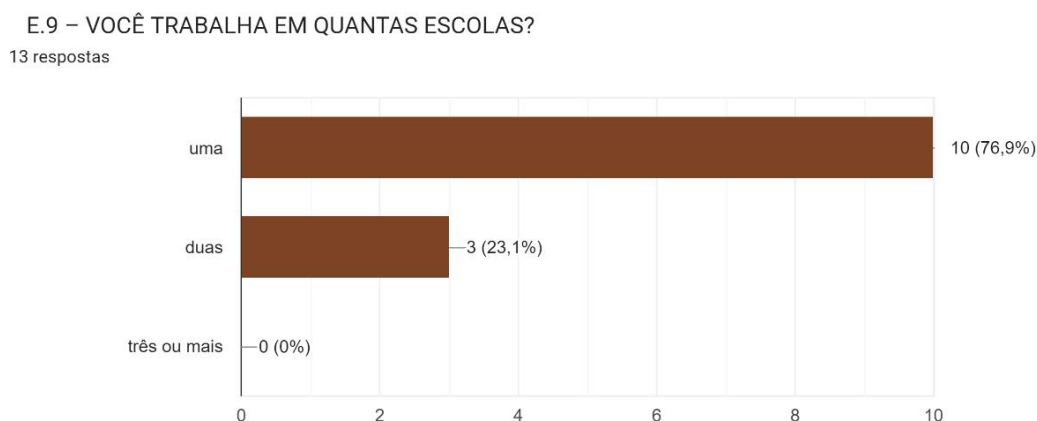
Fonte: Gerado pelo *google docs* a partir do questionário QUAPOIE-PE

Os dados sobre a carga horária semanal dos professores participantes indicam que a maioria deles trabalha entre 20 e 60 horas por semana, com uma distribuição equilibrada entre as faixas de 20 a 40 horas e 40 a 60 horas. Isso revela que os professores estão dedicando uma quantidade substancial de tempo ao exercício de suas funções, o que pode refletir tanto a demanda por uma dedicação intensa ao ensino quanto a necessidade de acumular horas de trabalho para complementar a renda. Esse nível de compromisso com a docência, associado à carga horária

elevada, pode impactar a qualidade de vida dos educadores e, ao mesmo tempo, destacar a resiliência e o empenho dos profissionais na busca por um ensino de qualidade, mesmo em contextos que podem ser desafiadores.

Contudo, a média geral desse indicador foi considerada muito boa, o que sugere que, apesar dos desafios relacionados à carga horária extensa, os professores têm conseguido manter um desempenho profissional elevado, o que é um reflexo positivo da dedicação e da capacidade de adaptação dos educadores ao cenário educacional atual.

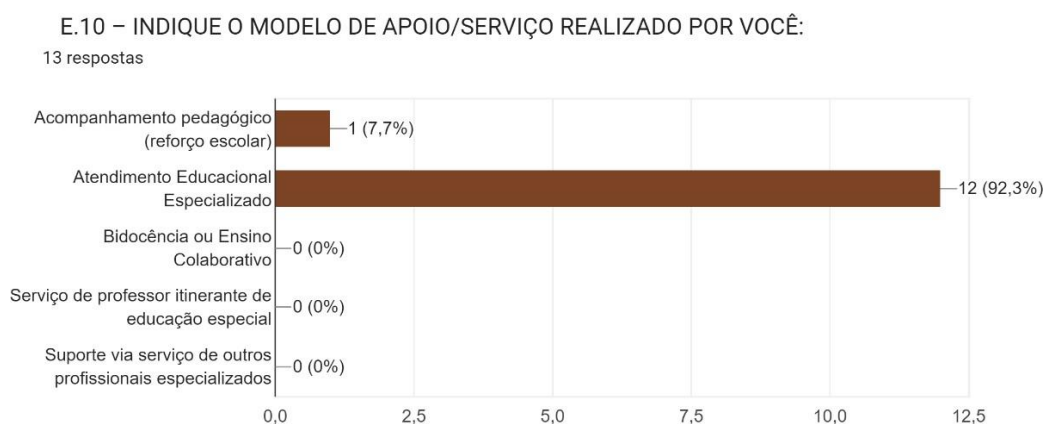
**Gráfico 6:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-09)



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

A maioria dos professores participantes do estudo, cerca de 76,9%, trabalha em apenas uma escola. No entanto, uma parcela (3) atuam em duas escolas, o que pode indicar a necessidade de complementar a renda ou a busca por maiores oportunidades de atuação na área da educação. Essa distribuição sugere que, enquanto uma parte considerável dos educadores consegue concentrar seus esforços em uma única instituição, outros precisam dividir seu tempo e energia entre várias escolas, o que pode trazer desafios adicionais em termos de gestão de tempo e qualidade de vida. Mesmo assim, considerando a média geral do quesito, entendemos que diante da análise, os professores possuem a capacidade de gerenciar suas responsabilidades em múltiplos ambientes de ensino, sem comprometer a qualidade do trabalho realizado.

### Gráfico 7: Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-10)



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

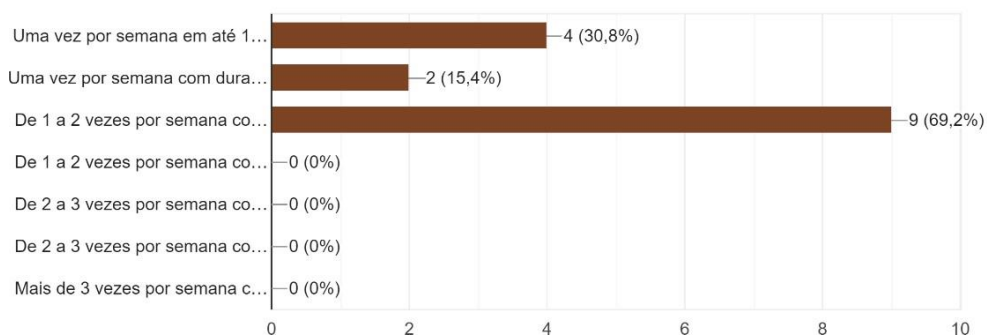
Já, nesses dados referentes ao modelo de apoio/serviço realizado pelos professores mostram que a grande maioria, 92,3%, está envolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto uma pequena parcela, 7,7%, atua em outras modalidades, como o acompanhamento pedagógico (reforço escolar).

Essa concentração no AEE reflete a ênfase e a demanda por esse tipo de suporte dentro das escolas, destacando o papel crucial que esses professores desempenham na inclusão e no desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial. Apesar da predominância de um único modelo de apoio, os resultados sugerem que os professores estão bem alinhados com as necessidades dos alunos e desempenham suas funções com eficácia e dedicação.

### Gráfico 8: Respostas dos professores das SEM referente ao indicador 3 (E-11)

E.11 - INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A CARGA HORÁRIA COM CADA ALUNO: (CASO HAJA ...IA DO ATENDIMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)

13 respostas



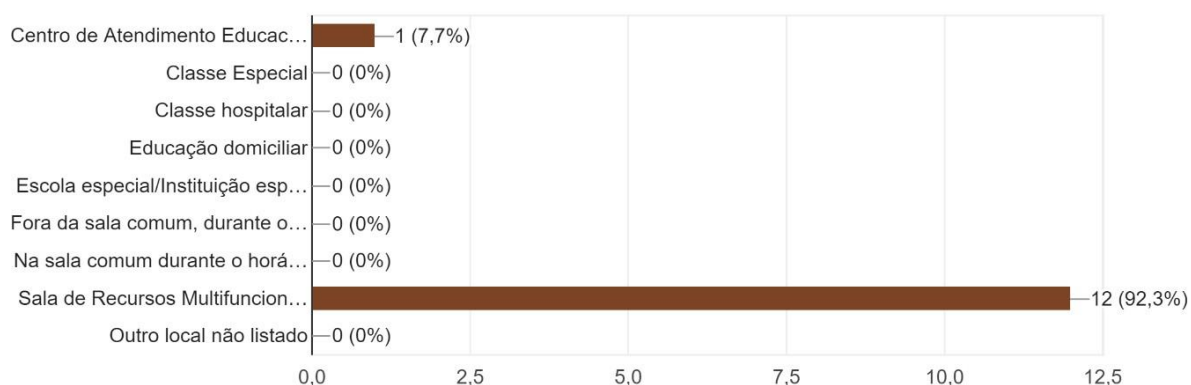
Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

Dando sequência aos resultados deste quesito, os dados sobre a frequência e a carga horária do atendimento especializado revelam que a maioria dos professores realiza esse atendimento de 2 a 3 vezes por semana, com uma carga horária que pode variar dependendo das necessidades dos alunos. A frequência mais comum, conforme indicado por 69,2% dos participantes, é de 2 a 3 vezes por semana, o que sugere um compromisso significativo com o acompanhamento contínuo dos alunos público-alvo da educação especial.

### Gráfico 9: Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 3 (E-12)

E.12 - INDIQUE O LOCAL EM QUE ESTE ATENDIMENTO É REALIZADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

13 respostas



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

Por fim, os dados sobre o local de realização do atendimento especializado mostram que a grande maioria dos professores (92,3%) realiza o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Esse local é destinado especificamente para suporte e atividades pedagógicas adaptadas para alunos com necessidades educacionais especiais.

A predominância da Sala de Recursos Multifuncionais como o local de atendimento demonstra a centralização dos serviços especializados nesse ambiente, que é projetado para oferecer recursos e estratégias adequadas às necessidades dos alunos, o que reflete uma prática consolidada e apropriada para a educação inclusiva, garantindo que os alunos recebam o suporte necessário em um espaço adaptado para suas necessidades.

Mendes, 2010 p. 68 cita que;

A Sala de Recursos é um espaço pedagógico fundamental para a promoção da inclusão escolar, onde se realizam atividades complementares e suplementares ao ensino regular, possibilitando o acesso ao currículo comum de forma adaptada às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Findada a observação de cada resposta dos professores participantes de SRM das Escolas Estaduais de Uberlândia – MG, vale frisar que as condições de trabalho podem variar de acordo com a realidade de cada escola e região. Portanto, é essencial que as políticas educacionais priorizem o investimento em melhorias nas condições de trabalho dos professores de educação especial, garantindo que eles tenham todo o suporte necessário para oferecer um atendimento de qualidade aos alunos com necessidades especiais.

#### **Indicador 4: Identificação do PAEE**

O indicador 4, é constituído por 7 questões, sendo elas: 13) Indique se os alunos PAEE possuem laudo clínico e/ou parecer educacional; 14) quando um novo aluno PAEE entra em sua turma você participa da elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar do aluno; 15) indique se você participa da elaboração dos pareceres educacionais; 16) indique se há casos em que o aluno começa a receber atendimento especializado antes da emissão de seu parecer e/ou laudo clínico; Indique a equipe de elaboração do(s) parecer(es) educacional(is): 17)

equipe docente; 18) equipe de gestão escolar e do município; 19) família e aluno avaliado.

**Tabela 8:** Médias gerais do Indicador 4 – Identificação do PAEE por escola e índice geral

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
Indicador 4	7	10	5	7	10	8	10	6	6	6	10	10	8
	Bom	Muito bom	Regular	Bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Regular	Regular	Regular	Muito bom	Muito bom	Bom
Índice Geral: <b>7,9 Bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

O índice geral obtido no indicador 4 foi de 7,9 considerado dentro da nossa escala como “bom”. Esse resultado mostra que das 11 escolas 9 consideram bom ou muito bom a o processo de identificação dos alunos PAEE dentro das escolas. Esse dado é positivo e sugere que a maioria das instituições está conseguindo realizar uma identificação eficaz desses alunos, o que é fundamental para garantir que eles recebam o suporte adequado. No entanto, também indica que há espaço para melhorias em quatro das escolas avaliadas, onde o processo pode não estar atingindo o nível esperado. Isso aponta para a necessidade de um acompanhamento contínuo e a implementação de estratégias para padronizar e elevar a qualidade desse processo em todas as escolas.

Sobre isso, Branco (2020) expressa que “é preciso compreender que, para além de um procedimento clínico, toda avaliação para a identificação do aluno PAEE deve ser, também, um processo de avaliação pedagógica e necessita envolver todos os aspectos do contexto familiar” (pág. 137). Sendo assim, podemos observar que em algumas escolas essa avaliação não vem sendo feita de forma que tenha toda a participação do professor nesse processo, bem como, das questões que corresponde aos laudos clínicos desses estudantes.

### **Indicador 5: Apoios pessoais**

O indicador 5 é composto pelas questões: 20) Indique se seus alunos PAEE demandam auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se, caso positivo, estes recebem apoio extra para execução destas atividades; 20.1) Caso a questão anterior seja positiva, indique quem

fornece este apoio na sua maioria: (assinale quantas alternativas forem necessárias); 20.2) Indique o seu grau de satisfação com este serviço: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).

Os apoios pessoais versam sobre os apoios que o professor de SRM tem e que consideram necessários para a execução do trabalho, além do seu contentamento com relação a esse suporte. A tabela 9 mostra os resultados obtidos:

**Tabela 9:** Médias gerais do indicador 5 – Apoios pessoais por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
	5	10	8	10	9	9	9	8	7	5	8	8	10
	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom	Regular	Bom	Bom	Muito bom	Bom
Índice Geral: <b>8,3 Muito bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

O indicador 5, que aborda os apoios pessoais necessários para os alunos PAEE, revela um cenário geral considerado como "muito bom". Isso sugere que, em grande parte das escolas avaliadas, os alunos que demandam auxílio em atividades como alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores estão recebendo o suporte necessário para executar essas atividades.

É positivo observar que as médias gerais indicam um nível satisfatório de apoio pessoal oferecido aos alunos PAEE. Isso reflete um compromisso com a promoção da autonomia e do bem-estar desses estudantes, garantindo que eles possam participar ativamente das atividades escolares.

A satisfação dos professores com os serviços de apoio pessoal também é um aspecto relevante a ser considerado. O fato de que algumas escolas obtiveram médias menores nesse indicador sugere que há áreas de insatisfação ou preocupações que precisam ser abordadas. Isso pode incluir questões como a disponibilidade de recursos, a formação dos profissionais envolvidos, a eficácia dos métodos utilizados e a adequação das estratégias de apoio às necessidades específicas dos alunos. Lopes (2018) discute que a presença de apoio especializado nas escolas brasileiras é uma realidade incomum. Frequentemente, não há profissionais contratados especificamente para prestar cuidados pessoais aos alunos

PAEE, e essa responsabilidade acaba sendo delegada, de maneira aleatória, a outros funcionários da escola.

### Indicador 6: Suportes pedagógicos para alunos PAEE

Neste indicador, avaliou-se a rede suporte oferecida aos alunos PAEE. As questões apresentadas foram: 21) Atendimento educacional especializado: 21.1- Indique seu grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente); 22) Ensino colaborativo ou bidocência: 22.1- Indique seu grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente); 23) Apoio/acompanhamento pedagógico ou reforço escolar: 23.1- Indique seu grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente); 24) Profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante: 24.1- Indique seu grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).

Cada item, buscou resultados sobre como cada professor avalia o suporte pedagógico que o aluno PAEE recebe em sua escola. Abaixo, na tabela 10, está descrito os valores que foram atribuídos:

**Tabela 10:** Médias gerais do indicador 6 – Suportes pedagógicos para alunos PAEE por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
6	10	6	5	10	10	10	7	5	10	10	10	10	10
	Muito bom	Regular	Regular	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Regular	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Índice Geral: <b>8,6 Muito bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Essa diversidade de avaliações sugere que na percepção dos professores de AEE, a qualidade e a eficácia dos suportes pedagógicos podem variar significativamente entre as escolas, bem como a satisfação dos professores com esses recursos. Fatores como disponibilidade de recursos, formação dos profissionais envolvidos, estratégias de implementação e adequação às necessidades individuais dos alunos podem influenciar essa percepção.

Portanto, “o ensino colaborativo ou o coensino é definido pela parceria entre os professores especialista e do ensino comum, podendo contribuir para um melhor

planejamento, execução e avaliação do ensino destinado aos estudantes do PAEE e/ou para toda a classe” (Sebin, 2021, p. 81). Ademais, a bidocência, por outro lado, pode ser compreendida como o trabalho em conjunto por dois professores, onde um age como o professor ‘principal’ e o outro como ‘ajudante’ (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Sendo assim, é fundamental garantir que os suportes pedagógicos sejam oferecidos de maneira inclusiva e equitativa, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno e promovendo o acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade.

### Indicador 7: Cultura escolar

O próximo indicador trata da cultura da escola, na qual compreende-se como aquelas gestões escolares que promovem a participação de profissionais da educação na elaboração do PPP da escola e que possuam conselhos escolares com participação das comunidades escolares e locais (Brasil, 1996). Este indicador foi composto por três questões, a saber: 25) Indique se você ou outro professor de educação especial compõe o conselho escolar de sua escola sede; 26) indique se você recebe suporte de outro profissional em relação à elaboração do planejamento para os alunos público-alvo da educação especial; 27) indique se esses o(s) projeto(s) políticos pedagógico(s) da sua escola sede prevê/preveem assunto(s) relacionado(s) a este(s) aluno(s), e, em caso positivo, a que estes se referem. Confira abaixo, na tabela 11, as médias gerais:

**Tabela 11:** Médias gerais do indicador 7 – Cultura escolar por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
7	2	2	0	6	6	2	0	4	4	4	4	6	4
	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Regular	Regular	Insuficiente	Insuficiente	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco	Regular	Fraco
	Índice Geral: 3,8 <b>Insuficiente</b>												

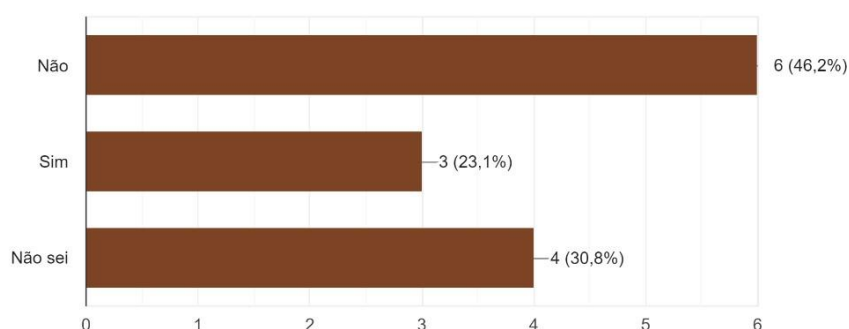
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Como pode ser observado, todas as escolas indicaram no máximo nota 6 para este indicador, que indica regular, sendo que a escola 3 indicou nota zero. Isso retrata como é lidada a questão da cultura nessas escolas, que no índice geral corresponderam a média de 3,8 que se caracteriza como insuficiente.

Podemos inferir que esses professores participam pouco ou nada dos conteúdos internos da escola, conselhos, PPP, ajuda com os planejamentos. Isso indica um distanciamento que o professor de SRM possui dessas práticas da escola. Como mostra os gráficos abaixo:

**Gráfico 10:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 7 (E-25)

CULTURA ESCOLAR E.25- INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA ESCOLA SEDE:  
13 respostas



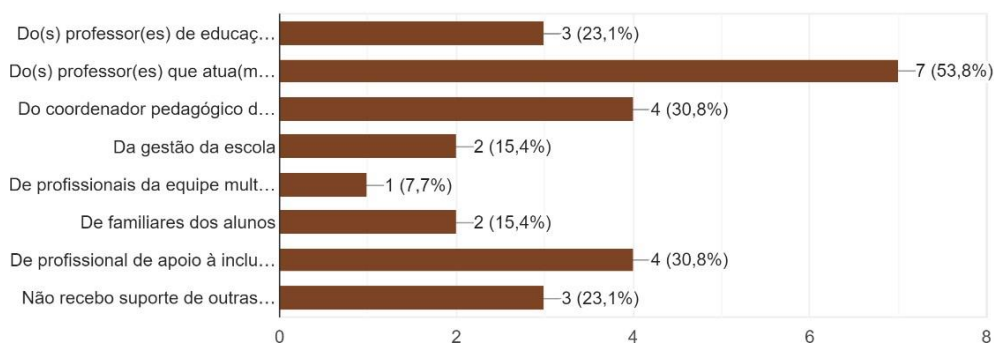
Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

A participação de professores de educação especial no conselho escolar revela que 46,2% dos professores afirmam que nem eles nem outros professores de educação especial compõem o conselho escolar de suas escolas. Essa informação destaca uma lacuna significativa na inclusão dos profissionais de educação especial nas tomadas de decisão e na governança das escolas.

A ausência de representação dos professores de educação especial nos conselhos escolares pode impactar negativamente a integração e a eficácia das políticas inclusivas, uma vez que essas decisões são frequentemente tomadas sem a perspectiva essencial desses profissionais. A média geral deste indicador é preocupante e sugere a necessidade de maior inclusão e reconhecimento do papel dos professores de educação especial nas estruturas de governança escolar, para garantir que suas contribuições e conhecimentos específicos sejam considerados no planejamento e na execução das políticas educacionais.

### Gráfico 11: Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 7 (E-26)

E.26 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE SUORTE DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO À ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA OS ALUN...UANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)  
13 respostas

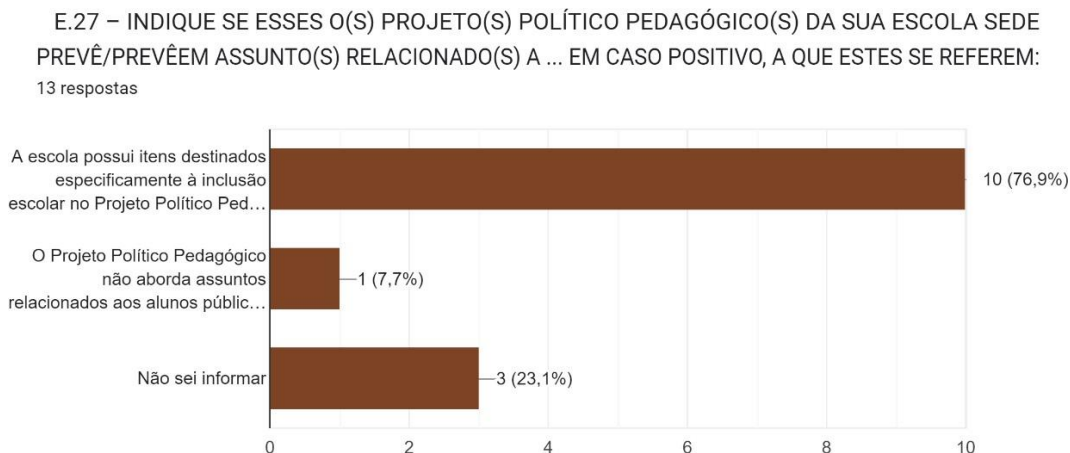


Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

Os dados sobre o suporte recebido na elaboração do planejamento para os alunos público-alvo da educação especial mostram que a maioria dos professores conta com a colaboração de coordenadores pedagógicos (53,8%) e da gestão da escola (53,8%). Esses profissionais são fundamentais para o planejamento eficaz e para a implementação de estratégias inclusivas, indicando uma integração relevante com a gestão escolar.

Além disso, um número considerável de professores também recebe suporte de professores que atuam em salas comuns (30,8%) e de profissionais da equipe multidisciplinar (30,8%). No entanto, é preocupante que uma parcela dos professores (23,1%) não receba suporte de outros profissionais, o que pode limitar a eficácia do planejamento e a adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Estes dados sugerem que, enquanto há apoio considerável em algumas áreas, ainda há espaço para melhorar a colaboração e garantir que todos os professores recebam o suporte necessário para atender de maneira eficaz os alunos público-alvo da educação especial.

## Gráfico 12: Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 7 (E-27)



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

As respostas sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes revelam que a grande maioria, 76,9%, possui itens especificamente destinados à inclusão escolar no PPP. Este resultado é um indicativo positivo de que as escolas estão integrando a temática da inclusão em seus planejamentos e diretrizes pedagógicas.

Por outro lado, 7,7% dos participantes relataram que o PPP não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial, enquanto 23,1% não sabem informar sobre a inclusão desses tópicos no PPP. Essa baixa porcentagem sugere que, de forma geral, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não estão alinhados com as práticas inclusivas. Contudo, a presença de um percentual menor que não tem conhecimento sobre o assunto também sugere que pode haver lacunas na comunicação e implementação dessas diretrizes. Em suma, a alta taxa de inclusão nos PPPs demonstra um compromisso com a educação inclusiva, mas também ressalta a importância de garantir que todos os membros da equipe escolar estejam bem-informados sobre os aspectos relacionados à inclusão.

A análise dos dados referentes à cultura escolar revela desafios significativos na integração dos professores de educação especial nas práticas e estruturas das escolas. As médias baixas nos indicadores, com destaque para a nota insuficiente geral de 3,8 e a ausência de participação dos professores de educação especial em

conselhos escolares, indicam um distanciamento desses profissionais das decisões e processos internos da escola. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica afirma que professores do atendimento educacional especializado devem, em colaboração com educadores, gestores e famílias, planejar e executar o plano de AEE, promovendo uma organização pedagógica coletiva orientada pela perspectiva inclusiva (Minas Gerais, 2014), ou seja, a ausência de integração desses professores nas decisões e nos processos escolares limita o alcance de uma educação inclusiva. A representatividade ativa desses profissionais nos conselhos escolares e em outras instâncias deliberativas é fundamental, pois possibilita que suas contribuições enriqueçam as práticas pedagógicas e assegurem que as necessidades específicas dos alunos atendidos sejam contempladas de maneira efetiva. Além disso, a falta de representação e envolvimento pode comprometer a eficácia das políticas inclusivas, uma vez que a perspectiva desses professores é crucial para a implementação bem-sucedida das práticas educacionais.

Apesar de uma colaboração positiva com coordenadores pedagógicos e a gestão escolar, e da presença significativa de itens relacionados à inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos, a ausência de suporte completo para todos os professores e a falta de clareza sobre a inclusão nos PPPs sugerem áreas que precisam ser aprimoradas. É necessário um esforço contínuo para garantir que todos os professores recebam o suporte necessário e que as diretrizes inclusivas sejam amplamente comunicadas e implementadas. A inclusão efetiva requer não apenas a presença de políticas inclusivas, mas também a participação ativa de todos os membros da equipe escolar, garantindo que todos os aspectos da inclusão sejam devidamente considerados e integrados no planejamento e na prática pedagógica.

Todavia, esse distanciamento dos professores de educação especial das práticas e decisões da escola podem ter várias implicações negativas. Primeiramente, pode resultar em uma falta de alinhamento entre as necessidades e realidades dos alunos com deficiência e as políticas e práticas escolares. Além disso, pode contribuir para a perpetuação de modelos educacionais tradicionais e excludentes, que não atendem adequadamente à diversidade de necessidades dos alunos.

Nesse sentido, para promover uma cultura escolar mais inclusiva e democrática, é essencial garantir a participação ativa e significativa dos professores de educação especial em todas as instâncias de decisão e planejamento escolar. Isso

pode envolver a implementação de políticas e práticas que incentivem e valorizem essa participação, bem como o fortalecimento da formação e capacitação desses profissionais para assumir papéis de liderança e colaboração na escola. Somente dessa forma será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos.

### Indicador 8: Planejamentos

O indicador a seguir, corresponde a produção dos planejamentos voltados aos alunos que fazem parte das salas de recuso multifuncional. As questões que compõe esse indicador são: 28) Indique se o planejamento realizado é suficiente para sua atuação com os alunos público-alvo da educação especial; 29) Indique com que frequência este planejamento é elaborado/revisado; 30) Indique o seu grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para os alunos público-alvo da educação especial; 31) Indique se seu planejamento também contempla as atividades da classe comum.

Na tabela 12 podemos observar a média alcançada:

**Tabela 12:** Médias gerais do indicador 8 – Planejamentos por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
	8	4	5	2	5	8	8	5	5	5	8	8	10
	Fraco	Regular	Insuficiente	Regular	Bom	Bom	Regular	Regular	Regular	Bom	Bom	Muito bom	Muito bom
Índice Geral: <b>6,3 Bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

No que concerne este indicador, vemos que o índice geral obteve o valor de 6,3 que é considerado bom. Portanto a escola E3 considerou este indicador como sendo insuficiente, sendo a única escola dentre as avaliadas que adotou este valor (2).

Nesse contexto, um dos entraves apontados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) são sobre a falta de tempo disponível para a realização dos planejamentos em conjunto dos professores que lidam com os alunos PAEE. Isso implica em um obstáculo que impede no avanço dessa prática, tendo em vista que 7 escolas

definiram o indicador 8 como insuficiente, fraco ou regular. Portanto, apesar de o índice geral demarcar como bom, houve um número expressivo de escolas que consideram essa prática com nota igual ou inferior a 5. Dessarte,

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

Ademais, as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais (2020) destaca em seu art. 9º inciso III que os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de “trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes” (p.2) Além de também “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 (p.2).

Observa-se uma variação significativa nos resultados, com notas que vão desde "Fraco" (4) até "Muito Bom" (10). Acreditamos que esse resultado revela uma disparidade preocupante na qualidade ou na percepção da qualidade em relação ao indicador avaliado.

Essa variabilidade dentro de uma mesma rede de educação sugere que, embora as escolas pertençam ao mesmo sistema, elas estão implementando práticas e processos de forma inconsistente. Isso pode indicar diferenças em recursos disponíveis, formação dos profissionais, liderança escolar, ou até mesmo em como as diretrizes e políticas são aplicadas.

A disparidade na avaliação sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada para identificar as causas dessas diferenças. Diante desses desafios, é essencial que as escolas adotem estratégias para otimizar o tempo de planejamento, promover uma colaboração eficaz entre os professores e garantir que os planejamentos sejam verdadeiramente centrados nas necessidades dos alunos. Isso pode incluir a implementação de práticas de planejamento colaborativo, a alocação de recursos adequados e o apoio contínuo à formação e desenvolvimento profissional dos docentes.

### Indicador 9: Caracterização da prática pedagógica

No indicador 9, caracterização das práticas pedagógicas, os docentes responderam sobre como eles definem e olham a sua própria prática, para isso, responderam as seguintes questões: 32) Indique com que frequência as atividades que você realiza durante seus atendimentos especializados estão relacionadas com aquelas da classe comum; 33) Indique com que frequência você realiza diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didáticos para os alunos público-alvo da educação especial. A tabela abaixo mostra o resultado das respostas dos participantes de cada escola:

**Tabela 13:** Médias gerais do indicador 9 – Caracterização da prática pedagógica por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
	9	3	3	3	5	8	5	3	1	1	8	8	5
	Fraco	Fraco	Fraco	Regular	Bom	Regular	Fraco	Insuficiente	Insuficiente	Bom	Bom	Regular	Fraco
Índice Geral: 4,3 Fraco													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

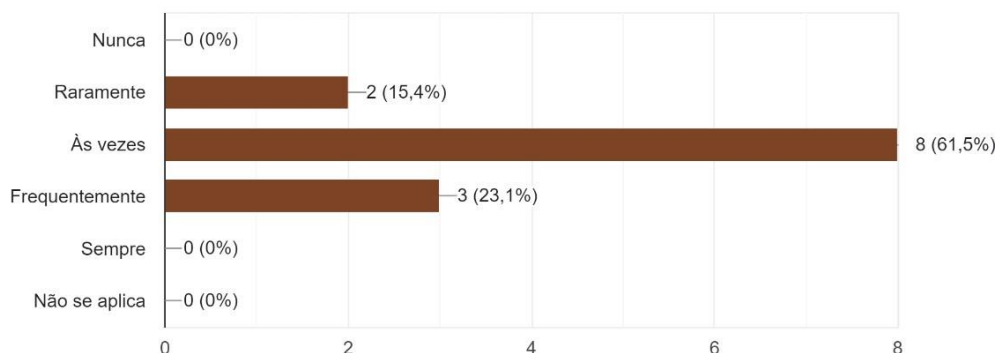
Nesse viés, os professores de modo geral caracterizaram suas práticas pedagógicas como sendo fraca. Diante da tabela 13 podemos observar que apenas três escolas consideraram como bom e, as demais obtiveram notas regulares, fraco e insuficiente. Resultando em um índice fraco que requer atenção, pois, é fundamental que haja uma articulação entre o trabalho desenvolvido na Sala de Recurso e o que ocorre na sala de aula regular, para garantir uma abordagem pedagógica consistente e complementar. Conforme destacado por Nozu e Bruno (2015), a política de educação especial na perspectiva inclusiva reforça continuamente a importância de articular o trabalho realizado no atendimento educacional especializado com as atividades da sala de aula regular, promovendo um diálogo que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial ao longo de sua trajetória escolar. Isso significa que as atividades na SRM devem ser adaptadas e alinhadas aos objetivos e conteúdos trabalhados na sala de aula regular, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos atendidos. Essa integração contribui para uma educação mais inclusiva e eficaz, promovendo o

desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Vejamos as respostas dos participantes:

**Gráfico 13:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 9 (E-32)

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E.32 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS...LACIONADAS COM AQUELAS DA CLASSE COMUM:

13 respostas



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

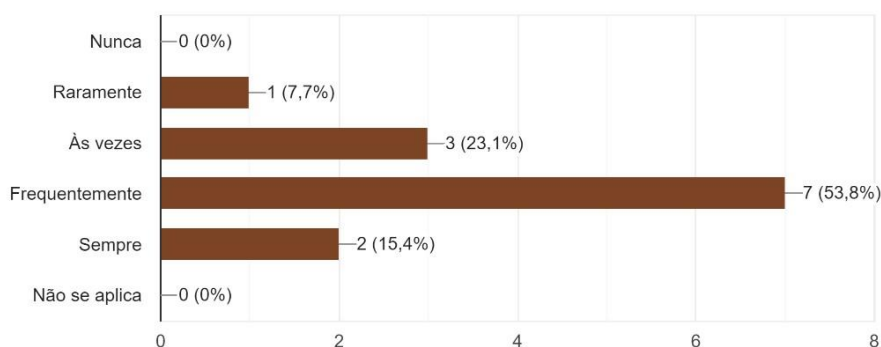
A análise dos dados sobre a frequência com que as atividades realizadas durante os atendimentos especializados estão relacionadas com aquelas da classe comum revela um padrão importante na prática pedagógica. A maioria dos professores, representando 61,5% das respostas, afirma que as atividades realizadas são alinhadas com as da classe comum eventualmente. No entanto, 15,4% dos professores indicam que essa integração acontece raramente, e 23,1% afirmam ocorrer de forma frequente. Apesar de ser um índice baixo, haver essa relação é positivo, pois sugere um esforço significativo para garantir que os atendimentos especializados não sejam isolados, mas sim integrados ao contexto da sala de aula regular, promovendo uma abordagem mais coesa e inclusiva para o aprendizado dos alunos.

Assim, esses dados apontam para uma necessidade contínua de promover uma maior articulação entre as atividades especializadas e as práticas da sala de aula comum. A integração consistente é crucial para garantir que os alunos recebam um suporte que complemente e se alinhe com o que é ensinado na classe regular, facilitando uma experiência educacional mais coesa e inclusiva.

### Gráfico 14: Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 9 (E-33)

E.33 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICO PARA OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

13 respostas



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

A maioria dos professores, representando 53,8%, realiza essas diferenciações frequentemente, o que indica um compromisso significativo em adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos. Além disso, 15,4% dos professores afirmam realizar essas diferenciações sempre, reforçando a prática contínua de personalização das estratégias educacionais.

No entanto, 23,1% dos professores realizam essas diferenciações apenas às vezes, e 7,7% raramente. Esses dados sugerem que, embora a maioria esteja ativamente engajada em ajustar suas práticas pedagógicas, ainda é preciso melhorar a consistência na aplicação dessas adaptações. A integração mais frequente e sistemática das diferenciações pode contribuir para uma experiência de aprendizagem mais efetiva e inclusiva para os alunos público-alvo da educação especial.

Ademais, é importante ressaltar que a escola precisa valorizar as vivências dos alunos, respeitar suas habilidades e diferenças, além de atender às suas necessidades educacionais especiais, assegurando, ao mesmo tempo, o cumprimento dos objetivos educacionais que lhes são garantidos. (Minas Gerais, 2014). Nesse sentido, entendemos que a gravidade do resultado da média geral do indicador indica falhas significativas na implementação ou efetividade das práticas pedagógicas. Esse cenário aponta para uma necessidade urgente de intervenção. A prática pedagógica é fundamental para o sucesso educacional dos alunos, e uma avaliação tão baixa sugere que os métodos, estratégias e abordagens pedagógicas

adotadas estão longe de alcançar os objetivos desejados. Sem melhorias substanciais, a qualidade da educação oferecida por essas escolas pode continuar a comprometer o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, é essencial que sejam realizadas ações corretivas, como formação continuada para os professores, revisão das práticas pedagógicas, e monitoramento contínuo, para elevar o nível das práticas pedagógicas em toda a rede.

### Indicador 10: Avaliação

Os dados da tabela 14 versam sobre a avaliação dos estudantes PAEE. Para isso, os docentes responderam as seguintes perguntas: 34) Indique com que frequência são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno público-alvo da educação especial; 35) Indique com que frequência o professor da sala comum solicita que você aplique a avaliação para o aluno da educação especial; 36) Indique com que frequência seus alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações de larga escala.

**Tabela 14:** Médias gerais do indicador 10 – Avaliação por escola e índice geral

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
Indicador	3	6	2	2	5	5	2	2	2	0	0	3	3
10	Fraco	Regular	Insuficiente	Insuficiente	Regular	Regular	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Fraco	Fraco
	Índice Geral: 4,3 Fraco												

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

A tabela 14 representa as informações passadas pelos docentes, referente as questões 34, 35 e 36 e, apresenta uma média considerada “Fraco”, com um índice geral de 4,3, com avaliações que vão de 0 a 6, sendo o máximo regular, posto pela escola E2. Nesse sentido, ressalta-se que:

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Nos processos avaliativos, a escola deve assegurar as condições necessárias para o acesso e participação dos estudantes, considerando o princípio da equidade, a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade. O processo de avaliação do estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser diversificado, considerando as suas especificidades, tendo como base seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem significativa, que devem estar previstos no PDI (Minas Gerais, 201, p. 12).

Mais do que apenas um momento de verificação de conhecimento, a avaliação é um componente que permeia todo o processo educacional, fornecendo percepções valiosas sobre o progresso dos alunos e orientado por práticas pedagógicas eficazes.

É importante frisar que a avaliação deve ser realizada de forma inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham iguais oportunidades para acessar e participar do processo. Isso envolve a adoção de medidas que assegurem a equidade, flexibilidade e acessibilidade, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

Sendo assim, a diversificação do processo de avaliação é ressaltada como uma abordagem essencial, reconhecendo que os métodos tradicionais podem não ser adequados para todos os alunos. Ao considerar as especificidades individuais de cada estudante, como seu desenvolvimento e capacidade de aprendizagem significativa, a avaliação pode ser adaptada para fornecer uma visão mais precisa e abrangente do seu progresso educacional.

Essa abordagem reforça a importância de uma avaliação além da simples aplicação de testes padronizados, enfatizando a necessidade de considerar o contexto individual de cada aluno e proporcionar um ambiente inclusivo que promova o seu desenvolvimento integral.

### Indicador 11: Parcerias e apoio

O próximo indicador, parcerias e apoio, correspondem à relação profissional que o professor de SRM possui com o professor de sala comum. Foram feitas 2 perguntas para esse indicador, que são: 37) Indique com que frequência você apoia o professor da classe comum; 38) Quando há apoio ao professor da classe comum, como este se dá: (assinale quantas alternativas forem necessárias). Abaixo temos, na tabela 15, o seguinte resultado:

**Tabela 15:** Médias gerais do indicador 11 – Parcerias e apoio por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
	11	5	6	6	0	5	8	5	6	5	4	4	3
	Regular	Regular	Regular	Insuficiente	Regular	Bom	Regular	Regular	Regular	Fraco	Fraco	Fraco	Insuficiente
	Índice Geral: 4,4 Fraco												

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Os resultados demonstram um índice geral de 4,4, ou seja, fraco, para as parcerias e apoio nas escolas, dentre as 12, apenas uma classificou como sendo bom, demonstra de maneira evidente que há uma lacuna significativa nessa área.

Essas parcerias e apoio são essenciais para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Quando os professores de SRM e da sala comum trabalham em colaboração, podem compartilhar conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas que beneficiam diretamente o aprendizado dos estudantes com necessidades especiais.

A baixa pontuação nesse indicador pode indicar uma falta de comunicação eficaz entre os professores, uma ausência de planejamento conjunto e de apoio mútuo. Isso pode resultar em uma experiência educacional menos satisfatória para os alunos, com menos oportunidades de inclusão e apoio individualizado. Portanto, Sebin (2021), destaca:

Para a existência de apoio para que o processo educacional se torne mais efetivo e proporcione aos estudantes do PAEE oportunidades de participação igualitárias faz-se necessário o investimento em políticas públicas voltadas para a captação de recursos, formação continuada dos professores e profissionais da educação e para que os ambientes escolares se tornem acessíveis (p. 51).

Contudo, esses dados destacam a importância de investir na promoção de parcerias mais sólidas e eficazes entre os professores de SRM e da sala comum. Isso pode incluir a implementação de programas de desenvolvimento profissional, a criação de espaços para troca de ideias e experiências, e o estabelecimento de práticas colaborativas regulares.

### **Indicador 12: Suporte/parceria/colaboração**

O indicador 12, traz consigo as seguintes questões: 39) Indique com quais tipos de profissionais e/ou pessoas você possui oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial; 39.1) Indique o seu grau de satisfação com esse contato. Essas questões visam compreender o suporte que o professor de SRM possui para a promoção da inclusão na escola. Os dados demonstram o seguinte resultado:

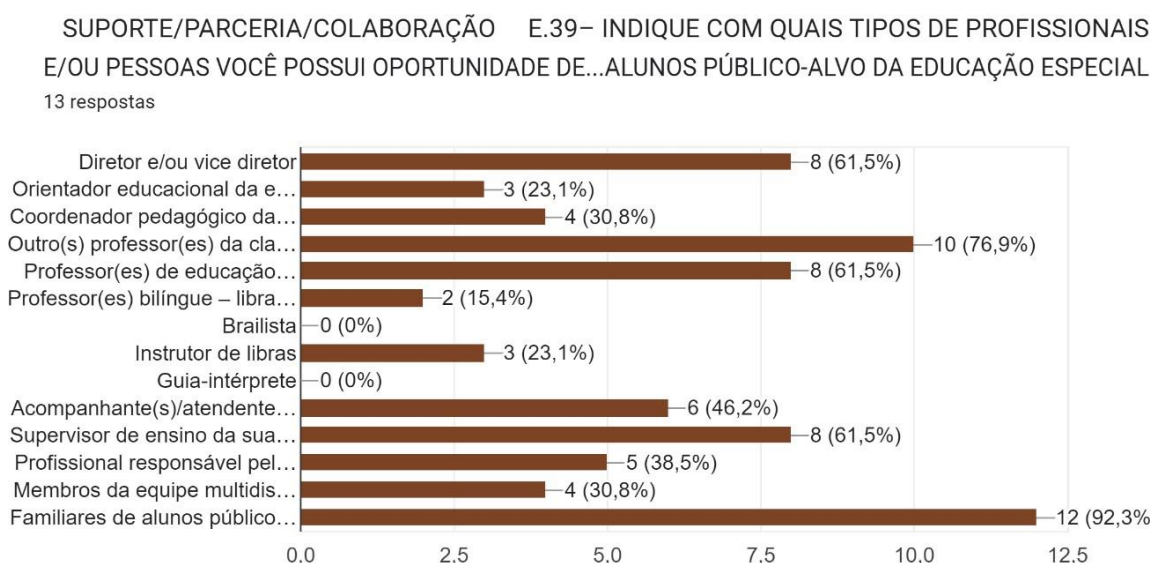
**Tabela 16:** Médias gerais do indicador 12 – Suporte/parcerias/colaboração por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
12	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Fraco</b>
<b>Índice Geral: 3,6 Fraco</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

O diálogo e a colaboração com outros profissionais são fundamentais para promover uma cultura inclusiva na escola. Nesse sentido, as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais declaram que “o processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado” (Minas Gerais, 2020, p. 2). Portanto, quando os professores de SRM têm a oportunidade de dialogar com outros profissionais sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial, podem compartilhar conhecimentos, trocar experiências e desenvolver estratégias colaborativas para atender às necessidades dos alunos de forma mais eficaz. As respostas dos professores revelam:

**Gráfico 15:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 12 (E-39)



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

A análise dos dados sobre com quais profissionais e pessoas os professores de educação especial têm oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo revela uma rede de suporte relativamente ampla, mas com algumas áreas de menor engajamento.

A maioria dos professores, 76,9%, interage regularmente com outros professores da classe comum, e 92,3% com familiares dos alunos público-alvo da educação especial. Esses dados indicam uma forte colaboração com os principais envolvidos no dia a dia dos alunos, o que é crucial para uma abordagem inclusiva e integrada.

Além disso, 61,5% dos professores dialogam com diretores e vice-diretores, e 61,5% também se comunicam com professores de educação especial. Isso sugere que há um bom nível de comunicação e coordenação dentro do ambiente escolar e com a equipe de educação especial.

No entanto, o contato com outros profissionais especializados, como brailistas, guias-intérpretes e instrutores de Libras, é bastante limitado. Apenas 15,4% interagem com instrutores de Libras e nenhum com brailistas ou guias-intérpretes. Além disso, a interação com orientadores educacionais e membros da equipe multidisciplinar é menor, com 23,1% e 30,8%, respectivamente. Isso pode indicar uma oportunidade para fortalecer a colaboração com esses profissionais para enriquecer o suporte educacional. Com relação a isso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais destaca que:

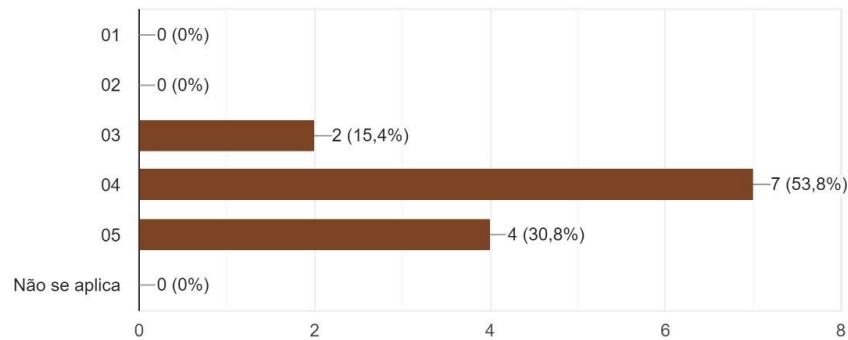
A atuação dos professores especializados e da equipe multidisciplinar existente nas escolas especiais, em articulação com os demais profissionais da escola, a participação das famílias, a interface com os serviços setoriais de saúde, assistência social, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Universidade/Faculdade e com os setores de preparação para inserção no mercado de trabalho formam as redes de apoio à inclusão dos alunos público alvo da educação especial na sociedade (Minas Gerais, 2014, p. 34).

Esse cenário reflete a importância de fortalecer o diálogo com profissionais especializados e ampliar a articulação com as diversas instâncias mencionadas, visando consolidar uma rede de apoio mais abrangente e integrada. Essa colaboração mais ampla pode enriquecer significativamente o suporte educacional oferecido aos alunos, promovendo uma inclusão mais efetiva e equitativa.

**Gráfico 16:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 12 (E-39)

C.39.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

13 respostas



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

A maioria dos professores expressou um nível de satisfação superior, com 53,8% classificando seu grau de satisfação como 4 (satisfatório) e 30,8% como 5 (totalmente satisfatório). Apenas 15,4% dos professores avaliaram o contato como 3, o que indica uma satisfação moderada. Nenhum professor avaliou o contato como insatisfatório (1 ou 2), o que sugere que, de maneira geral, os professores se sentem confortáveis e satisfeitos com o suporte e a comunicação estabelecida.

Esses resultados indicam que, apesar das áreas que precisam de mais desenvolvimento, a colaboração e o diálogo existentes são percebidos de forma positiva pelos professores de educação especial. Isso demonstra que, mesmo com desafios, a rede de suporte e a comunicação com diferentes profissionais e familiares são vistas como valiosas e eficazes para o processo de inclusão escolar.

No entanto, os resultados da média geral do indicador indicam que o nível de satisfação com esse contato é baixo, com todas as escolas participantes classificadas como fraco. Isso sugere que há uma falta de oportunidades ou recursos para o diálogo e a colaboração entre os profissionais, o que pode prejudicar a eficácia das práticas inclusivas na escola.

Relevante observar que no indicador 3 “condições de trabalho”, no qual mostra resultados extremamente positivos, contrasta fortemente com o indicador 12. O que aponta que apesar das boas condições materiais e estruturais, os profissionais não estão recebendo o apoio necessário, o que sugere a existência de um ambiente de trabalho isolado, com pouca cooperação e troca de experiências.

Enquanto as condições materiais e estruturais das escolas, de acordo com as médias gerais dos indicadores, são consideradas excelentes, a qualidade das relações profissionais, a colaboração e o suporte entre os membros da comunidade escolar são fracos. Essa divergência sugere que, embora os professores tenham boas condições para trabalhar, a falta de colaboração e apoio pode estar limitando a eficácia e a satisfação no ambiente de trabalho.

### Indicador 13: Interação

No que se refere a interação dos alunos público-alvo da educação especial, o indicador 13 apresenta a seguinte questão: 40) Como se dá a interação do alunos público-alvo da educação especial com os colegas.

Ressalta-se que a interação entre os alunos público-alvo da educação especial e seus colegas contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todos os envolvidos. Essa interação promove a inclusão, a aceitação da diversidade, o respeito às diferenças e o aprendizado mútuo. Os dados a seguir, apresentados na tabela 17, mostra como esse tópico se dá em cada escola:

**Tabela 17:** Médias gerais do indicador 13 – Interação por escola e índice geral

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
Indicador 13	1	1	1	1	3	5	1	1	1	3	3	0	1
	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Fraco	Regular	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Fraco	Fraco	Insuficiente	Insuficiente
	Índice Geral: 1,6 Insuficiente												

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Os dados revelam que, em relação à interação dos alunos público-alvo da educação especial com seus colegas, há uma situação preocupante. Com um índice geral de apenas 1,6, classificado como insuficiente, fica claro que há uma falha significativa nesse aspecto em todas as escolas analisadas.

Essa interação não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar, promovendo o respeito mútuo, a empatia e o aprendizado conjunto. Sebin (2021) dialoga que os professores “têm função essencial de promover a interação entre todos os estudantes, logo, a igualdade e a equidade são princípios que começam com a

ação do professor, a qual reverbera por toda a turma, podendo ela ser predominantemente positiva ou negativa” (p.95).

Portanto, os dados apresentados sugerem desafios significativos a serem enfrentados por essas escolas. Isso pode incluir a falta de oportunidades estruturadas para a interação entre os alunos, a ausência de apoio e orientação adequados por parte dos professores, e a existência de barreiras sociais e atitudinais que dificultam a integração dos alunos público-alvo da educação especial.

Sendo assim, se faz necessário investir em iniciativas que promovam e incentivem a interação entre os alunos do público-alvo da educação especial e seus colegas. Isso pode incluir a implementação de programas de sensibilização, a criação de atividades e projetos colaborativos, e o desenvolvimento de estratégias para promover uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

#### **Indicador 14: Política de inclusão na escola**

A política de inclusão na escola, representada pelo indicador 14, refere-se a um conjunto de diretrizes, medidas e práticas adotadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

Essa política visa garantir que nenhum aluno seja “abandonado” e que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Diante disso, foram feitas as seguintes perguntas: 41) indique o seu grau de satisfação quanto a inclusão escolar realizada em sua escola: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório); 42) os alunos público-alvo da educação especial participam das festas ou eventos da escola; 43) os alunos público-alvo da educação especial participam dos passeios e demais atividades extraescolares.

**Tabela 18:** Médias gerais do indicador 14 – Políticas de inclusão na escola por escola e índice

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
Indicador 14	10	7	7	7	8	8	6	10	6	7	7	10	8
	Muito bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Regular	Muito bom	Regular	Bom	Bom	Muito bom	Bom
	Índice Geral: <b>7,7 Bom</b>												

Com índice geral de 7,7, classificado como bom, percebe-se que há uma perspectiva bastante positiva em relação à política de inclusão na escola.

O fato de que a maioria das escolas obteve uma classificação de "bom" ou até mesmo "muito bom" indica que as políticas de inclusão implementadas estão contribuindo de forma significativa para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

Isso sugere que os esforços para criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde cada aluno se sinta valorizado e incluído, estão produzindo resultados positivos. Sebin (2021) compartilha que

os relacionamentos sociais podem favorecer o processo de escolarização de todos os estudantes, que é fundamental na efetivação da participação no ambiente escolar. Isso se dá, principalmente, quando se trata das relações entre os pares, na medida em que é nesta troca em que são aprendidos comportamentos e partilhados interesses, formando grupos sociais que se aproximam por identificação, constroem possibilidades de engajamento em atividades cotidianas na escola, como apresentação de trabalho dentro e fora da escola, festas de aniversário (p. 78).

No entanto, apesar desses resultados positivos, ainda há espaço para melhorias. Por exemplo, algumas escolas receberam classificações como regular em certos aspectos da política de inclusão, o que indica que ainda existem áreas que precisam ser aprimoradas para garantir uma inclusão efetiva e abrangente de todos os alunos.

Em resumo, os dados revelam um progresso significativo na promoção da inclusão nas escolas analisadas, mas também destacam a importância contínua de se trabalhar para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e se sintam valorizados e incluídos em todos os aspectos da vida escolar.

### **Indicador 15: Autoavaliação relacionada ao trabalho docente**

No indicador 15, buscamos compreender como os professores de SRM refletem e avaliam seu desempenho profissional e seu desenvolvimento pessoal como educadores. Envolve a análise crítica de suas habilidades, conhecimentos, atitudes e práticas, com o objetivo de identificar pontos fortes, áreas de melhoria e metas de desenvolvimento, além disso, compete à capacidade do professor de refletir sobre sua própria satisfação em relação à autonomia que possui para organizar o cronograma

de trabalho e elaborar o planejamento educacional individualizado ou similar dos alunos.

Foram apresentadas as seguintes questões: 44) indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para organizar o cronograma de trabalho: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório) 45) indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar dos alunos. Os resultados estão descritos na tabela 19, a seguir:

**Tabela 19:** Médias gerais do indicador 15 – Autoavaliação relacionada ao trabalho docente por escola e índice geral

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
Indicador 15	8	10	4	7	6	7	8	3	7	7	7	8	7
	Bom	Muito bom	Fraco	Bom	Regular	Bom	Bom	Fraco	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
Índice Geral: <b>6,8 Bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Os dados apresentados sobre a autoavaliação relacionada ao trabalho docente indicam uma perspectiva positiva, com um índice geral de 6,8 classificado como bom. Isso sugere que, de maneira geral, os professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) estão satisfeitos com a autonomia que possuem para organizar o cronograma de trabalho e elaborar o planejamento educacional individualizado ou similar dos alunos.

Nesse viés, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais evidencia:

Autoavaliação e avaliação compartilhada: Ouvir o próprio aluno e os seus colegas sobre as suas facilidades e dificuldades na aprendizagem propicia ao professor refletir sobre o processo de ensino. Compartilhar suas considerações com a família e até mesmo com outros profissionais que ofertam o atendimento traz ao professor a possibilidade de conhecer a opinião de atores externos ao processo que, somada ao parecer dos profissionais da educação, ajuda a construir um processo educacional mais próximo à realidade e necessidade dos alunos.

O processo de avaliação envolve, necessariamente, a política educacional vigente e os compromissos assumidos no PDI e no PPP, a atuação do professor, sua interação com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis,

todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família e dos próprios alunos como sujeitos do processo. O resultado da avaliação, expresso no PDI e no histórico escolar, orientará a escola/família nos futuros encaminhamentos do aluno (Minas Gerais, 2014, p.13).

Compreendemos que a secretaria propõe que a autoavaliação e a avaliação compartilhada, que envolvem não apenas o professor, mas também os alunos, seus colegas, a família e outros profissionais, são essenciais para uma compreensão mais completa das necessidades e progressos dos estudantes.

Dessa forma, refletir sobre o processo de ensino a partir das percepções dos próprios alunos e de seus pares permite ao professor ajustar suas práticas pedagógicas de maneira mais eficaz e adaptada às reais dificuldades e facilidades dos estudantes. Além disso, ao compartilhar essas reflexões com a família e outros profissionais, o professor tem a oportunidade de incorporar perspectivas externas que podem enriquecer o processo educacional, tornando-o mais alinhado à realidade e às necessidades dos alunos.

A citação também destaca que a avaliação não pode ser vista de forma isolada, mas como um processo integrado que envolve a política educacional vigente, as práticas pedagógicas do professor, as interações em sala de aula, o ambiente físico, os recursos disponíveis, e o papel ativo da família e dos alunos. Ao final, o resultado dessa avaliação orienta não só o futuro acadêmico do aluno, mas também as direções que a escola e a família devem tomar em seu desenvolvimento.

No entanto, apesar desses resultados positivos, é interessante reconhecermos que ainda há espaço para melhorias. Por exemplo, a escola E5 recebeu o valor 5, classificada como regular e, a E3 e E8 respectivamente os valores de 4 e 3, considerada como fraco, isso implica que em certos aspectos da autoavaliação relacionada ao trabalho docente, ainda existem áreas que precisam ser aprimoradas para garantir uma prática pedagógica eficaz e de qualidade.

### **Indicador 16: Autoavaliação relacionada à prática docente**

A autoavaliação relacionada à prática docente, correspondente ao indicador 16, é um processo no qual os professores exprimem sobre seu próprio desempenho profissional, suas práticas pedagógicas, suas habilidades de ensino e aprendizagem, bem como seu impacto no desenvolvimento dos alunos.

Esse processo envolve uma análise crítica e honesta das práticas adotadas em sala de aula, das estratégias de ensino utilizadas, da gestão da sala de aula, da relação com os alunos, entre outros aspectos.

Nesse indicador retrata a capacidade do professor de refletir sobre seu próprio conhecimento e competência em áreas específicas relacionadas à sua prática pedagógica. As questões que abarcam esse indicador são 3, sendo elas: 46) indique o seu grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a política de inclusão escolar; 47) indique o seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor de educação; 48) indique o seu grau de conhecimento na confecção e uso de materiais/recursos didáticos adaptados, incluindo tecnologia assistiva. O resultado das médias gerais está exposto na tabela 20:

**Tabela 20:** Médias gerais do indicador 16 – Autoavaliação relacionada à prática docente por escola e índice geral

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
Indicador 16	9	9	8	8	7	9	10	9	7	9	9	10	9
	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
	Índice Geral: <b>8,6 Muito bom</b>												

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Os dados apresentados sobre a autoavaliação relacionada à prática docente revelam uma perspectiva bastante positiva, com um índice geral de 8,6 classificado como muito bom. Isso indica que os professores avaliam de forma positiva diversos aspectos relacionados à sua prática pedagógica, habilidades de ensino e conhecimentos sobre legislação e recursos didáticos adaptados. Assim, Carvalho *et al.* (2021, p. 11) expressam que “no contexto educacional uma educação inclusiva demanda não apenas de legislação e normas regulamentadoras, como também uma prática docente capacitada com adequações curriculares”.

Nesse contexto, é encorajador observar que a maioria dos professores avaliou seu grau de conhecimento sobre legislações que compõem a política de inclusão escolar, seus direitos e deveres enquanto professores de educação, e na confecção e uso de materiais/recursos didáticos adaptados como sendo muito bom ou bom. Isso

sugere um nível satisfatório de consciência e competência nessas áreas, o que é fundamental para uma prática docente eficaz e inclusiva.

Em suma, os dados refletem um bom nível de autoconsciência e competência por parte dos professores em relação à sua prática docente, o que é essencial para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos.

### **Indicador 17: Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração**

O indicador 17 apresentou as seguintes questões: 49) indique o seu grau de satisfação na sua parceria com os professores da classe comum. (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 totalmente satisfatório); 50) indique seu grau de satisfação quanto às situações de preconceito e discriminação por parte de outros profissionais em relação aos seus alunos público-alvo da educação especial (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 totalmente satisfatório); 51) indique o seu grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão por parte de outros profissionais em relação ao seu trabalho/profissão: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 totalmente satisfatório); 52) indique o seu grau de satisfação na sua interação com familiares de seus alunos público-alvo da educação especial.

A partir dessas perguntas buscou-se compreender a capacidade do professor de refletir sobre sua própria satisfação e experiências em diversas interações dentro do contexto escolar, bem como, sua própria capacidade de interagir e colaborar com outros profissionais, colegas e alunos no ambiente escolar. Vale salientar que dentre as atribuições do professor da sala de recursos está a de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo” (Minas Gerais, 2014, p. 18).

Sendo assim, as questões apresentadas envolvem uma análise crítica e honesta das habilidades de comunicação, trabalho em equipe e cooperação do professor, como também sua disposição para compartilhar ideias, buscar feedback, oferecer suporte mútuo e resolver desafios pedagógicos de forma colaborativa. A tabela 21 nos mostra o seguinte resultado:

**Tabela 21:** Médias gerais do indicador 17 – Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração por escola e índice geral

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
Indicador 17	10	10	9	8	10	8	8	10	7	10	10	10	9
	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Bom	Bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Índice Geral: <b>9,4 Muito Bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

Os dados apresentados sobre a autoavaliação relacionada à interação ou colaboração revelam uma perspectiva bastante positiva, com um índice geral de 9,4 sendo classificado como muito bom. Isso indica que os professores avaliam de forma altamente positiva sua capacidade de interagir e colaborar com outros profissionais, colegas e alunos no ambiente escolar.

Esses dados sugerem que existe um ambiente propício para o trabalho em equipe, troca de ideias e colaboração mútua nas escolas avaliadas. A capacidade de interagir efetivamente com outros profissionais da educação, incluindo colegas de outras disciplinas, coordenadores pedagógicos, diretores e profissionais de apoio, é fundamental para o sucesso do ambiente escolar e para a melhoria contínua da prática pedagógica.

Esse indicador nos permite fazer uma comparação com o Indicador 12 (Suporte/Parceria/Colaboração), no qual revela uma disparidade significativa na percepção e prática de colaboração dentro das escolas avaliadas. Entendemos como principal diferença, entre os dois indicadores, a discrepância entre a autoavaliação dos profissionais (Indicador 17) e a realidade percebida em termos de suporte e colaboração efetiva (Indicador 12). Enquanto os profissionais avaliam sua própria colaboração de forma altamente positiva, o suporte e a parceria que eles realmente experienciam ou oferecem são vistos como insuficientes. Isso sugere uma possível desconexão entre a percepção individual dos educadores e a prática coletiva efetiva.

Essa divergência pode indicar que, embora os profissionais se vejam como colaboradores eficazes, essa colaboração não se traduz em um suporte real e concreto no ambiente escolar. Pode haver uma falta de comunicação, integração de esforços, ou simplesmente uma sobreestimação das próprias capacidades colaborativas sem o devido reflexo em ações tangíveis que beneficiem o coletivo.

### Indicador 18: Autoavaliação relacionada às demandas formativas

O indicador 18 é, último do nosso questionário, refere-se à autoavaliação relacionada às demandas formativas que corresponde as seguintes perguntas: 53) indique o seu grau de conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial; 54) indique o seu grau de conhecimento em relação aos direitos dos alunos público-alvo da educação especial; 55) avalie seu trabalho como professor de educação especial. Esse indicador concerne que às demandas formativas é um componente essencial do desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Ao refletirem sobre suas próprias necessidades de formação e aprendizagem, os professores podem se tornar mais eficazes em sua prática pedagógica e melhor preparados para enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional. A seguir a tabela 22, apresenta os resultados obtidos:

**Tabela 22:** Médias gerais do indicador 18 – Autoavaliação relacionada à demandas formativas por escola e índice geral

Indicador	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10 A	E 10 B	E 11	E 12
	18	9	9	10	9	10	10	10	9	10	9	9	10
	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Índice Geral: <b>9,4 Muito Bom</b>													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos (2023)

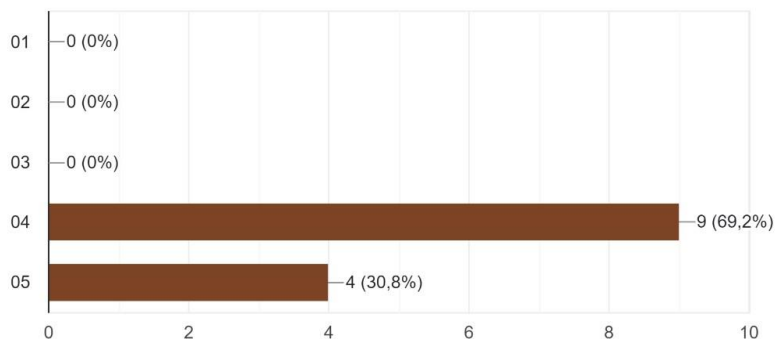
A autoavaliação relacionada às demandas formativas, conforme apresentada na tabela 22, revela um panorama geral bastante positivo, com um índice geral de 9,4 classificado como "Muito Bom". Isso indica que os professores avaliaram de forma altamente positiva seu próprio conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial, seus direitos e o seu trabalho como professor de educação especial. Ademais, diante dos resultados, os professores cumprem com a atribuição de número 6 designada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que estabelece que o professor de SRM deve “propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação” (Minas Gerais, 2014, p. 17).

Conforme demonstra os gráficos com as respostas a seguir.

**Gráfico 17:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 18 (E-53)

AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS DEMANDAS FORMATIVAS E.53 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PED...SUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

13 respostas

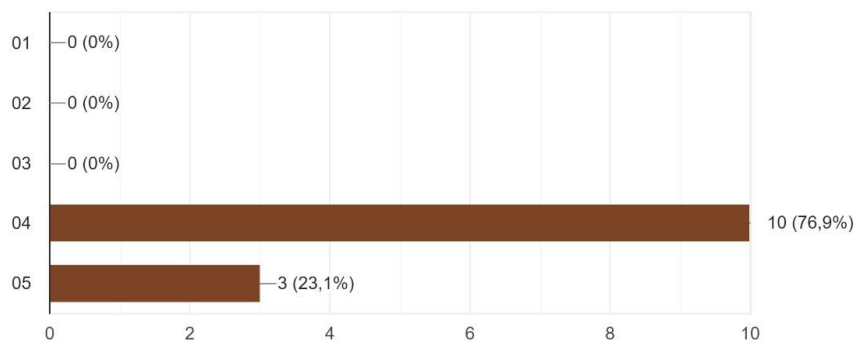


Fonte: Gerado pelo *google docs* a partir do questionário QUAPOIE-PE

**Gráfico 18:** Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 18 (E-54)

E.54 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO ...NSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

13 respostas

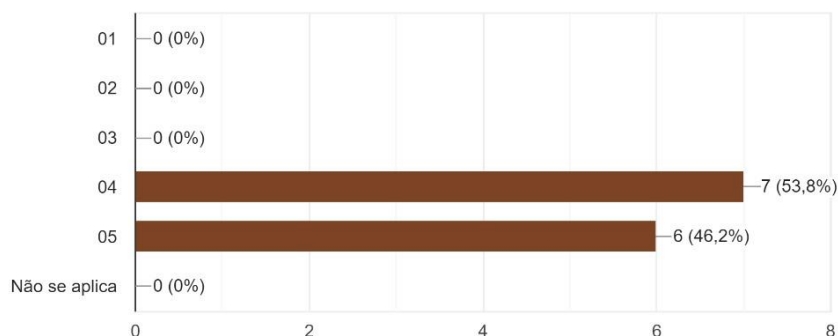


Fonte: Gerado pelo *google docs* a partir do questionário QUAPOIE-PE

### Gráfico 19: Respostas dos professores das SRM referente ao indicador 18 (E-55)

E.55 – AVALIE SEU TRABALHO COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

13 respostas



Fonte: Gerado pelo google docs a partir do questionário QUAPOIE-PE

A avaliação positiva dos professores em relação às suas próprias competências e conhecimentos é indicativa de um ambiente escolar que valoriza e apoia o desenvolvimento profissional. Esses resultados são significativos porque destacam, também, a identificação do docente com o seu compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e a reflexão de sua prática pedagógica. No entanto, o que observamos com as respostas anteriores é uma necessidade de investir em cursos de formação continuada o que contrapõe grande parte dos resultados das médias dos indicadores anteriores.

Portanto, é importante considerar que a autoavaliação é um processo contínuo e dinâmico. Em resumo, os dados apresentados refletem não apenas a autoavaliação positiva dos professores em relação às demandas formativas, mas também evidenciam um certo desencontro entre as informações prestadas pelos indivíduos da pesquisa. Pois, enquanto os professores se avaliam favoravelmente, a necessidade contínua de formação sugere que há áreas que ainda precisam ser abordadas e aprimoradas. Isso destaca a importância de integrar avaliações externas e mais abrangentes para garantir que os programas de desenvolvimento profissional atendam efetivamente às necessidades reais dos educadores e contribuam para a melhoria da qualidade educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a ótica dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM) acerca das políticas públicas de inclusão escolar vivenciadas em suas práticas nas escolas da Rede Estadual da cidade de Uberlândia - MG revelou uma série de reflexões e percepções cruciais para o aprimoramento do sistema educacional inclusivo, juntamente com o impacto dessas condições na educação especial, considerando dezoito indicadores principais.

A análise dos dados obtidos a partir do questionário QUAPOIE – E, e respondido pelos professores de Sala de Recurso Multifuncional, oferece percepções valiosas sobre diversos aspectos relacionados à atuação desses profissionais na educação especial, revelando pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento no contexto da educação especial. A partir dos três quesitos analisados – Formação, Atuação prática na área da educação especial e Condições de trabalho – podemos destacar algumas considerações finais relevantes.

Os dados obtidos através do indicador 1 indicam que, embora algumas escolas apresentem médias elevadas no indicador formação, sugerindo uma qualificação sólida dos professores, há uma disparidade significativa entre as escolas. Isso evidencia a necessidade de políticas educacionais que valorizem a formação continuada, garantindo que todos os professores estejam bem-preparados para as demandas da educação inclusiva. No indicador 2, atuação prática na área da educação especial, a média obtida foi considerada insuficiente, destacando que a maioria dos profissionais está na função por menos de dois anos. Essa falta de experiência pode impactar negativamente o trabalho realizado, especialmente em escolas com médias muito baixas, como E1 e E2. Assim, compreendemos que há uma necessidade de investir em formação continuada e capacitação é clara para melhorar a eficácia dos profissionais na educação especial, bem como destaca Carvalho *et al.* (2021, p. 12) no que diz respeito à prática docente e ao cotidiano escolar inclusivo “pontua-se que muitos educadores se sentem despreparados em virtude de sua formação inicial. Eles têm o conhecimento teórico, mas carecem de práticas. Logo faz-se necessário que eles busquem formação continuada para poder melhor atender os alunos.”

Já no indicador 3 sobre as condições de trabalho, os resultados mostraram que as condições de trabalho são, em geral, muito boas, refletindo satisfação dos

professores com aspectos como carga horária, remuneração e ambiente de trabalho. No entanto, apesar de notarmos uma discordância dessas respostas com indicadores relacionados às relações que apresentam médias baixas, não desmerece o fato de ser importante que políticas educacionais continuem a focar na melhoria dessas condições para garantir que os professores possam desempenhar suas funções com eficácia. O indicador 4, sugere que a maioria das escolas realiza uma identificação eficaz dos alunos PAEE, fundamental para garantir suporte adequado. No entanto, algumas escolas ainda precisam melhorar esse processo, apontando para a necessidade de estratégias que padronizem e elevem a qualidade dessa identificação em todas as instituições. Sobre os apoios pessoais, o indicador 5 mostra um cenário considerado muito bom, indicando que os alunos PAEE estão recebendo suporte necessário em atividades essenciais, como alimentação e higiene pessoal. No entanto, a insatisfação em algumas escolas aponta para a necessidade de melhorias, principalmente na formação dos profissionais envolvidos nesses apoios. Nesse contexto, Sebim (2021) destaca que, para tornar o processo educacional mais eficaz e garantir a participação igualitária dos estudantes do PAEE, é essencial investir em políticas públicas que direcionem recursos, promovam a formação continuada dos profissionais da educação e assegurem a acessibilidade nos ambientes escolares. Além disso, reforça-se a importância de ouvir os próprios estudantes do PAEE, considerando que suas necessidades são individuais, permitindo, assim, identificar e eliminar barreiras que apenas eles podem apontar.

Seguidamente, o indicador 6 revelou uma diversidade de percepções entre os professores sobre a eficácia dos suportes pedagógicos, com um índice geral bom. Entretanto, a variação nas avaliações sugere que há desigualdade no acesso a recursos e formação, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento aos alunos PAEE. Já no indicador 7 que apresenta questões sobre a cultura escolar, os resultados mostraram uma média geral considerada insuficiente, indicando que a participação dos professores de educação especial nos processos decisórios e de planejamento das escolas é baixa. Isso ressalta a importância de integrar esses profissionais nas práticas e decisões escolares para promover uma cultura inclusiva. Em planejamentos, indicador 8, apesar de um índice geral bom, a avaliação de algumas escolas foi insuficiente, evidenciando a falta de tempo e recursos para o planejamento adequado dos atendimentos. Acreditamos que a colaboração entre professores de SRM e regentes é essencial, e deve ser fortalecida para eliminar

barreiras e promover a inclusão plena. Em particular, os resultados sugerem que a caracterização das práticas pedagógicas, relacionadas ao indicador 9, revela uma percepção predominantemente negativa pelos docentes. As práticas são, em sua maioria, consideradas fracas, apontando para a necessidade urgente de integração entre o trabalho realizado na SRM e as atividades da sala de aula regular. Essa falta de articulação compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os alunos público-alvo da educação especial.

No que tange à avaliação dos alunos PAEE, mostrados no indicador 10, indicam que as práticas avaliativas ainda estão aquém do ideal, com um índice geral considerado fraco. Esse dado destaca a importância de diversificar e adaptar os processos de avaliação para que reflitam mais precisamente as necessidades e capacidades dos alunos. A avaliação inclusiva não só garante a equidade, mas também contribui para um entendimento mais integral do progresso dos estudantes. Outro aspecto identificado foi a parceria e apoio entre professores de SRM e de salas comuns no Indicador 11. Com um índice geral também fraco, a pesquisa sugere que essa colaboração é insuficiente, o que pode prejudicar a experiência educacional dos alunos. Com relação a isso, destaca-se a colaboração que é defendida pela Secretaria de Estado onde é considerado que o atendimento especializado ao aluno é planejado com base nas suas necessidades educacionais específicas, determinando os recursos e atividades necessários. A elaboração do PAEE é responsabilidade do professor de sala de recursos, em colaboração com o professor regente e, quando necessário, com profissionais de Apoio ao AEE, como intérpretes de Libras, professores de apoio à comunicação e tecnologias assistivas, e guias-intérpretes (Minas Gerais, 2014). Desse modo, a ausência de um trabalho conjunto e de apoio mútuo aponta para a necessidade de maior comunicação e planejamento colaborativo.

O indicador 12, que apresenta o suporte e a colaboração entre diferentes profissionais, também foram avaliados de forma negativa, com os docentes expressando insatisfação quanto à interação com outros profissionais no contexto da inclusão escolar. Isso sugere um ambiente de trabalho isolado, mesmo em escolas com boas condições materiais e estruturais, evidenciando uma desconexão entre a infraestrutura física e o suporte profissional. O indicador 13 que aborda a interação entre alunos público-alvo da educação especial e seus colegas, também foi apontada como uma área de preocupação, com um índice geral considerado insuficiente. A falta

de interação adequada pode limitar o desenvolvimento social e emocional dos alunos, além de comprometer o ambiente inclusivo nas escolas. Em contraste, a política de inclusão nas escolas retratada pelo indicador 14, apresentou um resultado positivo, sendo classificada como boa pela maioria das escolas. Isso sugere que as diretrizes e medidas adotadas têm contribuído para um ambiente mais inclusivo, ainda que haja espaço para melhorias em alguns aspectos específicos.

A autoavaliação dos professores em relação ao seu trabalho (Indicador 15) e à prática docente (Indicador 16) trouxe resultados encorajadores, com índices gerais considerados bons e muito bons, respectivamente. Esses dados indicam que os professores se sentem satisfeitos com sua autonomia para planejar e organizar seu trabalho, e demonstram muito conhecimento em áreas essenciais para a prática pedagógica inclusiva. Adicionalmente, a autoavaliação relacionada à interação e colaboração com outros profissionais, apontada pelo Indicador 17, revelou desafios, especialmente em relação à valorização do trabalho dos professores e ao combate ao preconceito e discriminação contra os alunos público-alvo da educação especial. Esses resultados apontam para a necessidade de um esforço contínuo para promover um ambiente de trabalho mais colaborativo e respeitoso. Por fim, o Indicador 18, que trata da autoavaliação relacionada às demandas formativas, revelou um panorama geral bastante positivo. Esse indicador reflete o conhecimento dos professores sobre as necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial, seus direitos, e a autoavaliação do próprio trabalho como professor de educação especial. Esses resultados são significativos, pois destacam o compromisso dos professores com o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria de sua prática pedagógica. Ao refletirem sobre suas próprias necessidades de formação e aprendizagem, os professores demonstram uma disposição para se tornarem mais eficazes em suas abordagens de ensino e para enfrentarem os desafios complexos do ambiente educacional atual.

Os indicadores relacionados à política de inclusão na escola, autoavaliação relacionada ao trabalho docente, prática docente, interação ou colaboração, e demandas formativas fornecem uma análise abrangente e detalhada da situação em cada área. A partir dos dados apresentados, é possível identificar tanto os pontos fortes quanto as áreas que ainda demandam melhorias.

Entretanto, é importante ressaltar que ainda existem áreas de oportunidade para melhorias, como evidenciado pelas classificações mais baixas em alguns

aspectos específicos de cada indicador. Isso indica que ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma prática pedagógica eficaz, um ambiente escolar inclusivo e o contínuo desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, os resultados desta pesquisa evidenciam um panorama complexo e desafiador no contexto da educação especial, com aspectos que variam significativamente entre diferentes escolas. Embora algumas instituições demonstrem progressos notáveis, como nas condições de trabalho e no compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, outras ainda enfrentam dificuldades significativas, particularmente no que diz respeito à articulação entre as práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as salas de aula regulares. Essa disparidade sugere a necessidade de políticas educacionais mais uniformes e de um maior investimento em formação continuada para garantir que todos os professores estejam igualmente preparados para enfrentar as demandas da educação inclusiva.

Além disso, a pesquisa aponta para uma necessidade urgente de reforçar a colaboração e o suporte entre os profissionais da educação especial, bem como de promover uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Embora haja uma avaliação positiva em relação às políticas de inclusão e ao conhecimento dos professores sobre as necessidades dos alunos, a insuficiência em áreas como práticas avaliativas e interação entre alunos evidencia lacunas que ainda precisam ser preenchidas. Em síntese, os dados sugerem que, apesar dos avanços, há um longo caminho a ser percorrido para garantir que a educação inclusiva atenda plenamente às necessidades de todos os alunos, o que requer um esforço contínuo e coordenado em todos os níveis do sistema educacional.

Sendo assim, entendemos a partir da análise e das leituras realizadas durante todo processo que os professores do AEE são agentes fundamentais na efetivação da inclusão escolar, desempenhando um papel essencial na promoção do acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Suas práticas pedagógicas e estratégias de intervenção são decisivas para garantir que cada estudante seja atendido de acordo com suas necessidades específicas.

No entanto, os desafios enfrentados por esses profissionais são significativos. E as políticas públicas de inclusão escolar, embora representem avanços importantes, se deparam com limitações estruturais, como a falta de recursos materiais e humanos,

a ausência de formação adequada para os docentes e a resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas sejam pautadas pela escuta ativa dos professores do AEE, considerando suas experiências, demandas e sugestões para aprimorar a oferta de serviços e recursos voltados à inclusão. Além disso, é necessário investir na formação continuada desses profissionais, proporcionando-lhes ferramentas e conhecimentos que os capacitem a lidar com a diversidade presente em sala de aula de forma eficaz.

É imprescindível que as políticas públicas de inclusão escolar sejam pautadas pelo princípio da equidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam acolhidos e respeitados em seu ambiente escolar. Diante disso, concluímos que a construção de uma sociedade inclusiva passa necessariamente pela valorização e pelo fortalecimento do papel dos professores do AEE, que, com dedicação e comprometimento, contribuem significativamente para a promoção da igualdade de oportunidades no contexto educacional.

Ao analisar o contexto da prática de política de inclusão no âmbito da Rede Estadual de Minas Gerais, especificamente na cidade de Uberlândia, sob a perspectiva dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM), torna-se evidente a complexidade e a importância desse processo para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade.

Os objetivos específicos de produção de conhecimento delineados neste estudo permitiram uma compreensão mais ampla e profunda do contexto em que esses profissionais estão inseridos, bem como dos desafios e das oportunidades que enfrentam em sua prática diária.

A análise do contexto de influência, que abrange elementos das políticas internacionais que impactam as políticas de inclusão escolar no Brasil e na Rede Estadual de Minas Gerais, proporcionou reflexões sobre as diretrizes e os princípios que norteiam as ações voltadas para a inclusão educacional.

Além disso, a análise das políticas de inclusão no Estado de Minas Gerais ofereceu um panorama detalhado das medidas adotadas pelas autoridades educacionais para promover a inclusão escolar, destacando tanto os avanços alcançados quanto os desafios ainda presentes. Essa reflexão permitiu uma avaliação

crítica das políticas em vigor, identificando pontos fortes a serem fortalecidos e lacunas a serem preenchidas.

Por fim, a análise do contexto da prática de política de inclusão no contexto da Rede Estadual de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, na perspectiva dos professores do AEE/SRM, revelou a importância de se ouvir e valorizar as vozes dos profissionais que estão na linha de frente da implementação dessas políticas. Suas experiências, desafios e aspirações são necessárias para orientar a elaboração e aprimoramento das políticas de inclusão, garantindo que estas estejam alinhadas com as necessidades e realidades das escolas e comunidades locais.

Este estudo representa um passo na compreensão e no aprimoramento das políticas de inclusão escolar, destacando a importância de uma abordagem holística e participativa que envolva todos os atores relevantes, especialmente os professores do AEE/SRM, na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, p. 171. 2015.

AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B.C. **“Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, v. 23, p. 1-18, 2018

ARAÚJO, M. I. de O. **Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, p.134. 2016.

BRANCO, A. P. S. C. **Análise da Política de Inclusão Escolar na Perspectiva das Famílias de Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial.** (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, p. 251, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Documento Orientador. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em 10 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial.** - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192) Acesso em 10 jul. 2023

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Portaria nº 555/2007. Brasília, 2007.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n.5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. K. S.; RIBEIRO, L. C.; BIOLCHI, D. de O.; MUELLER, A. A.; BÜTTENBENDER, P. L. **A acuidade da Escola Inclusiva e Especial para a promoção do desenvolvimento social e sustentável.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 15, 2021.

COSTA, V. B. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. Tese (Doutorado em educação especial) – Programa de Pós-graduação em educação especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, p. 199. 2012.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 139-148.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 ago, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 54.

FUNDAÇÃO VALE. **Educação Inclusiva Experiências de estruturação de salas de recursos multifuncionais em Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://aic.org.br/saberes-compartilhados/livro-educacao-inclusiva/> Acesso em: 28 mar. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOMES, N. F. **Educação inclusiva e políticas públicas: avaliação do programa sala de recursos multifuncional nas escolas públicas de São Borja sob a ótica docente**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Pampa. São Borja – RS, p. 24. 2019.

GHUNTER, H. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HERMES, S. T. **Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea**. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, p. 366. 2017.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LIMA, A. G. **A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG, 2020.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2016, São Carlos.

MACEDO, T. B. C. **Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência: legislação e realidade na educação básica.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia-GO, p. 136. 2021.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, 47-69, jan. /abr. 2006b. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>

MAINARDES, J.; & MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação & Sociedade, Campinas. v. 30, n. 106, 305-318, 2009. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Atos de pesquisa em educação,** Blumenau, v.1, n. 2, p.94-105, maio/ago.2006. Disponível em:  
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34> .

MARINHO, M. F. B. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores.** Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 213. 2018.

MATOS, M. A. de S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus.** Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 229. 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”:** reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ. Brasil Multicultural, 2017. Disponível em:  
[https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/Id/anexo/educacao\\_especial\\_inclusiva.pdf#page=58](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/Id/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58). Acesso em: 15 ago. 2023.

MENDES, E. G.; & D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 923-937. 2008.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.68

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **A educação especial na perspectiva inclusiva**. Editoração ACS – SEE/MG. Belo Horizonte, 2016. 20p.

MINAS GERAIS. **Constituição (1989)**. Constituição do Estado de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais - 2014**. Belo Horizonte, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 4.256/2020**. Belo Horizonte, 2020. 19p.

MIRANDA, S. R. **Um Estudo Sobre Educação Inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: Diálogo Entre os Professores das Salas de Recursos e os Professores Regentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora – MG, 2017.

MODESTO, V. M. F. **Inclusão escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade de Brasília. Brasília, p. 197. 2008.

MÜLLER, M. G. **A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas-RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.111. 2019.

NOZU, W. C. S. BRUNO, M. M. G. **O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 153-169.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. **Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais**. Revista Educação Especial, v. 32, Santa Maria, 2019.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor**, Cadernos de Pesquisa v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

REZENDE, E. F. **Olhares docentes: um estudo sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8.n.01.jan. 2022.

SACRISTÁN, JOSÉ GIMENO. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83.

SANTOS, R. A. **Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, p. 140. 2015.

SANTOS, V. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores**. Tese (Doutorado em educação especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, p. 424. 2020.

SEBIN, B. R. **O Contexto de Prática da Política de Inclusão na Ótica dos Estudantes do Público-alvo da Educação Especial**. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, p. 184, 2021.

SILVA, N. C. CARVALHO, B. G. E. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.23, n.2, p.293-308, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

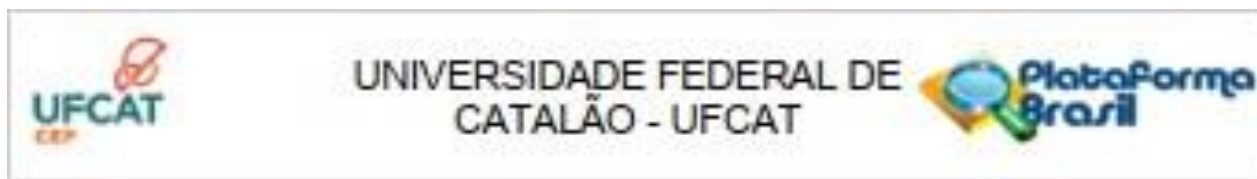
VERGARA, S. C. (2008) **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUCCHETTI, D. T. **A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.02 | p.197-218 | ago. 2011

## **ANEXOS**

## ANEXO A



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUJEITOS, POLÍTICAS E CONTEXTOS

**Pesquisador:** Dulcéria Tartuci

#### **Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 60714122.6.0000.0164

**Instituição Proponente:** Campus Catalão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.057.233

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

## ANEXO B

### Termo De autorização - SEE/SU

22/05/2024, 21:32

SEI/GOVMG - 66769682 - Termo



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Subsecretaria de Ensino Superior

Termo De autorização - SEE/SU

Belo Horizonte, 29 de maio de 2023.

**INTERESSADA:** Nádia Carvalho Arcenio Fraga

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do projeto proposto pela supracitada, é de parecer favorável à realização do mesmo: **ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE UBERLÂNDIA NA ÓTICA DOS PROFESSORES.**

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

Ana Costa Rego

Chefe de Gabinete

Respondendo pela Subsecretaria de Ensino Superior



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane do Nascimento do Espírito Santo, Servidor(a) Público(a)**, em 29/05/2023, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Costa Rego, Chefe de Gabinete**, em 02/06/2023, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).

file:///C:/Users/suzim/Downloads/SEI\_GOVMG - 66769682 - Termo.html

1/2

22/05/2024, 21:32

SEI/GOVMG - 66769682 - Termo



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **66769682** e o código CRC **3FCDF586**.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO**  
**ESCOLAR: PROFESSOR ESPECIALIZADO**  
**QUAPOIE-PE (5ª versão)**

**Vivian Santos**

**Gabriela Tannús-Valadão**

**Enicéia Gonçalves Mendes**

**Cristina Bróglia Feitosa Lacerda**

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município. Enfatizamos que sua participação é essencial!

**MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**MUNICÍPIO EM QUE RESIDE**


O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas. Ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão, e pintar o quadrado da resposta que você deseja escolher. Nessas questões pedimos para que você pinte o quadrado inteiro ou sua questão precisará ser anulada!

**EXEMPLO CORRETO:**



**EXEMPLOS INCORRETOS:**



Agradecemos imensamente sua participação!

MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:

/

**IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA OU SIMILAR**

**NOME DA ESCOLA**

**NOME DO PROFESSOR**

**QUESITO 1. FORMAÇÃO (zero a 10,0)**

**E.1 – INDIQUE O TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL**

- a) Ensino Superior – Bacharelado
- b) Ensino Superior – Licenciatura (2,0)
- c) Outro \_\_\_\_\_

**E.2 – INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- a) Especialização (mínimo de 360 horas) (3,0)
- b) Mestrado profissional (3,0)
- c) Mestrado acadêmico (3,0)
- d) Doutorado (3,0)
- e) Não possui

**E.3 – NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUAL FOI O TIPO DE CURSO QUE VOCÊ PARTICIPOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- a) Curso de curta duração (até 30 horas) (1,0)
- b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas) (1,0)
- c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas) (2,0)
- d) Não participei de cursos da área nos últimos 2 anos (zero)

**E.4 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLARAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- a) Não
- b) Sim, nos últimos 12 meses (3,0)
- c) Sim, há mais de 12 meses (2,0)
- d) Não sei

**ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**E.5 – HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?:**

- a) Até 2 anos
- b) Há mais de 2 e até 5 anos (1,0)
- c) Há mais de 5 e até 10 anos (1,0)
- d) Há mais de 10 e até 15 anos (1,0)

e) Há mais de 15 anos (1,0)

#### CONDIÇÕES DE TRABALHO

#### E.6 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

a) Concursado/efetivo/estável (3,0)

b) Contrato temporário

c) Contrato terceirizado

d) Contrato CLT (3,0)

e) Outra opção não listada

#### E.7 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:

a) Até um salário mínimo (Aproximadamente R\$ 1000,00) zero

b) De 1 até a 3 salários mínimos (1,0)

c) De 3 até a 6 salários mínimos (3.0)

d) De 6 a 9 salários mínimos (3.0)

e) De 9 a 12 salários mínimos (3.0)

f) Acima de 12 salários mínimos (3.0)

#### E.8 – INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:

a) De 1 a 20 horas

b) De 20 a 40 horas

c) De 40 a 60 horas

d) Acima de 60 horas

1,0

(2,0)

zero

zero

#### E.9 – VOCÊ TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS?

a) uma (1,0)

b) duas zero

c) três ou mais zero

#### E.10 – INDIQUE O MODELO DE APOIO/SERVIÇO REALIZADO POR VOCÊ:

a) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)

b) Atendimento Educacional Especializado

c) Bidocência ou Ensino Colaborativo

d) Serviço de professor itinerante de educação especial

e) Suporte via serviço de outros profissionais especializados

b =5,0

c = 3,0

d= 2,0

a e/ou e= 1,0

os valores não se somam se for assinaladas mais de uma alternativa

**E.11 - INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A CARGA HORÁRIA COM CADA ALUNO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)**

- a) Uma vez por semana em até 1 hora de atendimento
- b) Uma vez por semana com duração variada
- c) De 1 a 2 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada
- d) De 1 a 2 vezes por semana com duração variada
- e) De 2 a 3 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada
- f) De 2 a 3 vezes por semana com duração variada
- g) Mais de 3 vezes por semana com variação na carga horária

**E.12 - INDIQUE O LOCAL EM QUE ESTE ATENDIMENTO É REALIZADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Centro de Atendimento Educacional Especializado (4,0)
- b) Classe Especial (zero)
- c) Classe hospitalar (1,0)
- d) Educação domiciliar (1,0)
- e) Escola especial/Instituição especializada
- f) Fora da sala comum, durante o horário da aula na mesma (zero)
- g) Na sala comum durante o horário de aula (3,0)
- h) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar (5,0)
- i) Outro local não listado (zero)

**IDENTIFICAÇÃO DO PAEE**

**E.13 – INDIQUE SE OS ALUNOS PAEE POSSUEM LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL:**

- |                |                  |       |                                |                                   |                    |
|----------------|------------------|-------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------|
| a) Não<br>Zero | b) Sim,<br>(3,0) | ambos | c) Sim, laudo clínico<br>(1,0) | d) Sim, parecer educacional (2,0) | e) Não sei<br>zero |
|----------------|------------------|-------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------|

**E.14 – QUANDO UM NOVO ALUNO PAEE ENTRA EM SUA TURMA VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO:**

- |                |               |  |                    |
|----------------|---------------|--|--------------------|
| a) Não<br>zero | b) Sim<br>2,0 | c) Não tem PEI na minha escola<br>zero | d) Não sei<br>zero |
|----------------|---------------|--|--------------------|

**E.15 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS PARECERES EDUCACIONAIS:**

- |                  |                     |                      |                            |                    |
|------------------|---------------------|----------------------|----------------------------|--------------------|
| a) Nunca<br>zero | b) Raramente<br>1,0 | c) Às vezes<br>(2,0) | d) Frequentemente<br>(2,0) | e) Sempre<br>(2,0) |
|------------------|---------------------|----------------------|----------------------------|--------------------|

zero

**E.16 – INDIQUE SE HÁ CASOS EM QUE O ALUNO COMEÇA A RECEBER ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ANTES DA EMISSÃO DE SEU PARECER E/OU LAUDO CLÍNICO:**

- a) Nunca                      b) Raramente                      c) Às vezes                      d) Frequentemente                      e) Sempre

**INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS)**

(NÃO É NECESSÁRIO SE AUTO INCLUIR NESTA QUESTÃO, UMA VEZ QUE VOCÊ JÁ ASSINALOU ANTERIORMENTE SE PARTICIPA OU NÃO)(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

**E.17– EQUIPE DOCENTE:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa                      b) Outro(s) professor(es) de educação especial  
c) Professor(es) do ensino comum                      d) Outro tipo de professor  
e) Não sei                      f) Não se aplica  
a e/ou b. e/ou c. e/ou d= 1,0  
f=zero

**E.18– EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR E DO MUNICÍPIO:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Coordenador pedagógico da escola                      b) Outro profissional de dentro da escola  
c) Diretor e/ou vice diretor                      d) Orientador educacional da escola  
e) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino                      f) Supervisor de ensino da sua rede de ensino  
g) Outro profissional de fora da escola  
i) Não se aplica  
h) Não sei                      se assinalar quaisquer alternativas de a até g =1,0  
h e/ou i -zero

**E.19 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Aluno                      b) Família                      c) Não sei                      d) Não se aplica  
a e/ou b =1,0

demais =zero				
<b>APOIOS PESSOAIS</b>				
<b>E.20 INDIQUE SE SEUS ALUNOS PAEE DEMANDAM AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTES RECEBEM APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES.</b>				
a) Sim, mas não possuem apoio extra (zero)		Sim, possuem apoio extra (3,0)		
Sim, mas nem todos possuem apoio extra (1,0)		Não tenho alunos com essas demandas de apoio pessoal (10,0)		
<b>E.20.1– CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO NA SUA MAIORIA:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio (2,0) b) Estagiário (zero) c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial. (zero) d) Outro profissional designado especificamente para esta função. (1,0) e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função. (1,0) f) Outro aluno (zero) g) Outra pessoa não listada. (1,0)				
<b>E. 20.2– INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO:</b> (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)				
a) 01 (zero)	b) 02 (1,0)	c) 03 (3,0)	d) 04 (4,0)	e) 05 (5,0)
<b>SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS PAEE</b>				
<b>E.21 –ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:</b>				
<b>E.21.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)</b>				
a) 01 (zero)	b) 02 (zero)	c) 03 (2,0)	d) 04 (5,0)	e) 05 (6,0)
<b>E.22 –ENSINO COLABORATIVO OU BIODOCÊNCIA</b>				
<b>E.22.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)</b>				
a) 01 (zero)	b) 02 (zero)	c) 03 (1,0)	d) 04 (3,0)	e) 05 (4,0)
<b>E.23 – APOIO/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO OU REFORÇO ESCOLAR:</b>				
a) Existe. b) Não sei se existe o serviço c) Não existe o serviço				

**E.23.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)**

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
-------	-------	-------	-------	-------

**E.24 – PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE:**

- a) Existe
- b) Não existe o serviço
- c) Não sei se existe o serviço

**E.24.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)**

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
-------	-------	-------	-------	-------

**CULTURA ESCOLAR**

**E.25– INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA ESCOLA SEDE:**

- a) Não
- b) Sim (2,0)
- c) Não sei

**E.26 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE SUPORTE DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO À ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

**(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Do(s) professor(es) de educação especial anterior(es) do aluno
- b) Do(s) professor(es) que atua(m) com os alunos na classe comum
- c) Do coordenador pedagógico da escola
- d) Da gestão da escola
- e) De profissionais da equipe multidisciplinar
- f) De familiares dos alunos
- g) De profissional de apoio à inclusão escolar
- h) Não recebo suporte de outras pessoas

**a+b+f e/ou qualquer um de c/d/e/g = 5,0**  
**a+b+f= 4,0**  
**a+b= 3,0**  
**a/b=1,0**  
**resto= zero**

**E.27 – INDIQUE SE ESSES O(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) DA SUA ESCOLA SEDE PREVÊ/PREVÊM ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) A ESTE(S) ALUNO(S), E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM:**

- a) A escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico (2,0)
- b) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial (zero)
- c) Não sei informar (zero)

#### PLANEJAMENTOS

**E.28 – INDIQUE SE O PLANEJAMENTO REALIZADO É SUFICIENTE PARA SUA ATUAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A POUCO SUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE):

- a) 01 (zero)                      b) 02 (zero)                      c) 03 (1,0)                      d) 04 (3,0)                      e) 05 (3,0)

**E.29 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTE PLANEJAMENTO É ELABORADO/REVISADO:**

**(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO PLANEJAMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)**

- a) Bimestral/Trimestral (2,0)
- b) Semestral (2,0)
- c) Anual (1,0)
- d) Quando alguém solicita (zero)
- e) Não existe. (zero)

**E.30 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A CARGA HOÁRIA DE TRABALHO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 01 (zero)                      b) 02 (zero)                      c) 03 (1,0)                      d) 04 (3,0)                      e) 05 (3,0)

**E.31 – INDIQUE SE SEU PLANEJAMENTO TAMBÉM CONTEMPLA AS ATIVIDADES DA CLASSE COMUM:**

- a) Nunca zero                      b) Raramente zero                      c) Às vezes zero                      d) Frequentemente (2,0)                      e) Sempre (2,0)                      f) Não se aplica zero

#### CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**E.32 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS ESTÃO RELACIONADAS COM AQUELAS DA CLASSE COMUM:**

- a) Nunca (zero)                      b) Raramente (1,0)                      c) Às vezes (3,0)                      d) Frequentemente. (5,0)                      e) Sempre (5,0)

**E.33 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICO PARA OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- a) Sempre (2,0)
- b) Frequentemente. (2,0)
- c) Apenas quando necessário (5,0)
- d) Não é necessária (zero)
- e) Não se aplica. (zero)

#### AVALIAÇÃO

#### E.34 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO APLICADAS AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- |                  |                  |             |                          |                   |
|------------------|------------------|-------------|--------------------------|-------------------|
|                  | b)               | c) Às vezes |                          |                   |
| a) Nunca<br>zero | Raramente<br>4,0 |             | d) Frequentemente<br>2,0 | e) Sempre<br>zero |
|                  | zero             |             |                          |                   |

#### E.35 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PROFESSOR DA SALA COMUM SOLICITA QUE VOCÊ APLIQUE A AVALIAÇÃO PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- |                 |                  |               |                           |                   |
|-----------------|------------------|---------------|---------------------------|-------------------|
|                 | b)               | b) Às         |                           |                   |
| a) Nunca<br>3,0 | Raramente<br>2,0 | vezes<br>zero | c) Frequentemente<br>zero | d) Sempre<br>zero |

#### E.36 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA:

- |          |              |                |                         |            |            |                     |
|----------|--------------|----------------|-------------------------|------------|------------|---------------------|
|          |              |                | d)                      | f) Sempr   |            |                     |
| a) Nunca | b) Raramente | c) Às<br>vezes | Frequentemente<br>(3,0) | e<br>(3,0) | f) Não sei | g) Não se<br>aplica |

#### PARCERIAS E APOIO

#### E.37 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ APOIA O PROFESSOR DA CLASSE COMUM:

**(ASSINALE A MAIS USUAL)**

- a) Semanal
  - b) Quinzenal
  - c) Mensal
  - d) Bi/trimestral
  - e) Semestral
  - f) Anual
  - g) Não é necessário
- a/b/c = 10,0
- d/e/f-3,0
- g= zero

#### E. 38 – QUANDO HÁ APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM, COMO ESTE SE DÁ:

**(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Diferenciação nas avaliações

- b) Explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais
- c) Elaboração conjunta de planos de aula
- d) Elaboração de estratégias específicas
- e) Elaboração de materiais e recursos pedagógicos
- f) Participação no ensino na classe comum em forma de bidocência ou ensino colaborativo
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

#### SUPORTE/PARCERIA/COLABORAÇÃO

#### **E.39– DOS PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- a) Diretor e/ou vice diretor 1,0 b) sempre. B frequentemente.) C) as vezes d) raramente e) nunca. f) não se aplica
- b) Orientador educacional da escola. 1,0
- c) Coordenador pedagógico da escola. 1,0
- d) Outro(s) professor(es) da classe comum. 1,0
- e) Professor(es) de educação especial. (1,0)
- f) Professor(es) bilíngue – libras/língua portuguesa. 1,0(a/b/f)
- g) Brailista. 1,0
- h) Instrutor de libras: 1,0
- i) Guia-intérprete: 1,0
- j) Tradutor e interprete de libras 1,0
- k) Acompanhante(s)/atendente(s) pessoal(is)/profissional(is) de apoio. 1,0
- l) Supervisor de ensino da sua rede de ensino. 1,0
- m) Profissional responsável pela educação especial da sua rede de ensino. (1,0)
- n) Membros da equipe multidisciplinar. 1,0
- o) Familiares de alunos público-alvo da educação especial (2,0)

#### **C.39.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 01 zero                      b) 02 zero    c) 03 (1,0)    d) 04 (2,0)                      e) 05 (2,0)                      f) Não se aplica zdro

#### INTERAÇÃO

#### **C.40 COMO SE DÁ A INTERAÇÃO DO ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS COLEGAS:**

- a) Eles interagem espontaneamente com os colegas e são bem-recebidos no grupo, na maioria das vezes. (10,)
- b) Eles interagem espontaneamente com os colegas, porém nem sempre são bem-recebidos pelo grupo (5,0)
- c) Eles não interagem muito, mas são bem-recebidos pelos colegas (3,0)
- d) Eles não são bem recebidos pelos colegas (zero)

#### POLÍTICA DE INCLUSÃO DA ESCOLA

**E.41 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A POLITICA INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)**

a) 01 (zero)                      b) 02 (2,0)                      c) 03 (3,0)                      d) 04 (4,0)                      e) 05 (6,0)

**E.42 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA**

- a) Raramente
- b) Às vezes. (1,0)
- c) Frequentemente. (2,0)
- d) Sempre. (2,0)
- e) Não sei
- f) Não se aplica

**E.43 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DOS PASSEIOS E DEMAIS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES:**

- a) Raramente
- b) Às vezes. (1,0)
- c) Frequentemente. (2,0)
- d) Sempre (2,0)
- f) Não sei
- g) Não se aplica

**AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AO TRABALHO DOCENTE**

**E.44 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ORGANIZAR O CRONOGRAMA DE TRABALHO:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)**

a) 01 zero                      b) 02 (2,0)                      c) 03 (3,0)                      d) 04 (4,0)                      e) 05 (5,0)

**E.45 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DOS ALUNOS:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 (zero)                      b) 02 (2,0)                      c) 03 (3,0)                      d) 04 (4,0)                      e) 05 (5,0)

**AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À PRÁTICA DOCENTE**

**E.46– INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 zero                      b) 02 (1,0)                      c) 03 (2,0)                      d) 04 (3,0)                      e) 05 (3,0)

**E.47 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)					
a) 01 zero	b) 02 (1,0)	c) 03 (2,0)	d) 04 (3,0)	e) 05 (3,0)	
<b>E.48 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO NA CONFECÇÃO E USO DE MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS, INCLUINDO TECNOLOGIA ASSISTIVA:</b>					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01 zero	b) 02 (1,0)	c) 03 (2,0)	d) 04 (3,0)	e) 05 (4,0)	f) Não se aplica
<b>AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À INTERAÇÃO OU COLABORAÇÃO</b>					
<b>E.49 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA PARCERIA COM O(S) PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM:</b>					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01 zero	b) 02 (1,0)	c) 03 (2,0)	d) 04 (3,0)	e) 05 (3,0)	f) Não se aplica- zero
<b>E.50 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO ÀS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b>					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01 zero	b) 02- zero	c) 03 (1,0)	d) 04 (2,0)	e) 05 (2,0)	f) Não se aplica. zero
<b>E.51 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DE SEU TRABALHO/PROFISSÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO/PROFISSÃO:</b>					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01- zero	b) 02- zero	c) 03 (1,0)	d) 04 (2,0)	e) 05 (2,0)	f) Não se aplica. zero
<b>E.52 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)</b>					
a) 01 zero	b) 02 zero	c) 03 zero	d) 04 (3,0)	e) 05 (3,0)	f) Não se aplica
<b>AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS DEMANDAS FORMATIVAS</b>					
<b>E.53 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b>					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)					
a) 01 (zero)	b) 02 (1,0)	c) 03 (2,0)	d) 04 (3,0)	e) 05 (3,0)	
<b>E.54 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b>					

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

a) 01 (zero)      b) 02 (1,0)                      c) 03 (2,0)                      d) 04 (3,0)                      e) 05 (3,0)

**E.55 – AVALIE SEU TRABALHO COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01-  
zero      b) 02 1,0                      c) 03 (2,0)                      d) 04 (3,0)                      e) 05 (4,0)      f) Não se aplica