

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Jaqueline Pereira de Andrade

**Inclusão escolar e a atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de
Educação de uma cidade da Zona da Mata Mineira**

**Juiz de Fora
2024**

Jaqueline Pereira de Andrade

Inclusão Escolar e a Atuação dos Núcleos de Apoio da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da Zona da Mata Mineira

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes

Juiz de Fora

2024

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

Pereira de Andrade, Jaqueline.

Inclusão escolar e a atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da Zona da Mata Mineira / Jaqueline Pereira de Andrade. -- 2024.

179 p.

Orientador: Katiúscia Cristina Vargas Antunes

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Inclusão em educação. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Intersetorialidade. 4. Intrasetorialidade. I. Cristina Vargas Antunes, Katiúscia, orient. II. Título.

Inclusão Escolar e a Atuação dos Núcleos de Apoio da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da Zona da Mata Mineira

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

Aprovada em 17 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Kátiuscia Cristina Vargas Antunes - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

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

Prof.(a) Dr.(a) Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 22/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, Usuário Externo**, em 15/01/2025, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kátiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 22/01/2025, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2117186** e o código CRC **89399020**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria concedidas em cada etapa desta caminhada, e pela constante presença que me guiou e sustentou nos momentos mais desafiadores. À minha filha, Ana Laura, que, desde a sua chegada, se tornou a minha maior inspiração em todos os aspectos da vida, especialmente no acadêmico. Seu amor e luz me impulsionam diariamente. Aos meus sobrinhos, Luna e Ravi, que, com sua inocência e alegria, também me inspiram a ser melhor a cada dia.

À minha família, pelo apoio incondicional, compreensão e amor. Principalmente à minha mãe, cujo exemplo de força e coragem é uma fonte inesgotável de inspiração. Aos meus irmãos Robert, Márcio e Franciele, e à minha cunhada Ameliana, por estarem ao meu lado em todos os momentos.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora de mestrado, que com sua maestria e dedicação, guiou meu trabalho com excelência. Sou também imensamente grata às queridas Danielle Francisco e Mayanna, que, além de contribuírem de maneira significativa para esta pesquisa, sempre tiveram palavras de conforto nos momentos mais difíceis.

Aos amigos do curso, especialmente Mariani, Sabrina, Valdirene e Yara, por compartilharem comigo aprendizados, risos e desafios ao longo desta jornada. À minha amiga Rosilene Marcos, que, com sua amizade e apoio, foi um pilar essencial no início da minha atuação profissional e hoje compartilha comigo cada conquista.

Aos professores do curso, que com dedicação e comprometimento compartilharam seus saberes, contribuindo significativamente para a minha formação acadêmica e profissional. Agradeço também a todos os mestres que, ao longo dessa jornada, desempenharam um papel essencial na construção do meu conhecimento, não apenas transmitindo conteúdo, mas também instigando reflexões e despertando meu interesse em aprender mais.

Por fim, a todos os amigos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta jornada, oferecendo incentivo e apoio, registro meus mais sinceros agradecimentos. Cada palavra encorajadora, gesto de carinho e demonstração de apoio, seja nos momentos de dificuldade ou de celebração, foram essenciais para que eu me mantivesse motivada e confiante na realização deste trabalho.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber (Freire, 1996, p. 67).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso estudado discute a temática da educação inclusiva procurando analisar as políticas públicas educacionais implementadas no município de Ubá voltadas para o atendimento dos alunos público da Educação Especial. Para tal fez-se necessário entender o contexto do processo de trabalho dos dois órgãos responsáveis pelo apoio à inclusão escolar no município: o Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional (NUPSE) e o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” (CAEE). Esse caso se propôs a responder à pergunta: como o NUPSE pode trabalhar de forma sinérgica com o CAEE para atender às demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá, estado de Minas Gerais? O objetivo geral deste estudo foi analisar o processo de trabalho do NUPSE e do CAEE para compreender como se dá a integração desses dois espaços a favor da inclusão. Os objetivos específicos foram: i) descrever a atuação do NUPSE e do CAEE e as políticas de inclusão partindo do contexto geral (macro) para o contexto particular (micro); ii) analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá por meio da atuação do NUPSE e do CAEE, e apresentar conceitos fundamentais sobre inclusão e intersetorialidade, baseando-se nas obras de autores que se dedicam a pesquisar sobre o assunto; iii) propor um plano de intervenção através da produção de um trabalho que visa contribuir para a atuação colaborativa entre NUPSE e CAEE na oferta do AEE no município. O referencial teórico deste estudo abarcou as análises de pesquisadores que abordam conceitos de intersetorialidade e intrasetorialidade, cultura inclusiva, formação profissional e abordagem colaborativa. Entre esses autores, destacam-se Luciano Antônio Prates Junqueira, Enicéia Gonçalves Mendes, Márcia Denise Pletsch, Rosana Glat, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Tony Booth e Mel Ainscow, cujos argumentos são fundamentados na visão colaborativa. Como principais conclusões deste estudo, os resultados da pesquisa evidenciaram a ausência de articulação entre os setores responsáveis pela oferta do AEE no município. Essa falta de integração compromete o compartilhamento eficaz de informações sobre os alunos atendidos, resultando em uma prestação de serviço fragmentada. Para superar esse desafio e

fortalecer a intrasetorialidade na oferta do atendimento, as ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE) visaram propor a implementação de um serviço que considere a integralidade do aluno, integrando propostas alinhadas à articulação intrasetoriais.

Palavras-chave: Inclusão em educação. Atendimento Educacional Especializado. Intersetorialidade. Intrasetorialidade.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case study discusses the theme of inclusive education, seeking to analyze the public educational policies implemented in the municipality of Ubá aimed at serving students in Special Education. To this end, it was necessary to understand the context of the work processes of the two bodies responsible for supporting school inclusion in the municipality: the Psychosocial and Educational Support Center (NUPSE) and the Specialized Educational Assistance Center "Professor Maria Aparecida Condé" (CAEE). This study aimed to address the question: how can NUPSE work synergistically with CAEE to meet the specific demands of Special Education in municipal schools of Ubá, Minas Gerais? The general objective of this study was to analyze the work process of NUPSE and CAEE to understand how the integration of these two entities fosters inclusion. The specific objectives were: i) to describe the role of NUPSE and CAEE, as well as inclusion policies, from a general (macro) context to a specific (micro) context; ii) to analyze the Specialized Educational Assistance (SEA) provided by the Municipal Department of Education of Ubá through the actions of NUPSE and CAEE, and to present fundamental concepts on inclusion and intersectorality, based on the works of authors dedicated to researching this subject; iii) to propose an intervention plan through the production of a work aimed at contributing to collaborative efforts between NUPSE and CAEE in the provision of SEA in the municipality. The theoretical framework of this study encompassed analyses by researchers who address concepts of intersectorality and intrasectorality, inclusive culture, professional development, and a collaborative approach. Among these authors, prominent figures include Luciano Antônio Prates Junqueira, Enicéia Gonçalves Mendes, Márcia Denise Pletsch, Rosana Glat, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Tony Booth, and Mel Ainscow, whose arguments are grounded in a collaborative perspective. As the main conclusions of this study, the research results highlighted the lack of coordination among the sectors responsible for providing Specialized Educational Assistance (SEA) in the municipality. This lack of integration undermines the effective sharing of information about the students served, resulting in a fragmented service delivery. To overcome this challenge and strengthen

intrasectorality in the provision of support, the actions proposed in the Educational Action Plan (EAP) aimed to implement a service that considers the student's wholeness, integrating proposals aligned with intrasectoral collaboration.

Keywords: Inclusion in Education. Specialized Educational Services. Intersectorality. Intrasectorality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	_	Pessoas com necessidades especiais de acordo com a Política Nacional da Educação Especial (1994)	25
Quadro 2	_	Definição do público alvo da Educação Especial conforme a PNEEPEI/2008.....	31
Quadro 3	_	Diretrizes do Guia (2014) que estão em consonância com a PNEEPEI/2008.....	36
Quadro 4	_	Atendimento Educacional Especializado, conforme Resolução da SEE nº 4256/2020.....	41
Figura 1	_	Organograma da Secretaria Municipal de Educação – SME/Ubá.....	44
Quadro 5	_	Organização da equipe NUPSE – setembro/2023.....	57
Quadro 6	_	Critérios para comprovação de títulos acadêmicos.....	60
Gráfico 1	_	Estudantes atendidos por professor de apoio SME/Ubá em 2022.....	65
Gráfico 2	_	Estudantes atendidos por professor de apoio SME/Ubá em 2023.....	66
Figura 2	_	Dimensões de uma abordagem intersetorial na oferta do AEE.....	83
Quadro 7	_	Perfil dos profissionais entrevistados	92
Quadro 8	_	Ações propositivas por eixo de análise.....	129
Quadro 9	_	Síntese das ações propositivas.....	131
Quadro	_	Formato de compartilhamento de dados.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	_ Estrutura Organizacional das escolas municipais de Ubá	46
Tabela 2	_ Comparativo do aumento da demanda de AEE após a municipalização.....	47
Tabela 3	_ Quantitativo de contratação de professor de apoio – 2021 a 2023.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CDPD	Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEE	Conselho Estadual de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EE	Escola estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GI	Guia-intérprete
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPSE	Núcleo Psicossocial Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de desenvolvimento individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
TIC(s)	Tecnologias da Informação e Comunicação
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE UBÁ.....	19
2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO.....	19
2.1.1 Trajetória da Educação Especial no contexto brasileiro.....	20
2.1.2 Políticas Públicas para a Educação Especial no estado de Minas Gerais.....	35
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ.....	43
2.2.1 Caracterização do município de Ubá e a estrutura organizacional para a oferta de educação.....	43
2.2.2 O atendimento dos alunos da Educação Especial no município de Ubá .47	
2.2.2.1 <i>Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em Ubá/MG.....</i>	48
2.2.2.2 <i>Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) em Ubá/MG.....</i>	53
2.2.2.3 <i>Atendimento Educacional Especializado na escola regular.....</i>	58
3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA INTRASECTORIALIDADE.....	68
3.1 A INTER E A INTRASECTORIALIDADE COMO PREMISSA PARA O AEE.....	68
3.1.1 A contribuição da intersectorialidade na oferta do AEE.....	73
3.1.1.1 <i>Intersectorialidade e a construção de uma cultura inclusiva.....</i>	74
3.1.1.2 <i>Uma abordagem intersectorial na formação dos profissionais para atuar no AEE.....</i>	75
3.1.1.3 <i>A abordagem colaborativa entre os profissionais que atuam no AEE.....</i>	82
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS.....	87
3.2.1 Perfil dos agentes educacionais que atuam na oferta do AEE no município de Ubá.....	91
3.2.1.1 <i>Cultura inclusiva: como os participantes dessa pesquisa entendem a inclusão escolar.....</i>	95
3.2.1.2 <i>A intrasetorialidade pelo olhar daqueles que ofertam o AEE no município .111</i>	111

3.2.1.3 <i>Formação dos profissionais que ofertam o AEE no contexto do trabalho colaborativo</i>	119
3.2.1.4 <i>Uma revisão final: síntese das potencialidades e fragilidades das categorias analisadas</i>	124
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA FAVORECER A INTRASECTORIALIDADE NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	127
4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	130
4.1.1 Criação do Comitê Intrasetorial da Educação Especial: Alinhamento de estratégias e definição de ações conjuntas	133
4.1.2 Estruturação funcional entre NUPSE e CAEE: Colaboração e atuação proativa nas questões psicossociais e de Educação Especial	135
4.1.3 Protocolos de comunicação sistematizada entre NUPSE, CAEE e escolas para compartilhamento de dados dos alunos atendidos	136
4.1.3.1 <i>Protocolo Central: Plataforma de orientação profissional</i>	139
4.1.4 Cronograma de formação continuada para profissionais do AEE na Rede Municipal	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A _ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a coordenadora do NUPSE e do CAEE	161
APÊNDICE B _ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras de apoio	163
APÊNDICE C _ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os analistas do CAEE e equipe NUPSE	165
APÊNDICE D _ Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora do NUPSE	167
APÊNDICE E _ Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora do CAEE	169
APÊNDICE F _ Roteiro de grupo focal realizado com a equipe NUPSE	171
APÊNDICE G _ Roteiro de grupo focal realizado com os analistas do CAEE	173
APÊNDICE H _ Roteiro de grupo focal realizado com as professoras de apoio	175

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a temática da educação inclusiva procurando analisar as políticas públicas educacionais implementadas no município de Ubá voltadas para o atendimento dos alunos públicos da Educação Especial. Dentro desse contexto, incluem aqueles que possuem Deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação. Para tanto, buscou analisar o processo de trabalho dos dois órgãos responsáveis pelo apoio à inclusão escolar pertencentes à gestão municipal: o Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional (NUPSE), e o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” (CAEE).

Como afirmam Booth e Ainscon (2011, p. 20), “cada um interpreta a inclusão a seu modo”. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este”. Para mim, inclusão é qualquer movimento humano a favor do rompimento de barreiras existentes nas relações interpessoais dos indivíduos em sociedade. Ela consiste em reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, criando condições para que todos os indivíduos participem plenamente da vida em sociedade.

Compreender a inclusão no âmbito da intencionalidade da exclusão é essencial para abordar o tema. Osório (2012), afirma que a inclusão somente pode ser entendida no contraponto de sua intencionalidade que é a exclusão social. Sendo assim, a inclusão não é um estado natural, mas sim uma resposta consciente e deliberada à exclusão. Nessa perspectiva Matos e Mendes (2014, p. 36) afirmam que, “isso significa reconhecer que as diferenças só passam a ser percebidas como tais porque sujeitos sociais na cultura em que estão inseridos, assim as identificam e nomeiam”.

No contexto da inclusão no ambiente escolar, no ensino regular, a eficiência está arraigada a um paradigma que foi inicialmente concebido para atender a um aluno considerado "ideal". Esse aluno idealizado possui um desenvolvimento psicolinguístico satisfatório, é motivado, não enfrenta problemas intrínsecos de aprendizagem e provém de um ambiente sócio familiar que lhe proporciona uma estimulação adequada. No entanto, esse paradigma tem revelado sua incapacidade de lidar com o crescente número de estudantes que, devido a questões sociais,

culturais e/ou de aprendizagem, não conseguem alcançar o sucesso na escola (Glat, 2000).

A inclusão favorece a ruptura de preconceitos e não é um movimento especificamente educacional, mas a escola é um ambiente que desde a infância pode favorecer a superação da intolerância e do preconceito. Uma escola inclusiva é aquela que assegura a todos os estudantes o pleno direito à aprendizagem, levando em consideração a diversidade inerente ao ambiente escolar. Essa garantia é respaldada pelas leis e regulamentos vigentes, e na prática, espera-se que o que está estabelecido na legislação seja concretizado de maneira eficaz.

Para garantir plenamente esse direito, é fundamental reconhecer a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 16).

O AEE é oferecido no âmbito da Educação Inclusiva e envolve a aplicação de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos com o propósito de complementar ou suplementar a formação dos estudantes da Educação Especial, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, visando assegurar o acesso ao currículo e promover a qualidade no processo de ensino aprendizagem (Minas Gerais, 2020). É fundamental que todas as crianças, independentemente de suas necessidades específicas, tenham o direito de se matricular em escolas públicas. O ponto central da questão reside na eficácia da inclusão escolar. Nesse sentido, o AEE é organizado com o objetivo de eliminar possíveis barreiras que possam dificultar o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular.

Sou pedagoga, e atuo na área educacional há nove anos, destes, dois anos como estagiária, e um ano como cuidadora infantil, enquanto ainda estava em meu processo de formação. A experiência que obtive nesse processo foi enriquecedora, pois tive a oportunidade de atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como apoio às práticas pedagógicas, além de desempenhar funções no setor administrativo.

A partir da minha formação em 2018 atuei como professora regente de turma ingressa através de processos seletivos. Em 2022 fui nomeada no cargo de Professora, na rede municipal de ensino. Através da minha experiência como regente

de turma, tive a oportunidade de imergir em uma realidade única, na qual tomei plena consciência da importância de desenvolver abordagens para atender às necessidades individuais dos meus alunos. No início, isso se revelou como um desafio significativo dada à grande diversidade presente na sala de aula. No entanto, essa complexidade não apenas me desafiou, mas também me motivou a criar estratégias destinadas a minimizar as barreiras que limitavam o acesso dos alunos à aprendizagem.

Esta trajetória despertou em mim o interesse pela inclusão. Mas, foi em 2019 que a Educação Especial se fez presente na minha área de atuação, quando tive o prazer de lecionar para uma turma de 2º período da Educação Infantil que incluía um aluno diagnosticado com autismo; um desafio que transbordou conquistas e me permitiu conhecer uma modalidade de ensino que bem superficialmente havia ouvido falar durante minha formação acadêmica.

Em 2022, com o ingresso no Mestrado, não tive dúvidas quanto ao tema da minha dissertação, e então comecei a estudar de forma sistematizada sobre a inclusão dos alunos da Educação Especial. Em 2023, fui convidada a fazer parte do NUPSE, atuando junto a uma equipe multidisciplinar que forma um núcleo de apoio à inclusão no município.

Enquanto professora regente de turma sentia uma enorme sensação de satisfação com o trabalho que desenvolvia, mesmo em meio às dificuldades do dia a dia. Contudo, este novo espaço de atuação me causou inquietação e o pensamento crítico tornou-se vívido, sendo assim, é possível apresentar a seguinte questão de pesquisa: **como o NUPSE pode trabalhar de forma intrasetorial com o CAEE para atender às demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá - MG?**

Nesse contexto, o objetivo geral desta dissertação é analisar o processo de trabalho do NUPSE e do CAEE para compreender como se dá a integração desses dois espaços a favor da inclusão. Desse modo, de forma a contribuir para o alcance do objetivo geral, os objetivos específicos são: descrever a atuação do NUPSE e do CAEE e as políticas de inclusão partindo do contexto geral (macro) para o contexto particular (micro); analisar o Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá por meio da atuação do NUPSE e do CAEE, e apresentar conceitos fundamentais sobre inclusão, intrasetorialidade e intersetorialidade, baseando-se nas obras de autores que se dedicam a pesquisar

sobre o assunto; e por fim, propor um plano de intervenção que tenha a possibilidade de acontecer a médio prazo através da produção de um trabalho que vise favorecer o trabalho colaborativo entre NUPSE e CAEE.

Em 2024, retomei minhas atividades na sala de aula como professora regente, entretanto, para dar continuidade a presente pesquisa, contei com todo apoio da Secretaria Municipal de Educação e tive livre acesso ao ambiente e às informações relativas ao trabalho desenvolvido pela equipe NUPSE. Vale ressaltar, que o rompimento do vínculo com essa equipe foi meramente burocrático e não configurou prejuízos ao andamento da pesquisa, dada a flexibilidade de acesso às informações e o estágio avançado em que a pesquisa se encontrava.

Do ponto de vista da minha atuação profissional na equipe, foi possível perceber uma impotência em oferecer o atendimento adequado aos alunos da Educação Especial. Há dificuldade em adotar práticas adequadas para a inclusão nas escolas, grande parte dos alunos da Educação Especial não frequentam o CAEE por falta de vaga. Soma-se a isso o fato do trabalho do CAEE e do NUPSE acontecer de forma seccionada, o que dificulta o êxito das instituições na oferta do atendimento.

O presente estudo justifica-se pela relevância do tema no contexto atual do município, que tem encontrado desafios na oferta do AEE. Nesse prisma, emerge a necessidade de refletir sobre as potencialidades e limites para que ocorra um trabalho intrasetorial entre NUPSE e CAEE, sendo assim, há a necessidade de elaborar estratégias que considerem a Educação Especial como eixo transversal da atuação dessas duas instituições.

O conceito de intrasetorialidade, conforme apresentado por Oliveira (2017), propõe a realização de ações integradas dentro de um mesmo setor. No contexto deste trabalho, o setor em questão é a educação. A proposta de articulação inerente ao conceito destacado é apresentada por Mendes, Marques e Lourenço (2012, p. 393), com o adjetivo “colaborativo” termo que “tem aparecido cada vez com mais frequência quando se discute a temática da inclusão escolar”.

Este trabalho baseia-se em um estudo de caso e se sustenta numa pesquisa qualitativa, a fim de descrever o processo de atuação do NUPSE e do CAEE e refletir sobre formas de favorecer a intrasetorialidade entre os setores na oferta do atendimento para os alunos da Educação Especial no município de Ubá. O processo de coleta dos dados iniciou-se com uma análise documental para extrair informações

concretas dos documentos selecionados como base para esta pesquisa. Ademais, a fim de coletar informações sobre os processos de trabalho intrasetorial do NUPSE e do CAEE, na pesquisa de campo, foi realizada entrevista semiestruturada com a coordenadora do NUPSE e também com a coordenadora do CAEE. Além disso, foram conduzidos grupos focais com os membros da equipe NUPSE, com os analistas de AEE que atuam no CAEE e também com os professores de apoio contratados para o ano de 2024, com experiência mínima de 6 meses na função na rede municipal.

Este texto está organizado em cinco capítulos, sendo o capítulo um, a presente Introdução. O segundo capítulo, dividido em duas seções, faz uma abordagem dos principais marcos legais sobre as políticas públicas de educação inclusiva, nos níveis internacional, nacional, mineiro e local. Dentro deste contexto, é evidente que as políticas internacionais exercem uma significativa influência na formulação das políticas locais. O terceiro capítulo aborda o referencial teórico, explorando os conceitos de inclusão, intersetorialidade e intrasetorialidade, fundamentado nas obras de autores que se dedicam a pesquisar sobre o assunto. Além disso, este capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa de campo e a análise dos dados coletados.

No quarto capítulo deste trabalho, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado com base nas conclusões da pesquisa. Esse plano tem como objetivo aprimorar a oferta do AEE no município de Ubá, propondo uma atuação mais eficiente e integrada do NUPSE e do CAEE. Por fim, o capítulo final apresenta as considerações finais, onde são discutidos os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa, analisados e desenvolvidos sob minha perspectiva como pesquisadora e profissional.

2 INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE UBÁ

O processo de inclusão escolar é um desafio que implica união de esforços entre a escola e os serviços externos de apoio. Nesse contexto, o caso de gestão a ser investigado aborda as políticas públicas educacionais inclusivas implementadas no município de Ubá, voltadas para o atendimento dos alunos que são públicos da Educação Especial, e para tanto, busca analisar o processo de trabalho do NUPSE e do CAEE, partindo do contexto geral para o particular.

Neste capítulo, dividido em duas seções, abordaremos um breve panorama da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando compreender o contexto local. A primeira seção compreende os marcos legais para a inclusão, subdividindo-se em duas partes: a primeira discorre sobre a evolução da Educação Especial no cenário brasileiro, destacando as influências internacionais, enquanto a segunda explora a abordagem adotada pelo estado de Minas Gerais em seu sistema educacional inclusivo.

A segunda seção enfoca o histórico da Educação Especial no município de Ubá, também dividida em duas partes. A primeira oferece uma caracterização do município, enquanto a segunda descreve a prestação de serviços aos alunos da Educação Especial em Ubá. Esta última se divide em duas subseções, nas quais são detalhados o CAEE e o NUPSE.

2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO

Esta seção subdivide-se em duas seções, sendo que, na primeira, começamos explorando o contexto histórico da Educação Especial, identificando os principais marcos legais tanto a nível internacional quanto nacional. Sob a ótica mundial, destacamos a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca (1994), assim como a relevância da Convenção da ONU sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (2006). Conforme apontado por Mantoan (2003, p. 26) estamos “(...) acompanhando, par e passo, os países mais desenvolvidos em educação escolar, no que diz respeito ao conhecimento das inovações educacionais, e temos clareza de seus benefícios, quando devidamente adotadas”.

Além disso, é fundamental analisar os documentos que delineiam as diretrizes políticas relacionadas à Educação Especial elaboradas pelo governo brasileiro. Esses documentos incluem a Política Nacional da Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação, a Portaria nº 13/2007, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto federal nº 6.949/2009, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015.

Na segunda seção, serão apresentados os marcos legais que visam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto mineiro perante a análise dos documentos: Resolução CEE nº 460/2013, Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014) e Resolução da SEE nº 4.256/2020.

2.1.1 Trajetória da Educação Especial no contexto brasileiro

No Brasil, a Educação Especial iniciou suas atividades no período imperial, em 1854. Contudo, não existia legislação ou diretrizes específicas para a oferta e atendimento. Nesse contexto, “a base de atuação na área da Educação Especial era ligada ao modelo clínico” (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011, p. 30-31). Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2011), afirmam que o modelo médico de deficiência aponta as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência como uma simples consequência direta de suas deficiências.

Picolo e Mendes (2012) argumentam que o senso comum desenvolveu o hábito de caracterizar o desvio com base em uma concepção estatística que o define como algo ou alguém que se afasta significativamente de uma média previamente estabelecida. Seguindo essa perspectiva, os indivíduos com deficiência eram rotulados como desviantes devido às suas características corporais ou funcionais.

Dessa forma, “os sujeitos eram classificados em normais e anormais” (Pletsch, 2020, p. 61). “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (Mendes, 2006, p. 387).

Na década de 1960, o princípio da normalização começou a ser consolidado no Brasil. Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 347) “acompanhando a tendência mundial na luta contra a marginalização das minorias incluídas (...)”. Tal princípio tinha como pressuposto básico:

A ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (Mendes, 2006, p. 389).

O cenário evidenciava avanços significativos no campo científico, destacando-se a confirmação das potencialidades educacionais das pessoas com deficiência. Simultaneamente, surgiam críticas científicas em relação aos serviços educacionais existentes.

Nesse contexto, emergiu uma crescente demanda por ensino especial, impulsionada pela inclusão de uma clientela que, cada vez mais, enfrentava a exclusão das escolas convencionais, sendo encaminhada para serviços especializados. A combinação desses elementos, somada ao custo elevado dos programas especializados paralelos, que muitas vezes resultavam em segregação, tornou-se ainda mais premente em um contexto de crise econômica. Essa conjuntura propiciou a convergência de interesses políticos, provedores de serviços, pesquisadores, pais e pessoas com deficiência, todos direcionados para a busca da integração dos indivíduos com deficiência nos serviços regulares da comunidade (Mendes, 2006).

A partir de 1970 as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes com deficiência em classes comuns, ou pelo menos, em classes especiais, marcando a institucionalização da Educação Especial no Brasil. Entretanto, Mendes (2006) afirma que foi defendido uma opção preferencial pela inserção nas escolas comuns, admitindo a necessidade de manter os serviços especializados.

O “deficiente pode se integrar a sociedade” tornou-se assim a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população (...). Nesse

contexto surgiu o paradigma educacional denominado de integração (...) (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 347)

Nesta fase, observa-se o pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas que deveriam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade” (Mendes, 2006, p. 391). Ou seja, a passagem da segregação para a integração dependia unicamente do indivíduo. Entretanto, “é preciso considerar que quem tem capacidade de incluir é o sistema, ou seja, a rede educacional, a escola, a sala de aula, mas nunca o próprio indivíduo” (Mendes, 2017, p. 77).

Glat, Pletsh e Fontes (2007), afirmam ainda que, apesar dos avanços, a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo. Desse modo, Pletsch (2020) afirma que os professores dedicados à Educação Especial ministravam aulas para alunos com deficiência em ambientes específicos, como classes ou escolas especializadas. Enquanto isso, os professores do ensino regular atuavam em turmas tidas como homogêneas, sem a presença de pessoas com deficiência.

Desse modo, o princípio da normalização foi mal interpretado, especialmente sob a égide do paradigma da integração. Nesse contexto, embora se buscasse integrar pessoas com deficiência em ambientes educacionais regulares, a segregação persistiu, pois para que os estudantes com deficiência fossem incluídos às turmas era necessário que estivessem dentro de um padrão de normalidade. Essencialmente, o paradigma da segregação passa a coexistir com a integração.

Esse serviço paralelo foi ofertado até que em meados da década de 1990 “por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (Mendes, 2006, p. 388). “No âmbito educacional, passou-se a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência” (Matos; Mendes, 2014, p. 38).

A partir desse momento, o conceito de "inclusão" surge como um novo paradigma. Nesse contexto, há um apagamento do paradigma da segregação, porém a integração, termo ora em desuso, não foi substituída por uma verdadeira inclusão. Em virtude disso, nas escolas brasileiras ainda coexistem tanto a integração quanto a inclusão, refletindo a necessidade contínua de avançar nesse aspecto.

O dicionário da língua portuguesa define integração como o processo de incorporação de um elemento a um conjunto, enquanto inclusão é descrito como o ato de incluir (Priberam, 2024). Entretanto, segundo Mantoan (2003), embora tenham significados semelhantes, os dois vocábulos são empregados para expressarem situações de inserção diferentes, refletindo abordagens teóricas metodológicas divergentes.

Nesse período, a inclusão escolar foi incorporada em vários níveis governamentais no Brasil garantindo a obrigatoriedade da inserção dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares. Esse impulso ganhou destaque a partir da proclamação da Declaração de Salamanca em 1994, um importante marco internacional. Esse documento resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela UNESCO e que reuniu representantes de 92 países na cidade de Salamanca, Espanha. É reconhecido como um instrumento de relevância global, com ênfase na universalização da educação básica que, segundo Fernandes (2012, p. 282) exerce “notável influência na política educacional brasileira”.

Ademais, a Declaração de Salamanca introduziu o conceito abrangente de educação inclusiva como um modelo educacional que busca promover a igualdade, a diversidade e a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas diferenças no sistema educacional regular. Nesse contexto, a Declaração “refere-se àquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Unesco, 1994, p. 3).

O termo "necessidades educacionais especiais" (NEE) foi amplamente utilizado durante décadas para identificar alunos que precisam de assistência específica para aprender de maneira eficaz. No entanto, na atualidade, é visto como estigmatizante ou limitador, pois classifica o indivíduo com base em suas carências. Portanto, o termo "necessidades específicas" é mais apropriado, pois destaca a individualidade das necessidades de cada indivíduo, reconhecendo que todos têm diferentes maneiras de aprender. Essa transição reflete uma mudança mais ampla na forma como a educação inclusiva é concebida. Em vez de tratar os alunos com base em suas deficiências, a educação inclusiva moderna busca entender e responder às necessidades individuais de cada aluno.

De acordo com Breitenbach, Honnef e Costas (2016 apud Bueno, 2008, p. 50):

(...) as crianças com deficiências são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. (...) Em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo 'Educação Especial' como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isso fica claro que o termo 'necessidades educacionais especiais' abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela.

Os autores ressaltam que as crianças com deficiências são apenas um subconjunto das crianças que podem ter necessidades educacionais específicas. Isso é crucial porque reconhece que a proposta de educação inclusiva da Declaração de Salamanca não se limita apenas às crianças com deficiências, mas se estende a qualquer aluno que tenha necessidades específicas para aprender e se desenvolver plenamente na escola.

No entanto, apesar de representar um compromisso importante trazendo a educação inclusiva como uma das possibilidades de fomentar a ideia de “educação para todos”, a Declaração de Salamanca reconhece os desafios e as complexidades envolvidas nesse processo. Assim, o documento não preconiza uma visão romântica da inclusão e defende a continuidade de escolas ou classes especiais, reconhecendo sua importância na oferta de uma educação adequada àqueles que delas necessitam. Nesse sentido, a Declaração prevê a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Em suma, o conceito de educação inclusiva trazido no documento está fortemente alinhado à criação de escolas inclusivas e implica uma mudança de paradigma em relação à educação tradicional, que frequentemente segregava alunos com deficiência ou necessidades específicas. Em vez disso, a educação inclusiva busca acomodar a diversidade e promover a aprendizagem de todos os alunos em um ambiente inclusivo.

Dessa forma, apesar de não possuir força de lei, a Declaração de Salamanca contribuiu com a promoção da educação inclusiva no Brasil e no mundo. E foi somente em 2007, por meio da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência elaborado pela ONU, que o Brasil oficializou legalmente seu compromisso com a educação inclusiva, internalizando-a através do Decreto nº 6.949/2009. Estes documentos serão discutidos mais adiante nesta seção.

Signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil assumiu em 1994 o desafio de criar escolas inclusivas que atendessem às necessidades específicas dos alunos. Neste sentido, foi lançada a Política Nacional da Educação Especial, que foi concebida como “o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao alunado portador de necessidades especiais” (Brasil, 1994, p. 7).

É importante destacar que, ao elaborar este trabalho, os termos foram utilizados conforme indicados nos documentos analisados. No entanto, é necessário ressaltar que as expressões "portador de necessidades especiais" e "pessoa portadora de deficiência" não são consideradas apropriadas para se referir às pessoas com deficiência. Isso se deve ao fato de que, como apontado por Sasaki (2012, p. 1), "uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente". Atualmente, utiliza-se a terminologia “pessoa com deficiência”, e “necessidades específicas”, conforme já mencionado.

O termo “portador de necessidades especiais” de que trata a Política Nacional da Educação Especial refere-se às pessoas com deficiências, condutas típicas e das altas habilidades, conforme características descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Pessoas com “necessidades especiais” de acordo com a Política Nacional da Educação Especial (1994).

Categoria	Descrição
Deficiência	Significativas diferenças físicas, sensoriais, ou intelectuais de fatores congênitos ou adquiridos, de caráter permanente, que resultam em desafios na interação do indivíduo com o meio físico e social.
Condutas típicas ¹	Comportamentos característicos de indivíduos com síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que resultam em atrasos no desenvolvimento e interferem significativamente nas interações sociais, a ponto de demandar educação especializada.
Superdotação	Indivíduos portadores de altas habilidades que demonstram um notável desempenho e potencial em um ou mais dos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, criatividade ou produtividade cognitiva, liderança, talento para as artes e capacidade psicomotora.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base na Política Nacional da Educação Especial (1994).

¹Refere-se a problemas de conduta.

Conquanto a Declaração de Salamanca previsse a inclusão de todos os alunos, independente de suas características, essa política estabelece que somente os estudantes com “necessidades especiais” que tivessem a capacidade de acompanhar e participar das atividades curriculares regulares no mesmo ritmo que os alunos considerados típicos, deviam ser matriculados nas classes inclusivas de ensino/aprendizagem, em um processo de integração instrucional (Brasil, 1994). Isso implica que apenas os estudantes com deficiências considerados "mais capazes" teriam a oportunidade de frequentar as classes comuns.

Dessa forma, ao perpetuar esses pressupostos que se fundamentam em modelos uniformes de participação e aprendizado, a política não promove uma reavaliação das práticas educacionais que reconheça e valorize a diversidade de potenciais de aprendizagem no contexto do ensino regular (Brasil, 2007).

No que se refere ao atendimento educacional especializado, a política prevê a oferta da Educação Especial nas modalidades: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos. Essa última modalidade reconhecida como:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes de ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (Brasil, 1994, p. 21).

De acordo com as análises de Moscardini e Oliveira (2017) a política foi instituída ainda em um período que priorizava a integração das crianças com necessidades específicas nas escolas regulares do Brasil. A sala de recursos foi compreendida como um local “(...) diferenciado de ensino voltado para a estruturação de iniciativas que se orientavam por uma perspectiva de entendimento discrepante das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência” (Moscardini; Oliveira, 2017, p. 7). A perspectiva desses autores sugere que a sala de recursos era vista como um local no qual se enfatizavam as deficiências dos alunos, em vez de suas potencialidades, o que gera uma visão estigmatizante da educação inclusiva.

Portanto, o Governo Federal ao traçar a política visando a “inclusão social” difundida pela Declaração de Salamanca, mantém um paradigma de integração. Conforme apontado por Pletsch e Souza (2021, p. 6), tal política “mantém o protagonismo das instituições segregadas filantrópicas privadas na oferta educacional aos alunos da Educação Especial”.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), que estabelece diretrizes educacionais para os sistemas de ensino. No que se refere à Educação Especial, tal lei apresenta a sua definição e o público a ser atendido, em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial de 1994 ao classificar Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos ‘portadores’ de ‘necessidades especiais’” (Brasil, 1996, recurso online).

Entretanto, houve uma mudança na compreensão das “necessidades especiais”. Conforme apontado por Breitenbach, Honnef e Costas (2016 apud Carvalho, 2010, p. 38), essa expressão após a promulgação da LDB:

(...) tornou-se mais abrangente, aplicando-se não só aos alunos com deficiências, como a todos àqueles ‘excluídos’ por diversas razões que os levam a ter ‘necessidades especiais’ (...) Em decorrência também ampliou o público alvo da Educação Especial.

Essa mudança na compreensão busca garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais ou circunstâncias específicas; proposta essa alinhada ao princípio de educação inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.

No âmbito da formação docente para atuar no atendimento especializado, a LDB/1996 prevê que os docentes tenham especialização adequada em nível médio ou superior. Além disso, a referida lei estabelece que professores do ensino regular sejam capacitados para atender as demandas desses educandos nas classes comuns por meio de formação e capacitação, de modo a promover a inclusão nas classes regulares. Cabe destacar que, a oferta deste atendimento deve ser feita em “escolas, classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração na classe regular” (Brasil, 1996, p. 39).

A diferença entre a Política Nacional da Educação Especial (1994) e a LDB/1996 reflete uma mudança significativa no enfoque e na abordagem da educação inclusiva no contexto brasileiro. Enquanto a Política Nacional de Educação Especial (1994) propôs como princípio orientador a avaliação das habilidades dos estudantes, a fim de determinar se eles seriam considerados capazes ou não de acompanhar as classes regulares e com base nessa avaliação, decidia-se se eles seriam direcionados para o ensino regular ou para classes especiais; a LDB/1996 reconhece a existência das escolas especiais como uma alternativa, porém elas devem atender apenas a situações específicas em que a inclusão na escola regular não seja a melhor opção para o aluno, levando em conta as necessidades individuais do estudante e não a sua capacidade de acompanhar as turmas regulares.

Acompanhando o processo de mudanças, em 1999, o Decreto Federal nº 3.298 estabeleceu diretrizes para a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa “Portadora” de Deficiência. Em relação à Educação Especial, o decreto reforçou a importância da abordagem transversal conforme previsto na LDB/1996, e destacou o papel complementar da Educação Especial em relação ao ensino regular. Esse enfoque de complementaridade é ampliado pela Resolução nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e prevê que o AEE ocorra de forma complementar ou suplementar à escolarização, porém a possibilidade de ser substitutivo à escolarização permaneceu.

Ainda em 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de um documento que estabelece objetivos e metas para a educação no Brasil ao longo de um período de dez anos, de 2001 a 2011. Dentre outros avanços, essa Lei enfatiza a necessidade de criar escolas inclusivas como um dos avanços primordiais a serem alcançados. Vale ressaltar que a importância da criação de escolas inclusivas já havia sido abordada na Declaração de Salamanca, reforçando sua relevância através da referida lei. Em 2014, a aprovação da Lei nº 13.005 deu continuidade ao PNE, com vigência de 2014 a 2024, consolidando os esforços para avanços na educação inclusiva no Brasil. Este novo plano reafirmou o compromisso com a garantia de acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos os alunos, destacando estratégias voltadas à inclusão de estudantes da Educação Especial. Entre suas metas, o PNE 2014-2024 prioriza a ampliação do AEE

e a formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas, mantendo-se alinhado aos princípios da Declaração de Salamanca.

No âmbito internacional, em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), principal documento internacional para a garantia de direitos das pessoas com deficiência no mundo, denominada Convenção de Nova York, assinada na cidade de Nova York, em 30 de março de 2007. Foi adotado, simultaneamente com a Convenção, o protocolo facultativo que tem grande importância na garantia da implementação da Convenção, já que por meio dele, cada país signatário legitima o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a receber e considerar notificações de violação das disposições da Convenção.

O artigo 1º da Convenção, de acordo com a Tradução Oficial do Brasil, aborda um novo conceito constitucional da pessoa com deficiência:

(...) são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007, p. 16).

Rocha (2021) aponta que a Convenção desempenhou um papel fundamental na mudança de paradigma, destacando que a deficiência não está apenas relacionada às características pessoais. “(...) A deficiência passa a ser a conjunção de impedimentos somados às barreiras sociais” (Rocha, 2021, p. 6).

Além do mais, cabe mencionar que, a CDPD representa um marco significativo, visto que tem status legal em muitos países que a ratificaram, isso significa que, as disposições presentes neste documento podem ser invocadas perante os tribunais nacionais para proteger os direitos das pessoas com deficiência. Como é o caso do Brasil, onde a CDPD foi internalizada por meio do Decreto nº 6.949/2009, como será abordado posteriormente nesta seção.

Neste sentido, a Convenção é um marco importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo e serve como um guia para os Estados signatários desenvolverem políticas e práticas que garantam a inclusão e igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua deficiência. “O documento ratifica todos os direitos das pessoas com deficiência, e especificamente,

proíbe a discriminação contra essas pessoas em todos os aspectos da vida (...) incluindo o direito à educação” (Costa, 2012, p. 114).

Com esse propósito, a CDPD estipula que os Estados devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como oportunidades de aprendizado contínuo ao longo da vida. Isso inclui a implementação de medidas para assegurar que nenhuma pessoa seja excluída do sistema educacional regular devido à sua deficiência. Além disso, é essencial que as crianças com deficiência não sejam impedidas de participar do ensino primário gratuito e obrigatório, bem como do ensino secundário, sob qualquer alegação relacionada à sua condição de deficiência. (Brasil, 2007).

Portanto, a Convenção marca uma mudança sobre como eram vistas pela sociedade as pessoas com deficiência, sobretudo como pessoas que precisavam de assistência de serviços especializados; as pessoas com deficiência passam a ser vistas como membros ativos da sociedade com direitos reconhecidos legalmente e aponta a importância de eliminar todas as formas de discriminação e barreiras que possam limitar as pessoas com deficiência ao exercício pleno dos direitos humanos.

No contexto dessas mudanças, no âmbito nacional, em 2007 foi implementada a Portaria nº 13, que estabeleceu o "Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais". Esse programa tinha como finalidade principal dar suporte aos sistemas públicos de ensino na organização e prestação de serviços de educação especializada, além de promover o aprimoramento do processo de inclusão educacional nas salas de aula regulares.

Entretanto, foi em 2008 que a educação inclusiva ganhou destaque e avançou fortemente através de significativas mudanças por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 5). Com efeito, nomeia os sujeitos da Educação Especial, com ênfase nas pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e aqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação, conforme definição apresentada no Quadro 2, delimitando assim o conceito difundido em documentos anteriores. Como destacado por Baptista, houve uma “diminuição da ênfase dada ao conceito de ‘necessidades educacionais especiais’” (2012, p. 148).

Quadro 2 – Definição do público da Educação Especial conforme a PNEEPEI/2008

Categoria	Descrição
Deficiência	Indivíduos que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
Transtornos Globais do Desenvolvimento	Indivíduos que demonstram mudanças qualitativas nas suas habilidades de interação social e comunicação, além de apresentar um conjunto restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. “Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil”. ²
Altas habilidades/ Superdotação	Indivíduos que apresentam potencial elevado nas áreas “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Nesse sentido, o documento prevê que a definição do público da Educação Especial deve ser flexível às mudanças no ambiente educacional, às necessidades individuais dos alunos e ao princípio da inclusão. Desse modo, tal documento internaliza o modelo social de deficiência proposto pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007). Esse modelo representa uma mudança fundamental na maneira como a sociedade compreende e responde às necessidades das pessoas com deficiência e considera a deficiência como uma construção social resultado de barreiras que impedem a participação. Assim, a PNEEPEI tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para garantir:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

²O termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento” passou a ser utilizado para descrever esse público.

Além disso, a implementação da PNEEPEI representou um importante avanço, ao garantir que a escolarização ocorresse exclusivamente na sala de aula regular. O atendimento educacional especializado, por sua vez, passou a ser oferecido obrigatoriamente em um turno inverso à escolarização regular, não podendo substituí-la. Esse atendimento possui características específicas que se diferenciam da sala de aula regular, mas com propostas pedagógicas alinhadas.

No que se refere a formação dos profissionais para atuar na oferta do AEE, as diretrizes apontam a necessidade de possuírem, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência, conhecimentos específicos em diversas áreas para atender as necessidades individuais dos alunos na Sala de Recursos, conforme exposto:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2008, p. 17).

De forma a cumprir com as determinações das diretrizes da PNEEPEI, a responsabilidade pela implementação da educação inclusiva recai sobre os sistemas de ensino, que devem disponibilizar profissionais com a formação adequada de acordo com as necessidades. Esses profissionais podem atuar em diversos ambientes, incluindo as salas de aula comuns do ensino regular, as salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, os núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, as classes hospitalares e também nos contextos domiciliares.

Conforme apontado por Baptista (2012, p. 151) este documento “imprimiu mudanças significativas, pois reafirmou a Educação Especial como área do conhecimento, uma modalidade transversal às diferentes etapas e níveis de escolarização, além de um conjunto de recursos e serviços”. Assim, o caráter de integração observado nas políticas implementadas no contexto nacional no período anterior ao ano de 2008, recebe um apagamento com as mudanças trazidas pela

PNEEPEI. No entanto, apesar dos avanços na oferta do AEE ao longo do tempo, o paradigma da integração ainda persiste na prática até hoje.

Em 2009, a CDPD e seu Protocolo Facultativo foram internalizados pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949, que estabeleceu que “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” (Brasil, 2009, p. 1).

Com esta ação o Brasil se comprometeu a cumprir as obrigações estabelecidas nesse instrumento internacional e trouxe um forte impulso para a promoção da educação inclusiva no país. Ela reforçou o compromisso do Brasil em garantir que todas as pessoas com deficiência tivessem acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições com os demais, promovendo assim a inclusão e a participação ativa dessas pessoas na sociedade. A internalização desses instrumentos também estabeleceu um mecanismo de monitoramento para garantir que o Brasil esteja cumprindo suas obrigações de acordo com a Convenção.

O ano de 2009 foi marcado por mais avanços com a Resolução Federal nº 4, de 2 de outubro, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, que se apresenta em conformidade com as diretrizes da PNEEPEI. Além disso, as Diretrizes acrescentam que o Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta de AEE, de forma permanente e estruturada dentro das instituições educacionais.

Após a implementação de mudanças significativas no cenário nacional a partir de 2008, a LDB sofreu alterações em 2013 por meio da Lei nº 12.796. Essas modificações incluíram revisões no artigo 4º, inciso III, e no artigo 58º, que redefiniram o público da Educação Especial, alinhando-o com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008.

Nesta trajetória, em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Trata-se de uma Lei “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1). Esta Lei

tem como base a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, internalizado pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009.

Cabe mencionar que, não se trata de uma legislação educacional específica, contudo aborda a educação em seu Capítulo IV, garantindo a disponibilidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como a promoção do aprendizado contínuo ao longo da vida; além de reforçar a concepção de que a responsabilidade de proporcionar uma educação de qualidade às pessoas com deficiência recai sobre o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade como um todo, alinhando-se com o que está estabelecido na LDB/1996.

Ademais, no âmbito da inclusão escolar, a LBI trouxe grandes mudanças para o cenário da educação de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. Dentre essas mudanças, estabeleceu diretrizes para garantir que as instituições de ensino sejam acessíveis para esses alunos, e isso inclui adaptações estruturais, equipamentos e recursos pedagógicos desenvolvidos com base na elaboração do plano de atendimento educacional especializado.

Além das adaptações físicas e materiais, a LBI também reconhece a importância do suporte humano para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Nesse sentido, a oferta de profissionais de apoio escolar desempenha um papel fundamental. Esses profissionais podem variar desde cuidadores, intérpretes de Libras e guias intérpretes até professores de apoio especializados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

A LBI também estabelece que a formação dos profissionais responsáveis pela oferta do AEE deve incluir programas de formação inicial e continuada, assegurando a constante atualização desses profissionais. Essas formações devem reconhecer a diversidade e promover o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que viabilizem práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Além disso, a institucionalização do AEE prevista na Lei nº 4/2009 é reforçada pela LBI que prevê que esse atendimento seja parte integrante do sistema educacional brasileiro, com diretrizes claras e recursos destinados à sua implementação. Isso significa que as escolas devem oferecer o AEE de acordo com as necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Essas ações visam contribuir para o

desenvolvimento dos estudantes “favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem nas instituições de ensino” (Brasil, 2015, p. 9).

Inegavelmente, apesar das considerações contrárias aos dispostos nas legislações analisadas, é possível considerar que, mesmo que a passos lentos, a educação inclusiva ganhou força a partir da década de 1990 e muitas foram as conquistas e direitos adquiridos. Segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019), as legislações desencadeiam transformações que impactam as formas historicamente estabelecidas, culturalmente arraigadas e até economicamente influenciadas de conceber e implementar a educação destinada às pessoas com deficiência.

No entanto, apesar das premissas da Educação Inclusiva estarem presentes nas diretrizes educacionais atuais, “a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes concomitantemente) sob os dois modelos educacionais: a Integração e a Inclusão Escolar” (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 348).

Conforme exposto, o direito à educação inclusiva tem avançado com o passar dos anos. Entretanto, garantir a educação inclusiva na prática requer uma abordagem abrangente que vá além da legislação, incluindo aspectos culturais, práticas educacionais e principalmente aspectos atitudinais. É um esforço contínuo que requer o comprometimento de todas as partes envolvidas na educação, desde os formuladores de políticas até os educadores, os pais e a comunidade em geral.

Para dar continuidade à reflexão sobre os marcos históricos e normativos da Educação Especial, abordamos, na próxima seção, as políticas públicas de educação inclusiva que foram implementadas no estado de Minas Gerais.

2.1.2 Políticas Públicas para a Educação Especial no estado de Minas Gerais

Visto o processo de inclusão educacional experimentado no Brasil e no mundo, nesta seção será apresentada a forma que o sistema mineiro estruturou suas políticas inclusivas. Assim como no cenário nacional, o estado de Minas Gerais de acordo com as legislações vigentes deve implementar políticas de inclusão para garantir acesso e permanência dos alunos da Educação Especial em suas escolas regulares.

Destacamos aqui as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), para a educação especial na perspectiva inclusiva que foram

consolidadas a partir de 2012 no documento chamado “Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais”. O documento passou por várias revisões após a sua publicação, sendo analisada nesta seção a última versão atualizada em 2014 e a Resolução SEE nº 4256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

O Guia da Educação Especial da rede estadual de ensino (2014), foi elaborado alinhado à PNEEPEI, apresentando as mesmas diretrizes no que se refere ao público do AEE e à Sala de Recursos, como exposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Diretrizes do Guia (2014) que estão em consonância com a PNEEPEI/2008

Categoria	Descrição
Público para o AEE	Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação.
Sala de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● De caráter complementar ou suplementar; ● Contraturno de escolarização; ● As atividades desenvolvidas diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização; ● Articulado com a proposta pedagógica do ensino comum; ● Finalidade: disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas, dentre outros; ● Oferta em todos os níveis de ensino para alunos matriculados em escolas comuns.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base na PNEEPEI e no Guia de 2014

Ambos são documentos que visam orientar e regulamentar a Educação Especial, porém, diferem em sua abrangência e aplicabilidade. No que diz respeito ao público da Educação Especial, a caracterização das deficiências é idêntica nos dois documentos. No entanto, o Guia apresenta conceitos semelhantes para Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, conforme apresentados respectivamente:

Alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição alunos com autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, 2014, p. 9-10).

Embora o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha sido introduzido em 2013, conforme será discutido posteriormente, a PNEEPEI (2008) classifica a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância como síndromes do espectro do autismo, enquanto o Guia não adota essa mesma abordagem.

No que se refere à definição de Altas Habilidades/Superdotação, a principal diferença reside na ênfase dada às áreas específicas mencionadas em cada um. Ademais, o Guia estabelece diretrizes sobre o processo escolar dos alunos, sobre as atribuições das instâncias e dos profissionais envolvidos nesse processo, sobre os recursos de acessibilidade, dentre outras, adaptadas às necessidades e realidades educacionais do estado.

De acordo com essas diretrizes, a Educação Especial deve oferecer o AEE de duas maneiras distintas: dentro da sala de aula regular e na sala de Recursos Multifuncionais. Na sala de aula regular, o AEE deve ser ofertado por meio dos seguintes profissionais: a) um professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, atendendo até 3 alunos na mesma turma, com função de suporte na comunicação alternativa e no uso de tecnologias assistivas. Não é permitido mais de um professor de apoio por turma; b) um intérprete de Libras, atendendo um grupo de até 15 alunos na mesma turma, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais; c) um guia-intérprete, que pode atender de 1 a 3 alunos na mesma turma, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa e visual do aluno surdocego no contexto escolar.

Já na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) o professor pode dar assistência individual ou em pequenos grupos de 15 a 30 alunos. Isso é realizado por meio de módulos com duração de 50 minutos a 2 horas por dia, seguindo uma frequência determinada pelo professor da sala de recursos, com a finalidade, além das descritas no Quadro 3, de promover o desenvolvimento da cognição e metacognição.

Em consonância com a Resolução CEE nº 460/2013, o Guia estipula como competência das instituições de ensino estaduais, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento obrigatório, que deve compor a pasta individual dos alunos públicos da Educação Especial na escola regular. Esse documento deve ser desenvolvido desde o início da jornada educacional do aluno, com a colaboração de todos os profissionais envolvidos no processo, incluindo o diretor, especialistas e professores, em parceria com a família.

Dentro do contexto do AEE oferecido na sala de recursos, “o atendimento especializado oferecido ao aluno é construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas” (Minas Gerais, 2014. p. 11). Para tanto, faz-se necessário a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A responsabilidade da elaboração do PAEE é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio (Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Professor Guia-Intérprete). Para isso, recebe da escola e família do aluno informações sobre as suas necessidades específicas, em relação a sua participação na escola e a sua aprendizagem. Essas informações, devidamente fundamentadas, são enviadas por meio de relatório e anexadas ao Plano de Desenvolvimento do Aluno (PDI). Assim, com base na justificativa da escola e na sua avaliação inicial, o professor elabora o seu plano de atendimento (Minas Gerais, 2014, p. 11-12).

Percebe-se que, tanto o PDI quanto o PAEE, embora possuam funções específicas envolvem a identificação das necessidades educacionais individuais dos alunos, o acompanhamento da aprendizagem, a determinação dos recursos de acessibilidade e servem como guia na elaboração e execução do planejamento. Vale destacar que os dois documentos possuem funções semelhantes, mas aplicam-se a contextos diferentes sendo o PDI específico para a sala de aula regular e o PAEE para a sala de recursos.

A partir de 2020, a Resolução da SEE nº 4.256/2020, passou a ser aplicada, estabelecendo as diretrizes para padronização e estruturação da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Essa Resolução regulamenta a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que anteriormente era respaldada pelo Guia de Orientação da Educação Especial.

A descrição do público a partir da referida Resolução está alinhada com as diretrizes da PNEEPEI de 2008. No entanto, a partir de 2013, houve uma mudança terminológica significativa, onde o termo "Transtornos Globais do Desenvolvimento" foi substituído por "Transtorno do Espectro Autista". Essa alteração decorreu das revisões introduzidas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Como resultado, todas as síndromes anteriormente consideradas subgrupos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento agora se enquadram nos critérios de diagnóstico para o autismo.

De acordo com este documento, o AEE tem como objetivos: promover a criação de ambientes que permitam o acesso, a participação e o progresso no ensino regular, atendendo às necessidades individuais dos estudantes por meio de serviços de apoio especializados; garantir que as ações da Educação Especial sejam abrangentes e estejam integradas ao ensino regular; estimular o desenvolvimento de materiais didáticos e métodos pedagógicos que eliminem obstáculos no processo de ensino e aprendizagem; assegurar que sejam criadas condições para que os estudantes possam prosseguir com seus estudos em diferentes níveis, séries e modalidades de ensino; além de desenvolver recursos que promovam a acessibilidade educacional (Minas Gerais, 2020).

Os professores que atuam nesse atendimento irão se incumbir de:

- I- Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;
- II- Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;
- III- Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;
- IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;
- V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;
- VI- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Minas Gerais, 2020, p. 2).

No geral, essas responsabilidades destacam o papel fundamental dos professores de AEE na promoção da inclusão e no apoio aos estudantes da Educação Especial, garantindo que tenham acesso à educação.

O Quadro 4, organizado a partir da referida Resolução, apresenta as principais características do AEE.

Quadro 4 – Atendimento Educacional Especializado, conforme Resolução da SEE nº 4256/2020

AEE	Aspecto	Público	Atribuições do professor
Sala de Recursos	Organização com 8 a 20 alunos por turma; Restrita aos estudantes públicos da educação especial.	- Alunos com deficiências, Transtornos do Espectro Autista e Altas habilidades/superdotação.	- Elaboração e execução do PAEE, em colaboração com todos os profissionais envolvidos.
Professor de apoio (ACLTA)	- 1 (um) professor de apoio para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de ensino e frequentes na mesma turma. Entretanto, nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, esse profissional pode atender mais de 3 (três) estudantes.	- Estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Austista (TEA), que necessitam de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas.	- Suporte pedagógico. - Participação na construção do PDI.
Tradutor e Intérprete de Libras (TILS)	- 1 (um) profissional para até 15 (quinze) estudantes. Populações indígenas que possuem Língua de Sinais Própria, poderão estabelecer a mediação do estudante indígena surdo com a autorização de um profissional apto para essa função.	- Estudantes surdos.	- Mediação na comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo e/ou interpretando as aulas. - Participação na construção do PDI.
Guia-Intérprete (GI)	1 (um) Guia- Intérprete para cada estudante surdocego.	- Estudante surdocego.	- Mediação na comunicação, com transmissão das informações de modo fidedigno e compreensível. - Participação na construção do PDI.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base na Resolução SEE nº 4256 (Minas Gerais, 2020).

Os aspectos descritos no Quadro 4, referem-se a um conjunto de recursos e profissionais voltados para atender às necessidades específicas de estudantes com Deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

As disposições contidas na Resolução da SEE nº 4.256/2020 estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais de 2014. No entanto, é importante observar que ocorreram modificações, particularmente no que se refere à capacidade máxima de alunos atendidos na SRM, a qual foi ajustada de 15 a 30 para 8 a 20 alunos. Adicionalmente, cabe ressaltar que houve alterações no contexto da sala de aula regular, especificamente no que diz respeito ao número máximo de alunos surdocegos para os quais o Guia Intérprete é disponibilizado. Anteriormente, era estabelecido em 3 (três) alunos, esse limite foi ajustado para 1 (um) aluno. Essas alterações têm implicações na qualidade do atendimento individualizado oferecido aos alunos da Educação Especial, uma vez que possibilita uma atenção mais individualizada.

Os professores regentes de turma e regentes de aula também desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo. Nesse contexto, a Resolução determina que ambos terão a responsabilidade de:

- I- Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula;
- II- Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial;
- III- Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado;
- IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes;
- V - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Evidencia-se que os regentes de turma e de aula são tão importantes quanto os professores do AEE para proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos da Educação Especial. Ambos desempenham papéis igualmente importantes na promoção do sucesso acadêmico e social desses alunos.

Enquanto Legislação, a Resolução da SEE nº 4256/2020 representou um avanço significativo no que se refere à inclusão educacional no estado de Minas Gerais. No entanto, como observado por Mantoan (2022), fazer valer o direito à educação inclusiva não se limita a cumprir o que está na lei. Além do mais, infelizmente, muitas vezes, mesmo com leis e políticas voltadas para a inclusão, sua implementação deixa a desejar na prática. Portanto, embora tenha sido um passo importante, é essencial continuar trabalhando na superação desses desafios para permitir que a inclusão educacional se torne uma realidade na prática. Com base nesse contexto, a próxima seção apresentará um panorama histórico e normativo sobre a Educação Especial no município de Ubá.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ

Nesta seção será apresentada a estrutura de oferta da Educação Especial no contexto do município de Ubá, buscando apresentar como essa política vem sendo implementada para garantir acesso, permanência e aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

Esta seção subdivide-se em 4 (quatro) subseções, que apresentam respectivamente: a caracterização do município de Ubá e a estrutura organizacional para a oferta de educação; o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé”; o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NUPSE); e a organização das escolas pertencentes à rede municipal de ensino.

2.2.1 Caracterização do município de Ubá e a estrutura organizacional para a oferta de educação

O município de Ubá está localizado na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Ele faz parte especificamente da microrregião conhecida como "Mata de Ubá" e se divide em quatro distritos: Ubá, Diamante de Ubá, Ubari e Miragaia. A cidade é reconhecida como um dos principais polos moveleiros do Brasil, destacando-se nessa indústria.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total do município é de 103.235 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de aproximadamente 253,69 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). Em 2010, o município de Ubá alcançou um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,724, conforme dados do IBGE.

No que diz respeito à educação oferecida no município de Ubá, deve-se destacar que esta não constitui um sistema independente, mas opera em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), inclusive no que se refere à oferta do AEE.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) atua na formulação de políticas públicas educacionais, garantindo a educação como direito fundamental do cidadão, e tem a responsabilidade de planejar, organizar e supervisionar a prestação de serviços educacionais nas escolas que fazem parte de sua rede. Esse órgão do sistema municipal de ensino fornece orientações e diretrizes para as escolas da rede, garantindo a implementação das políticas públicas de educação. Isso é alcançado por meio de apoio financeiro, suporte pedagógico e assistência técnica.

Para formulação e acompanhamento da implementação das políticas públicas educacionais, a SME conta com Técnicos Educacionais, Professores, Assistentes Sociais, Psicólogos e Estagiários, organizados conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação – SME/Ubá



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados obtidos na Divisão de Administração Escolar da SME, 2023.

A organização administrativo-pedagógica da SME é descrita no Decreto 3.254 de 16 de março de 1.993 que dispõe sobre a Organização Administrativa da Prefeitura Municipal de Ubá.

A Divisão de Apoio Pedagógico é composta por uma equipe técnica que tem por finalidade, conforme Seção II, Art. 43 do referido decreto:

- I - Propiciar assistência técnica e orientar os professores e alunos da rede municipal, através do serviço de supervisão pedagógica e orientação educacional;
- II - Executar programas de treinamento e aperfeiçoamento dos professores municipais bem como assessorar o serviço de avaliação de desempenho desses;
- III - Difundir as novas técnicas pedagógicas implantadas;
- IV - Auxiliar na avaliação de aprendizagem e do rendimento escolar,
- V - Coordenar a aplicação de métodos e técnicas adequados à modernização do ensino nas escolas, respeitadas as condições locais;
- VI - Elaborar e produzir materiais didáticos;
- VII - Assessorar os professores da rede municipal na preparação e emprego de recursos audiovisuais (...) (Ubá, 1993, p.14).

No que se refere ao inciso II, podemos exemplificar uma ação ocorrida em agosto de 2023, ofertada para, aproximadamente, 700 educadores da Rede Municipal de Ensino que participaram da formação “Intencionalidade pedagógica e protagonismo docente para recomposição da aprendizagem”, pela SME, através da Delage Treinamentos em Educação (Ubá, 2023). A formação abrangeu um período de quatro dias, durante os quais foram realizadas nove palestras, incluindo a temática “Práticas inclusivas e intervenções para comportamentos desafiadores - ABA”. Cabe destacar que todos os educadores participaram de pelo menos uma das palestras ministradas, de acordo com os segmentos: Educação Infantil – Maternal; Educação Infantil – pré-escola; Ensino Fundamental – 1º e 2º ano; Ensino Fundamental – 3º ao 5º ano; Ensino Fundamental 6º ao 9º e Educação de Jovens e adultos (EJA); Ensino Fundamental – Educação Física; Educação Especial; Gestores, Diretores e Supervisores. Além do mais, os profissionais que atuam no NUPSE e no CAEE foram convidados a participar dessa formação.

Embora tenham sido oferecidas essas palestras de formação e haja um esforço significativo para proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, isso não garante necessariamente que tais ações resultem em mudanças práticas. Oferecer cursos de capacitação é essencial para a atualização das habilidades dos

profissionais, mas participação isolada nesses cursos não assegura uma transformação efetiva nas práticas dos profissionais.

As ações da Divisão de Apoio Pedagógico seguem objetivos estratégicos que visam organizar a proposta pedagógica das escolas. Além das atribuições citadas, este setor elabora e envia para as escolas o planejamento de ensino com base no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Torna-se importante destacar que, no ano de 2020, o município mantinha 27 escolas em sua rede, entretanto, em junho de 2021 foi criado pela SEE/MG, conforme Resolução nº 4.584 o Projeto “Mãos Dadas”, que em seu art. 1º resolve:

O Projeto Mãos Dadas se baseia na cooperação mútua entre Estado e Municípios para o desenvolvimento do ensino público no município, conforme previsto no art. 211 da Constituição da República e no art. 10, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei Nº 9.394/1996, e tem como objetivo a implantação de medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para a descentralização do ensino, mediante a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional, prioritariamente, do atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Estadual para a Rede Municipal. (Minas Gerais, 2021, p. 1)

À luz da Resolução citada acima, em 01 de outubro de 2021 foi publicada a Lei nº 4.904, a qual prevê a municipalização das unidades escolares: Escola Estadual (E.E) São José, E.E Coronel Camilo Soares, E.E Professor Lívio de Castro Carneiro, E.E Doutor Levindo Coelho e E.E Doutor José Januário Carneiro (Ubá, 2021).

O município de Ubá passou, então, a assistir 32 escolas municipais que ofertam Educação Infantil, e Ensino Fundamental. Oferece também, Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Estrutura organizacional das escolas municipais de Ubá.

Etapas ofertadas	Quantidade de escolas
Educação Infantil	11
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	7
Educação Infantil + Ensino Fundamental - Anos Iniciais	12
Educação Infantil + Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais	1
Educação de Jovens e Adultos	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá (2023).

O quantitativo de matrículas efetivas de 2021 a 2023 indica que houve um crescimento médio de 76% no número de alunos matriculados nas escolas municipais com demanda de AEE após a municipalização, como se observa na Tabela 2.

Tabela 2 – Comparativo do aumento da demanda de AEE após a municipalização

Ano	Nº escolas mantidas	Nº de matrículas no AEE (escola regular)
2021	27	230
2022	32	346
2023	32	428

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá (2023).

No entanto, o aumento contínuo no número de matrículas durante o período observado não se limitou exclusivamente à municipalização; isso pode ser atribuído a uma série de fatores, embora não tenhamos acesso a dados empíricos que confirmem essa alegação.

Em 2023, as 32 escolas do município contavam com 8.521 matrículas efetivas. Destas, 428 na modalidade da Educação Especial, conforme apresentado na Tabela 2, representando, portanto, 5% do total de matrículas.

2.2.2 O atendimento dos alunos da Educação Especial no município de Ubá

No que se refere ao atendimento educacional dos alunos da Educação Especial, a meta 4 do Plano Municipal de Educação (2014-2024) estabelece as diretrizes e objetivos que o município deve seguir:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Ubá, 2015, p. 60).

Como suporte para a conclusão da meta proposta, a SME implantou o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” (CAEE) e Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE), que conforme exposto na Figura

1, fazem parte do setor de Divisão de Apoio Pedagógico. Além do mais, foi instituída a política de professor de apoio à sala de aula regular. Assim, o município de Ubá disponibiliza AEE por meio do NUPSE, do CAEE e no âmbito da escola regular. As especificidades de cada uma dessas instâncias serão detalhadas nas seções seguintes.

2.2.2.1 Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em Ubá/MG

Esta seção apresentará o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Maria Aparecida Condé” que se trata de um setor da Divisão de Apoio Pedagógico da SME, fundamental para a inclusão.

Em 2008, por meio do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), instituído pela portaria nº 13/2007, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilizou à Secretaria Municipal de Educação um conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais de acessibilidade e pedagógicos, além de equipamentos de informática para a organização da Sala de Recursos do município. A SME ficou responsável por disponibilizar o espaço físico, bem como professor especializado para atuar na SRM.

Vale mencionar que até 2009, os estudantes dos municípios não tinham acesso à sala de recursos. Em vez disso, recebiam intervenções pedagógicas realizadas por profissionais da escola regular, as chamadas “atividades de reforço escolar”. A única sala de recursos que existia no município localizava-se na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e era restrita aos alunos atendidos pelas escolas estaduais.

Em 22 de fevereiro de 2010 iniciou-se a oferta de AEE, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, para alunos com matrícula efetiva nas escolas municipais. O atendimento era realizado em uma pequena sala improvisada na sede da SME com o nome “Sala de Recursos Multifuncionais”, atendendo em média 20 alunos. Até o primeiro semestre de 2012 a oferta do serviço permaneceu na sede da SME, porém, devido ao aumento de demanda para o AEE houve a necessidade de reestruturação do serviço ofertado, pois, o espaço físico e o corpo docente não atendiam a demanda da Rede.

Com o propósito de expandir sua capacidade de atendimento, em 15 de julho de 2012, a SRM transferiu suas instalações para um local alugado, que oferecia espaço e infraestrutura adequados. Com a mudança de endereço em 2012, a instituição passou a ser conhecida como Centro de Atendimento Educacional Especializado "Professora Maria Aparecida Condé" (CAEE), um nome escolhido devido à consolidação das salas de recursos do município em uma única sede.

Em dezembro de 2012, o CAEE prestava suporte a um total de 240 crianças, provenientes de 18 escolas, abrangendo a rede municipal, estadual e particular. Esse acompanhamento era realizado por uma equipe de 15 profissionais qualificados nas áreas de psicologia, psicomotricidade, psicopedagogia, linguagem computadorizada e assistência social.

Uma vez que a oferta de atendimento não estava suprimindo as necessidades da Rede, em 01 de fevereiro de 2014, houve mudança de endereço para atender a necessidade de ampliação da oferta de AEE. Assim, o CAEE passou a ocupar um espaço que possui 9 setores (salas): Setor da Lecto Escrita, Setor Lógico II, Setor Alfaletando, Setor Lógico I, Tecnologias da Informação e Comunicação TIC(s), Psicomotricidade Grossa, Psicomotricidade Fina, Musicopedagogia e Multissensorial; possui além das salas, uma cozinha e uma pequena área com piscina, locais onde as crianças não têm acesso, um refeitório improvisado na garagem, uma secretaria, e um corredor descoberto onde são realizadas as atividades externas à sala.

Nesse mesmo ano, o CAEE recebeu autorização para funcionar, por meio da Lei Complementar nº 168, de 15 de julho de 2014, conforme Art. 1º:

Fica criado na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, nos termos desta Lei Complementar, o Centro de Atendimento Educacional Especializado "Professora Maria Aparecida Condé", dotado de sala de recursos multifuncionais, para atendimento aos alunos da Rede Municipal de Ensino (Ubá, 2014, p. 1).

Contudo, essa Lei Complementar previa que o atendimento no CAEE não é exclusivo aos alunos da Rede Municipal de Ensino. O atendimento deve ser prioritariamente direcionado a esse grupo, mas caso haja capacidade disponível, também pode acolher estudantes da rede estadual e particular. Esse atendimento é ofertado em turno inverso à escolarização, não sendo substitutivo à escolarização das

classes regulares. Ademais, esse documento prevê que o CAEE deverá oferecer o AEE para alunos que apresentem:

(...) preferencialmente, dificuldades de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtornos globais do desenvolvimento neuropsicomotor, transtorno do espectro do autismo (TEA) com comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, além de alunos com altas habilidades/superdotação (Ubá, 2014, p. 2).

Visto que, o público da Educação Especial definido nas normativas vigentes, delimita-se aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação, a referida Lei Complementar abrange o atendimento para outros públicos. Vale destacar que, a definição apresentada não aborda as deficiências como público para atendimento, contudo, o artigo 2º da Lei apresenta os objetivos do CAEE e prevê que a instituição deve:

- I – Adotar medidas de apoio individualizadas e grupais, efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- II – Garantir o atendimento especializado voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- III – apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- IV – Assegurar pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- V – Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade aos alunos da Rede Municipal de Ensino;
- VI – Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade. (Ubá, 2014, p. 1).

Portanto, encontra-se explícito no inciso II, que as deficiências são consideradas fator que garante o atendimento no CAEE. Nesse sentido, a elaboração do Regimento Interno do CAEE, atualizado em 2016, teve como base a Lei de criação da instituição, o qual prevê como público para atendimento os alunos que:

(...) apresentem, preferencialmente, transtorno nas habilidades escolares (dificuldades de aprendizagem), problemas de aprendizagem (metodologia inadequada), alunos com deficiência (auditiva, visual, física e intelectual), transtorno do déficit de atenção e

hiperatividade, dislexia, discalculia, transtorno opositor e desafiador, síndrome do x frágil, síndrome de down, transtornos globais do desenvolvimento neuropsicomotor, transtornos do espectro do autismo (TEA) com comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, além de alunos com altas habilidades ou superdotação (Ubá, 2016, p. 12).

Todavia, é possível afirmar que a definição do público apresentada no Regimento é mais abrangente se comparada à definição trazida na Lei de Criação, ampliando significativamente o escopo do atendimento e contemplando uma maior diversidade.

A organização do trabalho pedagógico para atender esse público é constituída pela Coordenação Geral, responsável pela efetivação da gestão democrática, Equipe Administrativo-Pedagógica, responsável pela coordenação, implantação e implementação no estabelecimento, das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, e Equipe Multidisciplinar, responsável por atuar de maneira interdisciplinar, com atuação coletiva, e/ou individual sempre que se fizer necessário, junto aos alunos, família e comunidade, no sentido de cumprir os objetivos educacionais e favorecer o pleno desenvolvimento das potencialidades e aprendizagens dos educandos que frequentam o CAEE (Ubá, 2016).

Em 2023, o quadro de profissionais do CAEE era composto por 15 Analistas em AEE, dois monitores, sete estagiários e três coordenadores: um geral, um responsável pela área de assistência social e outro da área da psicopedagogia.

O referido CAEE, a fim de oferecer um atendimento de qualidade, tem como atribuições:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos no Centro de Atendimento Educacional Especializado;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum de ensino regular, bem como em outros ambientes das escolas;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Ubá, 2014, p. 2-3)

Sobre os atendimentos que tal Centro realiza, em abril de 2023, o CAEE registrou um total de 285 matrículas efetivas e 155 estudantes na lista de espera. O principal motivo para o grande número de estudantes aguardando atendimento é a limitação do espaço físico, que não consegue mais atender à crescente demanda da Rede. Para solucionar esse problema, está prevista a inauguração de um Centro Integrado em 2025, que abrigará o CAEE e a Escola Municipal "Irmã Ana Maria Teixeira Costa".

Para a efetivação da matrícula no referido Centro, a equipe pedagógica e multidisciplinar realiza uma avaliação para identificar as necessidades do educando. É importante ressaltar que esta avaliação abrange tanto alunos com laudo quanto aqueles sem diagnóstico formal. Assim, a ausência de um diagnóstico conclusivo não constitui impedimento para a matrícula, evidenciando avanços na prática da oferta do AEE no município.

Após a avaliação dos profissionais, é necessário obter uma anuência da família para que o atendimento seja realizado. Embora a oferta do serviço seja obrigatória e constitua um direito do aluno, a sua frequência é facultativa, ficando a decisão sob responsabilidade dos pais ou responsáveis pela criança. Com o intuito de facilitar a participação dos alunos, especialmente considerando que suas famílias residem em diferentes bairros e frequentemente enfrentam obstáculos para acompanhar as crianças, a SME assume a responsabilidade pelo transporte dos alunos matriculados de suas residências até o Centro.

Para que ocorra o atendimento, os alunos são organizados individualmente ou em grupos de até sete alunos, com encontros duas vezes por semana, oferecido em módulos de 50 minutos, totalizando 4 horas de atendimento semanais, de segunda à quinta-feira. Às sextas-feiras, acontece a formação continuada dos profissionais que atuam no CAEE, não havendo atendimento direto aos alunos.

Em 2021, além das atribuições citadas, o CAEE, sob designação da SME, tornou-se responsável por capacitar, monitorar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor de apoio. Essa atribuição se deu nos anos de 2021 e 2022; para o ano de 2023 foi criado um Núcleo Psicossocial Educacional, que será apresentado na próxima subseção, e que juntamente com o CAEE são responsáveis pelo apoio à inclusão nas escolas.

2.2.2.2 Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) em Ubá/MG

Nesta subseção será apresentado o NUPSE, que juntamente com o CAEE são responsáveis pelo apoio à inclusão nas escolas, porém, não restringe a sua atuação a esse apoio. Em agosto de 2022, a SME/Ubá instituiu o Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE). Este núcleo foi criado para cumprir as determinações expressas na Lei Federal nº 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica com o objetivo de atuarem nas redes de ensino contribuindo para o atendimento educacional integral e de qualidade.

Suas primeiras iniciativas incluíram o estabelecimento de um processo organizacional que envolveu a administração de questionários para a avaliação diagnóstica da Educação Especial e inclusiva, a realização de reuniões para planejamento e definição de estratégias de atuação, visitas às escolas da Rede Municipal de Ensino, visitas ao CAEE e a formulação e implementação de um plano de ação direcionado à promoção da Educação Especial Inclusiva.

Com o objetivo de atender às regulamentações estabelecidas, as atividades deste Núcleo são baseadas em documentos normativos emitidos e seguidos pela SEE/MG. Estes incluem a Resolução da SEE nº 4.701/2022, que estabelece diretrizes para a atuação de profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais, assim como a Lei Estadual nº 24.188/2022, que confere autorização ao Poder Executivo para implementar iniciativas de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado. Vale ressaltar, que o NUPSE, dentre outras atribuições, desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva. Nesse contexto, segue a Resolução da SEE nº 4.256/2020 e o Guia de

Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas (2014), que são elementos norteadores fundamentais para as operações do Núcleo.

Conforme estabelecido na Resolução da SEE nº 4.701/2022, municípios que possuem entre 26 e 35 escolas devem formar núcleo composto por três assistentes sociais e três psicólogos. Na sua formação inicial o NUPSE atendeu a esse disposto.

Os grupos compostos por esses profissionais têm a responsabilidade de promover atividades que colaborem com o processo de ensino-aprendizagem. Eles desempenham um papel fundamental no apoio às escolas para melhorar o desenvolvimento do ensino, com o propósito de evitar e reduzir problemas educacionais. Além disso, orientam as equipes de gestão na resolução de conflitos e fornecem diretrizes essenciais para criar um ambiente propício à aprendizagem (Minas Gerais, 2022).

O psicólogo que atua nesse órgão com o foco educacional deverá “(...) acompanhar o ambiente escolar, participando do processo pedagógico, contribuindo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e para a promoção da qualidade do ensino” (Minas Gerais, 2022, p. 1).

Já a atuação do Assistente Social com ênfase na área educacional tem como objetivo assegurar a prestação de orientações à comunidade escolar, ressaltando a relevância do respeito e da compreensão dos direitos e obrigações tanto no âmbito individual quanto coletivo, no contexto das interações educacionais e no processo de formação cidadã (Minas Gerais, 2022).

Além das atribuições competentes aos seus pares, os profissionais de psicologia e da assistência social desempenham funções colaborativas que abrangem a análise e intervenção em todos os setores do sistema educacional envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme estabelecido na Resolução nº 4.701/2022, eles compartilham as seguintes responsabilidades:

- I - Realizar análise institucional, identificando demandas psicossociais do ambiente escolar, bem como as requisições institucionais no exercício profissional, de acordo com as necessidades pedagógicas;
- II - Apoiar a promoção da aprendizagem e utilizar estratégias participativas junto à comunidade escolar, estudantes e suas famílias;
- III - articular e desenvolver ferramentas que contribuam para relações de qualidade no ambiente escolar, visando prevenir e minimizar os problemas educacionais;

- V - Fomentar e implementar práticas dialogadas de resolução de conflitos no ambiente escolar em parceria com os demais profissionais da escola e com envolvimento dos estudantes;
- VI - Elaborar e executar programas de orientação sócio familiar visando prevenir a evasão escolar;
- VII - Promover ações de prevenção e intervenção às práticas de violação de direitos que impactam o processo de escolarização e o desenvolvimento humano, articulando com a rede de proteção da criança e adolescente, quando necessário;
- IX - Auxiliar na promoção de ações que estimulem a participação dos estudantes no ambiente escolar e o protagonismo juvenil;
- X - Participar da elaboração, atualização e execução do Projeto Político-Pedagógico, e considerar as questões relacionadas ao desenvolvimento do estudante quanto às competências socioemocionais, à aprendizagem e aos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar;
- XI - Auxiliar a equipe pedagógica das escolas no planejamento de atividades que apoiam o desenvolvimento dos estudantes em sua formação integral que envolvam o mundo do trabalho e o seu projeto de vida;
- XIII - Elaborar relatórios das atividades realizadas, que subsidiem a construção de políticas públicas de educação (Minas Gerais, 2022, p. 2-3)

Em fevereiro de 2023, a equipe foi ampliada com a inclusão de três pedagogos, sendo que um deles assumiu a coordenação do NUPSE. Isso resultou da necessidade de contar com profissionais com experiência prática na educação e no ambiente escolar. As atribuições do pedagogo foram elaboradas com o objetivo de facilitar o suporte às iniciativas educacionais das escolas. Isso envolve o oferecimento de formação continuada e orientação didático-pedagógica aos professores da rede municipal que atendem estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

É importante destacar que, dentre todas as responsabilidades mencionadas, esta dissertação busca concentrar-se nas atribuições associadas à Educação Especial no âmbito municipal. Assim, torna-se pertinente descrever as atividades desenvolvidas no Núcleo em relação a essa forma específica de ensino.

Com a chegada dos pedagogos, foi iniciada uma estratégia emergencial de intervenção direta nas escolas, com o propósito de avaliar as crianças que fazem parte do público da educação especial. Isso visava a determinação da necessidade de contratar professores de apoio para atuar nas escolas com essas crianças. Essa iniciativa ocorreu devido ao fato de que o ano letivo já havia começado com a contratação de professores de apoio apenas para os alunos que apresentavam um

comprometimento social mais significativo, conforme a avaliação da equipe escolar com base no ano anterior. Portanto, a primeira ação do NUPSE em 2023, conforme orientação da SME foi direcionar as contratações de professores de apoio.

A princípio, o NUPSE encaminhou para as escolas um relatório denominado “Demanda de Atendimento Educacional Especializado”. Tal documento foi enviado com a finalidade de dar subsídios à equipe na análise das solicitações de professor de apoio para os estudantes públicos da Educação Especial. Para isso, a orientação foi de que o documento deveria ser preenchido pela equipe escolar, observando os aspectos motores e psicomotores, locomoção, comunicação, além dos aspectos interpessoais, noções de autocuidado, auto e heteroagressividade, alimentação e saúde, bem como, a trajetória escolar do aluno.

As 32 escolas do município receberam o arquivo na primeira quinzena de fevereiro, com a segunda quinzena do mesmo mês estabelecida como prazo limite para a devolução dos relatórios preenchidos. Todas as escolas conseguiram concluir o preenchimento dos relatórios, contudo, surgiram dificuldades na identificação dos alunos da Educação Especial. Apesar de a solicitação ter se concentrado exclusivamente em relatórios da Educação Especial, as escolas enviaram documentos referentes a alunos com transtornos específicos de aprendizagem.

Dentro do prazo estipulado, foram recebidos um total de 506 relatórios, sendo que a Escola Municipal "Irmã Ana Maria Teixeira da Costa", situada no Centro da cidade, foi responsável pela maior contribuição, enviando um total de 43.

Após a devolução, a equipe NUPSE reuniu-se para determinar a ordem de prioridade das visitas das equipes às escolas, que ocorreram posteriormente. O critério de prioridade foi estabelecido da seguinte forma: as escolas que oferecem exclusivamente Ensino Fundamental foram consideradas como prioridade máxima. Em seguida, foram consideradas as escolas que oferecem tanto Ensino Fundamental quanto Educação Infantil. Por fim, as escolas que oferecem apenas Educação Infantil foram incluídas na ordem de prioridade. Cabe destacar que, os relatórios foram analisados apenas para subsidiar as visitas e foram arquivados posteriormente.

Em seguida, o grupo organizou-se em duas equipes, uma no período matutino e outra no período vespertino. No entanto, a composição não era fixa, garantindo que cada equipe incluísse pelo menos um pedagogo, um assistente social e um psicólogo. A partir de 1º de março de 2023, as equipes iniciaram visitas às escolas. A atuação

se deu com base no relatório de demanda e no trabalho conjunto com as equipes escolares para o desenvolvimento de estratégias visando um direcionamento na oferta de professor de apoio.

As visitas in loco se estenderam por aproximadamente três meses. Após essa fase, em 29 de maio de 2023, a equipe NUPSE reuniu-se com todos os supervisores da Rede. Na ocasião, estiveram presentes os membros do setor Divisão de Apoio Pedagógico da SME, bem como a coordenadora do CAEE.

Nessa reunião os Psicólogos e Assistentes Sociais da Equipe fizeram uma abordagem da atuação desses profissionais na área educacional. Os Pedagogos apresentaram uma fala pautada no repasse de informações quanto à construção do PDI e orientações sobre as atribuições do professor de apoio. Após avaliação da reunião foi constatada a necessidade de se fazer uma oficina com os professores de apoio da Rede.

Com o propósito de sanar tal necessidade, o suporte pedagógico da equipe ofereceu nos dias 20, 21 e 27 de junho de 2023 uma oficina de PDI para todos os professores de apoio da Rede, com a presença dos supervisores escolares. A avaliação dos participantes foi extremamente positiva, porém, houve feedback negativo em relação à duração do evento, e solicitações foram feitas para a realização de mais encontros presenciais dedicados a discussões, inclusive com a participação dos professores regentes.

Em outubro de 2023, o Núcleo contava com três pedagogos, dois psicólogos e um assistente social. A partir disso, as equipes planejam suas ações com base nas solicitações da comunidade escolar, conforme configuração apresentada no Quadro 5:

Quadro 5 – Organização da equipe NUPSE – setembro/2023

Profissional	Turno	Nº de escolas
Pedagoga – coordenadora	Turnos alternados	32
Pedagoga	Manhã	32
Pedagogo	Tarde	32
Assistente social	Integral	32
Psicólogo	Manhã	16
Psicóloga	Turnos alternados	16

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em setembro de 2023, as equipes receberam a incumbência de otimizar o atendimento, em razão de restrições orçamentárias. Isso envolveu avaliar a viabilidade de remanejamento de professores de apoio e explorar a possibilidade de designar estagiários para fornecer suporte aos professores regentes em turmas com matrícula na Educação Especial que não dispunham de assistência de professores de apoio. Desta ação, resultaram 11 remanejamentos, 1 (um) encerramento de contrato, e a contratação de 13 estagiários.

Em novembro de 2023, a parceria entre NUPSE, CAEE e a escola possibilitou a realização de duas reuniões com as famílias, visando desenvolver estratégias para minimizar as barreiras enfrentadas pelos alunos no cotidiano escolar. É importante destacar que a colaboração entre essas instâncias demonstrou ser altamente eficaz na resolução dos conflitos.

Em 2024, houve mais uma redução na equipe, resultando na saída de dois dos três pedagogos, permanecendo apenas a pedagoga que desempenha o papel de coordenadora da equipe. Portanto, restam quatro profissionais para oferecer atendimento às 32 escolas do município: um da assistência social, um da pedagogia e dois da psicologia.

Na seção seguinte, será apresentada a estrutura de oferta da Educação Especial nas escolas do município, incluindo uma análise dos profissionais que desempenham um papel fundamental nesse contexto.

2.2.2.3 Atendimento Educacional Especializado na sala de aula regular

A sala de aula regular inclusiva depende de um planejamento contínuo, sistemático e deve ser organizada de maneira a atender as necessidades de todos os alunos, não somente os da Educação Especial. Nesse cenário, o município dispõe de professor regente e de apoio.

O professor regente é um ator que desempenha papel de destaque no atendimento dos alunos com deficiência, e na perspectiva da educação inclusiva, as atribuições desse profissional, conforme edital de contratação, estão alinhadas com as diretrizes estabelecidas na Resolução da SEE nº 4256/2020.

É fundamental que o professor regente, ao desenvolver seu plano de aula, não encare o AEE como um sistema paralelo. Pelo contrário, é essencial que ele integre

estratégias que assegurem que todos os alunos tenham a oportunidade de progredir em seus conhecimentos, garantindo, assim, uma abordagem inclusiva.

Até 2020, o apoio ao AEE nas escolas municipais era provido por estagiários. Esses desempenhavam diversas funções, incluindo o acompanhamento nas salas de aula, auxílio aos professores regentes no cuidado e higiene das crianças menores, realização de tarefas na secretaria da escola e organização dos alunos nos horários de entrada e saída, seguindo as orientações da chefia imediata, entre outras responsabilidades.

Diante da crescente demanda por acessibilidade curricular, visando um atendimento de qualidade e em conformidade com as normas regulamentadoras do AEE, tornou-se essencial designar um profissional capacitado para fornecer serviços de apoio pedagógico adaptados ao currículo, de modo a atender às especificidades individuais dos alunos.

Sendo assim, a figura do professor de apoio surge como suporte à inclusão no município em setembro de 2021. Durante o período de fevereiro a agosto do mesmo ano, as aulas foram conduzidas de forma remota, em resposta à pandemia da COVID-19. Com a retomada das atividades presenciais em setembro, as escolas municipais adotaram o modelo híbrido, marcando o início das primeiras contratações de professor de apoio à sala de aula regular. Para isso, a SME seguiu a lista de candidatos aprovados em um processo seletivo simplificado previamente realizado para a contratação de professores regentes.

Em novembro de 2021, por meio do edital nº 02/2021, a SME realizou o primeiro processo seletivo simplificado para contratação temporária de Professor de Apoio, com a finalidade de fornecer Atendimento Educacional Especializado na escola regular nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos - anos iniciais., com função de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas e Tradutor e Intérprete de Libras.

De acordo com as especificações do edital, os candidatos interessados em atuar nessa função deveriam comprovar, como requisitos mínimos, a devida habilitação, conforme descrito no Quadro 6, ordenado por grau de prioridade.

Quadro 6 – Critérios para comprovação de títulos acadêmicos

Habilitação exigida	
1º - Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior.	6º - Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos 3 (três) últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.
2º - Licenciatura plena nas demais áreas do conhecimento ou Bacharelado ou tecnológico, acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), em qualquer área do conhecimento.	7º - Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso bacharelado ou tecnológico, em qualquer área do conhecimento.
3º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.	8º - Curso Normal em nível médio – Habilitação Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
4º - Bacharelado ou tecnológico em qualquer área do conhecimento.	9º - Ensino Médio concluído – exclusivamente para candidato à função de Tradutor e Intérprete de Libras.
5º - Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.	

Fonte: Edital nº 02/2021 (Ubá, p. 7)

Os requisitos mínimos para seleção eram suficientes para classificar os candidatos. Entretanto, o edital prevê pontuação extra de acordo com as especificações dos cargos, levando em consideração formação especializada.

A seleção dos candidatos foi realizada por meio da análise de seus títulos acadêmicos. Além disso, foram considerados os documentos que comprovassem tempo de experiência como professor de apoio na Educação Básica. Em seguida, os candidatos foram classificados em lista única contendo o somatório das notas dos títulos acadêmicos e tempo de experiência, de acordo com o resultado final do Processo Seletivo. As contratações, conforme ordem de classificação, ocorreram para o ano letivo de 2022. De acordo com as disposições estabelecidas no edital, o período de contratação foi estendido por mais um ano.

Para provimento das vagas em 2024, em outubro de 2023, a SME tornou público o edital nº 03/2023. Dentre outras disposições, este edital visou o preenchimento de vagas para contratação de Professor de Apoio, nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos - anos iniciais. Com o propósito de atender ao disposto art. 6º, inciso III, da

Lei nº 4.819 de 01 de dezembro de 2020, o edital esclarece que, “não será possível a recontração de profissionais antes de decorrido prazo equivalente ao do contrato imediatamente anterior, limitado o interstício ao prazo de 6 meses” (Ubá, 2020, p. 3).

O Processo Seletivo Simplificado descrito neste Edital consistiu em Provas Objetivas de natureza eliminatória e classificatória, bem como na avaliação de títulos acadêmicos e tempo de experiência profissional, de natureza classificatória, destinada ao cargo de Professor de Apoio. De acordo com o estabelecido no edital, para ser elegível para este cargo, o candidato deveria apresentar comprovação de habilitação em uma das seguintes áreas: Magistério, Pedagogia ou Normal Superior.

Vale ressaltar que, as atribuições do professor de apoio, conforme delineadas no referido edital, estão alinhadas com as diretrizes estabelecidas no Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais/2014 e na Resolução SEE nº 4256/2020, conforme descrito:

- Atuar de forma colaborativa com o professor regente de turma/aula para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno público da educação especial ao currículo e a sua interação no grupo;
- Desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
- Prover e 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;
- Identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades do aluno público da educação especial de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- Ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária;
- Promover as condições para a inclusão dos alunos públicos da educação especial em todas as atividades da escola;
- Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- Eliminar, em colaboração com o professor regente de turma/aulas, 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;
- Trabalhar em colaboração com o professor regente de turma/aulas para planejamento e elaboração de recursos de acessibilidade;
- Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;

- Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;
- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante;
- Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, sempre que convocado (Ubá, 2023, p. 37-38).

Adicionalmente, são acrescidas de atribuições específicas destinadas a atender às demandas da realidade local:

- Conhecer antecipadamente o planejamento do professor regente para adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- Elaborar materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante público da educação especial, com base em seu histórico de vida, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final, de forma colaborativa com o supervisor escolar e professor regente de turma/aulas;
- Atuar de forma articulada com os demais profissionais da escola e com o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” - CAEE e o Núcleo Psicossocial Educacional - NUPSE, sempre que necessário.
- Favorecer o desenvolvimento da independência e autonomia, nas atividades da vida prática e diária no contexto escolar, auxiliando o aluno em:
 - I - Cuidado pessoal: incentivar, orientar e acompanhar para desenvolver a autonomia nas atividades de escovação dos dentes, troca de fraldas, vestuário, banho e uso do sanitário;
 - II - Refeições: quando necessário servir os alimentos, orientar o uso dos talheres, quantidade a ingerir, bem como alimentá-lo em caso de necessidade;
 - III - Locomoção: orientar, acompanhar, monitorar e conduzir o aluno com mobilidade reduzida, que faz o uso de cadeiras de rodas ou outro equipamento de acessibilidade necessário para se deslocar nos diversos espaços escolares e fora dele (Ubá, 2023, p. 37-38).

A abordagem abrangente e colaborativa delineada nessas atribuições reflete um comprometimento com a promoção da inclusão de alunos da Educação Especial. Ao alinhar-se com as diretrizes estabelecidas, o professor de apoio não apenas segue uma abordagem prática coerente, mas também contribui para um ambiente educacional inclusivo.

Entretanto, na prática, tanto professor regente quanto o professor de apoio enfrentam desafios significativos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, incluindo a falta de formação adequada, o que pode levar a um desconhecimento de estratégias pedagógicas eficazes. Adicionalmente, a ausência de diretrizes claras e a falta de tempo destinado ao planejamento colaborativo podem aumentar a sensação de insegurança ao adaptar práticas para atender às necessidades específicas do aluno. Tais barreiras evidenciam a afirmação de Costa (2007), ao dizer que os professores do ensino regular enfrentam desafios significativos na busca por métodos de ensino que satisfaçam as necessidades de aprendizado dos alunos da Educação Especial.

Ademais, com a introdução do papel do professor de apoio, surgem questionamentos sobre a clareza de atribuições entre os profissionais da sala de aula regular. Isso, em parte, é decorrente de uma percepção estigmatizada de que o professor de apoio é o único encarregado dos alunos que demandam suporte na Educação Especial. Contudo, na realidade, o professor de apoio desempenha um papel importante, mas não exclusivo, visto que, a educação não é de responsabilidade única desse profissional, mas sim de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, corre-se o risco de negligenciar a responsabilidade coletiva de todos os profissionais. Logo, é importante promover uma compreensão mais ampla e inclusiva do trabalho do professor de apoio, reconhecendo-o como um membro valioso da equipe educacional, mas não como o único responsável pelo suporte aos alunos da Educação Especial.

Conforme exposto no Quadro 4, esse profissional é indicado para estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Austista (TEA), que necessitam de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas. Sendo assim, quando se conclui que não há a necessidade de envolver um professor de apoio, mas é essencial oferecer cuidados específicos à criança da Educação Especial, como nas situações de alimentação e higiene, sem a demanda por intervenção pedagógica, a equipe escolar e a equipe NUPSE recomendam a designação de estagiários para acompanhar a criança. Desta forma, os estagiários desempenham um papel mais próximo ao de um "cuidador" durante o processo de inclusão.

A implementação da política de professor de apoio atribuiu ao CAEE a responsabilidade de oferecer suporte e avaliar o desempenho desse profissional nos anos de 2021 e 2022. A partir de 2023, a função de suporte e avaliação passou a ser desempenhada pela equipe gestora das escolas, em colaboração com a equipe NUPSE, conforme designação da SME.

Em 2021 e 2022, o critério para avaliar a demanda de professores de apoio era baseado na solicitação da equipe escolar, fundamentada em laudos médicos e observação de comportamentos atípicos dos estudantes. A SME incumbiu as escolas de analisar a Resolução nº 4.256/2020, a fim de compreender suas disposições e, posteriormente, realizar solicitações de professores de apoio com base nessa compreensão.

É comum que a implementação de novas políticas, levarem questões desafiadoras. Nesse contexto, devido à recente implementação da política de professor de apoio, em 2022, conforme apresentado na Tabela 3, ocorreu um aumento significativo nas contratações em comparação ao ano anterior. Em 2021, a proporção aproximada era de um professor de apoio para cada três alunos, enquanto em 2022 essa proporção diminuiu para um professor para cada 1,5 alunos.

Tabela 3:Quantitativo de contratação de professor de apoio – 2021 a 2023

Ano	Contratos	Alunos atendidos
2021	79	230
2022	302	444
2023	214	442

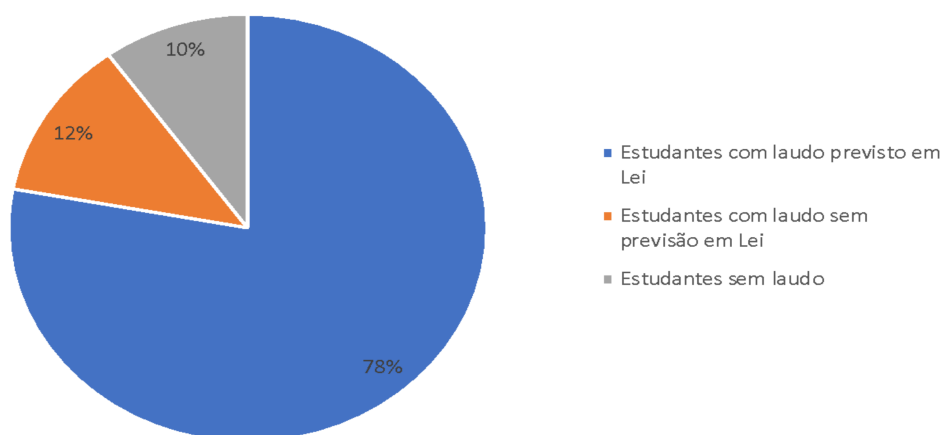
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá, (2023).

Como pode ser observado, em 2023 houve uma redução considerável de contratações devido às ações do NUPSE, que vem promovendo o alinhamento da Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva direcionando o trabalho a ser construído no município. Os critérios, anteriormente pouco definidos, passam a ser claramente difundidos pela equipe com base na Resolução SEE nº 4256/2020. Durante as visitas às escolas, os profissionais que atuam no NUPSE fornecem orientações sobre quais alunos têm direito a suporte e quais necessitam do auxílio de um professor de apoio, o que possibilitou um melhor direcionamento desses profissionais.

A equipe gestora tinha autonomia para distribuir os alunos da Educação Especial entre as turmas e designar os profissionais de apoio para atendimento exclusivo, ou não, de acordo com a demanda e necessidades dos alunos. Com a implementação do NUPSE, a escola não perde essa autonomia, mas conta com a colaboração desse núcleo para aprimorar esse processo.

Em 2021, os 230 alunos da Educação Especial que receberam atendimento de professor de apoio na sala de aula regular apresentavam laudo médico que os classificavam como público da Educação Especial. Ademais, os gráficos 1 e 2 apresentam os dados referentes ao perfil dos estudantes assistidos por professores de apoio na Rede nos anos de 2022 e 2023.

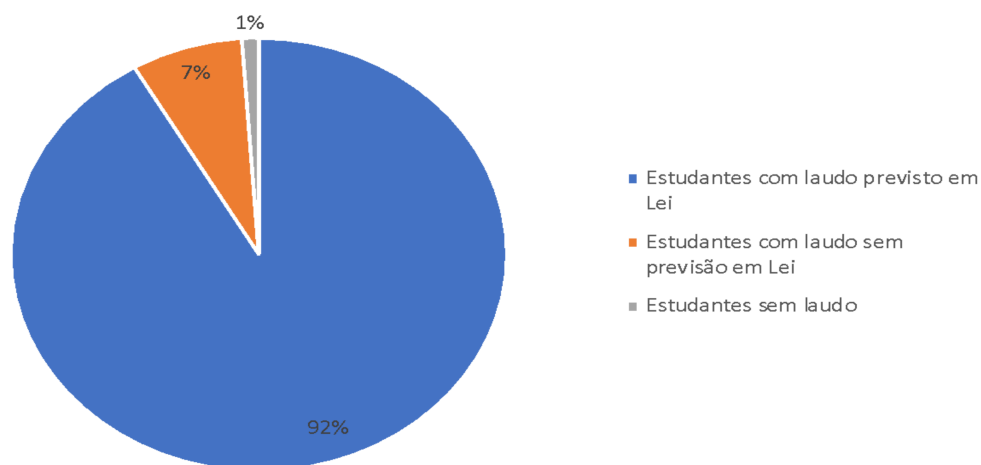
Gráfico 1 – Estudantes atendidos por professor de apoio na SME/Ubá em 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá, (2023).

Em 2022, das 444 crianças atendidas, 346 eram de matrículas de estudantes com laudo que os classificavam como público da Educação Especial, enquanto 54 matrículas eram de estudantes com laudo, mas que não eram públicos desta modalidade de ensino. Adicionalmente, 44 crianças foram atendidas devido às suas necessidades educacionais especiais.

Gráfico 2 – Estudantes atendidos por professor de apoio na SME/Ubá em 2023



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá, (2023).

Em 2023, dentre as 442 crianças assistidas, 405 estavam matriculadas como estudantes classificados como público da Educação Especial. Havia também 32 matrículas de estudantes com laudo, embora não se enquadrassem no público dessa modalidade de ensino, e 5 crianças eram atendidas devido às suas necessidades educacionais especiais.

Conforme orientação da SME, a partir de 2021, em conformidade com as normativas em vigor, é assegurado o direito a um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) a todos os alunos cujo diagnóstico seja compatível com a Educação Especial. Entretanto, há desafios que precisam ser superados para que esse documento, de fato, contribua com o processo de desenvolvimento desses alunos.

É recorrente observar que, este documento ainda é visto mais como um dever a ser cumprido do que como um instrumento flexível. As orientações quanto ao preenchimento estão de acordo com a Resolução nº 4.256/2020, contudo, a falta de tempo para a elaboração conjunta do documento, conforme delineado na Resolução, implica em desafios no preenchimento. Ademais, apesar da oficina de PDI ministrada pela equipe NUPSE em 2023, as dúvidas são recorrentes, visto tratar-se de um documento complexo.

Além do mais, outras fragilidades podem ser apontadas, como: os PDI(s) são arquivados ao final do ano letivo, e eventualmente, de acordo com o interesse do

professor do ano seguinte, ele é consultado para análise do desenvolvimento do aluno; contrário ao que prevê a Resolução nº 4.256/2020, o PDI, na prática fica sob responsabilidade de um profissional, geralmente o de apoio, e ao término da elaboração, os demais profissionais fazem a leitura e apontam algumas questões que julgam necessárias. Entretanto, agindo assim, corre-se o risco de prejudicar a efetividade do documento.

Por fim, neste capítulo, procuramos analisar a trajetória da Educação Especial, começando com influências de iniciativas internacionais que influenciaram as transformações no contexto educacional do Brasil, bem como a realidade da educação inclusiva em Minas Gerais e no município de Ubá. Apresentamos os objetivos do atendimento educacional especializado nas atuais políticas educacionais e iniciamos uma reflexão sobre a importância de uma abordagem intrasetorial entre NUPSE e CAEE.

Para compreender como se dá a colaboração desses dois espaços envolvidos no AEE e na inclusão de alunos da Educação Especial, o próximo capítulo apresenta uma análise das fragilidades presentes no caso de gestão. O município demonstrou avanços ao implementar o CAEE, a política de professor de apoio e, mais recentemente, o NUPSE. No entanto, a ausência de uma política organizada e articulada para orientar a atuação dessas instâncias prejudica a eficácia da oferta do AEE, destacando a falta de integração como um desafio a ser superado.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA INTRASECTORIALIDADE

Neste capítulo, dividido em duas seções, discutiremos, inicialmente, os conceitos de intrasetorialidade e intersectorialidade, abordando suas definições, características e implicações para o contexto educacional. Com isso, aprofundaremos como essas formas de articulação impactam diretamente o atendimento educacional especializado, que exige a interação de diferentes áreas de conhecimento para garantir um atendimento integral aos estudantes da Educação Especial.

A primeira seção se desdobra em uma seção secundária que realiza uma análise da intersectorialidade na oferta do AEE a partir de duas dimensões: a da política e a da prática no contexto escolar. Além disso, serão discutidos também alguns aspectos que envolvem a intersectorialidade, como sua relação com o trabalho em rede; a intersectorialidade como prática de gestão que facilita a construção de uma cultura inclusiva; sua proposta de revisão na formação dos profissionais; e sua importância na abordagem colaborativa entre os profissionais que oferecem o AEE.

A segunda seção tem como propósito apresentar o percurso metodológico adotado na pesquisa em curso, enfatizando as estratégias que foram adotadas para a análise dos dados na pesquisa de campo. Está organizada em subseções, que se dedicam à análise dos dados coletados, divididos em três categorias principais: cultura inclusiva, intrasetorialidade e formação de profissionais.

3.1 A INTER E A INTRASECTORIALIDADE COMO PREMISA PARA O AEE

Primordialmente, convém que façamos uma distinção entre os termos intersectorialidade e intrasetorialidade. A intersectorialidade se refere “ao processo de articulação de saberes, potencialidades e experiências de sujeitos, grupos e setores na construção de intervenções compartilhadas, estabelecendo vínculos, corresponsabilidade e cogestão para objetivos comuns” (Brasil, 2014, p. 2).

Segundo Magalhães (2004), de modo geral, a intersectorialidade pode ser inserida no ciclo de políticas públicas através de três maneiras distintas de abrangência: a) através da colaboração entre os diferentes setores durante todo o ciclo da política; b) da formulação intersectorial da política, porém com implementação

setorial “ou seja, para que a política apresente o impacto esperado é necessário que cada um dos setores execute parte da política, conforme formulada intersetorialmente” (Magalhães, 2004, p. 42); c) e do estabelecimento de metas intersetoriais que são posteriormente “desdobradas em políticas públicas formuladas e executadas de forma setorial e autônoma” (Magalhães, 2004, p. 43). Desse modo, o terceiro modelo de inserção apresentado pelo autor se refere à intrasetorialidade.

A intrasetorialidade “diz respeito ao exercício permanente da desfragmentação das ações e serviços ofertados por um setor, visando à construção e articulação de redes cooperativas e resolutivas” (Brasil, 2014, p. 2). Em consonância, Silva (2013), afirma que tal conceito implica na capacidade de diversos serviços e ações dentro de um mesmo setor atenderem, em conjunto, o indivíduo, visando alcançar a integralidade do mesmo. Nesse contexto, a articulação intrasetorial potencialmente favorece a eficiência e a qualidade dos serviços oferecidos (Koptcke; Caixeta; Rocha, 2015).

Conforme apontado por Mendes, Frutuoso e Silva (2017, p. 713) “a inter e a intrasetorialidade, entendidas de forma ampla, compreendem a conexão entre setores e, sobretudo, entre sujeitos de setores sociais diversos para enfrentar problemas complexos”. Como visto, epistemologicamente, não há distinção na natureza dos conceitos, mas de gradação, visto que a abordagem intrasetorial se concentra na interação no interior de um único setor, e a intersetorialidade se caracteriza pela interação entre diferentes setores (Schmaller; Sá, 2008).

É importante salientar que o conceito de intrasetorialidade tem pouco destaque nas literaturas. Portanto, embora este trabalho se concentre em uma análise intrasetorial, os autores discutem principalmente a intersetorialidade, pois a distinção entre ambos não implica em uma separação dos conceitos, mas sim em uma variação do contexto em que são aplicados.

O tema da intersetorialidade tem ganhado relevância no desenho de várias políticas públicas sociais brasileiras. Refere-se a “um modelo ou estratégia de gestão que supõe diversos setores trabalhando juntos para resolver um problema que estes definem e assumem como comum” (Bronzo, 2018, p. 75-76). Ainda segundo o autor, ao analisarmos a dimensão de natureza conceitual, tal conceito prevê uma visão integral do indivíduo (Bronzo, 2018).

Nessa perspectiva, a intersectorialidade é apresentada “como caminho para alcançar a integralidade do usuário, tendo em vista que o indivíduo permeia todos os setores” (Silveira; Araújo, 2022). Isso reconhece a complexidade das necessidades individuais e a importância de uma abordagem integrada. Desse modo, “constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar as ações e a prestação de serviços, para garantir um acesso igual aos desiguais” (Junqueira, 2000, p. 7).

Nesse contexto, Pletsch, Sá e Mendes (2021), afirmam que o conceito se refere à relação entre uma ou várias partes de setores que visam o atendimento organizado em torno de um mesmo tema, e que tenham a intenção de atingir resultados efetivos, os quais seriam impossíveis em um cenário onde os setores atuam isoladamente para atender o mesmo grupo de indivíduos. “A possibilidade de superar essa dicotomia, é a interação entre as diversas ações setoriais, constituindo o que se denomina intersectorialidade” (Junqueira, 1998, p. 14).

Essa concepção está interligada à descentralização, que por sua vez “é um processo de transferência de poder dos níveis centrais para os periféricos” (Junqueira, 1998, p. 12). No começo da década de 80, o Brasil começou a se distanciar do governo centralizado, e foi nesse período que a descentralização passa a ser discutida como possibilidade de transferência de poder, visando tornar o sistema mais transparente e sujeito ao controle social (Junqueira, 1998).

Nesse contexto, os princípios da intersectorialidade e descentralização apresentam semelhanças, visto que a descentralização é entendida como a possibilidade de levar a decisão sobre as políticas para o nível dos cidadãos, e a intersectorialidade, por sua vez, focaliza na abordagem integrada para atender às necessidades e expectativas desses mesmos cidadãos (Giaqueto, 2010).

A intersectorialidade pode ser entendida como uma resposta ao processo de descentralização do ponto de vista da gestão (Silva; Belga, 2018). Isso porque:

À medida que a descentralização foi avançando na transferência de poder para o nível municipal, os desafios foram se apresentando. Contraditoriamente, a gestão local não dava conta do que estava previsto para ele enquanto ente federado. Frente a isso, a intersectorialidade demonstra-se com estratégia de gestão integrada para abordar os problemas sociais, respeitando cada um dos níveis e atores envolvidos no processo de gestão (Silva; Belga, 2018, p. 65).

Portanto, a proposta de descentralização representa uma oportunidade de modificar a gestão de uma política setorial. Entretanto, os serviços são direcionados de forma isolada por cada política pública aos mesmos grupos sociais que compartilham o mesmo espaço geográfico (Junqueira, 1997). É nesse sentido que “o conceito de intersetorialidade surge como uma possibilidade de solução integrada dos problemas do cidadão, considerando-o na sua totalidade” (Junqueira, 1998, p. 12).

Nesta lógica, tal modelo “surge como uma ação face à segmentação das ações de diferentes setores, de modo a se pensar ações com foco no sujeito como um todo” (Pletsch; Sá; Mendes, 2021, p. 39). Esta abordagem destaca uma mudança significativa na perspectiva, ao reconhecer o sujeito como parte integrante do processo de desenvolvimento, e não apenas objeto de intervenção (Junqueira, 2019). Nessa perspectiva, Romagnoli e Silva (2018) concordam que essa nova relação com o sujeito cria uma zona de indagação coletiva em que a problematização é uma constante, o que possibilita segundo Cardoso (2018, p. 191) “a articulação de recursos e a convergência de profissionais, saberes e experiências”.

A gestão segmentada e setorializada das políticas demonstra certa ineficácia, isso porque, “sendo o público o mesmo, não há como não articular ações convergentes” (Albano; Silva; Lima, 2018, p. 241). Sendo assim, a intersetorialidade se diferencia da setorialidade, uma vez que ambos os conceitos possuem repercussões distintas na maneira como as ações são realizadas. Nessa perspectiva, Junqueira (1997) apresenta a setorialidade no sentido de ações que não se articulam e os serviços são executados isoladamente por cada política pública. Para Nascimento (2010, p. 100), “(...) as políticas setoriais por si só não solucionam tudo e necessitam se comunicar para identificar as necessidades da população e os benefícios que pode ou não oferecer”.

Entretanto, “a intersetorialidade não pode ser considerada como antagônica ou substitutiva da setorialidade. A sabedoria consiste em combinar os dois modelos e não contrapô-los no processo de gestão” (Sposati, 2006, p. 37). Isso porque, embora os problemas sociais se manifestem em setores específicos, a resolução dessas questões depende da implementação de políticas integradas, envolvendo a atuação de mais de uma política, ou seja, é necessário manter as especificidades de cada setor, porém buscando maior articulação entre eles.

A integração de diversos setores na oferta dos serviços públicos, buscando a superação de práticas fragmentadas está presente em diversos campos. Santos (2018), afirma se tratar de uma abordagem de gestão que transcende diversas esferas das políticas sociais. Ao discutir tal assunto, Gomes (2022), aponta para a abrangência do termo que é abordado em diversas áreas do conhecimento com diferentes enfoques, contudo fortemente aparece nas políticas públicas como ação entre Saúde e Assistência Social, não envolvendo de maneira direta a Educação.

No contexto educacional, a abordagem intersetorial pode manifestar-se em várias esferas. Entretanto, é preciso reconhecer que o recorte específico deste tema desempenha um papel determinante na abordagem deste trabalho, no contexto da Educação Inclusiva. Assim, a busca pela sinergia na perspectiva da Educação Inclusiva ressalta a necessidade de ações articuladas, com vistas a possibilitar a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo.

Dito isto, a abordagem intersetorial vai além de sobrepor ou integrar projetos, senão essa prática não passará de todos fazendo tudo juntos, o que não caracteriza a intersetorialidade. Não se trata de viabilizar apenas o diálogo ou ações simultâneas entre os atores envolvidos, e sim, a busca por resultados integrados (Albano; Silva; Lima, 2018). No entanto, a implementação bem-sucedida da intersetorialidade para alcançar esses resultados pode ser desafiadora, pois enquanto o cotidiano das ações das políticas públicas operarem fragmentadas, não será possível a viabilização de práticas intersetoriais, pois estas ficarão impedidas de fluir, ficando estáveis, endurecidas, acomodadas (Vieira, 2018).

Nessa dimensão, Bronzo (2018) aponta que a abordagem intersetorial é complexa, e por isso requer um investimento significativo de tempo, um processo contínuo de diálogo e uma coordenação eficiente de tarefas, o que pode ser um desafio na realidade prática. Além do mais, a falta de conhecimento sobre como funcionam os demais setores que ofertam serviços para o mesmo grupo de indivíduos, as barreiras burocráticas que impedem a articulação entre as equipes e a sobrecarga de demandas internas dos próprios setores são alguns dos desafios da intersetorialidade (Romagnoli, 2017).

Na tentativa de diminuir esses desafios, “mais do que compreender as funções de cada política pública, a intersetorialidade precisa se ocupar em fortalecer as conexões existentes entre elas, uma vez que atuam na mesma realidade social (...)”

(Fadul, 2018, p. 127). Além do mais, “um dos fatores importantes para que a intersetorialidade se transforme em ações concretas e eficazes é a existência de espaços que possibilitem a comunicação entre os setores (...)” (Romagnoli; Silva, 2018, p. 31).

Portanto, esse modelo “favorece a troca de experiência, bem como trabalha o campo da constatação de que os problemas de determinadas comunidades podem apresentar-se de variadas formas e em espaços institucionais diferentes” (Albano; Silva; Lima, 2018, p. 240). Nessa perspectiva, Fadul (2018), afirma que a intersetorialidade emerge como um método das políticas públicas, a fim de evitar que os serviços, na prática, continuem distantes das necessidades dos indivíduos atendidos. Nesse contexto, Bronzo (2018) ao trazer uma análise de natureza técnica, aponta que tal abordagem evita a sobreposição de ações, cria soluções mais adequadas e permite melhores resultados.

Em resumo, a falta de articulação proposta pela intra/intersectorialidade pode minar os esforços para alcançar a integralidade do indivíduo atendido, comprometendo a eficácia e a eficiência do serviço ofertado (Giannini, *et al.* 2020). Nessa perspectiva, a sinergia é essencial para proporcionar a oferta de AEE de forma abrangente e eficiente, garantindo que as necessidades dos alunos da Educação Especial sejam atendidas de maneira integrada. Essa integração é essencial, pois possibilita alinhar as políticas e práticas relacionadas ao AEE, como será explorado na próxima subseção.

3.1.1 A contribuição da intersectorialidade na oferta do AEE

A consistência da oferta AEE é alcançada por meio de ações contínuas que abrangem tanto a dimensão das políticas públicas quanto a atuação dos profissionais envolvidos na sua implementação. Na dimensão das políticas, a intersectorialidade é expressa nos subsídios legais como uma das dimensões a ser implementada numa perspectiva inclusiva. Ao analisar o texto da LDB e o Plano Nacional de Educação, Quintanilha e Wandekoken (2022), encontram duas vezes a palavras intersectorial, ou uma derivação desta, além de oito expressões para se referir à intersectorialidade, como: “articulação”, “articular”, “em colaboração”, “em parceria”, “promover a relação”, “formulação de políticas públicas intersectoriais”, “articulação intersectorial”, “promover

parceria”, “articular-se”, “integração”. Seguindo essa mesma linha, ao analisar a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015), o termo intersetorialidade aparece quatro vezes, além de nove expressões para se referir à intersetorialidade. Destarte, ambos se referem ao trabalho conjunto de diferentes saberes para um fim específico.

Na prática, conforme apresentado na LBI, o trabalho com o AEE deve priorizar o planejamento de estudo de caso dos alunos da Educação Especial, a fim de contribuir para a estrutura de oferta do AEE. Nesse contexto, a abordagem intersetorial desempenha um papel fundamental, visto que, o estudo de caso, para ser efetivo, deve considerar o sujeito em sua integralidade.

Desse modo, a abordagem intersetorial desempenha um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, pois implica na criação de uma rede de trabalho e promoção de uma cultura inclusiva. Além disso, destaca-se a necessidade de uma mudança de paradigma na formação dos profissionais que atuam no AEE, pressupondo uma abordagem colaborativa entre aqueles que oferecem esse serviço.

Portanto, a intersetorialidade, analisada a partir do recorte da educação inclusiva, pressupõe a criação de estratégias de apoio para que as escolas possam oferecer atendimento integrado aos alunos da Educação Especial (Souza; Oliveira; Paiva, 2022). Sendo assim, como delineado, uma das estratégias fundamentais para concretizar essa ação é a promoção de uma cultura de inclusão, tema que será abordado na próxima seção.

3.1.1.1 Interseccionalidade e a construção de uma cultura inclusiva

A transformação de práticas organizacionais fragmentadas em práticas articuladas na perspectiva da interseccionalidade requer uma mudança profunda na mentalidade, nos valores e nas práticas de trabalho das organizações públicas. De acordo com Junqueira (2019), articular ações e serviços é importante, porém não é o suficiente, pois se faz necessário promover mudanças nos valores e na cultura. Isso porque, sem “mudar concepções, valores e práticas não é possível transformar o processo de trabalho fragmentado, como tem sido a prática das organizações públicas, para uma prática organizacional moldada pela interseccionalidade” (Junqueira, 1997, p. 38).

As culturas representam modos relativamente estáveis de vida que dão origem a comunidades de indivíduos e são moldadas por eles. Além disso, as culturas têm o poder de estabelecer um entendimento coletivo sobre como as coisas são e devem ser feitas. Elas permitem que as pessoas se enxerguem refletidas nas práticas do grupo e afirmem suas identidades por meio delas (Booth; Ainscow, 2011).

A cultura inclusiva se refere a um conjunto de valores, práticas e atitudes que visam promover a participação e o respeito, e tem como principal objetivo o combate à desigualdade e a busca de processos de construção social (Carrillo; Villavicencio, 2020). Essa abordagem destaca a importância de rejeitar qualquer forma de discriminação e reconhece que a compreensão do mundo é intrinsecamente ligada ao que é socialmente construído (Freire, 1996). Dessa forma, é o comportamento dos indivíduos que molda a cultura.

Nessa perspectiva, culturas inclusivas refletem as relações, os valores e as crenças profundamente enraizados, e, portanto, envolve um preparo para a mudança. Conforme Booth e Ainscow (2011, p. 46) afirmam, “é através das culturas que a mudança encontra não só apoio, mas também resistência”. Para Freire (1996), embora a mudança seja desafiadora, ela é possível.

Na perspectiva da intersetorialidade como meio para favorecer uma cultura inclusiva, promover tais mudanças de forma satisfatória requer que as tentativas estejam vinculadas a valores inclusivos (Booth; Ainscow, 2011).

Quando os valores são deixados claros e compartilhados pelas comunidades da escola, isto se torna um grande recurso para ela. Cria uma direção comum para o desenvolvimento, molda decisões e ajuda a resolver conflitos. Os valores inclusivos se tornam constantes incitadores do aumento da participação na aprendizagem e na vida mais ampla da escola (Booth; Ainscow, 2011, p. 43).

De certo, o maior desafio para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva é a ruptura de valores culturais excludentes (Pimentel; Nascimento, 2016). Nesse sentido, as autoras, ressaltam que, a implantação desse paradigma no ambiente escolar é de responsabilidade de todos os sujeitos que atuam nele, e perpassa todas as ações desenvolvidas no cotidiano. Assim, os saberes são compartilhados, instituídos e assumidos como verdades.

Além do mais, ao analisarmos a cultura inclusiva em uma perspectiva intersetorial, podemos afirmar que, para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, faz-se necessário que todos os setores envolvidos tenham clareza sobre a responsabilidade de efetivar uma cultura que esteja verdadeiramente disposta a incluir. Não é o bastante que a escola assuma solitariamente o compromisso de inclusão. É indispensável que os diversos setores e instituições que oferecem suporte ao processo educacional estejam alinhados, colaborando de maneira conjunta para a efetivação de uma cultura inclusiva.

Nessa dimensão, a intersetorialidade reconhece que para a construção de uma cultura inclusiva, muitos dos desafios não podem ser resolvidos de maneira isolada, e a abordagem em rede torna-se necessária. Rede é um conjunto de relações, no qual os indivíduos desempenham papéis essenciais e assim constituem os nós. Nessa perspectiva, a rede é concebida como uma construção coletiva que se define à medida que se desenvolve. Assim, caracterizamos a linguagem de redes como uma linguagem de vínculos, representando as relações entre os diversos atores sociais, mediadas por objetivos construídos de forma colaborativa. A noção de rede é dinâmica e dialógica, promovendo um poder compartilhado e participativo (Junqueira, 2019).

Nesse contexto, a concepção de rede emerge da percepção compartilhada de desafios comuns e da viabilidade de sua superação. Assim, a ideia de rede destaca a interdependência entre diferentes atores e instituições, representando uma abordagem para superar de maneira integrada os problemas sociais, com foco não mais nas partes, mas com a percepção indissociável da realidade do sujeito, formando um todo complexo (Junqueira, 2019).

Entretanto, Giaqueto (2010) chama a atenção para a necessidade de preservar as diferenças ao estabelecer as relações entre os diversos atores. Nesse sentido, “pensar na perspectiva de rede significa guardar as identidades de cada membro” (Junqueira, 2019, p. 153). Ainda segundo Junqueira (2019) é necessário preservar a autonomia e a individualidade dos atores no grupo, evitando assim a concepção equivocada de homogeneização. Essa perspectiva reflete preocupações relacionadas à autonomia e a individualidade dentro do grupo.

Nesse sentido, a transição da individualidade para a autonomia acontece por meio da constituição de rede a partir da qual o ator social torna-se sujeito do processo

ao passo que desenvolve sua autonomia dentro do grupo. Ou seja, a autonomia, nesse contexto, não se restringe apenas à independência de ações individuais, mas também à capacidade de os atores sociais se tornarem sujeitos autônomos em um sentido mais amplo (Castells, 2017). Ainda segundo Castells (2017), a transição da individualidade para a autonomia é destacada como um processo que ocorre por meio da formação de redes e é dentro dessa rede que os atores individuais desenvolvem uma identidade coletiva. Dessa forma, a autonomia não é apenas uma conquista individual, mas também uma dinâmica social que emerge das interações e colaborações entre os participantes.

Assim, a abordagem de Castells destaca a importância das relações sociais e das redes na formação da autonomia, reconhecendo que a capacidade de agir de forma autônoma não está isolada, mas é moldada e aprimorada através das interações coletivas e das redes de sociabilidade estabelecidas. Portanto, é importante que cada um preserve a sua identidade, para que todos juntos possam contribuir com o processo de construção da rede. “Dessa forma, a rede não é uma reunião aleatória de instituições e pessoas, mas sua mobilização em torno de um objetivo construído coletivamente” (Junqueira, 2019, p. 157).

Com essa abordagem, as organizações em rede apresentam uma distinção em relação às estruturas tradicionais. Enquanto estas se caracterizam por sistemas de poder hierárquicos, com definições rígidas e fluxo predefinido, as organizações em rede seguem uma dinâmica mais flexível e colaborativa (Junqueira, 2019). Desse modo o poder de decisão é distribuído igualmente entre todos os participantes do processo, assim como a responsabilidade, que se transforma em corresponsabilidade (Giaqueto, 2010). Nessa dimensão, Junqueira e Inojosa (2019), afirmam que as redes empoderam seus participantes, pois elas vivem do fluxo das relações entre eles.

No contexto do trabalho em rede, a consecução de metas está mais vinculada ao engajamento consciente de todos os envolvidos do que a métodos baseados em disciplina e controle. Essa dinâmica ressalta a importância do comprometimento pessoal de cada integrante, evidenciando que o movimento e a eficácia da rede são resultados diretos das ações voluntárias e autônomas de seus membros (Giaqueto, 2010). Nessa dimensão, a ênfase recai sobre a criatividade e a compreensão, superando a importância da certeza. Isso se deve ao reconhecimento de que a complexidade e as incertezas da realidade social não podem ser adequadamente

consideradas pela perspectiva do pensamento positivo, centrada em certezas. Em vez disso, abre-se espaço para uma abordagem que valoriza as interações dinâmicas e as transformações constantes (Junqueira, 2019).

Na perspectiva da intersetorialidade, “como princípio do trabalho em redes, como o próprio nome já pressupõe, sugere a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços” (Silveira; Araújo, 2022, p. 149). Dessa forma, a rede complementa a dimensão intersetorial das políticas sociais e para garantir a eficiência da gestão dessas políticas é necessário tanto a formação de redes quanto uma gestão intersetorial, visto que essa oferece suporte para construção das redes (Junqueira, 2019).

Desse modo, valores inclusivos bem definidos pelas instituições que ofertam o AEE no município atrelados à uma cultura inclusiva sustentada por uma abordagem de rede em uma gestão intersetorial, são capazes de diminuir a excessiva necessidade de profissionais especializados para auxiliar individualmente aqueles que encontram barreiras que impedem a aprendizagem e a participação. Ao discutir tal assunto, Booth e Ainscow (2011), adotam uma noção ampla de suporte, abrangendo todas as atividades que visam valorizar igualmente a todos. Nesse sentido, os autores concluem que, suporte pode ser entendido como toda ação a favor da ruptura na cultura tradicional de inclusão por parte de todos os envolvidos, em todos os ambientes.

Destarte, é possível afirmar que não é a presença de um profissional especializado para atender as demandas da Educação Especial que irá garantir a inclusão escolar, isso vai depender, acima de tudo, da cultura inclusiva das instituições que ofertam o AEE. Em consonância com esse argumento, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p. 34), afirmam que, a educação verdadeiramente inclusiva trata-se de uma política educacional que “tem por objetivo atender e responder às necessidades dos alunos, tendo como princípio básico que independente de suas especificidades, desenvolvam aprendizagens significativas interagindo uns com os outros, com ou sem AEE”.

De certo, a eficácia do AEE está diretamente relacionada à cultura de um município e ao comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional. Entretanto, não é possível desconsiderar que para promover alterações em uma

cultura enraizada, faz-se necessário um processo, muitas vezes exaustivo, que demanda persistência. Assim, é importante notar que criar uma cultura inclusiva por meio da abordagem colaborativa não é um processo único, mas sim uma jornada contínua.

Portanto, para que a inclusão escolar almejada nos discursos da atualidade deixe de ser uma utopia, mais do que criação de políticas inclusivas é necessário rever as atitudes lançadas para cumprimento das políticas que já existem. Para Booth e Ainscow (2011), a cultura interfere na política e essa interfere na prática. No contexto da oferta do AEE, essa interrelação implica em mudanças profundas nas práticas educacionais e, por conseguinte, na formação dos profissionais envolvidos, tema que será abordado na próxima seção.

3.1.1.2 Uma abordagem intersetorial na formação dos profissionais para atuar no AEE

A implementação de uma abordagem intersetorial nas práticas educacionais demanda uma reestruturação significativa na formação dos profissionais envolvidos. Isso porque, “as técnicas utilizadas nos cursos de formação, em geral não favorecem as práticas colaborativas no ambiente escolar, tal aspecto é um dificultador para a promoção de ações inclusivas (...)” (Capellini; Lenharo; Lopes, 2014, p. 46). Essa transformação ultrapassa as fronteiras da sala de aula e abrange todos os profissionais que desempenham papéis diretos ou indiretos no ambiente escolar. Nesse contexto, é crucial ressaltar as três dimensões que influenciam a oferta do AEE: os profissionais envolvidos no AEE em níveis de gestão macro, aqueles comprometidos com a prestação do AEE nas SRMs e os profissionais da educação regular.

Dessa forma, é preciso pensar na revisão da formação envolvendo toda a comunidade escolar. Martins (2012, p. 240), realça que, “não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais envolvidos”. Nessa perspectiva o autor afirma que, todos “os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica” (Martins, 2012, p. 240).

Ao discutir tal assunto, Quintanilha e Wandekoken (2022) concordam que a intersetorialidade assinala a necessidade de uma mudança de paradigma na área da

formação de todos os profissionais. Essa mudança incentiva uma visão mais abrangente dos desafios que os profissionais podem enfrentar em suas práticas diárias, promovendo uma sensibilidade maior para lidar com a diversidade e a multiplicidade de perspectivas.

Assim, é importante que a formação leve em consideração o contexto prático dos profissionais, possibilitando situações em que estes possam mobilizar seus recursos voltados para a ação profissional (Martins, 2012). Nesse sentido, Silva e Mendes (2022) afirmam que os profissionais vão se transformando, cabendo a eles, por meio de atitudes e práticas, modificar culturas de isolamento profissional e de exclusão. Destarte, Capellini e Mendes (2007, p. 114), afirmam que “ainda que o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável”.

Desse modo, as pessoas, que fazem parte da comunidade escolar, passam a se conhecer melhor e são incentivadas a sair do isolamento, empenhando-se conjuntamente para analisar os fatos e buscar soluções. Nesse sentido, Martins (2012, p. 245), afirma que:

Para preparar convenientemente tais profissionais, necessário se faz a implementação de programas de formação continuada, elaborados de maneira consistente, coerente com a realidade vivenciada, com as necessidades dos profissionais envolvidos, em que seja incentivada a aprendizagem mútua, e que um profissional possa também aprender com o outro de maneira equilibrada. Só assim, as estratégias de formação poderão resultar em ações diferenciadas e transformadoras (...).

Sem dúvida, uma formação que negligencia essas características resulta em uma compreensão distorcida das dificuldades e potencialidades. Isso, por sua vez, compromete a capacidade de oferecer o atendimento educacional especializado adequado que esses alunos necessitam (Glat, 2000).

Conforme mencionado, numa perspectiva intersetorial, o professor não pode ser considerado como centro exclusivo do processo de oferta do AEE, logo, a revisão na formação deve contemplar todos os atores envolvidos. No entanto, o desenvolvimento profissional dos professores necessita ser destacado, já que são esses profissionais que atuam diretamente com o trabalho pedagógico (Capellini; Mendes, 2007).

Nesse contexto, atualmente, a formação docente no Brasil não garante bases teóricas e práticas para trabalhar com a diversidade discente. Esse problema é ainda mais acentuado no que se refere aos conhecimentos oferecidos nos cursos de licenciaturas, sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva (Capellini; Lenharo; Lopes, 2014). Destarte, a precariedade da formação inicial e continuada dos docentes é um grande problema a ser resolvido (Pletsch, 2012).

Contudo, nas legislações que versam sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, percebe-se que a formação do professor deve acontecer de forma sólida, tanto em sua formação inicial, quanto em sua formação continuada (Capellini, *et al.* 2016). Entretanto, apesar das iniciativas oficiais, faltam diretrizes claras para a formação de professores na perspectiva da inclusão (Pletsch, 2012). Essa falta de clareza resulta em uma formação fragmentada, e assim, o professor ao se deparar com as demandas do cotidiano escolar, principalmente no que se refere à necessidade de trabalhar com a Educação Especial, sentem-se despreparados (Capellini, *et al.* 2016). Para Pletsch (2012), clareza nas diretrizes para a formação de professores na perspectiva da inclusão são necessárias, visto que, percebe-se um despreparo dos profissionais formados para atender os alunos da forma como é demandado pelo AEE.

Nesse contexto, é possível afirmar que, sem investimento na qualificação dos profissionais que atuam na oferta do AEE, a dificuldade em oferecer uma atuação mediadora competente aumenta (Mendes, 2013). Sendo assim, os professores devem ser preparados nos cursos de formação para enfrentar a realidade tal como ela é, considerando a sua natureza heterogênea e os desafios práticos que ela apresenta. No entanto, percebe-se que, em grande parte dos cursos de formação, falta uma abordagem que facilite a integração e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, resultando em uma preparação insuficiente (Capellini; Lenharo; Lopes, 2014).

De certo, uma formação inicial não é o suficiente para preparar o professor integralmente para a práxis pedagógica, mesmo porque a formação é contínua, de acordo com as demandas e a dinâmica do cotidiano escolar (Garnica, *et al.* 2016). Além do mais, a formação continuada de professores é necessária para minimizar as lacunas da formação inicial e permitir a socialização entre os professores, troca de

experiências e o desenvolvimento de conhecimentos em uma abordagem colaborativa (Capellini; Lenharo; Lopes, 2014).

Portanto, numa perspectiva intersetorial é fundamental desenvolver e potencializar espaços de formação continuada em e para o trabalho colaborativo de todos os profissionais (Silva; Mendes, 2022). Desse modo, o trabalho colaborativo tem sido destacado “como uma das condições e estratégias necessárias para a melhoria do processo de escolarização de estudantes públicos da Educação Especial, bem como se configura como espaço potente para o desenvolvimento profissional de equipes de ensino” (Silva; Mendes, 2022, p. 62-63). Nesse sentido, na próxima seção, abordaremos a necessidade de uma abordagem colaborativa entre os profissionais que atuam na oferta do AEE.

3.1.1.3 A abordagem colaborativa entre os profissionais que atuam no AEE

O trabalho colaborativo é um dos pilares mais importantes para a construção de uma escola inclusiva, e oferece grandes benefícios para todos os envolvidos (Capellini; Lenharo; Lopes, 2014). Nesse sentido, não é simplesmente uma teoria, mas sim uma abordagem que busca a progressiva sistematização de conhecimentos. Assim, grupos colaborativos se unem e trabalham conjuntamente para alcançar um objetivo comum compartilhado. Nesse sentido, a abordagem colaborativa é especialmente adequada quando o objetivo é estabelecer um espaço para a troca de informações e o desenvolvimento de discussões em um ambiente conjunto (Peixoto; Carvalho, 2007).

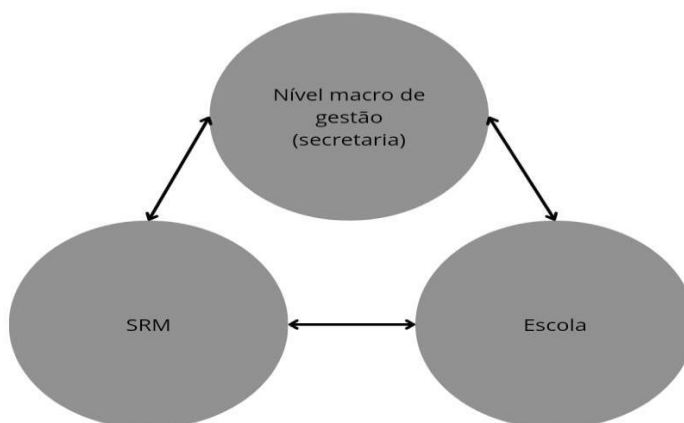
Entretanto, cada profissional envolvido, buscará atingir por si mesmo o objetivo consensual do grupo. “Daí resultarão uma produção coletiva e as produções individuais dos integrantes” (Peixoto; Carvalho, 2007, p. 195). “A colaboração atua, assim, em dois processos: do participante individual e do grupo” (Peixoto e Carvalho, 2007, p. 195). Sendo assim, o trabalho colaborativo oferece ao participante a possibilidade de:

Participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo;
desenvolver progressivamente sua autonomia e sua capacidade de
interagir de maneira eficaz; desenvolver competências, tais como:

análise, síntese, resolução de problemas e avaliação (Peixoto; Carvalho, 2007, p. 197).

Nessa perspectiva, “não basta defender políticas radicais de inclusão escolar tendo como alternativa única o AEE em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados” (Pletsch, 2012, p. 15). É necessário um olhar para a abordagem intersetorial entre todos os setores que atuam na oferta do AEE. Tal abordagem deve abranger três dimensões: os profissionais envolvidos no AEE em níveis de gestão macro, os que estão comprometidos com a prestação do AEE nas SRMs e os profissionais da educação regular. A Figura 2 traz uma representação dessas três dimensões.

Figura 2 - Dimensões de uma abordagem intrasetorial na oferta do AEE



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao propor uma análise das três dimensões, afirmamos que uma abordagem intrasetorial entre elas é essencial. Isso porque, “para melhor atender à diversidade, é necessário ter uma visão do conjunto” (Capellini; Mendes, 2007, p. 117). Essa visão não apenas reconhece a diversidade, mas a utiliza como uma força positiva, além de ser fundamental para lidar de maneira eficaz com a complexidade e a riqueza que a diversidade traz. Ao adotar essa abordagem, aumentam as chances de as políticas atingirem seus objetivos, promovendo assim um ambiente educacional mais inclusivo. Nesse sentido, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) afirmam que esse tipo de abordagem favorece a superação de barreiras que não seria possível por meio de um trabalho independente.

No nível de gestão macro, muitos municípios já contam com uma equipe multidisciplinar como uma possibilidade de apoiar a inclusão escolar, como é o caso do município de Ubá. Entretanto, a discussão sobre como atender a diversidade ainda é muito fragmentada, o que representa um desafio. Para que o serviço de uma equipe multiprofissional possa contribuir para construir escolas inclusivas é necessário o desenvolvimento de uma “filosofia comum, pautada no modelo educacional da consultoria colaborativa escolar (...)” (Silva; Mendes, 2021, p. 33). Essa consultoria colaborativa deve se concentrar em oferecer suporte e trabalhar de forma intersetorial com os que estão comprometidos com a prestação do AEE nas SRMs e os profissionais da educação regular.

Silva e Mendes, (2021, p. 46 apud Garcia, 1994, p. 49), esclarecem que a formação de uma equipe multiprofissional exige alguns requisitos fundamentais para seu funcionamento, que envolvem:

a) a formação individual de seus membros, b) a reflexão partilhada de suas práticas, c) a adaptabilidade, que corresponde à capacidade da equipe em unir seus conhecimentos sem sobreposição de convicções individuais; e, d) o sentido de identidade que une o conhecimento do grupo, seu funcionamento e o empenho pessoal de cada um dos seus membros, pois ao contrário disso “(... aumentam as dificuldades para o estabelecimento de uma relação eficaz entre profissionais provenientes de áreas de saber diferentes, o que origina intervenções parcelares ou justapostas”.

Nesse sentido, a formação individual dos membros de uma equipe multiprofissional é essencial para promover o crescimento profissional, facilitar a colaboração efetiva e garantir que a equipe esteja preparada para enfrentar os desafios em constante mudança nos diversos campos de atuação. Já a reflexão prática permite que a equipe avalie e ajuste suas abordagens, aprendendo com experiências passadas. O requisito da adaptabilidade destaca a importância da flexibilidade e da abertura para integrar diferentes perspectivas. Esse senso de unidade fortalece o comprometimento dos membros com os objetivos comuns, promovendo uma abordagem integrada para resolver problemas. Além disso, Silva e Mendes (2021), destacam a necessidade de haver tempo conjunto para reflexão.

Ao negligenciar esses requisitos, podem surgir problemas no alcance dos objetivos e ocasionar lacunas no atendimento e na eficácia das práticas profissionais.

Portanto, o desenvolvimento de uma equipe multiprofissional bem-sucedida requer não apenas profissionais qualificados, mas também a conscientização sobre a importância da colaboração, da comunicação eficaz e do respeito pela diversidade de conhecimentos e experiências.

Dito isto, procedemos à análise da abordagem intersetorial na sala de recursos. Os profissionais envolvidos nesse contexto devem estabelecer uma articulação eficaz com seus colegas da escola regular e com a equipe multidisciplinar da SME. Essa interação deve ser abrangente, abarcando gestores, coordenadores, professores e demais profissionais envolvidos de forma direta ou indireta na prestação do AEE. Além do mais, para que essa articulação possa contribuir com a inclusão dos alunos, o professor da SRM precisa estar próximo do professor regente, por meio de encontros frequentes, a fim de que esse possa utilizar os recursos e estratégias que foram implementadas pelo professor de SRM (Pelosi; Souza, 2012).

Contudo, a cultura docente é marcada pela forma isolada com que os professores das SRMs e os da sala regular planejam suas atividades de ensino, característico de uma cultura escolar mais tradicional e menos inclusiva, visto que, os professores realizam o planejamento de forma individual (Silva; Mendes, 2022). Nesse sentido, “a cultura escolar individualista reforça o discurso de trabalho isolado, e sendo assim o trabalho colaborativo é necessário para mudar a realidade” (Silva; Mendes, 2021, p. 33).

De certo, “a colaboração entre o professor da classe comum e o professor da SRM é uma possibilidade para minimizar as dificuldades encontradas pelo professor regular” (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p. 967). Nessa perspectiva, Zerbato e Mendes (2014) afirmam que para que esse trabalho aconteça é preciso que a gestão favoreça espaços de reflexão do trabalho e planejamento que favoreçam a escolarização dos alunos da Educação Especial.

Além disso, é crucial promover uma abordagem colaborativa entre a SRM e a equipe multidisciplinar, visto que essas duas instâncias atuam na perspectiva do AEE, e, portanto, torna-se crucial essa abordagem a fim de favorecer o sucesso da inclusão escolar dos alunos da Educação Especial.

Já na dimensão da escola regular, a abordagem intersetorial na perspectiva de uma educação inclusiva, desempenha um papel fundamental ao reconhecer a interdependência entre diferentes aspectos da vida dos alunos e procura abordar

essas complexidades de forma integrada. Sendo assim, a intersetorialidade entre escola, SRM e equipe multidisciplinar contribuem significativamente para aprimorar as condições de aprendizado do aluno.

Contudo, numa perspectiva setorial deve haver o trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola. Nesse contexto, “a liderança escolar, exercida por meio de gestores (diretores, vices diretores e coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais), assume papel fundamental” (Silva; Mendes, 2021, p. 41). Desse modo, os professores e demais agentes escolares “podem adotar estratégias a fim de construir uma rede de apoio para garantir o atendimento adequado aos alunos da Educação Especial que recebem em seus espaços” (Souza; Oliveira; Paiva, 2022, p. 3). Essa rede de apoio torna-se necessária, visto que o trabalho colaborativo exige de seus participantes “uma atuação que geralmente era realizada de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe” (Capellini; David, 2014, p. 193).

Ademais, no contexto da sala de aula, é comum a cultura tradicional do isolamento, que se refere a práticas e atitudes que mantêm os professores trabalhando de forma independente, com pouca colaboração ou interação significativa entre eles. Tal contexto pode gerar dificuldades nas relações interpessoais e profissionais entre o professor regente e o professor especializado. E, apesar de o trabalho conjunto ser um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar, a escola não demonstra estar preparada para possibilitar essa colaboração (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Em um cenário favorável a uma escola inclusiva, professor regente e professor de suporte ao AEE devem atuar numa perspectiva de coensino. Trata-se de “um serviço de apoio à inclusão escolar conhecido também como trabalho colaborativo” (Zerbato; Mendes, 2014, p. 1). A prática desse serviço, como um dos princípios da inclusão escolar, pressupõe que esses profissionais elaborem juntos o planejamento de aula. Além disso, ambos dividem a responsabilidade na instrução e nas regras estabelecidas, na avaliação e demais aspectos (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016). Assim, a prática do coensino permite a construção de novos conhecimentos, além de viabilizar uma formação continuada durante a própria prática e destaca-se como uma abordagem enriquecedora ao proporcionar a oportunidade de compartilhar saberes e experiências que favorecem o desenvolvimento individual e contribui para um ambiente escolar mais inclusivo (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Contudo, a atuação colaborativa deve respeitar os limites da individualidade das funções. Nesse sentido, Mantoan (2022), afirma que é necessário evitar duas situações. A primeira se refere à interferência do professor especializado na rotina da sala de aula e a segunda se refere à prática do professor regente de tratar o aluno da Educação Especial como sendo exclusivo do professor especializado. Para Mendes (2017, p. 77), esse discurso “serve para eximir a escola da responsabilidade pela sua educação. Seria como se a escola estivesse fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm”. Ou seja, não se considera a escola como lugar de participação desses estudantes.

Assim, após a exposição do diagnóstico no segundo capítulo e da análise teórica apresentada no terceiro capítulo, a próxima seção abordará a realização de uma pesquisa de campo como meio de investigar empiricamente as questões levantadas até o momento.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Este trabalho sustenta-se em uma pesquisa qualitativa. A escolha desse tipo de pesquisa se deve ao fato de que ela permite uma descrição aprofundada de determinada realidade (Triviños 1987). Entre as várias formas que podem assumir uma pesquisa qualitativa, destaca-se na presente dissertação, o estudo de caso. “Estes estudos têm por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 110). Desse modo, Ludke e André (2018), afirmam que tal abordagem oferece grande potencial para conhecer melhor o problema a ser investigado. Logo, é uma ferramenta valiosa para compreender detalhadamente a relação entre NUPSE e CAEE, e como esses setores atuam para ofertar o AEE.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite a análise dos significados atribuídos pelas pessoas participantes da pesquisa sobre determinado fenômeno. Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas (...)” (André, 2013, p. 97). Uma vez identificado o tipo de pesquisa, a fim de organizar o processo de ida ao campo, a pesquisa foi estruturada em instrumentos para produção de dados, sendo eles a entrevista semiestruturada, e o grupo focal.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é um dos meios mais ricos para realizar a coleta de dados. André (2013, p. 100) concorda que, “trata-se de um método que se impõe como uma das vias mais importantes no estudo qualitativo”. Ainda segundo o autor:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

Nesse formato, não há uma imposição de uma ordem rígida de questões. As informações fluem de maneira natural e autêntica, a partir de uma influência recíproca entre entrevistador e entrevistado através de uma relação de interação que cria um ambiente mais flexível e propício para a obtenção de informações detalhadas e profundas (Ludke; André, 2018).

A escolha desse tipo de entrevista surge da necessidade de criar um ambiente flexível e propício para a obtenção de informações detalhadas sobre o AEE no município a partir da perspectiva da coordenadora do NUPSE e da coordenadora geral do CAEE. Tais sujeitos, participantes da entrevista, se relacionam com o problema de pesquisa apresentado, visto que ambos atuam em nível de gestão do AEE no município.

Para agendar as entrevistas, entramos em contato com as coordenadoras por telefone, explicando a pesquisa e seus objetivos. Em seguida, verificamos a disponibilidade delas, destacando a importância de sua participação para o desenvolvimento do estudo. As entrevistas foram conduzidas de forma presencial, individual e com gravação de áudio por meio de um dispositivo móvel. É relevante mencionar que, na data das entrevistas com as coordenadoras, ambas tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o assinaram antes do início das atividades.

Outra técnica utilizada foi o grupo focal, aplicado a 19 participantes, incluindo os integrantes da equipe NUPSE, os analistas do CAEE e as professoras de apoio. Este representa uma abordagem de coleta de dados que, através da interação grupal,

fomenta uma análise aprofundada de um tema ou foco específico. Ao contrário de outras técnicas, tem a capacidade de atingir um nível reflexivo mais profundo, expondo dimensões de compreensão que frequentemente permanecem não exploradas por métodos convencionais de coleta de dados. Essa análise se desenvolve a partir de uma perspectiva dialética, na qual os membros do grupo compartilham objetivos comuns e colaboram como uma equipe para abordá-los. Essa dinâmica coletiva facilita a emergência de insights e perspectivas diversas, enriquecendo a compreensão do tema em discussão (Backes, *et al.* 2011).

Nessa perspectiva, Manzini (2014), pondera que o grupo focal se assemelha a uma entrevista em grupo, porém, não pode ser confundido com esse modelo. “Não se trata de coletar respostas a determinadas perguntas, mas de como instigar e manter a produção de diálogo sobre o tema em foco” (Manzini, 2014, p. 128).

Desse modo, o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que busca explorar as percepções, opiniões e experiências de um grupo de pessoas sobre determinado tema. Uma característica fundamental desse método é a promoção da pluralidade de ideias, divergências e diferentes perspectivas, em vez de buscar consenso. A ênfase na interação do grupo deve ser direcionada pelo pesquisador, que assume o papel de moderador (Gui, 2003).

O grupo focal foi aplicado a três membros atuais da equipe NUPSE, composta por um assistente social e dois psicólogos. Além do mais, um pedagogo que fez parte da equipe durante o ano de 2023 também participou, totalizando quatro participantes. Esses profissionais foram escolhidos por integrarem, ou no caso do pedagogo, já ter integrado uma equipe multidisciplinar diretamente envolvida com a Educação Especial no município. O objetivo desta abordagem foi explorar e analisar a atuação da equipe na prestação de AEE no contexto municipal.

Para agendar o grupo focal com a equipe NUPSE, foi realizada uma abordagem presencial junto aos profissionais da equipe. Durante esse encontro, foram apresentados os detalhes da pesquisa, bem como seus objetivos. Posteriormente, foi feita uma consulta sobre a disponibilidade de cada participante para integrar o grupo focal, enfatizando a relevância da participação deles para o avanço da pesquisa. Tal instrumento de pesquisa foi conduzido de maneira presencial e registrado em áudio através de um dispositivo móvel. É importante destacar que, na

data de realização do grupo focal, os quatro participantes tiveram acesso ao TCLE e o assinaram antes do início das atividades.

O grupo focal foi conduzido com nove, dentre os 15 analistas que compõem a equipe do CAEE. Embora todos tenham sido convidados, apenas nove puderam participar na data agendada. A seleção desses profissionais foi baseada em sua atuação em uma das dimensões da oferta do AEE no município. O objetivo desta abordagem foi compreender como esses profissionais estavam envolvidos na prestação do AEE dentro do contexto da sala de recursos.

Para organizar o grupo focal com os analistas, enviamos um e-mail à coordenação do CAEE, solicitando os números de telefone desses profissionais. Em seguida, enviamos uma mensagem explicando os objetivos da pesquisa e convidando-os a participar. O convite incluiu a data e o horário acordados previamente com a coordenadora do CAEE, ressaltando que o encontro seria presencial em formato de grupo e que seria gravado em áudio e vídeo através de dispositivos móveis. É relevante mencionar que, na data de realização do grupo focal, os nove analistas que aceitaram o convite para participar tiveram acesso ao TCLE e o assinaram antes do início das atividades.

Ademais, todas as professoras de apoio da rede municipal contratadas para o ano de 2024, com pelo menos seis meses de experiência na função, um total de seis profissionais, também foram convidadas a participar de um grupo focal. Um convite para participar da pesquisa, com sugestão de data e horário e apresentação dos objetivos do estudo, foi entregue pessoalmente a cada professora de apoio, juntamente com duas vias do TCLE.

Com todas as participantes previamente confirmadas, na data e horário marcados, realizamos o grupo focal através do Google Meet, cujo link foi enviado via grupo de WhatsApp criado especificamente para essa finalidade. Ao entrarem na chamada, foi orientado que todas estivessem com suas câmeras ativadas, criando um ambiente mais pessoal e facilitando a comunicação não-verbal.

Todas as professoras participaram simultaneamente, e a gravação da reunião foi feita em áudio e vídeo utilizando o recurso de gravação disponibilizado pela plataforma, após consentimento prévio para que a gravação fosse utilizada

posteriormente para análise. O objetivo dessa abordagem foi explorar e analisar a atuação dessas profissionais como suporte de AEE na sala de aula regular, no contexto municipal.

O grupo focal revela uma dinâmica complexa e rica em interações, onde cada participante não apenas expressa suas opiniões e sentimentos, mas também se posiciona em relação aos outros membros do grupo. Ao contrário de uma entrevista individual, onde o respondente fala diretamente ao entrevistador, no grupo focal a fala é moldada pela presença e reações dos outros participantes.

Durante a aplicação do instrumento, foi possível perceber que as falas não aconteceram de forma isolada; elas se entrelaçaram, respondendo à fala anterior, complementando ideias ou até mesmo confrontando opiniões diferentes. Além das falas, foram analisados os gestos, as expressões faciais, o tom de voz e os momentos de silêncio diante das perguntas, que forneceram pistas valiosas para orientar as discussões. A riqueza do grupo focal reside, justamente, nessas interações, onde as reações são tão significativas quanto às palavras ditas.

Cabe destacar que, as identidades dos sujeitos que participaram da pesquisa foram preservadas na divulgação dos resultados, e todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início das entrevistas, cujo modelo se encontra nos anexos.

3.2.1 Perfil dos agentes educacionais que atuam na oferta do AEE no município de Ubá

Dos 21 participantes, dois foram entrevistados e 19 participaram de um grupo focal, totalizando 21 participantes. A análise do perfil desses sujeitos que atuam na oferta do AEE constitui-se como ponto relevante desta pesquisa. Desse modo, a partir das respostas aos instrumentos de pesquisa aplicados, foi possível traçar o perfil dos profissionais envolvidos neste estudo, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Perfil dos profissionais entrevistados

(continua)

Profissional	Graduação	Especialização	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação na oferta do AEE
Coordenadora A	Licenciatura em Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado; Psicopedagogia; atualmente cursando mestrado na área da Educação Pública.	18 anos	23 anos
Coordenadora B	Licenciatura em História; Licenciatura em Educação Especial	Educação Infantil com foco na inclusão; Coordenação e Supervisão; Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Neuropsicomotricidade; Atualmente está cursando cursos de extensão voltados para o AEE.	23 anos	14 anos
Integrante do NUPSE A	Psicologia	Saúde Pública; Gestão pública para ganhos municipais; Prevenção ao uso de álcool e drogas; mestrado em Psicanálise	02 anos	02 anos
Integrante do NUPSE B	Psicologia	-----	02 anos	02 anos
Integrante do NUPSE C	Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial	Psicopedagogia clínica e institucional; Neuropsicopedagogia clínica e institucional; Atendimento Educacional Especializado; Análise comportamental aplicada ao autismo – ABA Gestão, supervisão e orientação escolar; Educação Inclusiva e Especial; Atualmente cursando Neuroalfabetização	07 anos	07 anos
Integrante do NUPSE D	Assistência Social	Área da saúde	02 anos	02 anos
Analista de AEE A	Licenciado em Pedagogia	Psicopedagogia hospitalar e empresarial	02 anos	02 anos

(Continua)

Profissional	Graduação	Especialização	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação na oferta do AEE
Analista de AEE B	Licenciado em Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial	Atendimento Educacional Especializado	06 anos	06 anos
Analista de AEE C	Ciências Contábeis; Cursando Pedagogia	-----	06 anos	06 anos
Analista de AEE D	Licenciado em Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial	Neuropsicopedagogia institucional e clínica;	08 anos	06 anos
Analista de AEE E	Licenciado em Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial	Área da música	14 anos	06 anos
Analista de AEE F	Licenciado em Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial	Atendimento Educacional Especializado	4 anos	2 anos e 10 meses
Analista de AEE G	Licenciado em Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial	-----	02 anos	02 anos
Analista de AEE H	Licenciado em Pedagogia; Cursando licenciatura em Educação Especial	Psicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado	04 anos	04 anos

(conclusão)

Profissional	Graduação	Especialização	Tempo de atuação no município	Tempo de atuação na oferta do AEE
Analista de AEE I	Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Educação Especial	-----	08 anos	06 anos
Profª de apoio A	Licenciatura em Letras e Pedagogia	-----	15 anos	03 anos
Profª de apoio B	Licenciatura em Pedagogia	Educação Infantil	04 anos	03 anos
Profª de apoio C	Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial.	-----	12 anos	02 anos
Profª de apoio D	Licenciatura em Pedagogia, Educação Especial e Letras.	-----	04 anos	03 anos
Profª de apoio E	Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial.	Psicopedagogia	04 anos	03 anos
Profª de apoio F	Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial.	-----	08 anos	03 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2024).

O Quadro 7 apresenta uma análise detalhada do perfil profissional e acadêmico de um grupo de profissionais que atuam na oferta do AEE no município de Ubá. Nota-se que, a maioria dos profissionais possui formação na área da Educação Especial, o que revela a busca por especialização para melhor atender os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado.

É importante ressaltar que todos os participantes descritos demonstraram interesse pela pesquisa, o que permitiu a coleta de dados valiosos. Para organizar melhor os resultados obtidos durante a coleta em campo, os dados serão apresentados em três subseções, cada uma abordando uma categoria de análise: cultura inclusiva, intrasetorialidade, e formação de profissionais.

3.2.1.1 Cultura inclusiva: como os participantes dessa pesquisa entendem a inclusão escolar

Para entender a base cultural que orienta as ações dos profissionais que oferecem o AEE no município, foi solicitado que todos os 21 participantes da pesquisa respondessem à pergunta: "O que vocês entendem por inclusão escolar?". Desses, 17 forneceram suas definições. Antes de analisarmos as respostas, vale destacar que o termo "participação" foi mencionado em 12 delas. A recorrência dessa palavra aponta que 82% dos entrevistados que responderam à pergunta consideram que a inclusão escolar pressupõe a participação dos alunos nas dinâmicas escolares e não apenas a sua inserção.

Nessa perspectiva, a coordenadora A respondeu que "a inclusão envolve principalmente participação, aceitação e rompimento de barreiras dos alunos da Educação Especial". Segundo essa educadora, "inclusão escolar é um processo que envolve muito mais do que esse aluno estar dentro de uma sala de aula".

Nessa temática, Pletsch, Sá e Mendes (2021) compreendem que a educação inclusiva pressupõe que os sujeitos tenham acesso às escolas regulares, mas acima de tudo, que tenham a oportunidade de participar das atividades educativas e aprender. De acordo com essa afirmação, Ainscow (2004, p. 1), aponta os três níveis da inclusão, sendo que:

O primeiro é a presença, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos – o aluno pode estar presente na escola, participando e não aprendendo.

Isso implica que o conceito de inclusão envolve uma abordagem mais ampla e profunda, abrangendo diversos aspectos do ambiente educacional e da experiência do estudante. Não se trata apenas de colocar o aluno na mesma sala que os demais, mas de assegurar que ele realmente participe das atividades, se sinta acolhido, compreendido e tenha suas necessidades atendidas de maneira adequada.

Em consonância, a coordenadora B, ao ser questionada sobre seu entendimento de "inclusão escolar", respondeu: "Para mim, inclusão escolar significa assegurar a presença e oferecer as devidas oportunidades." A entrevistada ainda enfatizou que, para que ocorra a inclusão escolar, é necessário um diagnóstico bem elaborado dos alunos, o conhecimento de estratégias metodológicas adequadas alinhadas a práticas contextualizadas e garantir não somente a presença, mas também possibilidades de permanência e desenvolvimento da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, ainda dentro da discussão sobre a definição de inclusão escolar, a coordenadora A destaca que "incluir vai além de garantir o acesso; é essencial que a pessoa esteja envolvida no processo. Para isso, é necessário que todos os envolvidos estejam conscientes dessa importância e que a escola seja capaz de promover essa participação". Nesse contexto, Booth e Ainscow (2011), revelam que a escola que encoraja o respeito aos direitos humanos estabelece valores verdadeiramente inclusivos. Para os autores, a inclusão pautada nesses valores reconhece os benefícios e a necessidade da participação de todos.

Conforme apontado por Mendes (2017, p. 66):

O termo "inclusão escolar" pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele 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 em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação.

O trecho enfatiza que a inclusão vai além do simples acesso. Para que uma pessoa seja realmente incluída, é essencial que ela participe ativamente de todo o processo, incluindo as atividades e o contexto educacional como um todo. No entanto, na prática, ao abordar a questão "O que vocês entendem por inclusão escolar?", o analista D do CAEE afirmou: "A escola recebe o aluno e pensa que, pelo simples fato dele estar presente todos os dias, isso é suficiente para incluí-lo, mas não é. É necessário assegurar a participação real desse aluno, caso contrário, não estará acontecendo a inclusão".

O ponto levantado por esse analista é corroborado pelas respostas das professoras de apoio durante o grupo focal em relação à pergunta: "Vocês acreditam que os alunos que vocês acompanham estão realmente incluídos na sala de aula?". A professora A afirmou: "Eu percebo que os alunos que acompanho ainda não estão incluídos. Eles estão fisicamente presentes na sala, mas não estão realmente inseridos no contexto da inclusão". Todas as seis professoras de apoio que participaram da pesquisa concordaram, ressaltando que ainda há um longo caminho para que os alunos da Educação Especial sejam efetivamente incluídos.

Desse modo, é imperativo reconhecer a recente conquista de facilidade de acesso do público da Educação Especial nas escolas brasileiras. Entretanto, "a simples inserção dos alunos nas classes regulares não assegura a aprendizagem, nem viabiliza trocas sociais e simbólicas satisfatórias" (Matos; Mendes, 2014, p. 38).

De acordo com a equipe NUPSE, com base nas informações coletadas a partir da pergunta: "O que vocês entendem por inclusão escolar?", conclui-se que a inclusão escolar vai além dos alunos da Educação Especial.

Vai além do que a gente pensa sobre diagnóstico, sobre ter ou não laudo. A inclusão na escola é de acordo com a necessidade do aluno, seja no aspecto social, biológico, questões de mobilidade reduzida ou de um acesso diferente que a criança necessite, seja ela laudada ou não, visando uma educação inclusiva" (Resposta do integrante D da equipe NUPSE).

A citação destaca a importância de olhar além do diagnóstico formal ou do laudo médico quando se trata de inclusão escolar. Ela enfatiza que a inclusão deve ser baseada nas necessidades individuais dos alunos, independentemente de terem ou não um laudo que ateste uma condição específica. Essa abordagem sugere que a

inclusão não deve ser limitada a critérios médicos ou burocráticos, mas sim direcionada pelas necessidades reais dos alunos, sejam elas sociais, biológicas, relacionadas à mobilidade reduzida ou outras formas de acesso diferenciado que a criança possa necessitar. Nessa mesma perspectiva, outro integrante revelou que:

A inclusão não está restrita a um diagnóstico, um tipo de transtorno ou deficiência. A própria palavra traz em si essa noção de incluir a todos. Todos os alunos tem suas especificidades, então todos precisam de uma educação que seja inclusiva (Fala do integrante B da equipe NUPSE).

Em suma, a afirmação propõe uma visão de inclusão que transcende formalidades e coloca as necessidades dos alunos no centro das práticas educativas, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. Ainda nessa temática, um integrante da equipe considera que:

A inclusão escolar vai além de apenas facilitar o acesso das crianças com deficiência. É também sobre abordar qualquer questão que possa prejudicar o acesso, a permanência na escola e o desenvolvimento pleno de cada criança, seja uma deficiência ou não (Resposta do integrante A da equipe NUPSE).

O relato acima constata que a inclusão escolar transcende a mera facilitação do acesso das crianças com deficiência. Ela envolve também a abordagem de todas as questões que possam impedir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento integral de cada criança, independentemente de possuir ou não uma deficiência. Isso significa que a inclusão escolar deve considerar um amplo espectro de barreiras que podem afetar o processo educativo. Essas barreiras podem ser físicas, como a falta de infraestrutura adequada; pedagógicas, relacionadas aos métodos de ensino que não atendem às necessidades de todos os alunos; e sociais, como preconceitos e estigmas que dificultam a aceitação e integração plena das crianças no ambiente escolar.

Vale ressaltar que, no sentido da temática apresentada, outro participante do grupo focal concordou com os argumentos dos colegas:

Concordo com o que foi dito pela equipe e gostaria de complementar, dizendo que a inclusão vai muito além do que a gente sabe, de conceituação, de termo. Depende muito da realidade que cada escola enfrenta, de um suporte adequado para todas as crianças (Citação do integrante C da equipe NUPSE).

Portanto, a partir da resposta do entrevistado C, podemos afirmar que, mais do que um conceito, a inclusão deve ser uma prática viva, enraizada na realidade concreta das escolas, com um suporte que permita a todos os alunos, sem exceção, terem as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

É possível perceber que a equipe demonstra uma visão de inclusão fundamentada na educação inclusiva. Esse termo "(...) popularizado pela Declaração de Salamanca, assumiu o conceito de 'educação para todos'" (Mendes, 2017, p. 62). Desse modo, o termo "não pode ser reduzido ao significado de educação escolar do público da Educação Especial em classe regular, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla" (Mendes, 2017, p. 64). Portanto, as primeiras impressões sobre o conceito de inclusão que orienta a prática da equipe NUPSE não discutem a escolarização dos alunos da Educação Especial de forma separada dos demais estudantes que tradicionalmente são marginalizados pela escola. Nesse sentido, adotam uma visão baseada na "educação inclusiva".

Durante a realização do grupo focal, a pergunta: "O que vocês entendem por inclusão escolar?", gerou um silêncio significativo entre as professoras de apoio. O ambiente ficou tenso, refletindo a complexidade do tema. As respostas surgiram em forma de palavras e frases curtas, revelando a percepção das docentes sobre a realidade da inclusão. Para elas, a inclusão é um desafio constante, algo que não é fácil de realizar pois a luta para incluir é uma realidade diária, marcada por dificuldades e pela necessidade de persistência diante das barreiras. Desse modo, considerando as respostas e todo o contexto de realização do grupo focal, é possível perceber que, para essas profissionais que atuam na linha de frente no atendimento direto às crianças que necessitam de AEE, a inclusão escolar é uma tarefa repleta de desafios.

A percepção dessas profissionais ressalta um ponto importante, abordado por um integrante da equipe NUPSE em resposta à pergunta "Vocês gostariam de contribuir com mais alguma informação?". Ele afirmou: "Existem muitos desafios na implementação completa do processo de inclusão, assim como na sua compreensão. Apesar de termos progredido bastante ao longo dos anos, ainda não há uma compreensão plena do que realmente significa incluir" (Citação do integrante A da equipe NUPSE). Logo, reconhece-se que, apesar de avanços significativos ao longo

dos anos, ainda há uma lacuna na compreensão completa do que significa realmente incluir os alunos da Educação Especial no ambiente educacional.

Buscando sondar sobre a estrutura organizacional de oferta do AEE, aos participantes que atuam nas três dimensões do AEE no município, conforme descrito na Figura 2, foram dirigidas perguntas em relação ao planejamento das ações. A nível de secretaria, durante a realização da entrevista, a questão levantada foi: “Como o NUPSE estrutura suas ações para promover e apoiar a inclusão?”. Conforme a resposta de uma coordenadora:

Uma das ações esperadas do NUPSE é dar suporte para a escola regular no que se refere ao processo de inclusão escolar, (...) para os alunos públicos da Educação Especial. E por ser uma equipe multidisciplinar, espera-se uma atuação de forma preventiva, além de fazer intervenção em questões onde há vulnerabilidade social e que acaba interferindo na problemática educacional e no desenvolvimento dos alunos da rede, mas nem sempre isso é uma tarefa fácil na prática (Fala da coordenadora A).

O trecho acima ilustra as expectativas em relação à atuação do NUPSE. No entanto, os dados observados a partir dos relatos dos membros da equipe indicam que não há espaço para lidar com questões de vulnerabilidade social, devido à alta demanda na área de Educação Especial. Além disso, a equipe atua de maneira mais reativa, e menos preventiva.

Tal constatação foi possível porque, ao ser levantada a questão: “Como a equipe atua para colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial?”, durante a realização do grupo focal, os integrantes da equipe NUPSE afirmaram quase simultaneamente que as atividades são realizadas conforme a demanda da escola ou da secretaria. Suas atividades incluem visitas às escolas, telefonemas, atendimento a pais e profissionais que buscam apoio na SME, além de outras atribuições que surgem conforme as necessidades do cotidiano. O que caracteriza um desafio, conforme expresso na fala abaixo:

Minha principal abordagem é reagir ao que me é apresentado, ao invés de buscar ativamente. Eu dependo do que é trazido pra mim. Então, isso é um desafio muito grande. Eu não consigo estruturar um trabalho para ser desenvolvido, somente reagir às demandas. A gente vai socorrendo quem chama, tenta fazer um trabalho já andando; seguindo um fluxo. Eu acho isso um dificultador. Além das questões

financeiras de corte de verbas, de restrição de gastos, que também são grandes dificultadores nossos na educação (Citação do integrante D da equipe NUPSE).

O relato revela uma abordagem reativa, em que o profissional depende das demandas que surgem ao invés de procurar ativamente por elas. Essa postura gera um grande desafio, pois dificulta a estruturação e o desenvolvimento de um trabalho organizado. Sendo assim, o participante da pesquisa, afirma estar constantemente em um estado de resposta, socorrendo aqueles que solicitam ajuda e tentando manter um fluxo contínuo de trabalho em movimento, sem ter a oportunidade de planejar de forma proativa. A fala de outra integrante revela essa realidade:

Não consigo visualizar um caminho para o atendimento. O cronograma aqui só funciona quando temos atividades específicas. Por exemplo, no início do ano, estabelecemos um cronograma para fazer visitas para a contratação de professores de apoio. Então estabelecemos um calendário com prazos para cumprir as visitas, mas o trabalho em si não segue uma diretriz (Resposta do integrante B da equipe NUPSE).

Percebe-se que a falta de procedimentos bem definidos para o atendimento é um problema recorrente, o que pode levar a dificuldades para alcançar o resultado desejado, visto que, fora de situações específicas, o trabalho em si não segue um processo bem definido para que o atendimento seja realizado de forma eficiente. Isso resulta em uma execução desorganizada, onde as atividades são realizadas de forma improvisada, sem um planejamento consistente.

Vale destacar que, nesse contexto, Sposati (2006), no Capítulo 3 dessa dissertação, afirma que a setorialidade deve ser um elemento essencial no processo de gestão. O autor argumenta que, esse modelo de gestão precisa estar articulado com a intersetorialidade. Dessa forma, é fundamental considerar as especificidades do NUPSE e, a partir disso, propor ações de integração intrasetorial entre os responsáveis pela oferta do AEE no município de Ubá.

Romagnoli (2017) identifica a sobrecarga de demandas internas como uma barreira significativa para a intersetorialidade. Nesse contexto, as ações frequentemente se resumem a "apagar incêndios" – uma expressão frequentemente utilizada pela equipe NUPSE, na realização do grupo focal. Assim, diante de inúmeras necessidades emergentes, torna-se desafiador definir um caminho claro a ser seguido.

Diante da limitação de profissionais na equipe, o que dificulta o atendimento adequado às 32 escolas do município, surge a questão: "Mesmo que de forma mais reativa do que proativa, vocês consideram ser possível suprir as necessidades de todas as escolas?". Um membro da equipe destacou que: "É humanamente impossível para mim compreender completamente as demandas de todas as escolas, e acredito que esse seja um dos problemas enfrentados pelo CAEE também" (Fala do integrante C da equipe NUPSE).

Ao serem questionados: "Há disponibilidade para vocês atuarem em relação às situações de vulnerabilidade que não apresentam o perfil da Educação Especial?", a fala a seguir retrata a realidade relatada pela equipe NUPSE: "A demanda da Educação Especial é tão grande que não tem sobrado tempo para nos dedicar aos alunos que fazem parte da educação inclusiva" (Fala do integrante B da equipe NUPSE).

Isso evidencia que a crescente demanda por Educação Especial, conforme apontado no Capítulo 2, tem gerado uma pressão considerável sobre o município, que não conseguiu ajustar a oferta para acompanhar esse aumento. Essa situação limita a atuação da equipe NUPSE, conforme relato abaixo:

Eu acho que desenvolver um trabalho, a gente, com certeza não desenvolve com esse público. Mas, demandas gritantes, como situações de violência, de abuso, situação de vulnerabilidade em que a gente é acionado pela escola, nós agimos. Então, quando tem uma emergência e a gente é acionado, temos autonomia para atender a essa demanda; porém, desenvolver um trabalho, eu não consigo visualizar isso acontecendo (Fala do integrante D da equipe NUPSE).

A fala reflete a percepção de que, embora haja limitações na capacidade de desenvolver trabalhos contínuos e estruturados com o público em questão, existe uma ação imediata e eficaz diante de situações de emergência. Quando essas demandas urgentes surgem e a escola aciona a equipe, há autonomia para intervir e atender prontamente a essas situações críticas. No entanto, a continuidade e a visualização de um trabalho mais profundo e regular parecem inviáveis, evidenciando um foco reativo em detrimento de uma abordagem mais proativa e sustentada. Já na perspectiva de outro integrante da equipe:

Quando chegamos a uma demanda específica relacionada à Educação Especial, muitas vezes nos deparamos com outras

dificuldades que vão além dessa área. Por exemplo, questões relacionadas à dinâmica da equipe ou diagnósticos de saúde mental que podem ser mais desafiadores de lidar do que as situações envolvendo alunos da Educação Especial, para os quais, de alguma forma, conseguimos implementar intervenções e acompanhamentos. Nesse contexto, vejo uma ampla possibilidade de atuação para a psicologia (Citação do integrante A da equipe NUPSE).

Dentro do campo da psicologia, o integrante do NUPSE A, participante do grupo focal, percebe uma ampla possibilidade de atuação, sugerindo que o trabalho do psicólogo não se restringe à Educação Especial, mas também inclui o manejo de questões interpessoais e de saúde mental que surgem no ambiente escolar. A fala desse profissional apresenta uma perspectiva distinta sobre as possibilidades de atuação, em comparação com a visão dos outros membros da equipe. Isso porque, enquanto o relato do integrante A sugere uma ampla gama de possibilidades de atuação fora da área da Educação Especial, os outros membros da equipe expressam uma perspectiva de limitação nesse campo.

Neste contexto, é possível destacar um dos requisitos mencionados por Silva e Mendes (2021, apud Garcia, 1994) na seção 3.1.1.3 deste capítulo como essencial para o funcionamento de uma equipe multidisciplinar: a adaptabilidade, que promove a abertura para integrar diferentes perspectivas. No entanto, conforme os autores, outro requisito fundamental é a identidade, que une o conhecimento do grupo. Embora diferentes pontos de vista possam coexistir, é imprescindível que a resolução de problemas ocorra de maneira integrada, evitando intervenções justapostas.

De certo, a atuação dos profissionais da assistência social e da psicologia com ênfase na área educacional, conforme descrito na Resolução SEE nº 4.701/2022, não restringe a oferta do atendimento ao público da Educação Especial. Além disso, prevê a implementação de práticas que contribuam para a melhoria do desenvolvimento do ensino, com o objetivo de evitar e reduzir problemas educacionais. Dessa forma, agir conforme a demanda é essencial, mas também é necessário estruturar um planejamento estratégico.

Para a coordenadora B, durante a realização da entrevista, a questão levantada nessa temática foi: “Como o CAEE estrutura suas ações para promover e apoiar a inclusão?”. A respeito dessa questão, a coordenadora explicou que o CAEE possui três linhas de ação. A primeira linha é o atendimento ao aluno, que começa com uma anamnese. A segunda linha de ação envolve o trabalho com a família.

"Nessa ação com a família, realizamos um trabalho mensal com a assistência social, que promove encontros com grupos de pais e aborda temáticas emergentes, integrando a família no processo do aluno" (Fala da coordenadora B). A terceira linha de ação refere-se a campanhas mensais de conscientização, realizadas em datas comemorativas ou sobre temas específicos para o público atendido.

A primeira etapa descrita acontece na gestão do CAEE, onde uma equipe multidisciplinar traça o perfil da família e do aluno e elabora o PAEE. Nesse processo, os analistas que atuam como professores de AEE não estão envolvidos diretamente. Quando uma criança já matriculada é encaminhada a eles, recebem as informações necessárias e, com base nessas informações, elaboram os planos de aula a serem seguidos. Cabe problematizar, neste momento, que, o Art. 26 da Resolução SEE nº 4.256/2020 prevê que:

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

Desse modo, a responsabilidade de elaboração do PAEE não pode ser delegada integralmente a outros profissionais mesmo que estes possuam uma formação multidisciplinar. Além do mais, outro ponto que merece destaque é que, os analistas que atuam como professores de AEE são aqueles que têm contato direto e contínuo com os alunos. Essa proximidade permite uma compreensão mais detalhada e sensível das necessidades e potencialidades individuais de cada estudante. Além disso, o contato diário com os alunos possibilita aos professores observar aspectos no comportamento e no desenvolvimento que podem não ser evidentes em uma avaliação inicial realizada por uma equipe multidisciplinar.

Vale ressaltar que, apesar de os analistas não participarem diretamente da elaboração do PAEE, eles elaboram e executam os planos de aula semanais considerando as necessidades específicas das crianças, o que revela um compromisso constante com a personalização do ensino. Ademais, a equipe gestora do CAEE é participativa na elaboração do planejamento dos analistas, atuando colaborativamente. Tal constatação foi possível através da aplicação do grupo focal

com os analistas do CAEE, a partir da questão levantada foi: “Como vocês atuam para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial?”, conforme relato abaixo:

O planejamento é baseado em uma literatura escolhida pela coordenadora. Não é um planejamento pré-estabelecido; nós o construímos a partir das necessidades das crianças. No entanto, as meninas que atuam fora das salas contribuem para essa construção, oferecendo uma direção (Resposta do analista D do CAE).

A segunda linha de ação é destacada por ações colaborativas entre CAEE e família. “Eu vejo o trabalho colaborativo acontecer de forma efetiva nas relações com as famílias e isso é gratificante. Temos muitos retornos positivos e é possível ver o retorno do nosso trabalho” (Fala da coordenadora B). Já a terceira linha de ação envolve a conscientização de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral.

No contexto da sala de aula regular, para a questão: “Como vocês atuam para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial?”, uma professora de apoio participante relatou que:

O esperado é que nosso trabalho siga as determinações do edital de seleção. O que está descrito nele precisa ser seguido e nós tentamos ao máximo, mas às vezes ficamos muito limitados. Há muitas situações que fogem do nosso alcance e isso impede um trabalho mais assertivo para atender à criança (Citação da professora C de apoio).

Diante desse relato, houve um momento de silêncio entre as participantes seguido de palavras de afirmação que concordaram com a citação acima mencionada, e em seguida, algumas barreiras enfrentadas para uma atuação mais eficaz foram mencionadas. Dentre essas limitações foram citadas questões como a dificuldade no relacionamento com as professoras regentes de turma que revelam um padrão preocupante nas dinâmicas escolares, conforme relato da professora de apoio B: “O professor regente acha que a responsabilidade dos alunos da Educação Especial é somente do professor de apoio”. Em muitos casos, os professores regentes transferem a responsabilidade pelo aprendizado e desenvolvimento dos alunos para os professores de apoio, causando uma visão distorcida do papel de cada profissional.

Nessa perspectiva, a professora de apoio D afirma que: “Tendo o professor de apoio, muitos profissionais acham que o aluno não é aluno dele”. Essa separação de

responsabilidades cria uma barreira que dificulta a eficácia da colaboração, resultando na percepção de que o aluno acompanhado não pertence à turma do professor regente.

Além disso, a crença de que o PDI é exclusivo do professor de apoio reforça essa fragmentação, conforme destacado pela professora de apoio A: “Eles acham que o PDI é de responsabilidade somente do professor de apoio”. A resposta dessa profissional traz à tona um desafio importante: a necessidade de conscientizar todos os envolvidos na educação sobre a responsabilidade compartilhada na construção do PDI.

No entanto, há abordagens, onde a disposição para colaboração entre os profissionais pode promover um ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado, como destaca a professora de apoio E: “Eu tive sorte, sempre trabalhei com professoras dispostas a colaborar”. Ao contrário do que mencionam as outras professoras, que destacam a fragmentação de responsabilidades e a percepção equivocada sobre o papel do professor de apoio, a fala da professora E aponta para um cenário mais positivo.

Entre as seis professoras de apoio participantes do grupo focal, quatro se posicionaram sobre as limitações na relação com o professor regente de turma, conforme os relatos acima. Percebe-se que as falas dessas professoras destacam a existência de uma visão equivocada por parte de alguns professores regentes, que tendem a transferir a responsabilidade do ensino desses alunos exclusivamente para os professores de apoio. Como discutido anteriormente, neste trabalho, por Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), ações isoladas tendem a manter os professores trabalhando de maneira independente, com pouca colaboração. No entanto, o ideal seria que o professor regente e o professor de apoio do AEE atuassem em conjunto, adotando a perspectiva do coensino.

A fala de um integrante da equipe NUPSE, ao responder à pergunta: “Vocês acreditam que a oferta de professor de apoio seria uma solução para o problema da inclusão?”, revela que “há momentos em que parece que colocar um professor de apoio resolve a questão, como se não fosse necessário mais nada, mas não é verdade. Na maioria das vezes, quando há um professor de apoio, todas as responsabilidades recaem sobre ele” (Resposta do integrante C da equipe NUPSE).

Conforme destacado por Mantoan (2022), é essencial rejeitar a prática do professor regente de considerar o aluno da Educação Especial como responsabilidade exclusiva do professor especializado. Isso ocorre porque, em geral, os professores regentes afirmam que não foram preparados para lidar com as necessidades educacionais específicas dos alunos da Educação Especial. Além disso, muitos deles dizem não conseguir atender às demandas desse público e não acreditam na própria capacidade de mudar essa situação (Capellini; Mendes, 2007).

Outra evidência que aponta isso é o fato de que o planejamento e os recursos de acessibilidade, devem ser elaborados de forma colaborativa entre os professores da sala de aula regular. Entretanto, a partir da questão: “Vocês têm tempo disponível para planejar as aulas em conjunto com o professor regente?”, as falas a seguir evidenciam a realidade relatada pelas professoras de apoio:

“Nós não temos tempo para planejarmos juntas. A gente recebe o planejamento que a professora regente fez para a turma e a partir dele temos que fazer as adaptações e intervenções com base nas necessidades do aluno que atendemos” (Citação da professora F de apoio). A fala revela a realidade de falta de tempo para o planejamento colaborativo entre professoras de apoio e professoras regentes, evidenciando um dos desafios recorrentes no processo de inclusão escolar. Nessa perspectiva, o relato da professora de apoio C reforça o que foi descrito pela professora F: “Como professora de apoio, nunca tive esse tempo”. A resposta reflete uma condição de trabalho que compromete a eficácia da inclusão e sinaliza a necessidade de ajustes na organização escolar para promover um trabalho mais integrado entre os profissionais.

A citação da professora B de apoio também reforça a ausência de um trabalho colaborativo para o planejamento das aulas: “A professora me encaminha no fim de semana, e eu faço as adaptações”. Ou seja, a resposta indica uma dinâmica de trabalho em que o planejamento entre o professor regente e apoio ocorre de forma indireta.

Nessa perspectiva, a professora de apoio D destaca que: “Eu acho que na hora que a supervisora senta com a professora regente para falar do planejamento eu também teria que estar lá”. Quando a entrevistada menciona que “teria que estar lá” durante a discussão entre a supervisora e a professora regente, ela destaca a importância de sua participação ativa no planejamento. Isso revela um sentimento de

exclusão e uma percepção de falta de integração no processo de planejamento pedagógico por parte da professora de apoio.

Podemos identificar que, apesar da importância da colaboração para a elaboração de estratégias adaptadas às necessidades do aluno da Educação Especial, esse processo não ocorre como deveria. Desse modo, tais evidências mostram a dificuldade em cumprir o esperado, conforme estabelecido no edital de convocação, para a atuação do professor de apoio à sala de aula regular: "Atuar de forma colaborativa com o professor regente de turma para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso dos alunos da Educação Especial ao currículo e a sua interação com o grupo" (Ubá, 2023, p. 37).

O coensino, segundo Vilaronga e Zerbato (2016, p. 68), é descrito como "uma tarefa desafiadora, pois a escola não se encontra preparada para promover e possibilitar a colaboração entre os professores, pois isso exige uma mudança na cultura escolar e nas formas de se trabalhar na sala de aula". Assim, é necessário rever a forma como o ensino é tradicionalmente concebido, priorizando um ambiente onde os educadores possam atuar em conjunto de maneira integrada.

Além disso, conforme afirmam Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) na apresentação teórica deste capítulo, a inclusão não é garantida pela presença do professor de apoio, mas sim pela cultura inclusiva das instituições que oferecem o AEE. Nessa perspectiva, embora a presença do professor de apoio não assegure, por si só, a inclusão, ele desempenha um papel importante nesse processo, visto que, a legislação prevê que esses profissionais atuem colaborativamente com o professor regente para atender as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial.

Outro aspecto destacado na pesquisa é a dificuldade de aplicar estratégias de coensino na elaboração do PDI. As fragilidades apontadas no Capítulo 2 foram confirmadas com base nas respostas obtidas durante a realização do grupo focal com as professoras de apoio para a pergunta: "Como acontece a elaboração do PDI?". Identificou-se que todas as participantes da pesquisa elaboram o PDI sem o apoio da professora regente e da supervisão.

A exceção de uma participante, que relatou que o processo ocorre da seguinte forma: ela inicia a elaboração, encaminha para a professora regente, que acrescenta informações, e então o documento é passado para a supervisora escolar, que também pode fazer acréscimos, caso necessário, e finaliza o processo. No entanto, mesmo

nesse caso há divergência com o que prevê a Resolução SEE nº 4.256/2020: O PDI deve ser elaborado de forma colaborativa entre o supervisor escolar, o professor regente e o professor de apoio, trabalhando juntos, e não com atribuições isoladas de cada profissional.

A pergunta seguinte foi: “O que impede vocês de realizarem esse trabalho em conjunto?”. Uma professora de apoio respondeu: “Certamente, como já mencionado, a percepção do professor regente de que ele não é responsável pelas situações que envolvem as crianças que acompanhamos e também a falta de tempo dedicado a essa função são fatores que dificultam” (Citação da professora A de apoio). Sob essa perspectiva, Zerbato e Mendes (2014), na seção 3.1.1.3 deste capítulo, enfatizam a importância de a gestão estabelecer ambientes que promovam a reflexão e o planejamento, facilitando assim a colaboração entre os profissionais.

Observa-se que as professoras enfrentam realidades diferentes devido à evidente falta de padronização na elaboração do PDI. Ademais, a estrutura do PDI, conforme estipulado pela Resolução SEE nº 4.256/2020 e seguida pela rede municipal de Ubá, estabelece que o documento deve ser elaborado no prazo de 30 dias após o ingresso do estudante na escola. Contudo, as seis professoras de apoio que participaram do grupo focal, alocadas em cinco escolas diferentes, afirmaram que, ao final do primeiro semestre letivo de 2024, os prazos não foram cumpridos. Há falta de orientação, o que evidencia falhas na comunicação e na implementação das diretrizes, conforme observado a partir do relato:

Este ano, eu procurei a gestão e me disseram que o NUPSE não havia dado nenhuma orientação. Então, me disseram para fazer igual ao modelo do ano passado, orientado pelo NUPSE, e que se tivesse uma orientação diferente depois, eu faria as alterações. Nisso, eu fiquei sem ninguém para me guiar, mas recebi o PDI de um aluno do ano passado para eu ter uma base. Então eu estou em construção, mas estou cheia de dúvidas e não tenho a quem recorrer. Ninguém sentou com a gente para explicar como deveria ser feito. Eu tenho muitas dúvidas. Acredito que deveríamos ter tido uma reunião no início do ano para receber as orientações. Faz muita falta, porque eu não sei se estou fazendo certo. E não se trata apenas de fazer uma capacitação isolada; é um processo (Resposta da professora B de apoio).

Podemos concluir que, a falta de orientação adequada pode comprometer a qualidade e a eficácia do PDI. Percebe-se que, a ausência de uma reunião inicial no

ano para explicar detalhadamente como o PDI deve ser elaborado criou um vácuo de informação e suporte. Essa falta de comunicação não só aumenta a incerteza, como também coloca em risco a qualidade do PDI.

Vale destacar que, das professoras entrevistadas, apenas uma relatou que, embora o PDI não tenha sido concluído dentro dos prazos estabelecidos, houve uma iniciativa por parte da equipe gestora da escola para dar início à sua elaboração. No entanto, é importante ressaltar que essa prática é uma exceção, e não uma diretriz comum aplicada uniformemente em toda a rede de ensino. O relato sugere que a responsabilidade pela criação e implementação do PDI recai, muitas vezes, sobre a gestão escolar, sem uma orientação clara ou padronizada por parte da SME. Isso acaba gerando disparidades no atendimento oferecido, já que algumas escolas podem não priorizar ou enfrentar dificuldades em construir o PDI adequadamente.

Além do mais, uma questão levantada por uma professora de apoio a partir do último questionamento em relação a esse documento chamou atenção: “Dos meus quatro alunos que são da Educação Especial, dois são novatos. Então, eu perguntei sobre o PDI desses alunos e a escola me disse que não vem junto, que eu teria que elaborar. Mas e os PDI(s) dos anos anteriores? Não recebi nada” (Relato da professora de apoio B). Em seguida, a professora E afirmou: “já aconteceu essa mesma situação comigo. Tem hora que eu vejo que a maioria dos profissionais não vê a seriedade do PDI. Já que se trata de um documento dinâmico, ele não deveria acompanhar a criança?”. E sim, conforme o parágrafo 3º do art. 13, da Resolução SEE nº 4.256/2020, “o PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula”.

Portanto, é possível afirmar que faltam diretrizes claras que regulamentem o trabalho dos professores de apoio. Desse modo, Lopes e Mendes (2023) apontam para a necessidade de melhorar as condições de trabalho, de supervisão, de formação e principalmente de apoio a esses profissionais para favorecer a inclusão escolar.

A inclusão vai além das políticas e práticas institucionais; ela está profundamente enraizada nas atitudes e comportamentos diários das pessoas (Booth; Ainscow, 2011). Embora seja possível intervir diretamente nessas áreas e, a longo prazo, promover mudanças mais profundas no comportamento dos indivíduos, é

essencial reconhecer que a verdadeira transformação depende também de uma mudança cultural.

Diante disso, a implementação de uma cultura inclusiva na rede municipal de Ubá tem avançado e a longo prazo deve resultar na criação de novos hábitos. No entanto, para alcançar esse objetivo, é fundamental adotar uma abordagem crítica para superar as barreiras que dificultam o fortalecimento dos vínculos entre as instâncias que oferecem o AEE no município.

Para tanto, é necessária uma abordagem em rede que, conforme apontado por Junqueira (2019), tenha uma percepção integral do sujeito. Desse modo, é essencial entender como se realizam as ações intrasetoriais entre o NUPSE e o CAEE para atender as demandas das escolas do município, sob a perspectiva dos profissionais envolvidos na oferta do AEE. Para tanto, na próxima seção, abordaremos de forma mais detalhada as relações entre esses núcleos de apoio à inclusão no município.

3.2.1.2 A intrasetorialidade pelo olhar daqueles que ofertam o AEE no município

Nesta seção, buscamos analisar a perspectiva dos profissionais que oferecem AEE sobre o conceito de colaboração e como ocorrem as interações entre o NUPSE e o CAEE, além de suas relações com as escolas. A colaboração, nesse contexto, se revela como um eixo fundamental para a efetividade do AEE, uma vez que o trabalho em equipe e a troca de informações entre os diferentes atores envolvidos são essenciais para atender às demandas dos estudantes da Educação Especial.

Conforme ilustrado na Figura 2, é fundamental estabelecer uma abordagem intrasetorial entre o NUPSE e o CAEE para atender às necessidades das escolas. Ademais, para fomentar um ambiente educacional mais inclusivo, é necessário que as escolas colaborem com esses núcleos, aumentando assim as chances de promover um ambiente que verdadeiramente favoreça o processo de inclusão. Como resultado, a cultura³ escolar inclusiva é favorecida, visto que:

No âmbito da constituição de culturas escolares inclusivas, o trabalho colaborativo ou a colaboração profissional tem sido destacado como

³ O termo foi empregado com base no referencial teórico, em que autores como Booth e Ainscow, entre outros, introduzem esse conceito.

uma das condições e estratégias necessárias para a melhoria dos processos de escolarização dos estudantes públicos da Educação Especial (...) (Silva; Mendes, 2022, p. 62-63).

Portanto, o trabalho colaborativo ou a colaboração profissional emerge como uma das principais estratégias para a melhoria dos processos de escolarização desses estudantes e é essencial para a criação de culturas escolares inclusivas. Além disso, essa interação não apenas amplia o conhecimento coletivo sobre as necessidades dos estudantes, mas também proporciona uma visão mais ampla e integrada do processo de inclusão, possibilitando que os desafios sejam abordados de maneira integral.

O questionamento "Qual é o conceito de trabalho colaborativo para você(s)?" foi levantado a todos os participantes da pesquisa. Durante o grupo focal realizado com a equipe do NUPSE, observou-se a partir das respostas dos integrantes para essa pergunta que a experiência de trabalho colaborativo foi logo de início atribuída à necessidade de relações mais próximas entre NUPSE e CAEE. Tal perspectiva sugere que o trabalho colaborativo é uma prática desejável e uma necessidade para alcançar os objetivos comuns. Nessa mesma temática, durante a realização do grupo focal, um analista do CAEE definiu que trabalho colaborativo:

É um trabalho realizado por diferentes grupos de pessoas, onde todos falam a mesma língua e estão cientes do que acontece em cada lugar, permitindo a troca de conhecimentos. Essa troca constrói uma ponte que alinha todos os ambientes na mesma direção (Fala do analista A do CAEE).

Essa fala nos remete à sistematização de conhecimentos apresentada por Peixoto e Carvalho (2007) como abordagem colaborativa. Ademais, "o trabalho colaborativo na educação deve ser visto como um esforço conjunto, onde cada pessoa contribui para complementar o trabalho dos outros. Em vez de tarefas isoladas, cada um realiza a sua parte para criar um resultado" (Resposta do analista B do CAEE).

Mantendo a temática, percebe-se que a definição do termo foi novamente atribuída à relação entre os núcleos de apoio à inclusão. Uma coordenadora relatou que: "O trabalho colaborativo, aqui em Ubá, seria CAEE, NUPSE atuando juntos. Mas eu percebo pouca ou nenhuma colaboração, o que dificulta a eficácia" (Citação da coordenadora B). Desse modo, a ausência de colaboração efetiva entre esses núcleos

compromete a eficácia das iniciativas voltadas para a inclusão devido à fragmentação da oferta do AEE.

Cabe problematizar, neste momento, a percepção das coordenadoras entrevistadas sobre as relações entre os setores que ofertam o AEE no município. Como resposta à questão: “Como você descreveria a colaboração entre os diferentes setores/instituições que estão vinculados à inclusão escolar na rede municipal de Ubá?”, a coordenadora relatou a dificuldade de sinergia entre o NUPSE e CAEE.

Em relação à escola, percebo que estamos avançando. Quanto ao NUPSE, a melhor demonstração de colaboração foram as reuniões que realizamos com a participação da escola, do NUPSE e do CAEE. Nessas reuniões, discutimos sobre o aluno e buscamos as melhores soluções para ele. Isso é colaborar de forma eficaz, mas foram situações isoladas. Por isso, penso que falta avançar em relação às escolas, mas principalmente em relação à parceria com o NUPSE. Não é fácil, mas é preciso (Citação da coordenadora B).

O relato confirma os desafios e a complexidade de uma abordagem intrasetorial eficaz, que conforme apontado por Bronzo (2018), é uma tarefa complexa e desafiadora. Isso se deve ao fato de evidenciar momentos isolados de cooperação, sugerindo que, embora haja colaborações pontuais, elas não se consolidaram como uma prática estruturada. A referência a essas reuniões como "situações isoladas" destaca a falta de uma sinergia sistemática, o que reflete problemas na comunicação e integração entre os setores envolvidos. Para aprofundar essa questão, durante a entrevista, foi levantada a seguinte pergunta: "Além das reuniões, há integração entre as atividades realizadas pelo CAEE e pelo NUPSE?".

A entrevistada relatou que: “Infelizmente, não aconteceu conforme esperado, mas precisamos seguir em frente para melhorar, porque do jeito que está não dá para continuar” (Declaração da coordenadora B). Essa resposta reflete uma postura crítica e de urgência quanto à necessidade de buscar soluções para superar as limitações observadas, além de reforçar a questão da precariedade de ações intrasetoriais entre os setores, reforçando a ideia de que, embora haja esforços pontuais, eles não estão integrados, o que compromete a eficácia das ações. Como uma possível justificativa para a ausência de relação entre os núcleos, outra coordenadora afirmou que:

Até o ano passado (2023), não havia nenhuma integração. Eram dois trabalhos praticamente independentes porque o trabalho do NUPSE

ainda estava sendo estruturado. A partir deste ano, a gente vai tentar fazer um trabalho um pouco mais articulado, tentando compartilhar o máximo de informações possíveis (Resposta da coordenadora A).

Dessa forma, é possível perceber uma gestão segmentada das políticas, o que, segundo Albano, Silva e Lima (2018), demonstra ineficácia. Esse tipo de gestão pode ter diversos impactos negativos, como a duplicação de esforços, desperdício de recursos e dificuldades na comunicação e colaboração entre equipes. Essa perspectiva também é evidenciada nas respostas dos integrantes da equipe NUPSE quando questionados: “Como vocês descreveriam a relação da equipe com o CAEE?”. As falas abaixo apontam para uma realidade comum:

Quando o NUPSE nasceu, ele vinha no sentido de trabalhar muito próximo do CAEE. Tinha-se uma expectativa. No meu olhar, no meu entendimento, daquele início, tinha uma ideia de proximidade, de uma comunicação. Mas, na realidade, com o passar do tempo, isso não aconteceu muito. A comunicação não aconteceu de uma maneira tão direta. Mas, assim, existe uma comunicação entre esses dois dispositivos que também é mais voltada para a relação de discussão de casos. Às vezes, o CAEE quer que a gente intervenha em algum caso que eles estão acompanhando e vice-versa. Então, existe uma comunicação que é mais de compartilhar casos, mas eu imaginei que ia ser mais próximo (Relato do integrante A da equipe NUPSE).

Pode-se problematizar, neste momento, que as ações colaborativas entre os dois núcleos mencionados acima não possuem um caráter sistemático. Trata-se de ações simultâneas ou sobrepostas entre os atores envolvidos, o que não caracteriza a intersectorialidade conforme discutido anteriormente neste capítulo. O integrante D da equipe NUPSE comentou: “A relação acontece quando buscamos o CAEE ou o CAEE nos busca. Não temos momento programado em nossa rotina que favoreça uma comunicação direta, o que seria desejável para atender melhor às necessidades do público atendido”.

Os relatos também indicam que a equipe NUPSE não tem ciência de quais alunos atendidos frequentam o CAEE e, da mesma forma, o CAEE não tem conhecimento de quais alunos que o frequentam recebem acompanhamento da equipe NUPSE, o que revela a falta de ações convergentes para atender o mesmo público.

Evidencia-se que, apesar dos esforços dos atores envolvidos, não foi possível estabelecer uma ação intrasetorial entre os setores que oferecem o AEE no município. Portanto, é possível afirmar que a ideia de relações em rede e, conseqüentemente, a constituição de nós, conforme apontado por Junqueira (2019) neste capítulo, na prática não está acontecendo de forma satisfatória. As identidades individuais indicam que tanto o NUPSE quanto o CAEE desempenham papéis significativos na oferta do AEE no município. No entanto, os objetivos não são construídos coletivamente no que se refere à prestação de serviços ao público da Educação Especial.

Cabe destacar que, apesar de a equipe NUPSE não ter uma proposta de atuação direta com os analistas do CAEE, e essa situação não ser vista como uma fragilidade a ser superada, os analistas afirmam nem mesmo conhecer o trabalho realizado pela equipe, o que reafirma uma falta de comunicação e integração entre os dois setores, o que pode limitar a execução de ações colaborativas. Essa limitação evidencia o que Warschauer e Carvalho (2014) descrevem como a formação de pequenos setores dentro de um setor maior, no caso deste estudo, o da educação.

Apesar deste estudo se propor a analisar a atuação do NUPSE e do CAEE na oferta do AEE, é essencial considerar a relação desses núcleos com a escola. A inclusão escolar é um direito garantido, mas é necessário examinar a dimensão das práticas. Conforme apontado por Souza, Oliveira e Paiva (2022) anteriormente neste capítulo, a intrasetorialidade pressupõe a criação de estratégias de apoio para que as escolas possam oferecer um atendimento integrado aos alunos da Educação Especial. Assim, uma das preocupações da pesquisa foi captar como NUPSE e CAEE se relacionam com a escola.

No âmbito da escola regular, as professoras de apoio, responsáveis por atuar diretamente na oferta do AEE, devem “atuar de forma articulada com os demais profissionais da escola e com o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” - CAEE e o Núcleo Psicossocial Educacional - NUPSE, sempre que necessário” (Ubá, 2023, p. 37).

Um dos desafios que recebeu maior destaque foi a falta de interação entre as professoras de apoio e a equipe do NUPSE. Os relatos dessas profissionais indicam um distanciamento significativo em relação à equipe. Essa constatação surgiu a partir das respostas à pergunta: "Como vocês percebem a atuação do NUPSE?".

As respostas revelaram uma percepção de ausência, como exemplificado pela professora de apoio B, que afirmou: "Nunca os vi". Essa declaração sugere que o NUPSE é visto como ausente ou inacessível. A professora de apoio F complementou essa percepção, dizendo: "Não sei o que fazem", indicando que as ações do NUPSE não são conhecidas por todos os profissionais envolvidos na oferta do AEE. A professora de apoio E corroborou com essa visão, relatando: "No ano passado os vi algumas vezes, mas neste ano não ouvi mais falar". Essa falta de visibilidade e comunicação destaca a necessidade urgente de uma maior integração entre a equipe do NUPSE e as professoras de apoio. Nessa dimensão, a fala da professora de apoio D destaca que a comunicação entre essas profissionais e o NUPSE é inexistente ou, no mínimo, insuficiente, afirmando: "Não sei se a diretora ou supervisora têm contato com eles, mas conosco eles não têm contato, pelo menos eu nunca tive".

A falta de conhecimento sobre como funcionam os demais setores que ofertam serviços para o mesmo grupo de indivíduos é um dos desafios da intersetorialidade (Romagnoli, 2017). Esse distanciamento também é evidente na relação das professoras de apoio com o CAEE. Quando questionadas sobre a natureza dessa relação – “Qual é a relação entre vocês e o CAEE?” – os relatos a seguir evidenciam essa realidade:

Não há relação com o CAEE. Para exemplificar, este ano, tive uma situação em que a mãe de uma aluna veio me procurar para saber como sua filha estava na escola, pois haviam comentado no CAEE que a criança estava apresentando comportamentos inadequados. Acredito que, nessa situação, deveria ter havido uma comunicação entre a escola e o CAEE (Citação da professora B de apoio).

A situação relatada evidencia a falta de comunicação eficaz entre a escola e o CAEE, o que pode resultar em inconsistências nas informações sobre o desempenho e comportamento do aluno. Além disso, a ausência de diálogo pode impedir a implementação de estratégias adequadas para lidar com os comportamentos inadequados do aluno, prejudicando o seu desenvolvimento acadêmico. Dentro dessa mesma temática, uma professora de apoio relatou que:

Na semana passada, a direção da escola convocou a família para uma reunião e orientou que fosse solicitado um relatório no CAEE e na APAE, instituições que a criança frequenta. No entanto, nenhum dos dois locais enviou o relatório à escola. O CAEE informou que a direção deveria entrar em contato por telefone, pois não está fornecendo

relatórios devido à alta demanda e falta de tempo. (Fala da professora A de apoio).

A ausência de relatórios não se resume a uma simples falta de comunicação; ela reflete uma falha no compartilhamento de informações entre diferentes setores e profissionais. Essa situação resulta de uma combinação de fatores, incluindo a falta de formação adequada dos profissionais envolvidos, que muitas vezes não recebem instruções para implementar práticas eficazes de colaboração intersetorial. Além disso, a ausência de políticas claras que incentivem a troca de informações pode criar um ambiente propício à desarticulação. Nesse sentido, uma outra fala evidencia a falta de compartilhamento de dados entre o CAEE e a escola:

Não temos contato nenhum com o CAEE. Fiquei sabendo há pouco tempo que uma aluna que acompanho frequenta o CAEE há muitos anos, e essa informação veio dela mesma. Gostaria de ter contato com o CAEE para entender como a minha aluna está lá (Declaração da professora B).

A experiência da professora ressalta a necessidade urgente de integrar esses dois ambientes, criando um fluxo de informações que permita um acompanhamento das necessidades dos alunos. Estabelecer um canal de comunicação em vez de deixar que informações vitais permaneçam isoladas e inacessíveis.

Para facilitar a troca de informações, conforme discutido por Junqueira (2019), anteriormente neste capítulo, a abordagem em rede se faz necessária, pois considera o sujeito de maneira integral. Assim, essa perspectiva promove um fluxo integrado de comunicação, que possibilita a ampla compreensão das necessidades dos alunos. Isso permite que os envolvidos no processo educativo atuem de maneira colaborativa e articulada.

Cabe mencionar que, o regimento interno do CAEE, em conformidade com as legislações vigentes, prevê como atribuição do centro o acompanhamento dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula regular, além da orientação de professores sobre os recursos de acessibilidade utilizados pelo aluno. Contudo, conforme observado, há dificuldade em manter ações colaborativas entre CAEE e escola.

Pode-se, neste momento, levantar questões sobre as declarações da coordenadora B ao ser indagada: "De que maneira se dá a articulação entre o CAEE e as escolas no desenvolvimento de suas atividades?".

Em relação às atividades das escolas, não podemos interferir, pois já existe um planejamento a ser seguido, definido pela secretaria. No ano passado, seguindo a orientação da secretaria, não nos envolvemos com a escola. Antes, em alguns casos, íamos até a escola e ajudávamos na adaptação, mas no último ano isso não foi possível. As escolas também ficaram um pouco perdidas, e no início algumas ainda procuravam apoio e recebiam orientações. No entanto, devido à grande quantidade de professores, se eu me dedicar a esse trabalho, acabarei me envolvendo apenas nisso. Precisamos alinhar essa questão. Sou a favor de estar junto da escola, participando ativamente, mas acredito que essa parte deveria vir mais do NUPSE, e nós ajudaríamos também (Resposta da coordenadora B).

Ao analisar essa fala, evidenciamos um dilema entre a capacidade de oferecer apoio direto e a necessidade de uma estrutura organizacional que possibilite um suporte mais coordenado e eficaz. A fala sugere que uma maior participação do NUPSE poderia equilibrar essa demanda, permitindo que o apoio às escolas seja contínuo sem sobrecarregar os profissionais individuais. A entrevistada complementa:

Em 2021 e 2022, muitos professores de apoio estiveram no CAEE. Em um determinado momento, houve essa colaboração. No entanto, no ano passado, isso não ocorreu. Não conseguimos atender a tudo porque a demanda é grande; por isso, o NUPSE é importante. Para casos mais específicos que requerem uma formação mais especializada, nós interveríamos (Citação da coordenadora B).

O relato evidencia que as responsabilidades do CAEE são numerosas, tornando a colaboração do NUPSE essencial para o atendimento adequado às demandas das escolas. Sem esse apoio, o CAEE enfrenta desafios significativos, especialmente diante da crescente demanda por serviços, impulsionada pela municipalização de cinco escolas e outros fatores. A sobrecarga de demandas internas dos setores, destacam-se como obstáculos à intersetorialidade (Romagnoli, 2017).

Além do mais, Romagnoli e Silva (2018), apontam que é necessário tempo e espaço que favoreçam a comunicação entre os atores envolvidos na oferta do mesmo serviço para ações intersetoriais eficazes. Nesse contexto, os analistas do CAEE identificaram desafios decorrentes da ausência desses fatores ao serem questionados

sobre a relação com os professores da sala de aula regular: "Como vocês descreveriam a interação entre vocês e os docentes da sala regular?".

Qual é a dificuldade do aluno na escola? O que está sendo trabalhado lá? O contato da escola com o CAEE não existe. Como poderia haver esse contato? Qual seria o tempo disponível para isso? Essa falta de alinhamento dificulta o aprendizado da criança, pois, muitas vezes, nós trabalhamos de uma forma e a escola de outra. Nós fazemos adaptações de uma maneira, enquanto a escola adota outra abordagem. Assim, acabamos operando em contextos diferentes para atender à mesma criança (Citação do analista A do CAEE).

A resposta do sujeito traz uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na escola e as estratégias de trabalho adotadas em diferentes contextos. Ademais, ressalta a inexistência de contato entre a escola e o CAEE. Essa ausência de comunicação resulta em uma abordagem descoordenada, onde ambos trabalham de maneiras distintas para o mesmo aluno, dificultando o aprendizado da criança. A falta de sincronização entre as adaptações feitas pelo CAEE e pela escola coloca os profissionais em "conjuntos diferentes" para atender a mesma criança, prejudicando a eficácia do atendimento. Portanto, observa-se que a intrasetorialidade, investigada como uma das categorias principais, demonstrou ser rarefeita.

Para prosseguir com a discussão sobre como abordar a diversidade na Educação Especial e promover uma cultura inclusiva a partir de uma perspectiva intrasetorial, é fundamental compreender os aspectos ligados à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesse serviço. Portanto, na próxima seção, será analisada essa questão.

3.2.1.3 Formação dos profissionais que ofertam o AEE no contexto do trabalho colaborativo

De acordo com Irigon (2010), é necessário revisar os programas de formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos na oferta do AEE. Com base nessa afirmação e nas contribuições de Martins (2012), discutidas no segundo capítulo, é possível concluir que a necessidade de reavaliar a formação dos profissionais que atuam no AEE vai além das barreiras da sala de aula, englobando todos os profissionais que desempenham funções, diretas ou indiretas, nesse processo.

Durante a entrevista com a coordenadora B, a questão levantada foi: “O CAEE oferece ou já ofereceu algum tipo de formação para os profissionais que atuam com a oferta do AEE no município?”. Vale destacar que, de acordo com a Lei Complementar (2014) que autorizou o funcionamento do CAEE, analisada no Capítulo 2, a instituição deve “promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar” (Ubá, 2014, p. 1). Entretanto, a entrevistada mencionou que, em 2022, ocorreram apenas duas capacitações. A primeira foi destinada aos professores de apoio, e a segunda, tanto aos professores de apoio quanto à equipe gestora.

A coordenadora também relatou que, em casos específicos, até o ano de 2022, a equipe do CAEE se deslocava até a escola para orientar sobre o processo de inclusão do aluno. Caso necessário, o professor ou a equipe gestora também podiam ir até o CAEE para serem orientados. “No entanto, em 2023, conforme as diretrizes da SME, o NUPSE ficou encarregado de oferecer formação aos profissionais que atuam com o AEE no município” (Resposta da coordenadora B).

Diante disso, a entrevistada afirmou ainda que, atualmente, é possível garantir formação para a equipe que atua dentro do CAEE no início do primeiro e do segundo semestre e às sextas-feiras, conforme as condições financeiras e de tempo disponíveis. Além disso, a entrevistada destaca que é impossível para o CAEE atender toda a demanda por atendimento, garantir a presença na escola com um suporte adequado a todos os alunos da Educação Especial e, ao mesmo tempo, capacitar todos os profissionais da rede que oferecem o AEE.

Os comentários da coordenadora B apontam uma fragilidade na formação e capacitação dos profissionais que atuam com a oferta do AEE no município. A capacidade de realizar formações de maneira regular é limitada e insuficiente para atender toda a demanda existente. Logo, há uma sobrecarga que evidencia uma fragilidade estrutural, na tentativa de conciliar a oferta de formações, o atendimento direto aos alunos e a orientação contínua aos profissionais de AEE. Segundo essa educadora:

O NUPSE precisa entrar junto. Acho que o NUPSE não pode ser um setor só para “apagar incêndios”. É preciso nos unir para agir. O CAEE levou anos para se consolidar, e eu espero que para o NUPSE esse caminho seja mais curto e a gente consiga chegar nessa unidade mais rapidamente, porque é impossível o CAEE dar conta sozinho de

oferecer formação nas condições que temos. (Resposta da coordenadora B).

A fala da coordenadora B destaca a necessidade urgente de uma colaboração mais efetiva entre o CAEE e o NUPSE para garantir formação continuada adequada aos profissionais que atuam na oferta do AEE, pois sem essa colaboração será desafiador garantir uma formação eficaz. Ao afirmar que o NUPSE não deve se limitar a uma atuação reativa, apenas "apagando incêndios", a coordenadora sugere que é essencial adotar uma abordagem proativa e integrada, que vá além do atendimento emergencial.

De acordo com a coordenadora A, ao ser indagada com a seguinte pergunta: "O NUPSE oferece ou já ofereceu algum tipo de capacitação para os profissionais que atuam na oferta do AEE no município?", foram realizadas duas formações, sendo a primeira destinada aos supervisores escolares e outra aos professores de apoio. Portanto, é possível afirmar que o NUPSE também não conseguiu avançar no que diz respeito à oferta de formação continuada dos profissionais.

Para entender a perspectiva dos membros do NUPSE, do CAEE, e das professoras de apoio que participaram da pesquisa sobre a oferta de formação continuada, durante o grupo focal foi feita a seguinte pergunta sobre o mesmo tema: "Vocês participaram de alguma formação oferecida pelo município?".

Ao realizar a pergunta à equipe NUPSE, primeiramente houve um momento de silêncio. Em seguida, a resposta foi negativa: eles não receberam a formação ofertada pelo município. O integrante D da equipe relatou: "Houve momentos com alguma palestra ou evento esporádico, mas cursos de formação não foram ofertados."

Com os analistas do CAEE, os nove participantes do grupo focal responderam simultaneamente que não receberam nenhuma formação. Além disso, um analista mencionou que:

Inclusive quando teve uma formação ofertada pelo NUPSE, só ficamos sabendo por meio de postagens nas redes sociais da prefeitura. Mesmo nós, que trabalhamos diretamente com as crianças atendidas pelo NUPSE, não recebemos nenhuma comunicação (Fala do analista D do CAEE).

Em relação às professoras de apoio, elas afirmaram que, embora tenha havido alguma formação, essas oportunidades foram isoladas e não acessíveis a todos,

conforme o relato da professora E: “No ano passado (2023), teve um evento sim, mas só podia ir um professor de apoio representando a escola. Todos queriam participar, mas não tinha a oportunidade. Tinha a opção de comprar o ingresso para ir, mas com o preço era fora da realidade”.

Outra formação que as professoras comentaram diz respeito à formação “Intencionalidade pedagógica e protagonismo docente para recomposição da aprendizagem”, descrita no Capítulo 2. Entretanto, a professora de apoio B problematizou que “a formação foi para toda a rede, mas não foi específico para o professor de apoio”.

Diante do exposto, percebe-se uma lacuna na política de formação continuada do município, o que pode impactar diretamente a qualidade do trabalho desempenhado pelos profissionais que atuam no AEE. Isso ocorre porque, conforme apontado por Mendes (2013), a deficiência na qualificação dos profissionais afeta diretamente a qualidade do atendimento prestado às crianças assistidas.

A formação continuada é essencial, mas também é importante discutir a formação inicial dos profissionais que atuam no AEE. Compreender como essa formação inicial influencia o trabalho colaborativo que favoreça práticas intrasetoriais. Assim, a pergunta direcionada à equipe NUPSE, aos analistas do CAEE e às professoras de apoio durante a realização do grupo focal foi: "Vocês consideram que a formação inicial que receberam os preparou para o trabalho colaborativo?".

As respostas revelaram uma divisão significativa entre os participantes. No caso da equipe NUPSE, metade dos profissionais relatou acreditar que sua formação inicial os preparou adequadamente para o trabalho colaborativo. Um participante destacou que, na área de assistência social, a colaboração interdisciplinar era enfatizada desde o início da faculdade, afirmando:

Acredito que sim. Principalmente porque, na minha área específica, não somos profissionais autônomos. A assistência social está inserida em locais que contam com outras profissões. Desde o início da faculdade, isso sempre foi muito destacado para nós (Resposta do integrante D da equipe NUPSE).

Outro membro da equipe NUPSE compartilhou uma experiência semelhante:

Na minha faculdade, tivemos uma disciplina chamada Educação Inclusiva, que mostrava a importância do trabalho em equipe. Sempre era enfatizado que o psicólogo não trabalha sozinho; ele atua em conjunto com uma equipe e precisa se comunicar com essa equipe para que o trabalho possa acontecer. (Citação do integrante B da equipe NUPSE).

Por outro lado, os outros dois participantes da equipe NUPSE expressaram que a formação inicial não os preparou adequadamente para o trabalho colaborativo. Um deles afirmou: "Eu não acredito que durante a minha formação eu tenha sido preparado para essa atuação, e sim que estou construindo com a prática" (Fala do integrante A da equipe NUPSE). Outro profissional acrescentou que a faculdade de pedagogia não forneceu a base necessária para atuar colaborativamente com profissionais de outras áreas: "Eu venho percebendo essa necessidade e nós vamos nos adaptando, mas a faculdade não nos mostra isso" (Fala do integrante C da equipe NUPSE).

A equipe de analistas do CAEE foi unânime ao afirmar que a formação inicial não contribuiu para o trabalho colaborativo. Todos os nove participantes indicaram que é a prática que tem moldado suas ações, uma vez que esta exige trabalho em equipe. Do mesmo modo, das seis professoras de apoio participantes, duas relataram que não receberam formação que favorecesse o trabalho colaborativo e as outras quatro concordaram, destacando que é a prática que tem desenvolvido essa habilidade.

Conclui-se que há uma disparidade significativa na percepção sobre a formação inicial entre os profissionais do AEE. Enquanto alguns relataram que suas formações acadêmicas enfatizaram desde cedo a importância do trabalho em equipe e a integração com outras áreas, outros apontaram uma lacuna significativa nesse aspecto, indicando que suas habilidades colaborativas foram desenvolvidas principalmente através da prática profissional.

A atitude proativa dos profissionais em se engajar em práticas inclusivas e colaborativas é necessária para transformar a realidade da Educação Especial nas escolas do município. Conforme apontado por Silva e Mendes (2022, p. 75):

Os profissionais, de modo geral, vão se (trans) formando, se construindo a partir de suas experiências, cabendo a eles e elas, por meio de suas atitudes e práticas, modificar culturas de isolamento

profissional e de exclusão de muitos estudantes públicos da Educação Especial que frequentam a escola pública.

Considerando que o município não pode atuar diretamente na inclusão da capacitação para o trabalho colaborativo nos cursos de formação inicial dos profissionais que trabalham com o AEE, cabe a ele mobilizar recursos para a formação continuada desses profissionais. Essa formação deve considerar o contexto prático do serviço, promovendo ações intrasetoriais.

Por fim, este trabalho tem como objetivo, na próxima seção, apresentar uma síntese das três categorias apresentadas, destacando suas principais potencialidades e fragilidades. A intenção é fornecer uma visão que consolida as principais reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa de campo.

3.2.1.4 Uma revisão final: síntese das potencialidades e fragilidades das categorias analisadas

Após uma análise aprofundada das categorias analisadas, foi possível identificar diversas potencialidades que representam pontos fortes significativos, ao mesmo tempo em que emergem fragilidades que demandam atenção e melhorias. Essa revisão busca sintetizar esses aspectos, destacando as oportunidades de avanço e os desafios a serem superados para alcançar os objetivos propostos.

No eixo da cultura inclusiva, observou-se que a inclusão escolar vem ganhando espaço, com a garantia de inserção dos alunos da Educação Especial nas escolas do município. Conforme dados levantados na pesquisa de campo, os profissionais envolvidos na oferta do AEE têm clareza sobre a importância não apenas de garantir a presença desses alunos no ambiente educacional, mas também de promover sua participação ativa nas diversas atividades escolares. Além disso, ao analisarmos o perfil desses profissionais, podemos afirmar que o CAEE, o NUPSE e as escolas contam com profissionais capacitados, com conhecimentos aprofundados sobre as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial.

No entanto, algumas fragilidades na oferta foram destacadas: a falta de envolvimento efetivo dos estudantes nas atividades escolares, mencionada pelas professoras de apoio; a ausência de ações bem estruturadas no NUPSE, apontada tanto pela própria equipe quanto pelos profissionais do CAEE e pelas professoras de

apoio; a falta de participação dos analistas do CAEE na formulação do PAEE, destacada pelos próprios analistas; e a adoção de abordagens variadas pelas escolas na elaboração do PDI, conforme observadas pelas professoras de apoio, em decorrência da ausência de orientações claras para toda a rede.

No eixo da intrasetorialidade, identificou-se um cenário de grande potencial, mas também de desafios que precisam ser enfrentados para promover avanços significativos. Dentre esses desafios podemos citar a falta de compartilhamento de dados entre NUPSE e CAEE, o que dificulta uma abordagem integrada. Ademais, observou-se que a falta de comunicação entre esses setores é um desafio, visto que, não há ações sistemáticas e coordenadas entre eles voltadas para o atendimento ao mesmo público, questão levantada por todos os profissionais de ambas as áreas, o que compromete a integração e a eficácia das iniciativas desenvolvidas.

Outro ponto crítico é a tendência dos setores envolvidos, tanto o CAEE quanto o NUPSE, de atuarem de forma mais reativa do que proativa em relação às necessidades das escolas, conforme apontado pelos profissionais de ambos. Essa postura reativa pode limitar a capacidade de resposta eficaz às demandas emergentes e às necessidades de desenvolvimento contínuo da educação inclusiva.

Além disso, conforme relatado por um integrante da equipe do NUPSE, há uma sobrecarga de demandas das 32 escolas do município direcionadas ao NUPSE e ao CAEE, superando a capacidade de atendimento atual. Destacou-se também a falta de diretrizes claras por parte do NUPSE, identificada durante o grupo focal, o que tem gerado incertezas e dificuldades para as escolas, que não sabem ao certo quais procedimentos seguir para obter o apoio ou os serviços necessários, como apontado pelas professoras de apoio no grupo focal. Ademais, a colaboração entre a escola e o CAEE, conforme os relatos dos profissionais que atuam no CAEE e das professoras de apoio, ainda não atingiu um nível satisfatório, dificultando a comunicação e o alinhamento das práticas.

No eixo de formação de profissionais, uma das principais potencialidades reside no esforço do município em promover a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE, por meio do NUPSE e do CAEE. Essas iniciativas indicam um comprometimento com a qualificação dos educadores e a melhoria dos serviços oferecidos aos alunos da Educação Especial.

No entanto, a capacidade do município de oferecer essas formações de maneira regular é limitada, como evidenciaram as respostas das coordenadoras do NUPSE e do CAEE durante as entrevistas realizadas, o que compromete a efetividade e a continuidade das ações de capacitação. Além disso, segundo relato das coordenadoras dessas instituições, tanto o CAEE quanto o NUPSE enfrentam dificuldades para atender, isoladamente, à demanda existente. Sem uma ampliação das parcerias e da infraestrutura de apoio, essas instituições não conseguem suprir a necessidade crescente de formação dos profissionais.

Concluindo, as categorias temáticas abordadas neste estudo revelam a fragilidade da atuação intrasetorial na oferta do AEE no município. Diante das fragilidades identificadas, o próximo capítulo propõe a elaboração de um plano de ação para mitigar essas deficiências.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA FAVORECER A INTRASETORIALIDADE NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, é apresentada a introdução, que expõe a questão norteadora da pesquisa: “Como o NUPSE pode atuar de maneira intrasetorial com o CAEE para atender às demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá - MG?”. O objetivo geral, que orienta o desenvolvimento da pesquisa, consiste em analisar o processo de trabalho do NUPSE e do CAEE, buscando compreender como ocorre a integração desses dois setores em prol da inclusão. Além disso, são apresentados os objetivos específicos que orientam a pesquisa e estabelecem um caminho para responder à questão norteadora.

O segundo capítulo, cujo objetivo específico é descrever a atuação do NUPSE e do CAEE, faz uma análise dos principais marcos legais referentes às políticas públicas de educação inclusiva, abrangendo os níveis internacional, nacional, mineiro e finalizando com a exposição detalhada dos setores envolvidos neste estudo.

O terceiro capítulo foi estruturado de forma a apresentar, inicialmente, o arcabouço teórico desta pesquisa, cujo desenho metodológico se fundamenta na discussão dos principais conceitos de inclusão e intrasetorialidade e como esses conceitos se relacionam com o AEE, fornecendo a base teórica para as discussões subsequentes. Em seguida, é descrito o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Por fim, são apresentados e analisados os dados obtidos, divididos em três categorias principais: cultura inclusiva, intrasetorialidade e formação de profissionais.

Neste último capítulo, o foco recai sobre a apresentação detalhada do Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe um plano de intervenção com ações estruturadas a serem implementadas a médio prazo, com o objetivo de promover uma articulação mais efetiva entre NUPSE e CAEE. Além de aprofundar a compreensão sobre a problemática discutida ao longo da dissertação, o PAE sugere ações práticas que visam não apenas a integração desses dois núcleos, mas também o aperfeiçoamento contínuo do trabalho dos profissionais responsáveis pela oferta do

AEE na rede municipal. Dessa forma, o plano busca fomentar que as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão sejam efetivas e ajustadas à realidade.

No desenvolvimento do PAE, foram levadas em consideração as principais dificuldades identificadas ao longo da pesquisa de campo, a fim de apresentar estratégias articuladas, e práticas acessíveis que integram as ações do NUPSE e do CAEE, promovendo um diálogo constante entre as diferentes frentes de trabalho que atuam na oferta do AEE. As propostas elaboradas se baseiam na necessidade de construir uma rede de suporte que responda às demandas específicas dos alunos da Educação Especial. Essa rede de apoio deve envolver todos os atores do processo educativo na oferta do AEE no município, abrangendo o CAEE, o NUPSE e a escola.

Portanto, as inquietações que motivaram essa dissertação nos conduziram a uma pesquisa, que, por sua vez, mostrou-nos que precisamos construir um plano de ação que possa contribuir para a mudança do panorama que encontramos no decorrer do processo. Assim, para que se tenha uma melhor compreensão dos resultados obtidos a partir da análise da pesquisa de campo, o Quadro 8, demonstra a relação dos eixos analisados com os dados da pesquisa e a ação propositiva.

Quadro 8 – Ações propositivas por eixo de análise

Eixos de análise	Barreiras identificadas	Proposições
Intrasetorialidade	<ul style="list-style-type: none"> - CAEE e NUPSE não mantêm ações intrasetoriais sistematizadas para a oferta de atendimento ao mesmo público; - Falha no compartilhamento de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer protocolos de comunicação sistematizados entre o NUPSE, CAEE e escolas, garantindo que as informações sobre os alunos atendidos sejam compartilhadas regularmente; ● Instituir um comitê intrasetorial de inclusão com representantes do NUPSE, CAEE e das escolas para alinhamento de estratégias e definição de ações conjuntas.
Cultura inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Na prática, garantia de acesso à escola regular, mas participação limitada; - As ações do NUPSE são reativas às demandas e não estruturadas; - As demandas das 32 escolas do município tanto para o NUPSE quanto para o CAEE, vão além da capacidade de oferta; - As ações do NUPSE estão voltadas quase que exclusivamente para o atendimento da Educação Especial; - Desafios na realização de tarefas colaborativas entre regente e apoio para atender o aluno da Educação Especial; - Faltam diretrizes claras, de acordo com as normativas vigentes, para a elaboração do PDI. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estruturar as ações do NUPSE para que ele possa atuar de maneira proativa nas questões <u>psicossociais</u>, enquanto o CAEE se dedica ao atendimento das demandas relacionadas à <u>Educação Especial</u>, promovendo a colaboração entre ambos. ● Criação de uma plataforma digital que sirva como guia para professores, gestores e analistas sobre as diretrizes, práticas e responsabilidades na inclusão de alunos da Educação Especial nas escolas regulares.
Formação de profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - A formação inicial dos profissionais, em geral, não os prepara especificamente para o trabalho colaborativo; - A responsabilidade pela oferta de formação, antes atribuída ao CAEE, foi passada para o NUPSE. No entanto, o NUPSE também não conseguiu progredir na oferta de formação continuada para os profissionais que atuam com o AEE; - Precariedade do município em oferecer formação continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar um cronograma de reuniões para oferecer formação continuada a todos os profissionais envolvidos na oferta do AEE no município, promovendo uma atuação conjunta entre o NUPSE e o CAEE.

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da análise da pesquisa de campo (2024).

Conforme demonstra o Quadro 8, são cinco as ações propositivas que comporão o PAE, com vistas a atender de forma integral os alunos da Educação Especial matriculados na rede municipal do município de Ubá, MG. Assim, na seção a seguir, apresentaremos o detalhamento das ações aqui apresentadas.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, foi utilizada a ferramenta 5W2H para organizar as ações propostas. Esta ferramenta gerencial foi assim construída pela junção das primeiras letras dos nomes (em inglês) das diretrizes utilizadas nesse processo. A 5W2H organiza as informações de maneira simples e objetiva, respondendo às perguntas fundamentais: What – O que será feito (etapas); Why – Por que será feito (justificativa); Where – Onde será feito (local); When – Quando será feito (tempo); Who – Por quem será feito (responsabilidade); How – Como será feito (método); How much – Quanto custará fazer (custo) (Nakagawa, 2014).

Com o uso dessa ferramenta, torna-se possível identificar não apenas o problema, mas também facilitar o entendimento e a busca de possíveis ações que possam minimizar os problemas detectados. Além disso, a ferramenta proporciona uma visão mais clara e estruturada, permitindo o planejamento de soluções de maneira mais eficiente e organizada. Segundo o Sebrae (2008), essa metodologia é eficaz na implementação de planos de ação, pois ao definir de forma clara os principais elementos envolvidos, ela facilita a tomada de decisões e o acompanhamento dos resultados.

Nesse sentido, o Quadro 9 utiliza a ferramenta 5W2H para sintetizar as ações propostas no Quadro 8 de maneira organizada e estruturada. Isso proporciona uma visão mais clara das iniciativas, que serão detalhadas posteriormente, facilitando a compreensão de suas etapas, responsáveis, prazos e formas de execução.

Quadro 9 – Síntese das ações propositivas

(continua)

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Instituição de um Comitê Intrasetorial da Educação Especial.	Para alinhamento de estratégias e definição de ações conjuntas.	Na Secretaria Municipal de Educação.	No segundo semestre de 2025.	Gerente da Divisão de Apoio Pedagógico da SME; coordenadora do CAEE e do NUPSE.	Reunir os profissionais para a seleção dos membros que irão compor o Comitê.	Não haverá custos .
Estruturar as ações do NUPSE para que ele possa atuar de maneira proativa nas questões <u>psicossociais</u>, enquanto o CAEE se dedica ao atendimento das demandas relacionadas à <u>Educação Especial</u>.	Tornar clara as funções de cada setor para evitar a sobreposição de atividades e facilitar a colaboração entre ambos.	Na Secretaria Municipal de Educação.	No segundo semestre de 2025.	Equipe do Comitê Intrasetorial; Gerente da Divisão de Apoio Pedagógico da SME; equipe NUPSE e equipe e gestora do CAEE.	Primeiramente, as coordenadoras do NUPSE e do CAEE deverão se reunir em um encontro previamente agendado para discutir a proposta de estruturação. Em seguida, a sugestão será apresentada em uma reunião com todos os profissionais envolvidos, onde será validada ou refutada, permitindo que sejam sugeridas novas sugestões.	Não haverá custos .

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Estabelecer protocolos de comunicação sistematizados entre o NUPSE, CAEE e escolas.	Viabilizar que os dados sobre os alunos atendidos sejam compartilhados regularmente.	Na Secretaria Municipal de Educação.	No segundo semestre de 2025.	Equipe do Comitê Intrasetorial.	Através de ferramentas de compartilhamento de dados.	Não haverá custos.
Criação de uma Plataforma digital que sirva como guia para os profissionais.	Permite que todos os profissionais envolvidos, independente da sua experiência ou formação, tenham acesso às mesmas informações.	Na Secretaria Municipal de Educação.	No segundo semestre de 2025.	Equipe do Comitê Intrasetorial; profissionais que atuam na equipe NUPSE e no CAEE e demais profissionais da comunidade escolar.	Direcionar e alinhar as práticas de todos os profissionais envolvidos na oferta do AEE, com base nos resultados da análise deste trabalho.	Não haverá custos .
Elaborar um cronograma de reuniões de formação.	Oferecer formação continuada para todos os profissionais que atuam na oferta do AEE na rede municipal.	Na Secretaria Municipal de Educação.	No segundo semestre de 2025.	Gerente da Divisão de Apoio Pedagógico da SME; coordenadora do CAEE e do NUPSE.	Através da articulação entre NUPSE e CAEE.	Não haverá custos .

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da análise da pesquisa de campo (2024).

Por fim, nas próximas subseções deste capítulo, apresentaremos o detalhamento das ações propositivas para promover ações intrasetoriais entre NUPSE e CAEE.

4.1.1 Criação do Comitê Intrasetorial da Educação Especial: Alinhamento de estratégias e definição de ações conjuntas

Com base nos resultados das entrevistas e dos grupos focais, observou-se que o processo de inclusão na rede municipal de Ubá, embora em andamento, ainda necessita de consolidação. Os dados revelaram uma falta de articulação entre o NUPSE e o CAEE. Portanto, a primeira subseção do PAE propõe a criação de um Comitê Intrasetorial de Educação Especial na rede municipal de Ubá. Esse Comitê será um grupo de trabalho formado por representantes do CAEE, do NUPSE, das escolas e da SME, cujo objetivo principal é promover o alinhamento de estratégias e a definição de ações conjuntas para atender às necessidades dos alunos da Educação Especial. Conforme apontado por Albano, Silva e Lima (2018), no Capítulo 3, ao se tratar do mesmo público, é inevitável a articulação de ações convergentes.

Isso porque, embora a gestão setorial das políticas públicas seja essencial, ela não resolve todos os problemas de maneira isolada, pois essa abordagem tende a perceber o indivíduo apenas sob uma única dimensão. Para uma compreensão mais abrangente e efetiva das necessidades e desafios enfrentados, é fundamental adotar uma perspectiva que promova a integralidade do indivíduo, por meio da intrasetorialidade (Nascimento, 2010).

Desta forma, a criação do Comitê se justifica pela necessidade de uma abordagem intrasetorial na oferta do AEE. Conforme apontado por Souza, Oliveira e Paiva (2022), no Capítulo 3, essa abordagem, analisada a partir do recorte da educação inclusiva, pressupõe a criação de estratégias de apoio para que as escolas possam oferecer atendimento integrado aos alunos da Educação Especial. Sendo assim, por meio do Comitê, será possível promover a troca de informações entre os profissionais que atuam na Educação Especial, integrar as ações pedagógicas e administrativas para facilitar a implementação de políticas inclusivas, identificar e solucionar problemas comuns enfrentados nas escolas, além de favorecer que as práticas educacionais estejam alinhadas às diretrizes da educação inclusiva.

A instituição do Comitê está prevista para o mês de julho do ano de 2025. Esta data foi escolhida para permitir um planejamento adequado e a mobilização dos profissionais necessários para a sua composição. As reuniões acontecerão na sede da Secretaria Municipal de Educação, um local centralizado que facilitará a participação dos profissionais envolvidos.

A primeira reunião do Comitê terá como objetivo reunir os profissionais envolvidos para a seleção dos membros que irão compor o grupo. Este encontro inicial será fundamental para estabelecer as diretrizes de funcionamento do Comitê, definir responsabilidades e criar um cronograma de reuniões periódicas. Essa reunião contará com a presença da Gerente da Divisão de Apoio Pedagógico da SME, da coordenadora do CAEE e do NUPSE, com o objetivo de selecionar os representantes que irão compor o Comitê. Nesse sentido, a proposta desta primeira reunião consiste em selecionar dois membros da equipe NUPSE, dois do CAEE, um representante do setor pedagógico da SME e um representante de cada escola. Após essa seleção, os escolhidos serão contatados e convidados para uma reunião, na qual serão apresentadas todas as informações relevantes. Durante esse encontro, os convidados a integrar o Comitê receberão um cronograma de reuniões, que será organizado mensalmente.

Para avaliar a efetividade do Comitê Intrasetorial de Educação Especial na rede municipal de Ubá, duas estratégias centrais são sugeridas: monitorar a participação nas reuniões e o número de ações conjuntas implementadas. Cabe destacar que a implementação do Comitê Intrasetorial da Educação Especial não acarretará custos adicionais, uma vez que será realizada dentro da estrutura já existente na Secretaria Municipal de Educação, utilizando apenas os recursos humanos, ou seja, o compromisso e a dedicação dos profissionais envolvidos são os principais recursos necessários para o sucesso desta iniciativa.

4.1.2 Estruturação funcional entre NUPSE e CAEE: Colaboração e atuação proativa nas questões psicossociais e de Educação Especial

Conforme apontado por Junqueira (2019) no Capítulo 3, a articulação de ações e serviços é importante, mas não suficiente. É necessário promover transformações nos valores e na cultura para que mudanças reais aconteçam. Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2011) afirmam que a cultura tem o poder de construir um entendimento coletivo sobre a forma como as coisas devem ser realizadas. Assim, sem mudanças estruturais que alterem valores e concepções, a intrasetorialidade não encontra espaço para se estabelecer (Junqueira, 1997).

Desse modo, é importante promover a colaboração entre NUPSE e CAEE, no entanto, antes disso, é necessário definir claramente as atribuições de cada um, garantindo que as responsabilidades de ambos estejam bem delimitadas e compreendidas. Isso porque, conforme Sposati (2006) aponta no Capítulo 3, a intrasetorialidade não deve se sobrepor à setorialidade, o que implica que cada setor precisa manter sua identidade e suas funções específicas, ainda que atuem de forma colaborativa. Esse trabalho conjunto pressupõe ações complementares, e não sobrepostas, como sugerem Silveira e Araújo (2022) no Capítulo 3, o que Junqueira (2019) conceitua como uma característica fundamental da noção de rede, ou seja, vínculos favorecidos por uma gestão intrasetorial.

Após a instituição do Comitê Intersetorial da Educação Especial, propõe-se como próxima ação a organização das funções do NUPSE e do CAEE para fortalecer a cultura inclusiva. Nesta estrutura, o NUPSE atuaria de forma proativa nas questões psicossociais, enquanto o CAEE se dedicaria às demandas específicas da Educação Especial. Essa ação visa evitar a sobreposição de atividades entre os setores, promovendo uma colaboração mais clara e eficiente. Isso porque, ao delimitar as responsabilidades do NUPSE e do CAEE, cada setor pode focar em suas especialidades facilitando a colaboração entre eles.

A ação será implementada na Secretaria Municipal de Educação, no segundo semestre de 2025. O processo será iniciado pela equipe do Comitê Intrasetorial, com o apoio da gerência da divisão de apoio pedagógico da secretaria, além da participação de toda a equipe do NUPSE e da equipe gestora do CAEE.

O plano de ação consiste, então, em estruturar as diretrizes do NUPSE e do CAEE, e será executado em etapas. Primeiro, as coordenadoras do NUPSE e do CAEE se reunirão em um encontro agendado previamente para discutir a estruturação proposta. Após essa reunião inicial, a sugestão será apresentada em uma reunião geral com todos os profissionais envolvidos, onde será validada ou ajustada conforme necessário. Em seguida, os documentos oficiais do NUPSE e do CAEE serão revisados e reelaborados de acordo com a estruturação aprovada.

Para avaliar a ação de estruturação das funções do NUPSE e do CAEE, propomos a realização de uma roda de conversa com as equipes de ambos os núcleos no CAEE. O encontro será marcado para a primeira sexta-feira após três meses da implementação da estruturação, com o objetivo de verificar o nível de compreensão sobre as diretrizes estabelecidas. Cabe destacar que, essa iniciativa não acarretará custos financeiros, já que se baseia em reuniões e ajustes operacionais dentro das equipes e recursos humanos já existentes, dentro da carga horária de trabalho.

4.1.3 Protocolos de comunicação sistematizada entre NUPSE, CAEE e escolas para compartilhamento de dados dos alunos atendidos

Bronzo (2018) aponta que a abordagem intrasetorial é complexa, e por isso requer um processo contínuo de comunicação e uma coordenação eficiente de tarefas. Desse modo, com as atribuições do NUPSE e do CAEE claramente definidas e a fim de otimizar o fluxo de informações entre esses dois núcleos de apoio à inclusão e as escolas, será estabelecido um protocolo de comunicação sistematizado. Esse protocolo tem como objetivo garantir o acesso a relatórios individuais dos alunos, ao PDI, ao PAEE, à lista de alunos que frequentam o CAEE, à relação de alunos da Educação Especial acompanhados pelo NUPSE e demais informações relevantes sobre a trajetória escolar dos alunos da Educação Especial. Portanto, o objetivo central dessa ação é garantir que os dados sobre os alunos atendidos sejam compartilhados regularmente, conforme demonstrado no Quadro 10.

Quadro 10 – Formato de compartilhamento de dados

Setor	Responsabilidades	Formato de envio das informações	Prazos	Arquivamento dos documentos
NUPSE	<p>- Envio de relatórios sobre as questões psicossociais dos alunos atendidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para alunos da Educação Especial, o relatório deve ser compartilhado com o CAEE e com a escola mensalmente. • Para alunos que não fazem parte da Educação Especial, o relatório deve ser compartilhado somente com a escola mensalmente. <p>- Manter semanalmente atualizada a lista de alunos atendidos.</p>	<p>- Relatórios e comunicações formais devem ser enviadas por e-mail institucional, com cópia para todos os membros do Comitê.</p>	<p>Cada setor se compromete a manter um canal de comunicação aberto e responder às solicitações dentro de um prazo de 3 dias úteis, salvo situações excepcionais.</p>	<p>Todos os documentos de comunicação devem ser armazenados em uma plataforma digital acessível a todos os membros do Comitê.</p>
CAEE	<p>O PAEE será compartilhado com o Comitê, enquanto os relatórios semestrais sobre o desenvolvimento dos alunos, serão compartilhados com a escola a cada semestre.</p>			
Escolas	<p>- Para solicitar o atendimento, a escola, conforme a demanda, elabora um relatório descritivo do aluno e encaminha para avaliação do NUPSE e/ou do CAEE, de acordo com as atribuições de cada setor, definidas na proposta de ação anterior.</p> <p>- Manter o PDI em constante atualização.</p> <p>- Manter uma lista atualizada dos alunos matriculados na Educação Especial e, em caso de transferência, encaminhar o PDI atualizado até a data da mudança para a escola de destino.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com a implementação dessa sistemática, os profissionais envolvidos na oferta do AEE terão acesso aos dados necessários para acompanhar o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial garantindo uma articulação intrasetorial que conforme apontado por Koptcke, Caixeta e Rocha (2015), favorece a eficiência e a qualidade dos serviços oferecidos. Assim, o compartilhamento de dados permitirá que NUPSE, CAEE e escolas trabalhem em conjunto para promover a integralidade no atendimento ao aluno, um princípio de gestão intersetorial conforme descrito por Silva (2013) no Capítulo 3.

O cronograma para essa iniciativa está previsto para o segundo semestre de 2025, quando será implementado como um projeto piloto. Caso tenha sucesso, será mantido de forma permanente. A ação será realizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo diretamente o Comitê Intrasetorial de Educação Especial, responsável por acompanhar o cumprimento dos protocolos acordados. Cabe destacar que, não se trata de viabilizar apenas o diálogo ou ações simultâneas entre os atores envolvidos, e sim, a busca por resultados integrados (Albano; Silva; Lima, 2018).

Para avaliar a implementação e a eficácia do protocolo de comunicação, será realizada anualmente uma pesquisa de satisfação com os profissionais envolvidos, utilizando o Google Forms. Após a coleta das respostas, o Comitê fará uma análise detalhada dos resultados. O objetivo é entender a percepção dos usuários sobre a melhoria na comunicação e no acompanhamento dos alunos, além de identificar possíveis oportunidades para aprimorar o processo.

É importante destacar que essa ação não gerará custos financeiros, uma vez que utilizará recursos humanos já disponíveis na Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, a implementação desse protocolo será possível sem a necessidade de investimentos adicionais, concentrando-se exclusivamente na organização e na coordenação interna entre as diferentes áreas envolvidas no atendimento educacional especializado.

4.1.3.1 Protocolo Central: Plataforma de orientação profissional

A construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar é responsabilidade compartilhada por todos que nela atuam, sendo refletida em cada ação cotidiana, como destacam Pimentel e Nascimento (2016) no Capítulo 3. Nesse sentido, é fundamental definir e explicitar as práticas inclusivas estabelecidas para promover a inclusão de alunos da Educação Especial no município de Ubá.

Nesse sentido, com base nos protocolos estabelecidos, propomos a criação de um protocolo central de comunicação que consiste na criação de uma plataforma digital voltada para a oferta do atendimento educacional especializado. Trata-se de uma iniciativa que busca padronizar e esclarecer práticas educacionais inclusivas, assegurando que todos os profissionais envolvidos, independentemente de sua formação ou experiência, tenham acesso às mesmas informações e diretrizes.

A plataforma digital terá como objetivo orientar e padronizar os procedimentos do AEE, direcionando e alinhando as práticas de todos os profissionais envolvidos na oferta desse serviço, com base nos resultados da análise deste trabalho. O acesso a informações claras e detalhadas permitirá que cada um compreenda melhor seu papel e as práticas necessárias para atender às necessidades dos alunos da Educação Especial.

A proposta prevê a implementação desta ferramenta na Secretaria Municipal de Educação no segundo semestre de 2025, com a participação do Comitê Intrasetorial da Educação Especial, juntamente com os profissionais do NUPSE e do CAEE, que desempenharão o papel de organizadores. A iniciativa também contará com a participação da comunidade escolar, que, após as formações mencionadas na seção seguinte, colaborará com sugestões para o enriquecimento da plataforma.

Assim, a equipe organizadora desenvolverá a primeira versão da ferramenta, conforme detalhado a seguir, e garantirá atualizações contínuas a partir das contribuições da comunidade escolar para incorporar novos protocolos e orientações que atendam às demandas emergentes. Assim, a plataforma será dinâmica e adaptável às necessidades dos profissionais que atuam na oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A plataforma começará com uma descrição detalhada do trabalho realizado pela equipe do Comitê Intrasetorial da Educação Especial. Em seguida, fornecerá

informações detalhadas sobre a estrutura e o funcionamento do NUPSE e do CAEE. Essa seção explicará as funções de cada setor, conforme determinado na segunda ação proposta. Essa descrição permitirá que os profissionais entendam as funções específicas de cada setor, facilitando o direcionamento de demandas e melhorando a comunicação entre as diferentes áreas.

Uma das partes mais importantes dessa ferramenta abordará os protocolos de comunicação definidos na seção anterior. Com uma comunicação clara e objetiva, a plataforma apresentará o fluxo de informações entre os diferentes setores e profissionais envolvidos. Nesta parte, a proposta é detalhar as etapas de comunicação, desde o compartilhamento de dados sobre os alunos atendidos até a troca de informações sobre as ações, progressos e desafios encontrados ao longo do processo inclusivo.

Outro ponto fundamental será a descrição da atuação esperada para o professor regente de turma e para o professor de apoio. Nessa seção, enfatizar-se-á a importância da colaboração entre ambos na elaboração do PDI e no planejamento das atividades pedagógicas. Essa parceria é essencial para que o aluno da Educação Especial participe plenamente das atividades escolares, integrando-se ao ambiente regular de ensino de maneira efetiva. O professor regente e o professor de apoio terão descritas suas atribuições específicas e formas de atuar em conjunto, de maneira a complementar o trabalho um do outro, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social do aluno.

Por fim, a primeira versão da plataforma incluirá uma descrição detalhada sobre a construção do PDI, com orientações claras sobre os prazos e as datas que devem ser respeitados em todas as escolas da rede. Essa seção apresentará uma sequência de etapas para a construção do documento, desde a avaliação inicial até o acompanhamento e as adaptações contínuas, assegurando que cada plano seja revisado e atualizado de acordo com o progresso do aluno e as demandas da turma. As orientações sobre as datas para implementação do PDI padronizarão o processo, facilitando o monitoramento pela Secretaria e garantindo que o acompanhamento seja feito de forma sistemática e eficiente.

O acesso à plataforma será público, permitindo que qualquer pessoa com o link possa utilizá-la. Os organizadores disponibilizarão o link acompanhado de instruções de acesso, que serão encaminhadas a todas as escolas. Caberá à equipe gestora de

cada escola a responsabilidade de compartilhar o link com todos os profissionais da instituição e esclarecer possíveis dúvidas, recorrendo à equipe organizadora em caso de dúvidas.

Para avaliar a eficácia da plataforma, é fundamental estabelecer critérios e métodos de avaliação que mensurem tanto a qualidade do conteúdo quanto o impacto na prática dos profissionais. Propõe-se que, após dois meses da disponibilização, o Comitê aplique um questionário no Google Forms aos profissionais envolvidos, visando avaliar a clareza, praticidade e aplicabilidade das diretrizes da ferramenta. Vale ressaltar que a implementação dessa ferramenta não acarretará custos adicionais, pois será desenvolvida utilizando recursos humanos já existentes e tecnologias disponíveis na rede municipal.

4.1.4 Cronograma de formação continuada para profissionais do AEE na Rede Municipal

Silva e Mendes (2022), no Capítulo 3, destacam a importância de desenvolver e fortalecer espaços de formação continuada com uma perspectiva intrasetorial, promovendo o trabalho colaborativo entre todos os profissionais. Dessa forma, ressaltam que essa colaboração se apresenta como uma estratégia essencial tanto para o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial quanto para o desenvolvimento profissional das equipes de ensino.

Assim, no intuito de aprimorar o atendimento educacional especializado oferecido pela rede municipal, é proposto um cronograma de reuniões de formação continuada, que visa qualificar todos os profissionais envolvidos diretamente no processo. Essas reuniões acontecerão na Secretaria Municipal de Educação ou na escola municipal Doutor José Campomizzi Filho, ao longo do segundo semestre de 2025 e serão organizadas pela Gerente de Divisão de Apoio Pedagógico da SME, em articulação com a coordenadora do CAEE e do NUPSE.

O planejamento dessa ação fundamenta-se na cooperação entre os setores NUPSE e CAEE, com cada setor assumindo responsabilidades específicas, enquanto o setor secundário poderá prestar apoio conforme necessário. Abaixo, detalha-se o cronograma da formação continuada, que abrange diversos segmentos profissionais da educação e enfoca aspectos essenciais para o atendimento especializado:

a) Professoras de apoio:

Sob a responsabilidade principal do CAEE, essas formações se concentrarão em estratégias de atendimento direto ao aluno, com o objetivo de capacitar as professoras a desenvolverem práticas eficazes para atender as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. As reuniões acontecerão na escola municipal Doutor José Campomizzi Filho, no primeiro sábado letivo de cada semestre, com encontros específicos para professoras de apoio que trabalham com alunos com laudo de autismo e encontros separados para aqueles que atendem os demais alunos da Educação Especial. Paralelamente, o NUPSE será responsável por capacitar essas professoras na construção do PDI dos alunos, com formações no início de cada semestre.

b) Professoras regentes de turma:

O NUPSE ficará responsável por conduzir formações focadas no trabalho colaborativo, promovendo a inclusão dentro da sala de aula regular. Essas reuniões ocorrerão na escola municipal Doutor José Campomizzi Filho, no segundo sábado letivo de cada semestre, incentivando práticas pedagógicas inclusivas, que permitam que as professoras regentes trabalhem em parceria com as professoras de apoio para oferecer um ambiente inclusivo.

c) Gestores e Supervisores:

Para fortalecer a gestão intrasetorial, o NUPSE organizará uma reunião na SME na semana anterior ao início do ano letivo, quando esses profissionais começam suas atividades. O objetivo dessa formação é alinhar práticas e expectativas entre os setores, promovendo uma atuação integrada de gestores e supervisores. Essa abordagem contribuirá para o bom andamento das ações inclusivas nas escolas.

d) Demais Profissionais da Escola:

Visando fomentar uma cultura inclusiva e promover a colaboração entre todos os profissionais da escola, o NUPSE organizará reuniões na SME em janeiro, durante o período de férias escolares. Como esses profissionais têm férias em períodos distintos, será possível a formação em serviço antes do início do ano letivo. Esses

encontros contribuirão para construir um ambiente colaborativo e sensibilizar todos os funcionários para a importância da inclusão.

Além disso, propomos que gestores e supervisores das escolas promovam, no terceiro sábado letivo de cada semestre, uma roda de conversa reunindo professores regentes e professoras de apoio. Essa iniciativa permitirá a troca de experiências e o alinhamento sobre os temas envolvidos nas formações específicas de cada grupo, fortalecendo o trabalho colaborativo e a construção de práticas inclusivas.

Cabe destacar que, cronograma planejado oferece uma formação continuada estratégica e adaptada às necessidades de cada grupo profissional, permitindo que a educação inclusiva seja uma prática cotidiana e integrada nas escolas da rede municipal. Para avaliar a ação propomos a aplicação de questionários através do Google Forms ao final de cada reunião, com o objetivo de avaliar a clareza dos temas tratados, a relevância do conteúdo apresentado e a aplicabilidade prática das informações no cotidiano profissional dos participantes. Além disso, serão coletadas sugestões de temas para o aprimoramento da plataforma digital, conforme descrito na seção anterior. Os dados obtidos serão analisados pelo setor responsável pela oferta da formação e posteriormente compartilhados com o Comitê. Vale ressaltar que essa iniciativa será implementada sem custos adicionais, aproveitando os recursos humanos e a infraestrutura da SME para promover um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Depreende-se, portanto, que as propostas de ação apresentadas são fundamentais para fortalecer a atuação dos serviços de apoio à Educação Especial no município, criando uma base sólida para uma atuação mais integrada e eficiente entre os diferentes setores envolvidos. Ao promover uma articulação mais próxima entre o NUPSE, o CAEE e as escolas, será possível otimizar o acompanhamento dos alunos atendidos, garantindo que as necessidades de cada estudante sejam atendidas de forma integral.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais desta dissertação, nas quais serão discutidos os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa, analisados sob minha perspectiva como pesquisadora e profissional. Além disso, serão abordadas as limitações do trabalho e sugestões para futuras investigações, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o tema abordado e propor novas direções para o desenvolvimento da área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão no município de Ubá, conforme apresentado ao longo deste estudo, enfrenta várias barreiras e ainda está distante de ser consolidado. Apesar do cenário preocupante em relação à inclusão, algumas ações já estão sendo realizadas, e outras podem ser concretizadas a partir da conscientização sobre a importância e da necessidade de transformar essa realidade. Motivada pela busca por novos caminhos e com base na minha experiência profissional, surgiu a necessidade de investigar a “Inclusão escolar e a atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da Zona da Mata Mineira”.

Dessa forma, a questão central desta pesquisa é: “Como o NUPSE pode atuar de forma intrasetorial com o CAEE para atender às demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá – MG?”. Para responder a essa pergunta, ao longo deste estudo, analisamos o processo de inclusão na rede municipal de Ubá, destacando a necessidade de articulação entre esses dois setores fundamentais para efetivar uma educação inclusiva. Inicialmente, partimos da ideia de que existia um distanciamento entre as ações desenvolvidas por esses setores no atendimento ao público da Educação Especial. Após a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, essa hipótese foi confirmada.

Isso porque, os dados obtidos por meio de entrevistas e grupos focais evidenciaram uma fragmentação na oferta do AEE ao público da Educação Especial. Diante desse cenário, para favorecer ações intrasetoriais entre NUPSE e CAEE, foi proposta a criação de um Comitê Intrasetorial de Educação Especial, com o objetivo de alinhar estratégias e ações conjuntas que viabilizem uma abordagem mais integrada. Essa proposta representa um avanço significativo, pois tem o potencial de promover uma comunicação intrasetorial entre o NUPSE, o CAEE e as escolas. Ademais, a implementação do Comitê, somada à definição de protocolos de comunicação e de papéis específicos para cada setor, permite que as demandas dos alunos da Educação Especial sejam atendidas de forma coordenada, com ações complementares que visem o fortalecimento das ações.

Outra contribuição importante deste trabalho, para atender as demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá, é a proposta de criação de uma plataforma digital de orientação profissional, que servirá como

referência para os profissionais da rede municipal. Essa ferramenta, ao definir diretrizes e práticas inclusivas, favorece a padronização das ações e o alinhamento das expectativas entre os profissionais.

A última proposta, que é a organização de um cronograma de formação continuada, reflete a necessidade de capacitar todos os envolvidos, promovendo a sensibilização e conscientização sobre a importância de ações colaborativas. Essa capacitação busca que todos vejam as iniciativas como partes interligadas, que se complementam, em vez de ferramentas isoladas.

Nessa dimensão, todas as propostas apresentadas visam ações intrasetoriais, que, segundo Silva e Belga (2018), podem se configurar como um importante dispositivo institucional. Essas ações facilitam a coordenação de práticas, promovendo a construção conjunta de projetos capazes de direcionar de forma integrada as ações do NUPSE e do CAEE, alinhando-se aos objetivos propostos pelo trabalho.

Após a finalização do PAE, precisamos refletir cuidadosamente sobre as ações propostas, uma vez que o sucesso da pesquisa depende diretamente da eficácia dessas ações. É insuficiente apenas reconhecer a existência de resultados obtidos pela pesquisa; para que esses resultados tenham verdadeiro valor, eles precisam ser aplicados de forma a gerar intervenções concretas e impulsionar mudanças significativas no contexto da pesquisa. O conhecimento gerado só adquire relevância quando transforma práticas, aperfeiçoa processos e impacta positivamente o ambiente educacional. Assim, a implementação das ações deixa de ser um fim em si mesma, passando a ser um meio de promover o desenvolvimento, e a melhoria contínua no lócus de pesquisa, enriquecendo o processo de inclusão dos alunos da Educação Especial.

Cabe destacar que, a pesquisa realizada ao longo do desenvolvimento desta dissertação tem tido um impacto significativo na minha prática profissional, ampliando meu entendimento sobre a inclusão escolar. Isso porque a análise profunda das barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar em Ubá me proporcionou uma nova perspectiva sobre a atuação dos profissionais que atuam na oferta do AEE e a necessidade de articulação entre os diferentes setores que ofertam esse serviço. A identificação das fragilidades no AEE não apenas ampliou meu entendimento sobre a importância de uma abordagem integrada, mas também me motivou a buscar formas

de colaborar ativamente na implementação dessas mudanças. Assim, a pesquisa não só me instigou a rever e aprimorar minha prática, mas também me tornou mais consciente do impacto que ações colaborativas podem ter na construção de uma cultura inclusiva e no desenvolvimento integral dos alunos da Educação Especial.

A principal dificuldade da pesquisa foi na coleta de dados documentais, um processo que exigiu grande esforço devido à ausência de registros facilmente acessíveis. Essa barreira destaca a importância de implementar políticas eficazes de gestão documental, que possam garantir a acessibilidade e a confiabilidade dos registros para subsidiar estudos futuros.

E como sugestão para pesquisas posteriores, propomos a análise dos impactos das políticas de inclusão, com ênfase na avaliação do desempenho acadêmico dos alunos da Educação Especial. Estudos nessa área geram indicadores importantes sobre a eficácia das políticas vigentes, contribuindo para o aprimoramento da oferta do AEE e para a consolidação de uma educação inclusiva.

Portanto, com base nos resultados da pesquisa e nas ações que integram o PAE, esperamos que este trabalho contribua de maneira significativa para a promoção da inclusão dos alunos da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá. Essa contribuição se dará por meio das ações propostas para a consolidação de uma cultura inclusiva, do fortalecimento de ações intrasetoriais realizadas pelo NUPSE e pelo CAEE para apoiar as escolas, e do compromisso com a formação continuada dos profissionais envolvidos na oferta do AEE. Embora reconheçamos que o caminho até a inclusão plena pode ser desafiador, com dificuldades que exigirão adaptações constantes, consideramos que o esforço e comprometimento de cada profissional envolvido serão fundamentais para promover uma educação inclusiva.

Assim, cada etapa do trabalho busca não apenas integrar esses alunos no ambiente escolar, mas também construir uma cultura inclusiva que fomente o desenvolvimento integral desses alunos. Esse processo de inclusão vai ao encontro das diretrizes educacionais e dos direitos dos alunos, estabelecendo um ambiente em que a Educação Especial possa realmente florescer, superando as barreiras físicas, sociais e pedagógicas que se interpõem.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. **Processo de inclusão é um processo de aprendizado**. Entrevista dada ao Centro de Referência em Educação Mario Covas, 2004. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 09 de jun. 2024.
- ALBANO, Mara Rubia; SILVA, Eliane Rodrigues; LIMA, Tulíola Almeida de Souza. O trabalho intersetorial na regional Barreiro: um relato de ações efetivas na cidade de Belo Horizonte. *In*: ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. **A intersectorialidade e seus desafios**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 237-248.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso **qualitativo em educação**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 95-103, 2013.
- BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BAPTISTA, A. R. Políticas de inclusão escolar: tendências dos serviços especializados do Rio Grande do Sul. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 147-157.
- BELLINI, Maria Isabel Barros *et al.* Políticas públicas e intersectorialidade em debate. **Anais...**, 2014, Brasil., 2014.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. **Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil. Brasília. Set. 2007
- BRASIL. **Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF. 11 dez. 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Esclarece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Brasília. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em 28 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 7 jan. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF. 26 abr. 2007.

BRASIL. **Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014**. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Ministério da Saúde. Brasília, DF .

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane AdelaTonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

BRONZO, Carla; Intersetorialidade, vulnerabilidade, desigualdade: quando a integração é necessária para a proteção social ser suficiente. *In*: ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. **A intersetorialidade e seus desafios**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 71-96.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 247-262.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2006.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ENSINO COLABORATIVO FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CAPELLINI, VLMF. Ensino Colaborativo: uma proposta para a escolarização do estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento. **Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Rede de Formação do Estado de São Paulo**, 2014.

CARDOSO; Maria Luiza Marques. Desafios da disciplinaridade e da setorialidade para uma atuação transversal em saúde: relato de uma experiência em Betim/MG. *In*: ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. **A intersetorialidade e seus desafios**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 185-202.

CARRILLO, Julio Christian Jiménez; VILLAVICENCIO, Paulina Mesa. La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. **Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores**, 2020.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

COSTA, A. A. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 107-125.

COSTA, Maria Cristina Sanchez da. Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. 2007.

CUNHA, Nathália Moreira da et al. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. **In: 5th Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, São Paulo, Brazil, Retrieved on June**. 2012. p. 2016.

DA SILVA, Márcia Altina Bonfá; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 33-56, 2021.

DA SILVA, Maria do Carmo Lobato; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 60-78, 2022.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014.

DE ALMEIDA, Mariangela Lima; MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 395-409, 2018.

DE SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros; PLETSCHE, Marcia Denise. PROGRAMAS INTERSETORIAIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: SERÁ A ESCOLA O LÓCUS IDEAL PARA O DESENVOLVIMENTO DESSAS AÇÕES? *In*: SILVA, R. S. **ALINHAVOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**, 2021. p. 33-51.

DE SOUZA, Izabel Cristina; DE OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; PAIVA, Luciana Rocha Angrizani. O papel de agentes escolares na intersetorialidade das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. e69022-23, 2022.

DOS SANTOS, CisenandoAntonio. INTERSETORIALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO BAIRRO DE PAUL VILA VELHA-ES. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 232-239, 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FADUL, Fabiana Meijon. Família no alvo das políticas públicas: o que a intersetorialidade tem a ver com isso? ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. **A intersetorialidade e seus desafios**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 115-132.

FERNANDES, E. M. Princípios metodológicos da disciplina prática pedagógica em educação inclusiva na formação de professores em cursos de licenciatura da UERJ. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 237-246.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARNICA, Tamyris Proença Bonilha *et al.* O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 2, 2016.

GIANNINI, Ruri *et al.* A cooperação como instrumento de enfrentamento do real: o caso dos magistrados do trabalho no Brasil. **Laboreal**, v. 15, n. Nº1, 2019.

GIAQUETO, Adriana. A descentralização e a intersetorialidade na política de assistência social. **Serviço Social e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 79-102, 2010.

GIVIGI, R. C. N. Criando novas práticas inclusivas com o trabalho colaborativo. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 263-279.

GLAT, ROSANA. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 2, n. 6, p. 16-22, 2000.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. Pesquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 2012.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS–Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

GOMES, V. Ensaio sobre uma intersetorialidade transdisciplinar: desconstrução de políticas públicas inclusivas para a pessoa com altas habilidades/superdotação. *In*: SILVA, A. M. C. S; QUINTANILHA, B. C; ARAÚJO, M. D. A. **Intersetorialidades: múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Pedro & João, 2022, 39-55.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo municipal de 2010**. Ubá.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo municipal de 2022**. Ubá.

INOJOSA, Rose Marie; JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Práticas e saberes: desafios e inovações em gestão social. *In*: CORÁ, M. A. J; MOTTA, R.G. **INTERSETORIALIDADE E REDES: A TRAJETÓRIA DO INTELCTUAL LUCIANO ANTÔNIO PRATES JUNQUEIRA**. 1. Ed. São Paulo: Labrador, 2019, 95-110.

INCLUSÃO. Priberam. 2024. Disponível em:
<https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>. Acesso em: 05 de jun. 2024.

INTEGRAÇÃO. Priberam. 2024. Disponível em:
<https://dicionario.priberam.org/integra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 de mar. 2024.

IRIGON, Simone Lima de Arruda. Educação especial: eis a questão!. 2010.

JUNQUEIRA, L. A. P. Descentralização e intersectorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 32, n. 2, p. 11 a 22, 1998. Disponível em: <https://hml-bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7696>. Acesso em: 14 fev. 2024.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Intersectorialidade e redes sociais. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 6, p. 7 a 10-7 a 10, 2000.
JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersectorialidade. **Saúde e sociedade**, v. 6, p. 31-46, 1997.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. A gestão intersectorial das políticas sociais e o terceiro setor. *In*: CORÁ, M. A. J; MOTTA, R.G. **INTERSETORIALIDADE E REDES: A TRAJETÓRIA DO INTELCTUAL LUCIANO ANTÔNIO PRATES JUNQUEIRA**. 1. Ed. São Paulo: Labrador, 2019, 69-88.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. A rede de gestão municipal das políticas sociais. *In*: CORÁ, M. A. J; MOTTA, R.G. **INTERSETORIALIDADE E REDES: A TRAJETÓRIA DO INTELCTUAL LUCIANO ANTÔNIO PRATES JUNQUEIRA**. 1. Ed. São Paulo: Labrador, 2019, 151-160.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Gestão social e rede. *In*: CORÁ, M. A. J; MOTTA, R.G. **INTERSETORIALIDADE E REDES: A TRAJETÓRIA DO INTELCTUAL LUCIANO ANTÔNIO PRATES JUNQUEIRA**. 1. Ed. São Paulo: Labrador, 2019, 169-172.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Gestão social e redes de cooperação. *In*: CORÁ, M. A. J; MOTTA, R.G. **INTERSETORIALIDADE E REDES: A TRAJETÓRIA DO INTELCTUAL LUCIANO ANTÔNIO PRATES JUNQUEIRA**. 1. Ed. São Paulo: Labrador, 2019, 161-168.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. *In*: CORÁ, M. A. J; MOTTA, R.G. **INTERSETORIALIDADE E REDES: A TRAJETÓRIA DO INTELCTUAL LUCIANO ANTÔNIO PRATES JUNQUEIRA**. 1. Ed. São Paulo: Labrador, 2019, 49-62.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda et al. O olhar de cada um: elementos sobre a construção cotidiana do Programa Saúde na Escola no DF. 2015.

LOPES, Jéssica Fernanda; LENHARO, Naira Ruiz; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência& sociedade**, p. 40-48, 2014.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são eo que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, Rio de Janeiro, Edur, 2011. p. 30-40.

Magalhães, Eggarr Pontes de. **Inclusão social e intersectorialidade: O Longo Caminho dos Princípios às Estratégias de Ação**. *In*: CARNEIRO, C. B. L; COSTA, B. L. D. (org.). **Gestão social: o que há de novo?**. Belo Horizonte: **Fundação João Pinheiro**, 2004. 1 v.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**. 7. ed. São Paulo: Summus, 2022.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP**, v. 17, 2012.

MANZINI, E. J. Considerações sobre elaboração de roteiros para grupo focal. *In*: NUNES, L. R. O. P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. 1. ed. São Carlos: Marquezine e Manzini, 2014, p. 127-139

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MARTINS, L. A. R. Desafios relativos à formação continuada de profissionais para atuação na educação inclusiva. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa**

sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 237-246

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014.

MENDES, E. G; MARQUES, L. C; LOURENÇO; G. F. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 383-395.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, Rosilda; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí; SILVA, Carlos Roberto de Castro. Integralidade como processo intersubjetivo de construção de práticas em território de exclusão social. **Saúde em Debate**, v. 41, p. 707-717, 2017.

MINAS GERAIS. **Cartilha Projeto Mãos Dadas.** Orientações para transferência da gestão administrativa, financeira e operacional das unidades escolares da rede estadual para a rede municipal. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20Projeto%20Ma%CC%83os%20Dadas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em 25 de abr. de 2023.

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

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.188, de 20/06/2022.** Dá nova redação aos arts. 1º a 4º e altera a ementa da Lei nº 16.683, de 10 de janeiro de 2007, que autoriza o Poder Executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. **Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE)**. Atuação de Psicólogo e Assistente Social. Caderno orientador. Brasília, 12 dez. 2019. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PSICOLOGO%20E%20ASSISTENTE%20SOCIAL%20NA%20SEE.pdf>. Acesso em 01 de jan. de 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. MG. 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.584/2021**. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas. 22 jun. 2021. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.584_2021.pdf#:~:text=1RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.584%2F2021&text=1%C2%BA%20%2D%20O%20Projeto%20M%C3%A3os%20Dadas,da%20Rep%C3%ABlica%20e%20no%20art. Acesso em: 03 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

MOSCARDINI, Saulo Fantato; OLIVEIRA, Adriana Maria Leone Alves. O modelo de salas de recursos multifuncionais: avanços e retrocessos de uma realidade em construção. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 1, p. 128-148, 2017.

NAKAGAWA, Marcelo. Ferramenta 5W2H–Plano de ação para empreendedores. **Documento online**, 2014.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**, p. 95-120, 2010.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**, 2010, p. 95-120.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

OLIVEIRA, Tatiana Resende Prado Rangel et al. Promoção da saúde e intersetorialidade na rede de atenção ao idoso. 2017.

OSÓRIO, A. C. N. Abordagem social: limites e possibilidades na produção do conhecimento. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 25-52.

PANTALEÃO, E; FRANCISCO, L. L; LEITE, L. S. Diálogos sobre o processo de interdependência entre a acessibilidade arquitetônica e a educação inclusiva. *In*: SILVA, A. M. C. S; QUINTANILHA, B. C; ARAÚJO, M. D. A. **Intersetorialidades: múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Pedro & João, 2022, p 123-141.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 964-981, 2017.

PEIXOTO, Joana; DE CARVALHO, Rose Mary Almas. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 10, n. 2, p. 191-210, 2007.

PELOSI, Miryam Bonadiu; SOUZA, Vera Lúcia Vieira de. O funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e o perfil de seus professores. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1.

PICOLO, G. M; MENDES, E. G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012, v. 1. p. 53-90.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS—Revista Científica**, n. 39, p. 101-114, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 18, n. 36, 2012.

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

PLETSCH, Márcia Denise; DO AMARAL ARAUJO, Patrícia Cardoso Macedo; DA ROCHA, Maíra Gomes de Souza. A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a síndrome congênita do zika vírus (SCZV). **Educação em foco**, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021.

QUINTANILHA, B. C; WANDEKOKEM, K, D. A intersectorialidade nas políticas públicas de saúde, assistência social e educação. *In*: SILVA, A. M. C. S; QUINTANILHA, B. C; ARAÚJO, M. D. A. **Intersectorialidades: múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Pedro & João, 2022, 57-77.

ROCHA, Anacélia Santos *et al.* **O dom da produção acadêmica**: manual de normalização e metodologia de pesquisa. Belo Horizonte: Escola Superior Dom Helder Câmara, 2016.

ROCHA, Sabrina Trica. **PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**: o que revelam os dados do Censo Escolar no Brasil e no Distrito Federal. 2021. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13341/1/sabrinatricarocha.pdf>

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho (Org). **A intersectorialidade e seus desafios**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 268 p.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; SILVA, Bruna Coutinho. O cotidiano da intersectorialidade e as relações entre as equipes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 107-126, 2019.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; SILVA, Bruna Coutinho. Os desafios das equipes na prática intersectorial com as famílias. *In*: ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. **A intersectorialidade e seus desafios**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 29-42.

ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. Transversalizando as políticas públicas: quando a intersectorialidade se torna rizomática. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.35843>. Acesso: 03 mar. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nomenclatura na área da surdez. **Curso de Terminologia sobre Deficiência**, n. 15, 2012.

SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana; DE SÁ, Ronice Franco. AÇÕES INTEGRADAS E COMUNITÁRIAS PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE DA CRIANÇA.

SEBRAE. Ferramenta 5W2H. Disponível em: Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, Denise Alves José da. **Ação intersectorial: potencialidades e dificuldades do processo de trabalho em equipe na Estratégia Saúde da Família**. 2013. Tese (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, K.L; BELGA, S. M. M. F. Problematizando a intersetorialidade: estratégia necessária, sustentável e possível. *In: ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. A intersetorialidade e seus desafios*. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 63-70.

SILVA, M. E. da; SILVA, A. M. da; VENÂNCIO, L. M. C. T. O papel do apoio educacional frente aos desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Horizontes - Revista de Educação ISSN 2318-1540**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 36–52, 2017. DOI: 10.30612/hre.v5i10.8151. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8151>. Acesso em: 9 mar. 2024.

SILVEIRA, S. A. A. Z; ARAÚJO, M. D. Interseitorialidade na prática. *In: SILVA, A. M. C. S; QUINTANILHA, B. C; ARAÚJO, M. D. A. Interseitorialidades: múltiplos olhares*. 1. ed. São Paulo: Pedro & João, 2022, p. 143-169.

SPOSATI, Aldaíza. Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. **Serviço Social & Sociedade**, v. 85, São Paulo, Cortez Editora, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBÁ. **Atendimento Educacional Especializado faz a diferença!** Matéria publicada em 04 de dezembro de 2012 no sítio da Prefeitura Municipal de Ubá. Disponível em: <https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/atendimento-educacional-especializado-faz-a-diferenca/8248>.

UBÁ. **Cursos e capacitações**. Matéria publicada em 28 de agosto de 2023 no sítio da Prefeitura Municipal de Ubá. Disponível em: [Prefeitura Municipal de Ubá - Educadores da Rede Municipal participam de formação \(uba.mg.gov.br\)](https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/cursos-e-capacitacoes). Acesso em: 14 fev. 2024.

UBÁ. Decreto n ° 3.254, de 16 de março de 1993. **Dispõe sobre a Organização Administrativa da Prefeitura Municipal de Ubá, regulamentando a Lei Complementar nº 011, de 15 de dezembro de 1992**. Disponível em: https://www.uba.mg.gov.br/arquivo/legislacao/decreto_3254_1993

UBÁ. **EDITAL Nº 03/2023 DO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PROCESSO SELETIVO PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES AI, PROFESSORES AI – APOIO E PROFESSOR BI REDE MUNICIPAL DE ENSINO**. Ubá, 2023. Disponível em: <https://transparencia.uba.mg.gov.br/detalhe-do-processo-seletivo/info/processo-seletivo-simplificado-3-2023/58>

UBÁ. **Educação: Legislativo aprova municipalização de anos iniciais do ensino fundamental**. Informativo da Câmara Municipal. 15 out. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Jaqueline/Downloads/JE%20053.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2023

UBÁ. **Lei Complementar nº 168, de 15 de julho de 2014**. Autoriza a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado junto à Secretaria Municipal de Educação, e cria, na estrutura administrativa instituída pela Lei Complementar

Municipal nº 106/2009, os cargos necessários ao seu funcionamento e dá outras providências. 15 jul. 2014

UBÁ. **Lei nº 4.299, de 17 de julho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal. Secretaria municipal de educação. Disponível em: https://www.uba.mg.gov.br/arquivo/legislacao/lei_4299_2015. Acesso em: 02 mar. 2023

UBÁ. **Lei nº 4.819, de 01 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.uba.mg.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2020/1987/lei_4819_2020.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

UBÁ. **Lei nº 4.904, de 01 de outubro de 2021.** Autoriza o poder executivo a celebrar convênios com o estado de Minas Gerais, por intermédio da secretaria do estado da educação, visando à transferência total da gestão administrativa, financeira e operacional no atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) (...) e dá outras providências. Disponível em: https://www.uba.mg.gov.br/arquivo/legislacao/lei_4904_2021 Acesso em: 25 jun 2023.

UBÁ. **Processo Seletivo Simplificado para concessão de estágio a estudantes.** Edital 01/2020. 7 fev. 2020. Disponível em: https://transparencia.uba.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=18&arquivo={BCD7DB01-8131-30DC-14CE-D2ECBADEB0DE}.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

UBÁ. **PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFISSIONAL ESPECIALIZADO (PROFESSOR AI, DE APOIO) REDE MUNICIPAL DE ENSINO.** Secretaria Municipal de Educação, 19 out. 2021. Disponível em: https://www.uba.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=18&arquivo={308BC4AB-8D11-AA1D-52C7-CCAE5E0CD40E}.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

UBÁ. **Regimento Interno do Centro de Atendimento Educacional Especializado “Maria Aparecida Condé” (CAEE), 2016.**

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção –** Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca - Espanha, 7-10 jun. 1994.

VIEIRA, Kelly Dias. INTER(TRANS)SETORIALIDADES: vivências, possíveis conceituações e usos. *In*: ROMAGNOLI, Roberta de Carvalho. **A intersectorialidade e seus desafios.** 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, 249-266.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

WARSCHAUER, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. O conceito "Intersetorialidade": contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Saúde e Sociedade**, v. 23, p. 191-203, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA DO NUPSE E DO CAEE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa **“Inclusão escolar e atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de Educação de Ubá-MG”**.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de refletir as potencialidades e limitações que influenciam a efetividade do trabalho colaborativo entre o Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) e o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” (CAEE). Nesta pesquisa pretendemos analisar o funcionamento do processo de trabalho no NUPSE e no CAEE, visando compreender a integração desses dois espaços no sentido de promover a inclusão escolar.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades que contarão com sua participação: realização de entrevista semiestruturada, presencial, individual e gravada em áudio. A proposta de estudo não acarreta sua exposição a quaisquer riscos.

A pesquisa pode trazer benefícios que favoreçam o fortalecimento da ação colaborativa entre NUPSE e CAEE para atender as demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá-MG.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso tenha algum dano decorrente das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, tem direito a buscar indenização.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. Vale ressaltar que a sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendida.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Além do mais, seu nome ou o material que indique sua participação não será

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

liberado sem a sua permissão e você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar dessa entrevista.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

Nome da Pesquisadora Responsável: Jaqueline Pereira de Andrade

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

**Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora - MG
CEP: 36036-900**

Fone: (32) 2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

Rubrica do Participante
de pesquisa ou
responsável: _____

Rubrica da
pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS DE APOIO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa **“Inclusão escolar e atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de Educação de Ubá-MG”**.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de refletir as potencialidades e limitações que influenciam a efetividade do trabalho colaborativo entre o Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) e o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” (CAEE). Nesta pesquisa pretendemos analisar o funcionamento do processo de trabalho no NUPSE e no CAEE, visando compreender a integração desses dois espaços no sentido de promover a inclusão escolar.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades que contarão com sua participação: realização de grupo focal, online, em grupo e gravada em áudio. Cabe mencionar que, a proposta de estudo não acarreta a exposição do sujeito a quaisquer riscos.

A pesquisa pode trazer benefícios que favoreçam o fortalecimento da ação colaborativa entre NUPSE e CAEE para atender as demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá-MG.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendida.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

sua permissão e você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar dessa entrevista.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

Nome da Pesquisadora Responsável: Jaqueline Pereira de Andrade

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora - MG

CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br

Rubrica do Participante
de pesquisa ou
responsável: _____

Rubrica da
pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ANALISTAS DO CAEE E EQUIPE NUPSE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa **“Inclusão escolar e atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de Educação de Ubá-MG”**.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de refletir as potencialidades e limitações que influenciam a efetividade do trabalho colaborativo entre o Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) e o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” (CAEE). Nesta pesquisa pretendemos analisar o funcionamento do processo de trabalho no NUPSE e no CAEE, visando compreender a integração desses dois espaços no sentido de promover a inclusão escolar.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades que contarão com sua participação: realização de grupo focal, presencial, em grupo e gravada em áudio. Cabe mencionar que, a proposta de estudo não acarreta a exposição do sujeito a quaisquer riscos.

A pesquisa pode trazer benefícios que favoreçam o fortalecimento da ação colaborativa entre NUPSE e CAEE para atender as demandas específicas da Educação Especial nas escolas municipais de Ubá-MG.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendida.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

sua permissão e você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar dessa entrevista.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

Nome da Pesquisadora Responsável: Jaqueline Pereira de Andrade

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora - MG

CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br

Rubrica do Participante
de pesquisa ou
responsável: _____

Rubrica da
pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DO NUPSE

Referencial teórico/bibliográfico	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Perfil	Obter informações sobre a trajetória de desenvolvimento profissional da coordenadora.	Você pode me dizer um pouco sobre a sua formação profissional na educação até o momento em que assumiu a coordenação do NUPSE?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pela coordenadora na rede municipal de Ubá.	Há quanto tempo você atua na rede municipal de Ubá?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pela coordenadora no atendimento educacional especializado.	Há quanto tempo atua com o AEE?
Cultura inclusiva	Entender qual é a fundamentação do conceito de inclusão que orienta a implementação na prática da coordenadora.	O que você entende por inclusão escolar?
	Compreender a estrutura das ações do NUPSE em seu papel de fornecer suporte à inclusão.	Como o NUPSE estrutura suas ações para promover e apoiar a inclusão?
Intersetorialidade	Compreender o conceito de trabalho colaborativo que guia a prática da coordenadora.	E o que você entende por trabalho colaborativo?
	Entender qual é a fundamentação do conceito de intersetorialidade que orienta a implementação na prática da coordenadora. (CAEE, NUPSE e escola)	Como você descreveria a parceria entre os diferentes setores/instituições que estão vinculados à inclusão escolar na rede municipal de Ubá?

	Entender a perspectiva da coordenadora em relação à eficácia da colaboração entre pedagogos, psicólogos e assistentes sociais na promoção da inclusão.	Você poderia me dizer um pouco do trabalho que é desenvolvido na SME pelos diferentes profissionais que atuam no NUPSE?
	Entender a articulação entre NUPSE, CAEE e escola no encaminhamento dos alunos ao CAEE.	O NUPSE participa do encaminhamento dos alunos matriculados nas escolas para o CAEE?
	Compreender a perspectiva da coordenadora em relação à articulação do trabalho do NUPSE e das escolas na oferta da Educação Especial.	Como ocorre a articulação entre o NUPSE e as escolas no desenvolvimento de suas atividades?
	Compreender a perspectiva da coordenadora em relação à articulação do trabalho do NUPSE e do CAEE, na oferta da Educação Especial.	Há integração entre as atividades realizadas pelo NUPSE e pelo CAEE?
Formação de profissionais	Entender de quem é a responsabilidade de formação continuada dos profissionais que atuam na oferta do AEE no município.	O NUPSE oferece ou já ofereceu algum tipo de capacitação para os profissionais que atuam na oferta do AEE no município?
Pessoal	Permitir que a coordenadora compartilhe seus comentários sobre tópicos não discutidos e que despertem seu interesse.	Gostaria de contribuir com mais informações?

APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DO CAEE

Referencial teórico/bibliográfico	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Perfil	Obter informações sobre a trajetória de desenvolvimento profissional da coordenadora.	Você pode me dizer um pouco a respeito da sua formação profissional na área da educação até o momento em que assumiu a coordenação do CAEE?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pela coordenadora na rede municipal de Ubá.	Há quanto tempo você atua na rede municipal de Ubá?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pela coordenadora no AEE.	E Há quanto tempo atua com o AEE?
Cultura inclusiva	Entender qual é a fundamentação do conceito de inclusão que orienta a implementação na prática da coordenadora.	O que você entende por inclusão escolar?
	Compreender a estrutura das ações do CAEE em seu papel de fornecer suporte à inclusão.	Como o CAEE estrutura suas ações para promover e apoiar a inclusão?
Intersetorialidade	Compreender o conceito de trabalho colaborativo que guia a prática da coordenadora.	E o que você entende por trabalho colaborativo?
	Entender qual é a fundamentação do conceito de intersetorialidade que orienta a implementação na prática da coordenadora. (CAEE, NUPSE e escola)	Como você descreveria a parceria entre os diferentes setores/instituições que estão vinculados à inclusão escolar na rede municipal de Ubá?
	Entender a perspectiva da coordenadora em relação à eficácia	Você poderia me dizer um pouco do trabalho que é desenvolvido no CAEE pelos diferentes profissionais?

	da colaboração entre os diferentes profissionais que atuam no CAEE na promoção da inclusão.	
	Entender a articulação entre o CAEE e a escola no encaminhamento dos alunos.	De que maneira o CAEE recebe os encaminhamentos da escola?
	Compreender a perspectiva da coordenadora em relação à articulação do trabalho do CAEE e das escolas na oferta da Educação Especial.	Como ocorre a articulação entre o CAEE e as escolas no desenvolvimento de suas atividades?
	Compreender a perspectiva da coordenadora em relação à articulação do trabalho do CAEE e do NUPSE, na oferta da Educação Especial.	Há integração entre as atividades realizadas pelo CAEE e pelo NUPSE?
Formação de profissionais	Entender de quem é a responsabilidade de formação continuada dos profissionais que atuam na oferta do AEE no município.	O CAEE oferece ou já ofereceu algum tipo de capacitação para os profissionais que atuam na oferta do AEE no município?
Pessoal	Permitir que a coordenadora compartilhe seus comentários sobre tópicos não discutidos e que despertem seu interesse.	Gostaria de contribuir com mais informações? Algo que eu não levantei aqui e que mereça dar luz?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL REALIZADO COM A EQUIPE NUPSE

Referencial teórico/bibliográfico (Eixo)	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Perfil	Buscar informações sobre a trajetória de carreira dos profissionais.	Vocês poderiam compartilhar um pouco a respeito da trajetória de formação profissional até assumirem a posição atual na equipe?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pelos profissionais na rede municipal de Ubá.	Há quanto tempo vocês atuam na rede municipal de Ubá?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pelos profissionais na equipe NUPSE.	E há quanto tempo atuam na equipe NUPSE?
Cultura inclusiva	Compreender o conceito de inclusão que guia a prática da equipe.	O que vocês entendem por inclusão escolar?
	Identificar as concepções da equipe sobre o papel de oferecer suporte ao AEE.	Qual a concepção que vocês têm sobre o que é a função da equipe no processo de inclusão escolar?
	Analisar como os profissionais percebem o trabalho que está sendo realizado.	Vocês acreditam que a iniciativa de implementação desta equipe contribuiu para a promoção da inclusão escolar no município? Por quê?
Intersetorialidade	Compreender o conceito de trabalho colaborativo que guia a prática da equipe.	O que vocês entendem por trabalho colaborativo?
	Entender como o planejamento é executado na prática.	Como a equipe atua para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial?

	Identificar se ocorre e como ocorre ações intersetoriais entre NUPSE e CAEE.	Como vocês descreveriam a relação da equipe com o CAEE?
	Identificar se ocorre e como ocorre ações intersetoriais entre NUPSE e escola.	Como vocês descreveriam a relação entre a equipe e a escola?
Formação profissional	Avaliar a eficácia da trajetória profissional dos indivíduos em prepará-los para atuar numa abordagem colaborativa.	Vocês julgam ter recebido formação inicial capaz de prepará-los para atuar colaborativamente?
	Explorar as opções de formação continuada disponíveis para os profissionais.	Desde que assumiram essa posição, participaram de programas de formação continuada sobre inclusão escolar oferecidos pelo município? Além disso, buscaram oportunidades de aprendizado por iniciativa própria?
Pessoal	Permitir que os profissionais compartilhem seus comentários sobre tópicos não discutidos e que despertem interesse.	Gostariam de contribuir com mais informações? Algo que eu não levantei aqui e que mereça destacar?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL REALIZADO COM OS ANALISTAS DO CAEE

Referencial teórico/bibliográfico	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Perfil	Buscar informações sobre a trajetória de carreira dos profissionais.	Vocês poderiam compartilhar um pouco a respeito da trajetória de formação profissional até assumirem o cargo de Analista de AEE?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pelos analistas na rede municipal de Ubá.	Há quanto tempo vocês atuam na rede municipal de Ubá?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pelos analistas no CAEE.	E há quanto tempo atuam na oferta do AEE?
Cultura inclusiva	Compreender o conceito de inclusão que guia a prática dos analistas.	O que vocês entendem por inclusão escolar?
	Identificar as concepções dos analistas sobre o papel de ofertar o AEE.	Qual é a perspectiva que vocês têm sobre o papel de vocês no contexto da inclusão escolar?
Intersetorialidade	Compreender o conceito de trabalho colaborativo que guia a prática dos analistas.	O que vocês entendem por trabalho colaborativo?
	Entender a dinâmica da interação entre os analistas dos 9 setores que compõe o CAEE.	Como vocês atuam para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial?
	Compreender como os analistas se articulam com os profissionais da escola regular.	Como vocês descreveriam a relação entre vocês e os professores da sala de aula regular?

Formação	Avaliar a eficácia da trajetória profissional dos indivíduos em prepará-los para atuar numa perspectiva colaborativa.	Vocês julgam ter recebido formação inicial capaz de prepará-los para atuar colaborativamente?
	Explorar as opções de formação continuada disponíveis para os profissionais.	Desde que assumiram a função de analistas, participaram de programas de formação continuada sobre inclusão escolar oferecidos pelo município? Além disso, buscaram oportunidades de aprendizado por iniciativa própria?
Pessoal	Permitir que os profissionais compartilhem seus comentários sobre tópicos não discutidos e que despertem interesse.	Gostariam de contribuir com mais informações? Algo que eu não levantei aqui e que mereça dar luz?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL REALIZADO COM AS PROFESSORAS DE APOIO

Referencial teórico/bibliográfico (Eixo)	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Perfil	Buscar informações sobre a trajetória de carreira dos professores.	Vocês poderiam compartilhar um pouco a respeito da trajetória de formação profissional até assumirem a função de professor de apoio?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pelos profissionais na rede municipal de Ubá.	Há quanto tempo vocês atuam na rede municipal de Ubá?
	Obter informações sobre o período de serviço prestado pelos profissionais na função de apoio ao AEE.	E há quanto tempo atuam como professor de apoio?
Cultura inclusiva	Compreender o conceito de inclusão que guia a prática dos professores.	O que vocês entendem por inclusão escolar?
	Compreender qual cultura permeia a prática.	Como vocês atuam para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial?
	Analisar como os professores percebem o trabalho que está sendo realizado.	Vocês acreditam que o surgimento da função de professor de apoio na rede foi capaz de garantir a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial? Por quê?
	Analisar o processo de elaboração do PDI. Se há colaboração, dificuldades...	Como acontece a elaboração do PDI?
Intersetorialidade	Compreender o conceito de trabalho colaborativo que guia a prática dos professores.	O que vocês entendem por trabalho colaborativo?

	Entender a dinâmica da interação entre professor regente e professor de apoio.	Falem um pouco, de como é a relação de vocês com os professores regentes de turma. Como é a convivência, o planejamento?
	Compreender como os professores se articulam com os Analistas que atuam no CAEE.	Como vocês descreveriam a parceria entre os professores de apoio e o CAEE?
	Entender quais são as atribuições do professor de apoio no que se refere ao planejamento.	Há tempo destinado para um planejamento colaborativo?
	Compreender a visão dos profissionais sobre a clareza de atribuições de apoio e regente.	Na opinião de vocês, as atribuições da função de apoio e de regência são claramente definidas na prática?
Formação	Avaliar a eficácia da trajetória profissional dos professores em prepará-los para atuar numa abordagem colaborativa.	Vocês julgam ter recebido formação inicial capaz de prepará-los para atuar colaborativamente?
	Explorar as opções de formação continuada disponíveis para os profissionais.	Desde que assumiram essa função, participaram de programas de formação continuada sobre inclusão escolar oferecidos pelo município? Além disso, buscaram oportunidades de aprendizado por iniciativa própria?
Pessoal	Permitir que os professores compartilhem seus comentários sobre tópicos não discutidos e que despertem interesse.	Gostariam de contribuir com mais informações? Algo que eu não levantei aqui e que mereça dar luz?