

**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**

Valdênia Rufato Gomides Dutra

**A FUNÇÃO DO NÚCLEO PSICOSSOCIAL EDUCACIONAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ-MG NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS
DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Juiz de Fora

2025

Valdênia Rufato Gomides Dutra

**A FUNÇÃO DO NÚCLEO PSICOSSOCIAL EDUCACIONAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ-MG NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS
DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentado 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 Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Juiz de Fora

2025

Rufato Gomides Dutra, Valdênia.

A FUNÇÃO DO NÚCLEO PSICOSSOCIAL EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ-MG NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / Valdênia Rufato Gomides Dutra. -- 2025. 179 f.

Orientador: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

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

1. Família. 2. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. NUPSE. 5. Ubá. I. Rafaela Otoni Ribeiro, Patrícia , orient. II. Título.

Valdênia Rufato Gomides Dutra

**A FUNÇÃO DO NÚCLEO PSICOSSOCIAL EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE UBÁ-MG NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

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

Aprovada em 04 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. Patricia Rafaela Otoni Ribeiro- Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.Dr. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
UEMG

Prof.Dr. Helena Rivelli de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 28/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 04/04/2025, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Rivelli de Oliveira, Usuário Externo**, em 07/04/2025, às 21:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 08/04/2025, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2321206** e o código CRC **CF94C05D**.

Dedicado às minhas mãezinhas da APAE e da SME e aos seus filhotes, que me ensinaram que a inclusão é mais do que um trabalho, mas um sentido especial que incluimos em nosso viver de cada dia.

AGRADECIMENTOS

Expressar em palavras toda a gratidão que sinto, parece ser impossível, dada a amplitude que as palavras talvez não consigam alcançar. Creio e tenho fé que a Deus pertence cada etapa percorrida, nos momentos que me senti acolhida e cuidada diante das dificuldades. Tenho a certeza do quão grande é o Seu amor por mim e que é Ele quem me conduz em todos os momentos.

Agradeço ao meu marido e companheiro, Rodrigo, que, com todo amor, deu-me o apoio e incentivo que eu precisava para iniciar e para concluir essa jornada.

Aos meus amados filhos: Mari e Rodriguinho, por compreenderem desde cedo a importância do estudo na minha vida, pelo incentivo, por demonstrarem sempre tanto amor... isso é o que me move! Ao meu filhinho de quatro patas, Romeuzinho, por me proporcionar tanta alegria e por ser minha companhia fiel nos momentos de estudo.

À minha nora Aline, ao meu genro Giuliano e aos meus sogros, Maria Helena e Antônio Carlos, pelo apoio e carinho.

À minha mãe Marlene, que desde sempre esteve ao meu lado, e que, com o seu exemplo, nos ensina que a doação é uma grande forma de apresentação a Deus. Ao meu irmão Juninho, sempre tão presente em minha vida, trazendo conforto e incentivo.

Às minhas amigas-irmãs Patrícia, Ana Cristina, Fernanda e à minha cunhada Lu, confidentes da minha vida pessoal e profissional. É bom olhar para o lado e sempre encontrar vocês!

À minha amiga Carla, agradeço o apoio e incentivo para me inscrever no mestrado e por acreditar em mim. Ao amigo Elisson pelo apoio incondicional.

Em especial, quero agradecer à amiga Adriana Lucarelli, amizade que fortaleceu durante o mestrado. Mais do que dividir as acomodações, nós dividimos nossas vidas, nossas famílias, nossos sonhos e nossos problemas. Você e Juju tornaram meus dias em Juiz de Fora muito mais leves!

À minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, que me concedeu o “Sim” para o prosseguimento da realização do sonho do Mestrado. Sua competência profissional, seu exemplo de mulher e de mãe foram inspiração para eu seguir em frente. Agradeço a paciência e dedicação que me conduziu, com seus preciosos conselhos pessoais e profissionais e orientações que seguirei por onde estiver.

Às Profª Drª Helena Riveli e Profª Drª Daniela Fantoni agradeço pelas preciosas intervenções realizadas, por ocasião da Banca de Qualificação, que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da pesquisa e para o aprimoramento do meu referencial teórico.

Aos queridos ASAs Mayana, Alexandre e Ademir que sempre se mostraram solícitos e disponíveis diante de tantas dúvidas e prazos e que, carinhosamente, despendiam seu tempo para explicar-me e acalmar-me muitas vezes.

Aos professores do PPGP e a toda equipe do CAEd, o meu reconhecimento pela competência e compromisso com que tratam esse programa, garantindo a excelência e a qualidade de um mestrado profissional que é exemplo no Brasil.

Meus agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Ubá que, por meio da celebração do convênio com a UFJF, proporcionou aos servidores a oportunidade de repensar a sua prática a partir das aprendizagens vividas em um programa de mestrado profissional.

À todas as famílias dos alunos PAEE, minha eterna gratidão por tantos ensinamentos!

Enfim, a todos que direta ou indiretamente compartilharam momentos na minha trajetória acadêmica e que contribuíram para sua consumação. Gratidão, sempre!

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão pesquisado refere-se às ações implementadas na rede municipal de ensino de Ubá, direcionadas aos estudantes PAEE e diz respeito à garantia de direitos desses alunos, a partir da perspectiva de sua família. Para isso, analisou-se a função do Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) na garantia de direitos do aluno PAEE a partir da ótica da família. Esse caso se propôs a responder à pergunta: o que as famílias de alunos PAEE esperam do NUPSE? Com o propósito de responder a esse questionamento, objetivou-se compreender de que forma as famílias dos alunos PAEE da rede municipal de Ubá recorrem ao NUPSE para a garantia de direitos do aluno PAEE. Tendo isso em vista, foram definidos como objetivos específicos deste estudo: (i) Descrever a atuação do NUPSE na garantia de direitos do aluno PAEE mediante as solicitações das famílias; (ii) Analisar a compreensão que essas famílias têm em relação às atribuições do NUPSE; (iii) Propor alternativas para melhor compreensão da função do NUPSE e atendimentos às famílias com mecanismos de gestão da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de educação de Ubá (MG). Utilizamos a abordagem da pesquisa qualitativa, empregando como instrumento de pesquisa um questionário, que foi aplicado aos familiares dos alunos PAEE. O referencial teórico deste estudo abarcou os estudos de Glat e Fernandes (2005) Jannuzzi (2012), Mantoan (2015), Mazzotta (2011), Pletsch (2010). Assim, o estudo possibilitou a elaboração de um Plano de Ação Educacional a ser aplicado no NUPSE-Ubá, com quatro eixos de intervenção. A pesquisa mostra que muitas famílias não compreendem as atribuições do NUPSE, além da lidarem com a falta de qualificação para profissionais ligados ao AEE. O que ainda esbarra na falta de recursos frente ao aumento da demanda por atendimento. Nisso, considerou-se importante o incremento de ações intersetoriais e a elaboração de um Plano de Ação Educacional que contemplasse campanhas informativas sobre o NUPSE e o CAEE, a qualificação de profissional com foco nas deficiências dos alunos e na educação inclusiva.

Palavras-chave: Família. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. NUPSE. Ubá.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied refers to the actions implemented in the municipal education network of Ubá, directed to PAEE students and concerns the guarantee of rights of these students, from the perspective of their families. To this end, the role of the Educational Psychosocial Center (NUPSE) in guaranteeing the rights of PAEE students from the perspective of the family was analyzed. This case proposed to answer the question: what do families of PAEE students expect from NUPSE? In order to answer this question, the objective was to understand how families of PAEE students in the municipal network of Ubá (MG) resort to NUPSE to guarantee the rights of PAEE students. With this in mind, the specific objectives of this study were defined as: (i) Describing the role of NUPSE in guaranteeing the rights of PAEE students based on requests from families; (ii) Analyzing the understanding that these families have regarding the attributions of NUPSE; (iii) Proposing alternatives for a better understanding of the role of NUPSE and services to families with mechanisms for managing special education policies from the perspective of inclusive education in the municipal education network of Ubá (MG). We used a qualitative research approach, using a questionnaire as a research instrument, which was administered to the families of PAEE students. The theoretical framework of this study included the studies of Glat and Fernandes (2005), Jannuzzi (2012), Mantoan (2015), Mazzotta (2011), and Pletsch (2010). Thus, the study made it possible to develop an Educational Action Plan to be applied at NUPSE-Ubá (MG), with four intervention axes. The research shows that many families do not understand the responsibilities of NUPSE, in addition to dealing with the lack of qualifications for professionals involved in AEE. This is further hindered by the lack of resources in view of the increased demand for services. In this regard, it was considered important to increase intersectoral actions and to develop an Educational Action Plan that would include information campaigns about NUPSE and CAEE, the qualification of professionals focused on students' disabilities and inclusive education.

Keywords: Family. Special Education from an Inclusive Perspective. Specialized Educational Assistance. NUPSE. Ubá - MG.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação – SME.....	59
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos legais que regem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil de 1988 até 2007.....	28
Quadro 2 - Descrição do Público da Educação Especial.....	40
Quadro 3 - Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução SEE nº 4256/2020.....	50
Quadro 4 - Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução SEE nº 4256/2020.....	53
Quadro 5 - Cronograma de reuniões – Projeto Travessia.....	74
Quadro 6 - Critérios para comprovação de títulos acadêmicos.....	79
Quadro 7 - Representações sobre o NUPSE pelas famílias.....	121
Quadro 8 - Reclamações, elogios e/ou sugestões sobre o NUPSE.....	125
Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas.....	132
Quadro 10 - Síntese de ação educacional sobre os problemas do NUPSE.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020.....	41
Gráfico 2 – Comparativo do perfil dos estudantes assistidos por professores de apoio na rede municipal de ensino em 2022 e 2023.....	73
Gráfico 3 - Demandas de atendimentos a partir da perspectiva das famílias em 2023.....	78
Gráfico 4 – Oferecimento de AEE segundo os pais e/ou responsáveis.....	105
Gráfico 5 – Oferecimento de professor de apoio segundo os pais e/ou responsáveis.....	107
Gráfico 6 – Avaliação do AEE e professor de apoio segundo os pais.....	110
Gráfico 7 – Profissionais da equipe do NUPSE contactados pelas famílias.....	117
Gráfico 8 – Solicitação ao NUPSE.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ranking IDHM no Brasil- 2010.....	54
Tabela 2 - Quantitativo de escolas municipais por etapa de ensino ofertada em Ubá – 2012 e 2023.....	55
Tabela 3 - Quantidade de matrículas em escolas municipais de Ubá da população de 0 a 15 anos em cada etapa de ensino (2023).....	55
Tabela 4 – Quantitativo de escolas por etapa de ensino ofertada em 2023.....	57
Tabela 5 – Histórico de evolução do total de estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino no período de 2012 a 2023.....	58
Tabela 6 – Quantitativo de professores de apoio contratados para o início do ano letivo – 1ª etapa de contratações de 2023.....	68
Tabela 7 – Quantidade de atendimentos por tipo de atividade oferecida pelo NUPSE.....	76
Tabela 8 – Demandas de atendimentos a partir da perspectiva das famílias em 2023.....	78
Tabela 9 – Percentual de estudantes PAEE nas unidades escolares da rede municipal de Ubá em 2024.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTLA	Linguagem e Tecnologias Assistivas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CENAPE	Centros de Atendimento Pedagógico
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
GI	Guia-Intérprete
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUPSE	Núcleo Psicossocial Educacional
PAEE - A	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAR	Plano Ações Articuladas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PSRMF	Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica
SIMADE	Sistema de Gestão da Rede Estadual
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
TOD	Transtorno Desafiador Opositor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBÁ.....	24
2.1	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	24
2.2	A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO.....	42
2.3	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MINAS GERAIS.....	46
2.4	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBÁ.....	54
2.4.1	A organização da educação especial na perspectiva inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Ubá.....	56
2.4.1.1	<i>O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).....</i>	<i>61</i>
2.4.1.2	<i>O Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE).....</i>	<i>66</i>
2.4.1.3	<i>A função do NUPSE na garantia de direitos do aluno PAEE.....</i>	<i>71</i>
3	ANALISANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBÁ.....	82
3.1	O PAPEL DA FAMÍLIA DOS ALUNOS PAEE: DOS MARCOS LEGAIS AO UNIVERSO DO AEE.....	86
3.1.1	A gestão das políticas públicas educacionais na educação especial na perspectiva inclusiva.....	92
3.1.2	A noção de intersetorialidade e a educação inclusiva.....	97
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	100
3.3	O ATENDIMENTO PELO NUPSE: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS?.....	104
3.3.1	O acesso ao AEE e sua importância para os alunos.....	104
3.3.2	O acesso ao professor de apoio.....	107
3.3.3	Avaliação das famílias sobre AEE e sobre o professor de apoio.....	109
3.3.4	Os desafios na vida escolar dos alunos PAEE.....	112
3.3.5	Auxílios necessários para os alunos PAEE	114
3.3.6	Conhecendo a relação entre as famílias e o NUPSE.....	116
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	130
4.1	DEFININDO O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL E SUA ORGANIZAÇÃO.....	133

4.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES.....	138
4.2.1. O problema da desinformação.....	138
4.2.2. A busca pela minimização de incompreensões.....	140
4.2.3. Dividindo papéis com o CAEE.....	144
4.2.4. Qualificando para a inclusão.....	147
4.2.5. Balanço sobre as propostas e suas diretrizes.....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre esclarecido.....	168
APÊNDICE B – Modelo de questionário a ser aplicado aos Pais/Responsáveis.....	171
ANEXO A – Relatório de solicitação de AEE.....	174
ANEXO B – Formulário indicador de atividades – NUPSE 2023.....	178

1 INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão escolar vêm trazendo mudanças no contexto educacional, especialmente na operacionalização da modalidade educação especial. As diretrizes dessa modalidade têm reflexo nas práticas pedagógicas e evidenciam lacunas na operacionalização das ações educativas, revelando desencontro entre o que preconiza a política e as ações ocorridas na escola, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Responder adequadamente a essas demandas é um desafio, no qual se faz necessário ampliar o debate sobre as políticas de educação inclusiva, para que se efetivem e garantam, de fato e de direito, o acesso dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotações a processos de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na rede municipal de ensino de Ubá (MG). Apesar das especificidades do município, as quais serão detalhadas ao longo deste trabalho, o entendimento da política da educação especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) requer a compreensão de processos relacionados a contextos anteriores, ao longo dos quais foram se definindo concepções, práticas e lutas que, de diferentes modos, influenciam o quadro atual da educação. Diante disso, adotamos como referência o próprio documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um “serviço” que integra as ações dessa política nacional.

Esse documento se propõe a consolidar um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino comum e caracterizado como público da educação especial.

É importante reconhecer que essa política não é o resultado de simples concepções e vontades governamentais. Ela é o resultado de um cenário mais abrangente e complexo que envolve a mobilização da sociedade civil e de variadas mudanças nas concepções e proposições relativas à educação de pessoas com deficiência. Essas mudanças começaram a ocorrer, principalmente, na década de 1980, mas ganharam mais força a partir da década de 1990.

Seguindo o posicionamento pela adesão às ações voltadas à inclusão escolar, ao serviço de Atendimento Educacional Especializado, o município de Ubá (MG) também

aderiu, no ano de 2008, ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PSRMF¹) no Plano Ações Articuladas (PAR). Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação apresentou a demanda no PAR e indicou a unidade educacional a ser contemplada por meio do Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC). Assim, em 2010, foi implantada a primeira sala de recursos multifuncionais, com oferta dos serviços de AEE, de forma a ser um suporte, um apoio complementar à escolarização dos alunos que constituem o público da Educação Especial: os que tinham uma ou múltiplas deficiências, os que apresentavam transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/ superdotação.

Por conseguinte, as novas diretrizes trouxeram para o contexto educacional municipal a necessidade de fortalecer a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo aos alunos matriculados na rede, além do AEE, por meio da sala de recursos multifuncionais, a disponibilização do profissional de apoio, com o objetivo de garantir o suporte ao desenvolvimento dos alunos com deficiências inseridos nas classes comuns e, a partir de 2022, a criação do Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE).

Assim, o caso de gestão a ser pesquisado refere-se às ações implementadas na rede municipal de ensino de Ubá direcionadas aos estudantes PAEE. Para isso, busca analisar a compreensão que essas famílias têm em relação às atribuições do NUPSE.

Ao se tratar das políticas de inclusão, é necessário conhecê-las para participar de sua implantação nas escolas, pois essas políticas definem diretrizes do ensino especial e atingem direta e indiretamente o ensino regular. Entretanto, é necessário entender como as políticas se efetivam nos sistemas de ensino, mais precisamente nas escolas, sem perder de vista as relações e conexões existentes entre elas. Para que isso aconteça, consideramos imprescindível conhecer o contexto educacional no qual o processo de inclusão está sendo materializado e, a partir disso, analisar seus aspectos à luz da legislação, das políticas públicas voltadas para a educação especial inclusiva, trazendo essas questões para discussão na rede municipal de ensino de Ubá (MG).

Diante do exposto, torna-se relevante explicitar os motivos que me conduziram a pesquisar sobre a temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Ubá (MG). A escolha da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como tema da minha pesquisa reflete minha vivência profissional, atuando como gestora de uma Escola de Educação Especial e como coordenadora, no município, do NUPSE. Outro motivo da escolha desse tema foi a ausência de pesquisas

¹ A sigla continua (PSRMF).

direcionadas a essa área no município de Ubá (MG), o que foi revelado pelo levantamento bibliográfico preliminar realizado para essa pesquisa.

O meu maior desafio nessa jornada foi me desprender de algumas ideias construídas ao longo da minha trajetória e, agora, como pesquisadora, direcionar o meu olhar, a fim de tomar conhecimento de um mundo muito rico em pesquisas sobre educação especial para pessoas com deficiência. O que me mostra que a concepção de pessoa com deficiência é muito mais ampla do que aquela com a qual eu estava acostumada em meu ciclo de convivência e estudo proporcionado pelo meu exercício profissional.

Com base nessa discussão preliminar sobre o objeto de estudo e a motivação da pesquisa, refletimos sobre quais os desafios e avanços alcançados pela SME de Ubá através do NUPSE para a garantia de direitos do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na rede municipal de ensino. Nessa direção, constatamos que, dentre as ações ligadas ao NUPSE, a relação com as famílias vem ganhando contornos significativos, mas, por ser um Núcleo criado recentemente, ainda gera expectativas para além do que está ao alcance dos profissionais que nele atuam. Por isso, é importante ouvir as famílias e compreender as suas expectativas para um melhor funcionamento das ações de atendimento educacional especializado na rede municipal de educação.

A partir disso, o presente estudo parte da seguinte questão: o que as famílias dos alunos PAEE da rede municipal de Ubá (MG) esperam do NUPSE? Nisso, nosso olhar também se volta para compreender o papel atribuído ao NUPSE, pelas famílias dos estudantes, enquanto órgão garantidor de direitos desses alunos.

Com o propósito de responder a esse questionamento, delimitamos como objetivo geral compreender de que forma as famílias dos alunos PAEE da rede municipal de Ubá (MG) recorrem ao NUPSE para a garantia de direitos do aluno PAEE.

Diante desse contexto, esperamos que esta pesquisa ofereça um marco referencial para o município de Ubá (MG) no que diz respeito aos desdobramentos da política sob análise, já que o processo estudado envolve permanentes inter-relações entre as orientações e medidas gerais, expedidas a nível nacional e estadual de governo, e as medidas mais específicas destinadas à sua aplicação no município. Tendo isto em conta, foram definidos como objetivos específicos deste estudo:

- (i) Descrever a atuação do NUPSE na garantia de direitos do aluno PAEE mediante as solicitações das famílias;

- (ii) Analisar a compreensão que essas famílias têm em relação às atribuições do NUPSE.
- (iii) Propor alternativas para melhor compreensão da função do NUPSE e atendimentos às famílias com mecanismos de gestão da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de educação de Ubá (MG).

Por meio da abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolve em duas etapas. A primeira fase é exploratória, com foco no levantamento de documentos e registros internos do NUPSE. Na segunda etapa, busca-se disponibilizar um instrumento de escuta às famílias para compreender as expectativas e necessidades diante da atuação do NUPSE.

Ao apresentarmos, nesta introdução, o nosso objeto de estudo, procuramos descrever brevemente o cenário da política de educação especial inclusiva no município de Ubá (MG), antecipando que este cenário inclui desafios e possibilidades, conforme se verá mais adiante, decorrentes da implementação dessa política. Também buscamos apresentar, neste capítulo, as motivações de pesquisa, os objetivos e o percurso metodológico escolhido.

No Capítulo 2, abordaremos a educação especial na perspectiva inclusiva, destacando seu histórico, tendo como embasamento a legislação pertinente e políticas públicas recentes. Além disso, descreveremos os serviços oferecidos na rede municipal de ensino em Ubá (MG), seguindo normas estaduais e nacionais. O capítulo também discute marcos legais internacionais, nacionais e locais relacionados à inclusão escolar desde a década de 1990, destacando os avanços e desafios nessa implementação, tendo em vista que o foco deste estudo está nas ações do NUPSE atreladas à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Ubá (MG).

No Capítulo 3, será realizada a análise das ações desenvolvidas pelo NUPSE e daquelas que ainda precisam ser implementadas na rede, buscando identificar as fragilidades existentes na garantia dos direitos dos estudantes que são o público do atendimento educacional especializado, tendo como referência os estudos de Glat e Fernandes (2005), sobre as relações históricas entre educação especial e educação inclusiva, Jannuzzi (2012), Mantoan (2015), sobre a aplicação de indicadores sociais, que podem enriquecer a compreensão do universo da pesquisa e o contexto dos sujeitos pesquisados, Mazzotta (2011), sobre as políticas voltadas para a educação especial em um enfoque histórico, Pletsch (2010),

que discute a inclusão escolar, a partir de diretrizes das políticas públicas e de práticas curriculares, e outros sobre esses mesmos temas e suas correlações.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBÁ

Neste capítulo, que está subdividido em quatro seções, apresentamos um breve histórico sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva por meio de uma discussão embasada na legislação pertinente e nas políticas públicas implementadas desde a década de 1990 até 2023. Além disso, descrevemos o panorama dos serviços ofertados pela educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino de Ubá, tendo como referência as normativas previstas nos contextos nacional e estadual.

No cenário municipal atual, a Educação Especial tem passado por transformações significativas no contexto educacional. No entanto, por mais que esses avanços proporcionem aos estudantes PAEE um acolhimento melhor na rede regular de ensino, ainda há dificuldades a serem superadas. Mesmo reconhecendo que, enquanto cidadãos, esses estudantes não necessitariam de instrumentos legais específicos para eles, o amparo legal traz reflexos significativos no contexto educacional. Ainda assim, é sabido que os elementos legais no arcabouço de legislações não garantem ações efetivas. De qualquer modo, destaca-se que se constituem importantes instrumentos para o acesso às políticas públicas.

Nesse contexto, para a garantia de direitos, diversos aspectos se relacionam à política em estudo, seja para o acesso, a permanência e/ou aprendizado. A formação dos profissionais envolvidos com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias dos estudantes PAEE, a fim de dar sustentação na garantia dos direitos aos que serão diretamente beneficiados com essa política é condição fundamental para que ela não seja imposta, mas que se consolide como fruto de uma conscientização da necessidade de uma educação para TODOS.

Assim, o caso de gestão a ser pesquisado refere-se às ações implementadas na rede municipal de ensino de Ubá, direcionadas aos estudantes PAEE. Para isso, busca analisar a compreensão que essas famílias têm em relação às atribuições do NUPSE.

2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta primeira seção, abordaremos a atual Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, perpassando por diferentes épocas e concepções que muito nos auxiliam a compreender o histórico das políticas que são destinadas a este grupo até o

momento presente. Trataremos de textos normativos no âmbito da educação especial a partir da Constituição Federal de 1988, visto a necessidade de modificação das legislações ao longo do tempo, ressignificando os conceitos, delimitando o público-alvo e colocando em evidência as potencialidades da pessoa com deficiência. Nesta trajetória, alguns marcos legais podem ser citados para o fortalecimento desta perspectiva: (a) Constituição Federal de 1988; (b) Declaração de Salamanca, de 1994; (c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996; (d) Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014; e) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; Lei nº 13.146, de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Decreto 10502/20 e Decreto 11.370/2023, dentre outros.

No Brasil, segundo o documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2010, o atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o Império. Nessa época, foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que atualmente é conhecido como Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos - INES, ambos localizados no Rio de Janeiro. A respeito desses institutos, Aranha (2000, p. 7) destaca uma importante questão:

Ambos foram criados pela intercessão de amigos ou pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e a educação especial, em particular, desde seu início.

A partir da década de 1920, surgiram gradualmente instituições não governamentais. Estas, devido à falta e inadequação dos serviços públicos, desempenharam por muitas décadas um papel fundamental na educação de crianças e jovens com deficiência. Isso inclui, em particular, as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

O mesmo documento ressalta que, nas décadas de 1960 e 1970, houve marcos importantes no âmbito das políticas públicas federais relacionadas ao tema, destacando-se, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, que estabeleceu o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente no sistema educacional regular de ensino. Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 de 1971, que alterou a referida lei de 1961, introduzindo o conceito de "tratamento especial" para os alunos com deficiência e os superdotados. Essas

leis não promoveram a criação de um sistema de ensino capaz de atender plenamente às necessidades educacionais especiais, o que levava muitos desses alunos a serem encaminhados para classe e escolas especiais.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Ministério da Educação (MEC). Este centro tinha como princípio básico a abordagem integracionista, surgida nos anos 1970, a qual previa a inserção do aluno conforme a avaliação obtida de sua capacidade de adaptação, podendo a criança ser colocada “em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas” (Mantoan, 1997, p. 8), colaborando para a segregação do aluno. Nesse período, havia predominância de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas por parte do Estado, e não uma política pública universal de acesso à educação.

O documento também destaca que, até a década de 1980, a educação especial era vista, principalmente, como um atendimento educacional especializado e substitutivo ao ensino comum, baseado em conceitos de normalidade e anormalidade, sendo amplamente oferecido por instituições de caráter caritativo e filantrópico.

Nisso, é interessante observar que muito desse modelo de educação, dispensado às pessoas com deficiência, parecia amparado em ideias do psiquiatra Georges Canguilhem (1904-1995), também considerado um importante representante da filosofia ocidental do século XX. Embora se possa depreender que o conceito de normalidade seja uma digressão e não necessariamente uma sentença dada às pessoas com deficiência, ele parece ter sido aplicado como um preceito a partir do qual esses indivíduos foram considerados no sistema escolar de então (Canguilhem, 2006).

Entretanto, na década de 1980, outras questões foram incorporadas a esse debate, de modo que a questão da normalidade/anormalidade foi suprimida, cedendo espaço, cada vez mais, para o entendimento da importância dos direitos de grupos marginalizados e/ou discriminados socialmente. As preocupações, nesse âmbito, já não eram apenas segregar as pessoas conforme suas características para, em seguida, realocá-las em outros espaços ou em novas formas de classificação de suas necessidades.

A partir da Constituição Federal de 1988, houve uma mudança significativa no entendimento legislativo, quando ela trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Além de garantir uma série de direitos sociais, a educação da pessoa com deficiência passa a ser assegurada (Capítulo III, seção I, do

artigo 205) como um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento humano, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Em seu artigo 206, são estabelecidos os princípios que norteiam a educação, como no inciso I, que assegura a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Além disso, no artigo 208, inciso III, há a garantia do AEE para a pessoa com deficiência, sendo ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Observa-se que, pela primeira vez, a Constituição estabelece que o Estado deveria garantir o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Isso marcou um ponto importante, levando tanto a legislação como os sistemas de ensino a se ajustarem às diretrizes e orientações do novo projeto político de educação, que traz a reorganização dos sistemas para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

De acordo com Mantoan (2007), o termo “preferencialmente” se relaciona ao AEE. Isso significa que, quando necessário, devem ser desenvolvidas estratégias, recursos pedagógicos e outras ferramentas para eliminar as barreiras que naturalmente impedem as pessoas com deficiência de terem acesso ao conhecimento. A autora enfatiza, ainda, que a escola comum é o ambiente adequado para promover a socialização de todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não, além de contribuir para o combate à discriminação e proporcionar interações que podem beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo de todos os alunos.

O quadro a seguir apresenta um resumo das disposições legais, conforme o documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2010) a partir da Constituição Federal de 1988 até 2007, ano que precede a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Quadro 1 – Documentos legais que regem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil de 1988 até 2007

ANO	DOCUMENTO	CONTEÚDO
1988	Constituição Federal de 1988	Art. 206, inciso I, estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Art. 208, inciso II, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990	Reproduz no artigo 54 o artigo 208 da CF88 e determina, em seguida, no artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
1990/ 1994	Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca	“passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva”.
1994	Declaração de Salamanca	Fornece diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e reafirma o comprometimento com a educação para todos, no qual se faz necessário promover a educação às pessoas com deficiência no ensino regular.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades ditas curriculares programadas para o ensino comum, em ritmo igual ao dos alunos ditos normais”.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996	Reitera a CF88 ao dispor, no art. 4º, inciso III, que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Reconhece a Educação Especial como modalidade e designa um capítulo (Capítulo V) para disposições a seu respeito. Preconiza, para os alunos “com necessidades especiais”, o asseguramento de currículo, métodos, recursos e organização específicos, terminalidade específica e aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar, dentre outras disposições.
1999	Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação

		complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Plano Nacional de Educação 2001-2010 – Lei nº 10.172/2001	Destaca a necessidade de construção de uma escola inclusiva, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, identifica um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, bem como à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que acompanha as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP)”.
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais.	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.
2002	Portaria nº 2.678/02 do MEC, que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille.	Aprova diretrizes e normas para o uso e difusão do sistema Braille em todo o país.
2003	O MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade	“[...] que apoia a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade”.
2004	O Ministério Público Federal – publica o documento – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	“[...] que tem como objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular”.
2004	Decreto nº 5.296/2004, que	“[...] estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com

	regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/00	mobilidade reduzida. Neste contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos”.
2005	Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola dos alunos surdos	“[...] que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular”.
2005	Implantação dos Núcleos de Atividades de altas habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal	“[...] são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino”.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, e da qual o Brasil é signatário	“[...] estabelece que os Estado-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão...”.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social	“[...] tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial”.
2007	Decreto nº 6.094/2007, que estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação	“[...] que dá a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas”.
2009	Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	“[...] determinando-se o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.”
2010	Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares	Preconiza que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento

	Nacionais Gerais para a Educação Básica	Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
2010	Decreto nº 7084/2010, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências	Estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.
2011	Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Estabelece o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da definição do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.
2011	Decreto nº 7612/201, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite.	“[...]com a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.”
2012	Lei nº 12.764/2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.
2014	Lei nº 13.005/2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	O Plano Nacional de Educação (PNE) preconiza a garantia do atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, objetivando universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.
2015	Lei nº 13.146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade.
2019	Decreto nº 9465/2019,	Cria-se a Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação

		Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi). Sendo a mesma composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Mobilidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	Decreto nº 10502/2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	Política Nacional de Educação Especial – instituindo-se como: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.
2023	Decreto n.º 11.370/2023	Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
	Decreto n.º 11.342/2023	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança e recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão e recria a Diretoria de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (DIPEPI/SECADI).
2023	Decreto nº 11.793/2023, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite	“[...] com a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.”

Fonte: Recompilação realizada pela autora, de acordo com informações constantes em “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2010).

Conforme demonstrado no Quadro 7, esse conjunto de legislações foi gradualmente sendo construído com o objetivo de orientar o atendimento às pessoas com deficiência e direcionaram os encaminhamentos da educação especial entre os anos de 1988 e 2007, destacando os grandes pilares em relação ao papel dessa modalidade de ensino e suas finalidades no sistema educacional: apoiar, complementar e/ou suplementar e substituir os serviços educacionais comuns. Nesse período, os serviços da educação especial estavam voltados para os alunos com necessidades educacionais especiais, identificados como aqueles que apresentavam: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização; e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2001).

Nesse sentido, a mudança no contexto brasileiro do modelo de integração para um modelo de Educação Especial numa perspectiva inclusiva cresceu de maneira significativa desde a promulgação da Constituição Federativa de 1988 (CF/88), seguido pela Lei 7.853/89, que determinou como crime a não matrícula de um indivíduo por causa de sua deficiência e pela LDBEN, Lei 9.394/1996, como um dos principais dispositivos legais que permitiram o avanço no processo de implementação de uma educação mais inclusiva.

A Lei n. 7.853, promulgada em 24 de outubro de 1989, estabelece “normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei” (Brasil, 1989). Tal lei aborda a integração das pessoas com deficiência e reforça, em seus artigos, o direito à igualdade de tratamento, oportunidades, respeito, saúde, trabalho e educação, incluindo a matrícula em escolas especiais e escolas regulares. Destaca-se o artigo 2, inciso I, que enfatiza a inclusão de alunos no sistema educacional, seja em escolas especiais, públicas ou privadas, tornando obrigatória e gratuita a oferta de vagas em instituições de ensino público. Além disso, há a disposição segundo a qual recusar a matrícula de uma pessoa com deficiência com base em sua condição é considerada crime.

No entanto, é importante notar uma concepção da época, presente no mesmo artigo, inciso I, alínea f, que menciona que a matrícula obrigatória deve ser aplicada apenas às pessoas com deficiência “capazes de se integrarem” ao sistema regular de ensino, estabelecendo, assim, que apenas aqueles que são considerados “capazes de se integrar” podem frequentar escolas regulares. Essa lei também prevê que as autoridades governamentais e as entidades privadas tomem as medidas para garantir o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência de forma progressiva. O objetivo é eliminar a

discriminação e promover a integração, fornecendo bens, serviços, instalações, programas e atividades, como a educação, para melhorar o bem-estar pessoal, social e econômico das pessoas com deficiência (Brasil, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reservou um capítulo específico, o Capítulo V, para abordar a Educação Especial. Nesta lei, enfatiza-se que o atendimento educacional deve ser oferecido de maneira satisfatória a todas as crianças, preferencialmente nas escolas regulares. Além disso, no artigo 4, inciso III, a LDB garante o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Apesar de compartilhar algumas semelhanças com o movimento de inclusão educacional, como a valorização da educação de todos na rede regular de ensino e a garantia do AEE para determinados alunos, a LDB ainda se alinha mais com o modelo de integração educacional.

Isso ocorre porque a LDB determina que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Essa abordagem mantém a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, principalmente, sobre os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a possibilidade de atendimento nas instituições ou classes exclusivamente especiais, o que reforça modelos segregativos de ensino, sustentando o que Mantoan (2015) analisa sobre a relutância dos sistemas em mudar radicalmente a favor da inclusão, quando a autora crítica que:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (Mantoan, 2015, p. 23).

Contudo, a LDB/1996 tem o intuito de assegurar uma educação de qualidade e inclusiva aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu artigo 59, o currículo contempla uma organização importante no âmbito educacional, pois visa adaptações curriculares, de acordo com as especificidades dos alunos, com o objetivo de

flexibilizar o currículo geral, permitindo ao educando uma melhoria na aprendizagem de acordo com cada nível.

Desse modo,

A Política apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, [...] inaugura novo marco na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público-alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento. (Neves; Rahmes; Ferreira, 2019, p. 4).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme o documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando 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).

O documento orientador dessa política está fundamentado em marcos legais e princípios pedagógicos da igualdade de condições, do direito à inclusão educacional e do acesso à participação em um sistema educacional inclusivo. Esse direito se insere em um movimento mundial pela inclusão para que todos os alunos estejam juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, conforme acordos internacionais firmados pelo governo brasileiro, na década de 1990 e registrados em documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no país.

Essas determinações foram incorporadas em outros textos legais da União, dentre os quais destacamos: a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às “pessoas portadoras de deficiência”, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, assim como o Decreto-lei nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e o Decreto nº 6949/2009, que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2016).

Tal decreto estabelece que deve ser assegurado um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, haja vista que a Educação Infantil, até então, não era contemplada. Também é em 2009 que o Ministério da Educação concretiza a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público da educação especial, incluídos nas turmas de ensino regular. Este programa contou com a contrapartida das secretarias de educação, na disponibilização do professor para atuar nas salas de recursos multifuncionais, que seriam espaços físicos específicos e adequados para o AEE, visando garantir o direito de aprendizagem do aluno com deficiência.

Esta política, de maneira geral, tem impactado na organização e no funcionamento dos serviços especializados, transformando a Educação Especial em um serviço de AEE, ofertado, em tese, ao público da educação especial, de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das SRM, por professores especializados. Contudo, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessárias. Porquanto, foi preconizado que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 17).

O crescente acesso e permanência desse público, nas escolas, vem acompanhado da necessidade de suportes específicos, que possam ampliar as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Com o intuito de promover e assegurar a educação especial, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024/ Lei 13.005 (Brasil, 2014), que se encontra em vigência, refere-se à escolarização das pessoas com deficiência, a qual permeia suas diretrizes nos incisos:

- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação; [...] e
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014, n. p.)

O PNE, em sua Meta 4, pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014, n. p.), e se refere à pessoa com deficiência como alguém que “não consegue de modo algum ou tem grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda, possua alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais” (Brasil, 2014, n. p.).

No texto aparecem ainda os termos: “necessidades específicas na educação” e “sistema educacional inclusivo”.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída para “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, realizada em 2006, ratificada no Brasil em forma de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, da Presidência da República:

Pessoas 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 igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009).

Neste estudo, a terminologia usada para descrever os diagnósticos segue o padrão estabelecido pelo Censo Escolar de 2022, especificamente na ficha de cadastro do aluno. Esta escolha foi feita porque este modelo é oficial para coletar informações nas escolas do Brasil, conforme os termos definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com Glossário do Censo Escolar (INEP, 2022), é considerado público da Educação Especial, os estudantes que apresentam: Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou superdotação, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência visual, cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, surdo-cegueira e deficiência múltipla.

Para melhor identificar essas deficiências, segue o Quadro 8 com a descrição sucinta acerca do que é considerado deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação.

Quadro 2 – Descrição do Público da Educação Especial

Público da Educação Especial	Descrição
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestado por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos.
Altas habilidades ou superdotação	São pessoas que apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.
Deficiência física	Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.
Deficiência auditiva e surdez	Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.
Deficiência visual	Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão.
Cegueira	Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.
Baixa visão	Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual e

	seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros.
Deficiência intelectual	Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit, tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

Quadro 2 – Descrição do Público da Educação Especial (continuação)

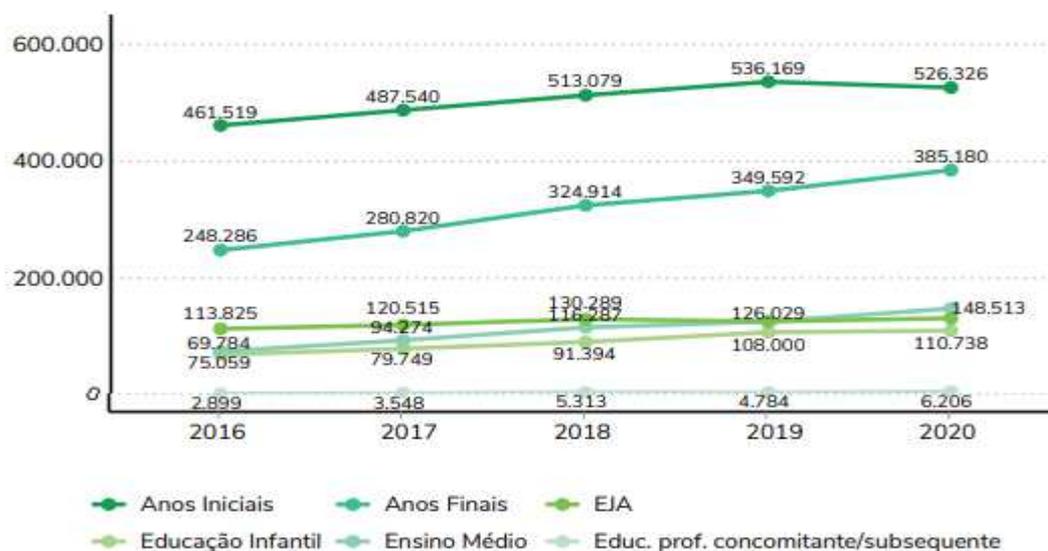
Público da Educação Especial	Descrição
Surdocegueira	Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.
Deficiência múltipla	Consiste na associação de duas ou mais deficiências. Esse campo não está disponível para marcação no Sistema Educacenso. Caso sejam declaradas duas deficiências ou mais para uma pessoa, o sistema marcará automaticamente que esse indivíduo tem deficiência múltipla.

Fonte: elaborado pela autora, de acordo com o glossário do Censo Escolar (INEP, 2022).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 6,7% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que representa um número aproximado de 12 milhões de pessoas (BRASIL, 2010). Destas, conforme os dados do Censo da Educação Básica, 1,3 milhão, em 2020, se encontra matriculada em instituições de ensino, na modalidade educação especial, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no Ensino Fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial.

Como se observa no Gráfico 1, na última década, os alunos com algum tipo de deficiência têm chegado às escolas comuns, muitas vezes, por força das leis, ao estabelecerem a preferência da matrícula nesses estabelecimentos de ensino ou pela ampliação do acesso às informações e do debate nacional e mundial sobre a inclusão escolar e seus benefícios para o estudante com ou sem deficiência.

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (Brasil/INEP, 2021).

A visibilidade dada à educação especial inclusiva fez com que as legislações fossem modificadas ao longo dos tempos, ressignificando os conceitos, delimitando o público-alvo e colocando em evidência as potencialidades da pessoa com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação. Finalizando a seção, como já visto, podemos elencar as leis: (a) Constituição Federal de 1988; (b) Declaração de Salamanca, em 1994; (c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996; (d) Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014; (e) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; Lei nº 13.146, de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Decreto 10502/20 e Decreto 11.370/2023.

A partir de tais legislações, o direito à educação, para todos, e a garantia de serviços e atendimento educacional especializado na escola regular vêm sendo matéria de discussão, lutas e desafios permanentes, principalmente no que se refere aos contingenciamentos financeiros nas políticas de educação inclusiva.

Na próxima seção, abordaremos as iniciativas adotadas pelo Estado de Minas Gerais, focando no AEE e nos marcos legais que visam a inclusão escolar dos estudantes com

deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, com amparo na Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020).

2.2 A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Antes de abordarmos o tema da educação especial inclusiva, é fundamental compreender como a sociedade observa historicamente as pessoas que, devido às suas diferenças físicas, intelectuais ou sensoriais em relação à maioria, foram marginalizadas ao longo da história. Esse debate é feito a partir de autores como Pacheco e Alves (2007) e Mazzotta (2011), Pereira e Saraiva (2017), Moises; Stockman (2020), Piccolo (2022) e Rosa *et al.* (2023), recorrendo, também, a abordagens clássicas como a de Pessoti (1984) e Silva (1987).

Autores como Pessoti (1984), Silva (1987), Pacheco e Alves (2007), assim como Piccolo (2022), nos permitem refletir, a partir das diferentes perspectivas, sobre as diversas posturas sociais que as pessoas com deficiências foram tratadas ao longo da história, podendo levar essa reflexão para a discussão sobre a educação especial e inclusiva. Reflexão que, por sua vez, remete ao trabalho de Mazzotta (2011) sobre o tratamento tradicionalmente dado às pessoas com deficiência, sendo a marginalização, o assistencialismo e a educação, sendo esta última o foco principal de nossa pesquisa. Pereira e Saraiva (2017) reforçam essa compreensão ao trazerem a conquista de direitos por meio de leis voltadas para as pessoas com deficiência.

O trabalho de Moises e Stockman (2020) traz a reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência por outro viés, levantando a ideia de uma sociedade na qual esses indivíduos devem provar sua humanidade a fim de garantirem sua inserção na sociedade: uma sociedade, então excludente e projetada para os normais. Já a pesquisa de Rosa *et al.* (2023) nos permitem direcionar essa discussão para um foco mais conceitual, ao trazerem uma reflexão para o problema acerca da construção dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. O que nos permite entender a interação e os impactos da interação dessas definições, também foco deste trabalho.

As questões relacionadas às diferenças individuais e à diversidade social, em décadas passadas, eram vinculadas a padrões de normalidade e anormalidade, havendo poucos debates voltados para a inclusão e escolarização de todas as crianças, independentemente de suas características, como nos informam Assis; Oliveira e Lourenço (2021). Segundo os autores,

atualmente, esses temas estão muito mais presentes nos debates e nas decisões políticas que visam garantir direitos em diversos contextos. A compreensão sobre o que constitui deficiência e o que significa ser uma pessoa com deficiência está conectada a vários fatores. É crucial levar em consideração as experiências em diferentes épocas, as estruturas sociais e políticas vigentes, bem como as condições econômicas, pois todos esses elementos têm um impacto direto nesse debate.

Concordando com Crespo (2009) e Monteiro e Ribeiro (2019), entendemos que, para compreender o modo como avançou o processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil requer entender, também, como a deficiência é percebida socialmente e como esse entendimento sobre o que é a deficiência se constrói ao longo da história. Assim, o modo como as pessoas com deficiência é visto sofre influência de um determinado período histórico do qual participam outros fatores, como o acesso à informação, o conjunto de crenças e convicções partilhadas sobre a deficiência e mesmo a influência de teorias científicas em voga.

Ao longo da história, a sociedade variou em sua percepção das pessoas com deficiência, influenciada pelo contexto da época, pela cultura dominante e pelas características da sociedade de então. De acordo com Silva (1987), Moises; Stockman (2020), Piccolo (2022) e Rosa *et al.* (2023), em culturas primitivas e antigas, era comum a prática do extermínio de pessoas com deficiência, tanto crianças quanto adultas. Silva (1987) e Piccolo (2022), por exemplo, relatam que, em diferentes momentos, a humanidade se livrou de indivíduos com deficiência, seja através do abandono, de formas cruéis de morte, associando-os ao pecado ou ao demônio, além de aplicar diversas formas de discriminação e preconceito, algumas das quais ainda persistem atualmente.

A falta de compreensão das diferenças entre as pessoas é um dos principais motivos por trás dessas atitudes discriminatórias. Como destaca Mazzotta (2011), o desconhecido, muitas vezes, gera medo, e a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para a marginalização das pessoas com deficiência, simplesmente porque eram diferentes, o que levou à sua exclusão pela sociedade. Ainda de acordo com o autor, a defesa dos direitos das pessoas com deficiência e a preocupação com sua dignidade e cidadania são relativamente recentes na sociedade.

No Brasil, como nos lembram Araújo e Finelli (2017), a Constituição Federal de 1988 - Constituição cidadã, em diálogo com uma demanda internacional em prol dos direitos humanos, propiciou a mudança do modelo de integração para um modelo de Educação

Especial mais inclusivo. Por sua vez, em 1990, a ONU apresentou a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990). Essa declaração tem como objetivo principal garantir a igualdade de pessoas com deficiência no acesso à educação.

O Brasil participou dessa Conferência, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien, por meio da qual a comunidade internacional concorda que a educação é um direito fundamental de todos e essencial para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Assim, ao assinar essa declaração, o país assumiu, junto com outros países, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar aqui o Ensino Fundamental. Acatando esse compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas esferas públicas municipal, estadual e federal (Araújo; Finelli, 2017).

Em Salamanca, Espanha, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na Resolução conhecida como Declaração de Salamanca. Essa Declaração tem como objetivo nortear princípios e práticas para uma educação mais inclusiva, pontuando acerca de uma estruturação dos sistemas de ensino em seus níveis regionais, nacionais e internacionais para a promoção de uma Educação Especial efetiva, tratando dos princípios, políticas e práticas para atender as necessidades educativas especiais dos alunos (UNESCO, 1994). Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

A Declaração de Salamanca trouxe diferentes impactos à educação brasileira, que transcorreu segundo diferentes interpretações do referido texto legado pela Conferência Mundial de Educação Especial, como nos informam Breitenbach; Honnef e Costas (2016). Segundo as autoras, a divulgação da carta, já em 1994, trouxe um incremento da integração das pessoas com deficiência em escolas comuns, segundo a Política Nacional de Educação Especial de então (Brasil, 1994). Por outro lado, ocorreu uma interpretação da Declaração baseada na necessidade de integração social e econômica dos indivíduos, levando ao investimento maciço na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Entretanto, a educação inclusiva também se fortaleceu a partir da atenção à Educação Especial, que não foca apenas a inclusão social e econômica, mas as características dos indivíduos e as condições de que eles necessitam para o devido aprendizado (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016).

Nisso, segundo as autoras citadas anteriormente, a partir da Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a educação inclusiva como sinônimo de educação especial. De maneira geral, as principais mudanças ocorridas no campo da educação foram aquelas no sentido de transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo. No ambiente escolar, as mudanças consistiram em organizar os espaços de modo a incluir todos os alunos com suas respectivas diferenças, de modo a favorecer a convivência saudável entre eles (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996, por exemplo, estabeleceu que o atendimento especializado às crianças com deficiência, prioritariamente, ocorreria na escola comum, podendo-se recorrer a classes e/ou escolas especiais, quando aquele não puder oferecer o atendimento especializado (Brasil, 2005).

Outro marco importante para a elaboração de políticas públicas que garantam o pleno acesso de pessoas com deficiência à educação foi a Convenção da Guatemala, ocorrida em 1999. A Convenção afirma que ninguém deve ser discriminado por causa de sua deficiência e que o princípio da igualdade deve ser preservado, devendo ser eliminadas todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (Brasil, 2001). Um efeito dessa convenção, no Brasil, foi o decreto nº 198, de 2001, que aprova o texto da Convenção da Guatemala, e o Decreto nº 3.956, de 2001, que buscou eliminar as diferenças no acesso de crianças com deficiência à educação, de modo que manter essas crianças somente em escolas especiais passou a ser considerado inconstitucional (Brasil, 2001).

Além da promulgação de novas leis voltadas para garantir os direitos das pessoas com deficiência, esses marcos tiveram como efeito a convicção da educação especial como educação inclusiva, a busca por capacitação de professores e um maior cuidado na definição e consideração sobre as pessoas com deficiência.

Glat, Pletsch e Fontes (2007), por exemplo, destacam a importância de diferenciar o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) do conceito de deficiência, pois o termo NEE, muitas vezes, é erroneamente usado como sinônimo de deficiência. Ainda, segundo as autoras, o conceito de deficiência se refere às condições orgânicas individuais que podem resultar em uma necessidade educacional especial, mas não são, necessariamente, a mesma coisa.

Por outro lado, o conceito de necessidade educacional especial está relacionado à forma como um aluno interage com o conteúdo e as abordagens educacionais encontradas no ambiente escolar cotidiano. Assim, Glat; Pletsch e Fontes (2007) ressaltam que a necessidade educacional especial é uma condição específica e individual que pode exigir adaptações nos

recursos didáticos e nas abordagens metodológicas, independentemente do aluno ter uma deficiência ou não, em situações específicas que demandem apoio especializado.

O aprofundamento dessa questão, no entanto, requer a análise das formas concretas como vêm sendo definidas e praticadas tais políticas. E é isto que buscamos fazer na próxima seção, quando passamos à caracterização e análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir das disposições normativas e outras fontes documentais relacionadas à criação e às orientações para a implementação da referida política.

Para tanto, torna-se necessário pensar na inclusão a partir de processos educacionais inclusivos e transformadores, que realmente valorizem a diversidade que se apresenta na escola. Nesse aspecto, a seção seguinte adentrará na reflexão do cenário em que são planejadas as políticas públicas no Brasil e no estado de Minas Gerais, cenário este em que também são planejadas as políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, e os reflexos nas políticas educacionais. A seção também adentrará na especificação dos serviços destinados às pessoas com deficiência no Brasil ao longo do tempo, na conceituação e caracterização do AEE na escola regular, bem como na formação dos professores especialistas que trabalham nas salas de recursos multifuncionais.

2.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MINAS GERAIS

Na terceira seção deste capítulo, trataremos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no estado de Minas Gerais no contexto da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG. Serão apresentados os principais projetos desenvolvidos pela rede estadual de ensino e marcos legais que visam à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, com amparo no Guia de Orientação da Educação Especial (Minas Gerais, 2014), na Cartilha “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (Minas Gerais, 2017) e na Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020).

Minas Gerais é um estado brasileiro com 20.538.718 habitantes, segundo o Censo 2022, distribuídos em 853 municípios. A rede estadual de educação é composta por 1.453 escolas. A Educação Especial, em Minas Gerais, tem como objetivo garantir aos estudantes da educação especial da rede pública o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a

permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados (Minas Gerais, 2020).

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino, elaborado em 2014, o processo de ensino-aprendizagem desse estudante é de responsabilidade dos professores regentes de turma, em colaboração com o professor de apoio, tendo este as atribuições 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 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 Municipal de Educação, sempre que convocados;

VI- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante. (Minas Gerais, 2014, p. 21).

O Guia citado acima apresenta coerência com o PNE (Brasil, 2014) e, mais especificamente, com a meta 4, que contempla os alunos com algum tipo de deficiência, assim como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. No caso, essa meta prevê o acolhimento desses alunos pela rede regular de ensino, promovendo um sistema educacional inclusivo, disponibilizando os meios necessários para tal, como as “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014).

Em 2020, com a publicação das Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, instituída por meio da Resolução SEE nº 4256 (Minas Gerais, 2020), a SEE procurou abordar os dispositivos de outras normas a serem cumpridas pelas escolas estaduais, ficando revogados o Guia da Educação Especial e a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A rede estadual de ensino mantém 23 escolas especiais em todo o estado, sendo 07 delas em Belo Horizonte. Além disso, são oferecidos, nas escolas comuns, os AEE, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes público da Educação

Especial. Os AEE são oferecidos na forma de professor de apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACTLA), Tradutor Intérprete de Libras, Guia-Intérprete e Salas de Recursos.

Neres (2010) menciona que, no Brasil, há uma ampla relação entre a educação especial e a existência de instituições escolares especializadas, de modo a criar estabelecimentos para tipos de deficiência, levando a uma segregação dos alunos por meio de uma compartimentação. É importante salientar que a mudança no atendimento dos alunos com deficiência, das escolas especiais para as escolas regulares, fez com que esse modelo educacional se tornasse menos segregador (Neres, 2010), já que, de certo modo, essas escolas reproduziam mecanismos de segregação social presentes fora da escola, como apartar os alunos em decorrência de suas necessidades especiais. Esse tipo de escola pode ser criticado, inclusive, por “ser centrado na deficiência e na concepção médico-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem” (Neres, 2010, p. 22).

Esse quadro perdurou até a década de 1960, quando o movimento pela integração dos alunos com deficiência ganhou força, visando não apenas à aprendizagem destes, mas sua integração social (Neres, 2010), embora escolas especiais continuassem proliferando entre as décadas de 1950 a 1990 (Borges; Campos, 2018). Já ao contrário do que ocorre nas escolas especiais, nas regulares, não há separação dos alunos, sendo que aqueles com deficiência convivem equanimemente com aqueles sem deficiência, possibilitando o convívio social mais amplo. Para tal, as escolas regulares passaram a contar com AEE, graças a uma política de inclusão, permitindo aos alunos com necessidades especiais o acesso à educação com as condições que forem requeridas pela sua deficiência (Ribeiro; Feire; Costa, 2015). No caso, essa mudança das escolas especiais para as escolas regulares se deu pelo fato da escola regular passar a oferecer o serviço educacional especializado, sem, no entanto, segregar os alunos que dele dependem.

Mamcasz-Viginheski; Alvaristo e Shimazaki (2023) mostram que a escola regular ainda possibilita a interação entre professores do AEE e os professores comuns, favorecendo a troca de saberes sobre as necessidades dos alunos com deficiência, favorecendo a apropriação do conhecimento e reduzindo a discriminação com a consequente inserção dos alunos na sociedade. Mas, mesmo que muitas críticas sejam feitas às escolas especializadas, atualmente, os dois tipos de instituição escolar coexistem no cenário educacional brasileiro.

A implementação desses serviços, em cada estabelecimento de ensino, depende de solicitação realizada pela própria escola no Sistema de Gestão da Rede Estadual (SIMADE),

além de uma avaliação realizada pela equipe da SRE e da autorização oficial da SEE/MG para a contratação/disponibilização dos profissionais especializados. Mas, apesar desses avanços, essa assistência nem sempre se concretiza, uma vez que os professores comuns não se relacionam com o professor do AEE, levando, muitas vezes, os alunos a permanecerem sem assistência, ou sub assistidos.

Para cada especificidade da deficiência do aluno no contexto da escola regular, é disponibilizado um profissional, selecionado de acordo com a exigência da deficiência, tal como estabelecido na Resolução SEE nº 4256/2020 e demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução SEE

nº 4256/2020

AEE	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS	ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR
Professor de Apoio (ACLTA)	Apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou TEA matriculado na escola comum, que necessita de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas.	<ul style="list-style-type: none"> - 1 (um) Professor de Apoio para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma; - Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor ACLTA poderá atender mais de três estudantes; - Vedada a coexistência de mais de um Professor ACLTA em uma mesma turma. 	Suporte pedagógico na comunicação alternativa, aumentativa, e tecnologia assistiva.
Tradutor e Intérprete de Libras (TILS)	Assegurar o acesso do estudante surdo à educação.	<ul style="list-style-type: none"> - 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma; - Nas populações indígenas que possuem Língua de Sinais própria será autorizada a atuação de profissional apto a estabelecer a mediação comunicativa do estudante indígena surdo. 	Mediação na comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo e/ou interpretando as aulas; Trabalho em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da LIBRAS e do Português como segunda língua na modalidade escrita.
Guia-Intérprete (GI)	- Assegurar o acesso do estudante surdocego à educação.	1 (um) Guia-Intérprete para cada estudante surdocego.	- Mediação na comunicação do estudante surdocego, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola.

Fonte: elaborado pela autora com base na Resolução SEE nº 4256/2020.

A SEE/MG disponibiliza ainda aos estudantes que não conseguem desenvolver com autonomia as atividades de higiene, alimentação e locomoção um auxiliar de serviços da educação básica (ASB), conforme quantitativo previsto em legislação vigente, além do comportado na escola (Minas Gerais, 2020).

Dentre as principais normas que estão previstas na Resolução SEE nº 4256 (Minas Gerais, 2020), o documento traz, nos artigos 2º e 3º, a definição do que considera o público da educação especial, com direito ao AEE, substituindo o termo “Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD” adotado pelo Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014) por “Transtorno do Espectro Autista - TEA”, conforme propõe a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020.

De acordo com o Art. 3º da Resolução Estadual SEE, nº 4.256/2020, considera-se público da educação especial os estudantes que apresentam:

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

II - Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras.

III - Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Minas Gerais, 2020, p. 1).

Em seu Artigo 7º, quando dispõe sobre os direitos de acesso à educação e permanência na escola, a resolução destaca, que “a matrícula do estudante público da educação especial é compulsória, sendo vedada a possibilidade de negativa de vaga, conforme legislação vigente.” (Minas Gerais, 2020, p. 2).

A resolução traz, no seu artigo 8º, as atribuições a serem desempenhadas pelos Professores Regentes na inclusão escolar, ressaltando a responsabilidade que estes têm com o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da educação especial. Destaca, ainda, que a sua atuação deve ser em colaboração com o professor do AEE (Minas Gerais, 2020). Tal normatização visa promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores regentes, de modo que nenhum estudante com deficiência, altas habilidades/superdotação ou TEA seja

excluído de seus planejamentos, mesmo quando são assistidos pelos Professores do AEE, buscando, assim, reiterar a necessidade do trabalho colaborativo entre os docentes.

Além disso, a Resolução normatiza e reitera, em seu artigo 10, as orientações de que o estudante público da educação especial deve participar de todos os projetos e programas que forem desenvolvidos pela escola (Minas Gerais, 2020).

O artigo 11 inclui, nas normativas estaduais sobre Educação Especial e Inclusiva, a garantia, ao estudante com deficiência, de todas as adaptações razoáveis necessárias para seu acesso ao currículo. Nesse sentido, considera como **razoáveis** (grifo nosso): “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido” aos cofres públicos (Minas Gerais, 2020, p. 3).

No que se refere à oferta do AEE, a resolução traz algumas modificações em sua organização, enfatizando que o público alvo desses atendimentos são, exclusivamente, os estudantes com Deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, vedando explicitamente a sua oferta a outros estudantes, haja vista que há reiteradas solicitações de AEE para estudantes com Dislexia, Discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiador Opositor (TOD) ou, ainda, com problemas comportamentais, de aprendizagem e de indisciplina escolar. Nestes casos, que são considerados como transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais destes alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Quanto ao número de estudantes para autorização de Salas de Recursos, esta passa a atender de “8 a 20” estudantes e não mais “15 a 30”, como era anteriormente, possibilitando que escolas com número menor de alunos tenham o serviço autorizado. Diferente da legislação nacional, que determina que o profissional de apoio ao estudante com deficiência tenha atribuições voltadas para o cuidado, em Minas Gerais, esse apoio se dá por meio de um professor habilitado, com formação especializada para apoiar as atividades pedagógicas do estudante público da Educação Especial. Esse profissional pode atender até três alunos em uma mesma turma. Mas, caso necessário, poderá atender mais de três, quando houver a demanda e a escola possuir apenas uma turma do mesmo ano de escolaridade. A resolução reitera a vedação de atuação de mais de um profissional de apoio na mesma turma (Minas Gerais, 2020).

Quadro 4 - Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução SEE
nº 4256/2020

AEE	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS	ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR
Sala de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da cognição e metacognição; - Realizar atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; - Promover ajudas técnicas e tecnologias assistivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Público-alvo: alunos com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino; - Complementação do atendimento educacional comum; - Funciona no contraturno de escolarização do estudante; - Ofertada prioritariamente na própria escola ou em outra escola comum; - Organização com 8 a 20 estudantes por turma; - Atendimento individual ou em pequenos grupos; - A duração mínima do atendimento é de 50 minutos; - Frequência determinada pelo professor de sala de recurso, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante; - Vedada aos estudantes que não são o público da educação especial. 	Elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE-A) 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.

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

A SEE/MG, nas considerações finais da resolução, determina que os gestores escolares realizem reunião semestral com os responsáveis pelos estudantes público da educação especial e que tenham para arquivo, em até 90 dias a partir da matrícula, os documentos dos profissionais da área da saúde que atestam a deficiência dos estudantes (Minas Gerais, 2020).

A Resolução Estadual SEE, nº 4.256/2020 é a normativa que orienta a oferta do AEE nos municípios que não possuem sistema próprio de ensino, como é o caso do município de Ubá, que será descrito a seguir.

2.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBÁ

Nesta quarta seção deste capítulo descritivo, é apresentado o município de Ubá (MG), suas características em relação à quantidade de habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e características educacionais. Também contextualizaremos a estrutura organizacional de oferta da educação especial, desde as primeiras iniciativas de implementação da educação especial inclusiva pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ubá, de 1999 até 2023.

O município de Ubá está situado na mesorregião da Zona da Mata mineira e possui uma população estimada em 117.995 habitantes. Seu Produto Interno Bruto (PIB), em 2020, foi de R\$ 3,3 bilhões, sendo que o setor de serviços foi responsável por 47% desse valor. Já no setor industrial, em que a fabricação de móveis é um dos pontos fortes, o PIB municipal correspondeu a cerca de 37% do valor. O PIB do município ocupa a 34ª posição em comparação às outras cidades de Minas Gerais, estando entre as maiores do estado, de acordo com esse valor. Entretanto, a posição da cidade no ranking do PIB brasileiro é de 333º lugar, o que reflete uma economia relativamente pequena em nível nacional (IBGE, 2020, 2021).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Ubá em 2010 foi de 0,724 (IBGE, 2010). De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, Ubá ocupa a 1.194ª posição entre os municípios do país, sendo considerado alto na classificação do IDHM.

O crescimento do IDHM em Ubá foi, principalmente, impulsionado pela longevidade (0,841), seguido pela renda (0,727), com a educação em último lugar (0,620) na contribuição para o desenvolvimento humano.

Tabela 1 - Ranking IDHM no Brasil- 2010

Posição	Município	IDHM			
		Geral	Renda	Educação	Longevidade
1º	São Caetano do Sul (SP)	0,862	0,891	0,811	0,887
1.191º	Ubá (MG)	0,724	0,727	0,620	0,841
5.565º	Melgaço (PA)	0,418	0,454	0,207	0,776

Fonte: IBGE - Censo demográfico (2010).

Os dados do IDHM de 2010 demonstram que o município de Ubá necessita avançar no que se refere à educação. Considerando os dados do Censo Escolar de 2022, e os dados atualizados em 2023, constam, no ensino regular, 16.425 matrículas de crianças e jovens (0 a 15 anos), entre creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental da cidade, com anos iniciais e finais, tanto na rede pública como na rede privada de ensino (QEdu, 2021), abrangendo um total de 66 escolas, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Quantitativo de escolas municipais por etapa de ensino ofertada em Ubá – 2012 e 2023

Escolas em Ubá (2012 e 2023)	2012	2023
Escolas municipais (creches, pré-escola, anos iniciais e finais)	20	32
Escolas estaduais (anos iniciais e anos finais)	19	17
Escolas da rede privada (creches, pré-escola, anos iniciais e finais)	19	19

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Censo Escolar/Inep/2023.

A Tabela 2 aponta que o número de estabelecimentos de ensino na rede municipal cresceu significativamente entre os anos de 2012 e 2023. Esse crescimento se justifica pela ampliação das creches e pré-escolas, devido à demanda por vagas, bem como pelo processo de municipalização das escolas estaduais que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental. Consequentemente, em virtude do processo de municipalização, houve queda no número de estabelecimentos da rede estadual. Já a rede privada não apresentou alteração no quantitativo de estabelecimentos de ensino nesse período.

O Censo Escolar de 2012 constatou, no município de Ubá, uma cobertura do atendimento escolar de 775 matrículas, na faixa etária de 0 a 3 anos. As mudanças em relação ao acesso à educação pública em Ubá foram crescentes. O aumento no número de construções de estabelecimentos de ensino para a oferta da educação no período de 2012 a 2023 ressignificou positivamente a realidade da Educação Infantil, com o aumento no número de matrículas em estabelecimentos municipais, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de matrículas em escolas municipais de Ubá da população de 0 a 15 anos em cada etapa de ensino (2023)

Creches	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
1649	2027	4597	86
Total	8359		

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Censo/2023.

De acordo com os dados da Tabela 3, podemos observar que o número de matrículas das creches duplicou entre os anos 2012 e 2023, devido à ampliação das construções de creches e à demanda por vagas.

Essa ampliação no número de matrículas tem impactos na gestão da educação e na organização da oferta dos serviços educacionais especializados. Sendo assim, iremos apresentar a SME/Ubá, órgão responsável por planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades relacionadas à oferta da Educação Básica no município.

2.4.1 A organização da educação especial na perspectiva inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Ubá

Nesta subseção, descreveremos a estrutura administrativa da SME/Ubá e as iniciativas referentes à educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino, dando foco ao AEE e ao trabalho desenvolvido no NUPSE. Descreveremos as características físico-estruturais, quadro de recursos humanos, serviços ofertados, perfil de público atendido, processos seletivos para ingresso, práticas de gestão, organização dos tempos e espaços, processos avaliativos, projetos de formação continuada, além das evidências que caracterizam o caso de gestão.

O município de Ubá não possui Sistema Municipal de Ensino, assim, utiliza das legislações da SEE MG como diretriz à oferta da educação, inclusive no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, conforme prevê a Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020).

A SME/Ubá é o órgão responsável por planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades relacionadas à oferta da Educação Básica nas 32 escolas de Educação Básica que compõem a rede, nas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Oferta, também, Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 – Quantitativo de escolas por etapa de ensino ofertada em 2023

Etapas ofertadas	Quantitativo de escolas
Educação Infantil	10
Ensino Fundamental I	8
Educação Infantil e Ensino Fundamental I	12
Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II	1
Educação de Jovens e Adultos (Fundamental e Médio)	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados obtidos na SME/Ubá (2023).

O quantitativo de escolas municipais foi ampliado de 27 para 32 escolas no ano de 2022, em virtude da adesão ao Projeto “Mãos Dadas” (Minas Gerais, 2021b). O referido projeto, criado em junho de 2021, por meio da Resolução nº 4.584 - SEE/MG, 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, 2021a, p. 1).

Em Ubá, o Projeto “Mãos Dadas” contemplou, por meio do processo de municipalização, 05 unidades escolares de Ensino Fundamental I, sendo elas: Escola Estadual Coronel Camilo Soares, Escola Estadual Doutor José Januário Carneiro, Escola Estadual Doutor Levindo Coelho, Escola Estadual Professor Lívio de Castro Carneiro e Escola Estadual São José (Ubá, 2021)

No ano de 2022, com o processo de municipalização das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e com o ingresso de novas matrículas na Educação Infantil, a SME – Ubá contabilizou um total de 8.648, ampliando o número de matrículas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede, bem como o aumento no número de matrículas dos estudantes com deficiência. Tais dados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Histórico de evolução do total de estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino no período de 2012 a 2023

Ano letivo	Total geral alunos	Total de alunos PAEE	Educação infantil			Ensino fundamental		EJA
			Creche		Pré-Escolar	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA
			Integral	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
2012	6.107	58	71	704	2.002	2.768	302	260
2013	6.242	79	115	832	2.015	2.792	302	186
2014	6.609	89	119	1.048	2.025	2.736	324	357
2015	6.864	90	282	1.131	1.974	2.778	337	362
2016	6.819	83	381	1.091	1.969	2.752	291	335
2017	6.682	230	481	1.005	2.003	2.633	310	250
2018	6.487	325	386	998	2.029	2.503	263	308
2019	6.523	344	649	801	2.005	2.587	196	285
2020	6.536	418	746	675	1.738	2.995	141	242
2021	7.521	403	706	722	1.955	3.706	136	296
2022	8.648	638	786	801	1.902	4.847	90	222
2023	8.521	670	748	901	2.027	4.597	86	162

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

Os dados da tabela nos mostram que, entre 2012 e 2023, a matrícula dos estudantes com deficiência vem crescendo anualmente, passando de 58 para 670 estudantes, em onze anos, conforme dados da SME/Ubá. Quanto ao quantitativo de matrículas geral na rede de ensino municipal, nota-se que esse não sofreu um aumento tão expressivo no que se refere ao total de estudantes.

Esse aumento no número de matrículas da educação especial nas classes de ensino comuns pode ser atribuído ao movimento de fortalecimento da educação inclusiva no município, conforme previsto no Plano Municipal de Educação, que contém diretrizes e metas a serem alcançadas até 2025. No que diz respeito à Educação Especial/Inclusiva, de acordo com a meta 4 a nível nacional, a meta 4 no âmbito municipal é a seguinte:

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).

A SME/Ubá desempenha um papel fundamental na formulação de políticas educacionais públicas, assegurando que a educação seja um direito fundamental para todos os

cidadãos. Tal órgão tem a responsabilidade de organizar e supervisionar a oferta de educação nas escolas de sua rede. Além disso, ela orienta e coordena as escolas da rede no que se refere à implementação das políticas públicas de educação, fornecendo apoio financeiro, pedagógico e técnico.

Para a elaboração e acompanhamento da implementação das políticas educacionais, a SME conta com 78 servidores, entre Técnicos Educacionais, Professores, Psicólogos, Assistentes Sociais e estagiários, organizados administrativamente conforme a Figura 1:

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação – SME



Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do quadro de pessoal obtido na Divisão de Administração Escolar.

A Organização Administrativo-pedagógica da SME/Ubá é embasada no Decreto nº 3.254 de 16 de março de 1993. Apesar de desatualizado, é o documento legal que dispõe sobre toda a Organização Administrativa da Prefeitura Municipal de Ubá, regulamentando a Lei complementar nº 11, de 15 de dezembro de 1993 (Ubá, 1993a; 1993b).

Na referida lei, não há especificações das atribuições da Equipe de Assessoria Técnica ao Secretário Municipal de Educação. Compreende-se que estas atribuições são as descritas como as competências da SME/Ubá, de acordo com o Art. 41:

I - Elaborar e propor ao Prefeito, em articulação com a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Sustentável, as políticas municipais de educação, cultura, esporte lazer e turismo;

- II - Dirigir os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Município, a Casa da Cultura, a Biblioteca Pública, as praças de esporte e as áreas de lazer;
- III - Dirigir e promover a execução, desenvolvimento e melhoria do ensino pré-escolar e de 1º grau;
- IV - Fazer cumprir a legislação de ensino;
- V - Dirigir as atividades de assistência ao educando, inclusive a merenda escolar;
- VI - Providenciar a construção, reforma, limpeza e conservação do prédio escolar;
- VII - Aprovar o calendário escolar;
- VIII - Expedir certificados de conclusão de curso;
- IX - Promover e dirigir a confecção de material escolar e opinar sobre sua aquisição;
- X - Promover o aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico, em articulação com a Secretaria Municipal de Administração;
- XI - Promover e difundir a cultura, o turismo, o esporte e os hábitos de lazer, estimulando seu desenvolvimento;
- XII - Propor a concessão de auxílio a entidade educacional e cultural no Município;
- XIII - Promover convênios com entidades públicas e privadas com vistas ao desenvolvimento do ensino, da cultura, do esporte e do lazer;
- XIV - Exercer outras atividades correlatas. (Ubá,1993b, p. 01).

Na seção III, Art.44 encontram-se estabelecidas as competências da Divisão de Administração Escolar. Essa divisão é composta por seis servidores, que têm como atribuições:

- I - Instruir e analisar os processos de criação, autorização de funcionamento e encerramento de escolas municipais de ensino fundamental e das instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino;
- II - Acompanhar e analisar a gestão das unidades escolares, assegurando o desenvolvimento das atividades de escrituração escolar, controle de infrequência e evasão escolar;
- III - Elaborar o calendário escolar, juntamente aos dirigentes das unidades escolares, coordenando sua execução e eventuais alterações;
- IV - Realizar o cadastramento escolar e a alocação de vagas remanescentes, transferências e realocação de estudantes na rede municipal;
- V - Conceder autorização para lecionar, secretariar e dirigir escolas;
- VI - Exercer outras atividades correlatas. (Ubá,1993b, p. 02).

Na Divisão de Planejamento e Gestão da Educação, atuam 12 servidores que têm as atribuições descritas na Seção I, Art. 42:

- I - Supervisionar e coordenar as atividades desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino do Município;
- II - Fazer a chamada anual da população escolar;
- III - Dirigir e organizar o sistema de informações e documentação sobre o ensino;
- IV - Promover a inspeção, supervisão e orientação escolar;

- V - Supervisionar, executar e estimular as atividades de assistência ao educando;
- VI - Supervisionar, executar e controlar a distribuição da merenda escolar nas escolas municipais;
- VII - Opinar sobre a concessão de bolsas de estudo a estudantes carentes;
- VIII - Selecionar e orientar o uso de material didático-pedagógico;
- IX - Fiscalizar a aplicação de recursos e subvenções concedidas pela Prefeitura a instituições privadas e tomar a prestação de contas;
- X - Elaborar e distribuir os planos e programas de ensino e o currículo escolar;
- XI - Coordenar a execução dos convênios na área de ensino;
- XII - Elaborar e manter atualizado o cadastro escolar;
- XIII - Exercer outras atividades correlatas. (Ubá, 1993b, p. 01).

A Divisão de Apoio Pedagógico é composta por 11 servidores que atuam diretamente no setor e 38 que estão nos núcleos de apoio à inclusão escolar. Essa divisão tem por finalidade, conforme Seção II, Art. 43:

- 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;
- VIII - Auxiliar a execução de programas de saúde escolar,
- IX - Coordenar o desenvolvimento de programas sobre meio ambiente e educação para o trânsito;
- X - Exercer outras atividades correlatas. (Ubá, 1993b, p. 02).

Na Divisão de Apoio Pedagógico, há dois setores que são fundamentais para a inclusão, no que se refere ao AEE, que são: Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e o Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE). Tais setores são descritos a seguir.

2.4.1.1 O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)

O CAEE “Professora Maria Aparecida Condé” se denomina como “centro” por ser constituído por um agrupamento de Salas de Recursos Multifuncionais, em uma mesma sede.

Porém, para entender a necessidade de se criar um Centro de Atendimento Educacional Especializado no município, faz-se necessário discorrer sobre a trajetória de sua implantação.

Em 2008, o MEC/SECADI, por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, disponibilizou à Secretaria Municipal de Educação um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado (Brasil, 2007). Em contrapartida, a Secretaria disponibilizaria o espaço físico para a implantação da SRM, bem como o professor especializado para atuar no AEE, ficando também responsável pela guarda dos materiais.

Assim, o início da oferta do AEE, por meio da Sala de Recurso Multifuncional no município, se deu no dia 22 de fevereiro de 2010, em uma pequena sala, nos fundos da SME, atendendo, no contraturno da escolarização, cerca de vinte alunos da rede municipal de ensino. Essa data marcou o início do AEE para os alunos da rede municipal de ensino, pois, até então, esse serviço se concentrava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com oferta exclusiva aos estudantes da rede estadual de ensino.

Com o crescimento da demanda dos alunos para o AEE, houve a necessidade de ampliar a oferta de vagas. Para isso, fez-se necessária uma reestruturação desse serviço, com ampliação do número de salas e espaços mais adequados aos atendimentos. Assim, em 15 de julho de 2012, funcionando em outro endereço, passou a ser denominado Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé”, em homenagem à professora homônima que se destacou com seu trabalho em prol da Educação do município de Ubá. No dia 01 de fevereiro de 2014, após nova mudança de endereço, se instalou no centro da cidade, em um espaço com 9 salas, uma cozinha e uma pequena área com piscina (a esse local as crianças não têm acesso), um refeitório (improvisado na garagem), uma secretaria, e um corredor descoberto, onde são realizadas as atividades externas à sala.

Neste mesmo ano, o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Professora Maria Aparecida Condé” recebeu autorização para funcionar pelos órgãos competentes, 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 salas de recursos multifuncionais, para atendimento aos alunos da Rede Municipal de Ensino. (Ubá, 2014, p. 2).

Os serviços oferecidos pelo CAEE se dão por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e caracterizam-se como atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum.

Caracteriza-se como público a ser atendido pelo CAEE, de acordo com o Regimento Interno do CAEE:

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).

Para atendimento a esse público, a organização do trabalho pedagógico é constituída por uma Coordenação Geral, Equipe Administrativo-Pedagógica, responsável pela coordenação, implantação e implementação no estabelecimento, das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar. Esse trabalho é feito em conformidade com a política educacional e as orientações da Secretaria de Educação, 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).

Compõe o quadro de profissionais deste Centro uma Equipe Multidisciplinar composta por 15 analistas de AEE, 02 monitores e 07 estagiários, além de 03 coordenadores, sendo um coordenador geral e os outros dois das áreas de Assistência Social e Psicopedagogia.

De acordo com o Decreto nº 3.254/1993, compete ao CAEE:

- I - Proporcionar, por meios pedagógicos, em turmas de atendimento educacional especializadas, o desenvolvimento global de crianças com necessidades educacionais especiais, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico, psicológico, motor e social;
- II - Fortalecer o vínculo social e familiar, através de atividades interativas de forma contínua e sistemática;
- III - Possibilitar, quando for o caso, o encaminhamento de crianças para o atendimento especializado, de forma a valorizar interações continuadas, fortalecendo potencialidades e minimizando dificuldades apresentadas com maior autonomia e inclusão nos ambientes em que vivem;

IV - Promover a interação e reflexão conjunta, entre o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e a escola de origem da criança, bem como outras redes de apoio;

V- Desenvolver ações conjuntas com a Secretaria Municipal de Educação na formação continuada de professores, equipes diretivas, monitores e estagiários no processo de aquisição de conhecimento;

VI - Assessorar sistematicamente todas as escolas municipais no processo da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva;

VII - Possibilitar a avaliação e acompanhamento psicológico às crianças com dificuldades na área comportamental, realizando encaminhamentos necessários para os setores da saúde, visando contribuir para a inclusão das mesmas na vida social e escolar;

VIII - Oportunizar a avaliação e acompanhamento de especialistas às crianças com dificuldade auditiva, de linguagem ou motricidade oral, realizando os encaminhamentos necessários aos setores da saúde, visando diminuir e sanar dificuldades;

IX - Exercer outras atividades correlatas. (Ubá, 1993b, p. 14).

Para a matrícula no CAEE, é necessário um documento de encaminhamento, seja da escola, do médico, que seja condizente com a proposta do CAEE e que revele a necessidade dele, sendo oferecida, preferencialmente, aos alunos das escolas municipais. Contudo, em caso de vaga, esta poderá ser ofertada a estudantes da rede estadual e, na sequência, para a rede privada, desde que os estudantes da rede municipal estejam todos atendidos.

De acordo com o Regimento Interno do CAEE (Ubá, 2016), a finalidade do AEE na sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, a promoção de atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial. Para isso, a estrutura física é dividida em 09 setores (salas): Lecto Escrita, Lógico I, Lógico II, Alfastrando, TICs, Psicomotricidade fina, Psicomotricidade grossa, Musicopedagogia e Multissensorial.

A oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são público da educação especial. São contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular que tiverem matrícula concomitante em sala de recursos. O atendimento é realizado individualmente ou em pequenos grupos de até sete alunos, com duração de duas horas semanais, com a frequência de duas vezes na semana, totalizando quatro horas semanais de AEE, sendo da SME a responsabilidade pelo transporte deles ao CAEE

É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do PAEE, assim como a identificação das necessidades educacionais do estudante, a

definição dos recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento. Esses docentes ainda devem avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Tal documento deve ser elaborado de forma colaborativa e coletiva por esses profissionais em um período de trinta dias após o início da frequência, sendo realizada, também nesse período, a anamnese com os pais e/ou responsáveis pelo estudante.

Além do atendimento educacional especializado aos alunos, a Secretaria Municipal de Ensino designou ao CAEE a atribuição de dar suporte, capacitar, monitorar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor de apoio nos anos de 2021 e 2022. Contudo, devido à pandemia, algumas ações se efetivaram no período presencial, como a capacitação dos professores de apoio.

Em abril de 2022, a equipe do CAEE promoveu uma capacitação, na qual contou com a participação dos 305 professores que atuaram na função de ACLTA na rede municipal. Esta capacitação foi obrigatória a todos os professores e teve como temática o aprimoramento das práticas pedagógicas e o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos no que se refere à flexibilização da ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliação contínua da eficácia do processo educacional e a atuação colaborativa entre os professores especializados em educação especial e professores regentes.

Nesse mesmo ano de 2022, as escolas foram orientadas pela SME e CAEE sobre a necessidade do registro diário das atividades pedagógicas realizadas junto aos alunos público da educação especial com a mediação do professor de apoio. Foi criado um documento intitulado “Plano Diário das Atividades para o Desenvolvimento Individual do Aluno” e enviado às escolas, para ser preenchido diariamente, de acordo com o que foi planejado/adaptado pelo professor e o que foi executado pelos alunos acompanhados por professor de apoio, considerando os objetivos propostos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

No plano diário, consta a identificação do aluno, bem como o conteúdo, objetivo geral da turma, objetivo adaptado, quando necessário, materiais utilizados, desenvolvimento e avaliação. Na avaliação há referência ao tipo de apoio, como se deu a execução da atividade e o nível de participação do aluno. Dentre as atividades desenvolvidas no dia, a professora de apoio escolhia uma e, no último dia da semana, enviava as cinco atividades selecionadas naquela semana para o Suporte AEE, um grupo no WhatsApp criado para o recebimento do Plano Diário de todos os alunos. Junto ao Plano Diário, os professores deviam encaminhar os

arquivos com fotos e/ou filmagens como registro do que foi realizado junto aos alunos, conforme modelo disposto no Anexo A.

Em 2023², o CAEE contabilizou 285 matrículas e havia uma lista de espera de 155 estudantes, que estão aguardando vaga. Por funcionar em espaço reduzido, constituído por 09 salas para o atendimento aos alunos, fica impossibilitado o atendimento à demanda reprimida. Para 2024, está prevista a inauguração de um Centro Integrado, construído pela Prefeitura Municipal de Ubá, para o funcionamento do CAEE e da Escola Municipal Irmã Ana Maria.

As demandas atribuídas ao CAEE, além do AEE oferecido aos alunos, geraram uma sobrecarga de trabalho à Equipe do CAEE, que se viu impossibilitada de atuar com as duas vertentes: Oferta de AAE no âmbito das SRMs e Acompanhamento das demais ações da educação especial, que incluem suporte, capacitação, monitoramento e avaliação do trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino.

A fim de solucionar esta situação, a SME atribuiu ao NUPSE parte dessas demandas de trabalho, conforme será exposto na próxima seção.

2.4.1.2 O Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE)

Nesta subseção, nos dedicaremos à descrição do NUPSE, das atribuições da Equipe multidisciplinar, da atuação junto ao processo de inclusão dos alunos público da educação especial, das características físico-estruturais, do quadro de recursos humanos, dos serviços ofertados, do fluxo, dos encaminhamentos e da articulação com a rede.

O NUPSE foi criado em agosto de 2022. Nasceu da necessidade de atender à Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Na sua criação, o NUPSE contava apenas com profissionais da área da Psicologia e do Serviço Social. Em fevereiro de 2023, foram integrados ao NUPSE profissionais da área de Pedagogia, a fim de contribuir no acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem, juntamente aos demais atores das unidades escolares.

O NUPSE³ funciona na SME/Ubá, sendo responsável pelo desenvolvimento, acompanhamento e monitoramento das ações de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva nas escolas municipais. Tendo também, como atribuição, o alinhamento

² Não há dados disponíveis sobre o número de matrículas em 2024.

³ Informação oral obtida por meio de entrevista com o Secretário Municipal de Educação, 2023.

dos serviços e a construção de diretrizes para nortear a educação especial inclusiva na rede municipal, elaborando e desenvolvendo ações para contratação de profissionais, bem como a capacitação continuada e orientações didático-pedagógicas aos profissionais da educação. Parte-se do pressuposto de que o direcionamento de todo serviço na área da educação especial inclusiva nas escolas municipais partirá do trabalho dessa equipe multidisciplinar.

Além das atribuições descritas, o NUPSE é responsável por atribuições conjuntas que envolvem análises e intervenções nos diferentes segmentos da rede de ensino municipal. A Equipe multiprofissional do NUPSE é composta por 07 profissionais, sendo 02 psicólogos, 02 assistentes sociais e 03 pedagogos, tendo a coordenação do serviço exercida por um dos pedagogos da Equipe. Assim, de acordo com a Resolução SEE MG nº4.701/2022, cabe ao psicólogo e ao assistente social as seguintes atribuições conjuntas:

- 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 sociofamiliar 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).

As atribuições do pedagogo no NUPSE estão sendo construídas pela Equipe Multiprofissional de acordo com a atuação na sua área de conhecimento, visando promover o assessoramento às ações de aprendizagem das escolas, por meio de: formação continuada e orientação didático-pedagógica para profissionais da rede municipal que atendem estudantes

com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação; apoio aos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado no processo didático pedagógico; visitas nas escolas que possuem matrículas de estudantes público da educação especial para orientação e acompanhamento do trabalho da equipe pedagógica na efetivação do processo de inclusão; desenvolvimento de ações formativas que fortaleçam a busca, o favorecimento e a otimização do processo educativo na perspectiva da educação inclusiva.

Conforme mencionado, a crescente demanda atribuída ao CAEE na oferta dos atendimentos aos estudantes, convergiu para que o NUPSE assumisse algumas ações que eram desenvolvidas pelo referido Centro, referentes à educação especial, como o suporte, capacitação, monitoramento e avaliação do trabalho desenvolvido no contexto das escolas da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, com a chegada dos pedagogos, a primeira ação designada ao NUPSE em 2023, em caráter de urgência, conforme solicitação da SME, foi realizar uma visita, para verificação *in loco* nas escolas, com o objetivo de avaliar a necessidade de professores de apoio a serem contratados para o atendimento às crianças PAEE.

Cabe ressaltar que, a SME já havia feito um levantamento inicial, por e-mail, do quantitativo de professores de apoio necessários para o início do ano letivo, onde solicitou que as escolas fizessem uma análise do quantitativo, e indicassem, dentre os alunos PAEE, aqueles que apresentavam uma desregulação acentuada no comportamento e maior comprometimento na interação social. Nesse levantamento, foram identificadas 170 crianças com necessidade de um suporte mais extensivo.

Essa iniciativa culminou com a contratação inicial de 134 professores de apoio para o início do ano letivo, tendo em vista que em alguns casos o professor de apoio assistiria mais de um aluno na mesma sala.

Tabela 6 – Quantitativo de professores de apoio contratados para o início do ano letivo –
1ª etapa de contratações de 2023

Quantitativo de professores de apoio		
Contratados em 2022	Solicitados para o início do ano letivo de 2023	Autorizados para contratar no início do ano letivo 2023
302	249	134

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá

Após esta primeira etapa de contratações, ocorrida antes do início do ano letivo, foi realizada uma reunião com todos os diretores escolares, no dia 03 de fevereiro de 2023, para informar como se daria a contratação dos demais professores de apoio solicitados, sendo que as próximas etapas de contratações aconteceriam após análise das solicitações pelo NUPSE. Nesse sentido, foi apresentado um cronograma para execução do processo.

De início, o NUPSE encaminhou às 32 escolas um relatório denominado “Demanda de Atendimento Educacional Especializado”, anexo A, anteriormente às visitas. Tal documento trazia questões que contemplavam os aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais, além das noções de autocuidado, auto e heteroagressividade, alimentação, além de alguns dados sobre o percurso escolar do aluno.

Esse documento foi enviado às escolas, por e-mail, no início da primeira quinzena de fevereiro e deveria ser preenchido pela equipe escolar, envolvendo o gestor, o supervisor e o professor regente, a fim de oferecer subsídios à equipe NUPSE na análise das solicitações de professor de apoio para os estudantes PAEE.

Findado o prazo para a devolução dos relatórios preenchidos ao NUPSE, que ocorreu em meados da segunda quinzena de fevereiro, a equipe reuniu-se para analisar os documentos e criar um cronograma de visitas das equipes às escolas. Esse cronograma priorizou, inicialmente, as escolas que oferecem exclusivamente Ensino Fundamental, pelo fato de concentrarem o maior número de alunos PAEE, por não contarem com o apoio de monitores e possuírem um número reduzido de estagiários. Em seguida, as escolas que oferecem Ensino Fundamental e Educação Infantil, finalizando com as escolas que oferecem somente Educação Infantil, incluindo as creches.

Os relatórios foram analisados apenas para subsidiar as visitas e foram arquivados posteriormente. As 32 escolas da rede municipal concluíram o preenchimento dos relatórios no tempo previsto, sendo recebidos 506 relatórios. No entanto, foram percebidas algumas dificuldades no que se refere à identificação dos alunos PAEE, conforme informado pela SRE/Ubá (Ubá, 2023). Foram emitidos 506 relatórios, sendo 459 de estudantes PAEE e 39 de estudantes com outros transtornos, como TDAH, TOD, além de transtornos específicos de aprendizagem. Do total, 8 relatórios não apresentaram laudo. A partir desses dados, pode-se entender que haveria uma dificuldade, por parte da equipe escolar, em diferenciar o estudante PAEE de estudantes com outros tipos de transtornos.

Para as visitas, formaram-se duas equipes, sendo compostas por psicólogo, assistente social e pedagogo, conforme o horário de trabalho dos servidores, sendo uma para o atendimento ao turno matutino e outra para o vespertino.

As equipes iniciaram as visitas às escolas no dia 01 de março, tendo como estratégia de atuação a discussão dos casos com o diretor e com o supervisor escolar, baseadas no relatório de demanda do aluno e nas visitas às salas de aula para um olhar mais direcionado aos estudantes PAEE no contexto do ambiente escolar. Esse trabalho se estendeu por cerca de três meses.

Após a chegada dos professores de apoio às escolas, os supervisores escolares apresentaram inúmeros questionamentos de como se daria o acompanhamento desses profissionais na escola, bem como a dificuldade no preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que, até o ano anterior, era acompanhado pelo CAEE.

Assim, no dia 29 de maio de 2023, a equipe NUPSE reuniu-se com todos os supervisores da rede municipal, conforme registro em lista de presença, além dos membros do setor Divisão de Apoio Pedagógico da SME e da coordenadora do CAEE para apresentar o novo modelo de PDI, baseado na Resolução SEE nº 4256/2020, e a forma de preenchimento, que passaria a ser elaborada no *drive*, bem como sinalizar aos supervisores sobre o compromisso deles no acompanhamento e apoio aos professores na elaboração do documento. Neste encontro, os psicólogos e assistentes sociais da equipe também falaram sobre suas funções e atividades na área educacional, ficando a cargo dos pedagogos fornecerem as orientações para a execução do trabalho pedagógico.

A avaliação da reunião sinalizou a necessidade de realizar uma formação continuada com os professores e supervisores escolares da rede. Isso posto, a equipe pedagógica do NUPSE desenvolveu uma oficina sobre o PDI nos dias 20, 21 e 27 de junho, com a participação de todos os professores de apoio da Rede, juntamente com os supervisores escolares. A participação dos professores regentes não foi possível nesse momento, mas considerou-se a necessidade de oferecer uma formação continuada a eles também. A dinâmica utilizada nas oficinas foi avaliada de forma escrita, em um formulário impresso, entregue aos participantes no final do encontro. A avaliação constava de três tópicos. O primeiro tópico abordava sobre os pontos que mereciam destaque, o segundo, sobre os pontos que deveriam ser melhorados e o terceiro era aberto para sugestões para as próximas formações. No resultado das avaliações, percebeu-se que os participantes consideraram a formação muito positiva e proveitosa. Entretanto, nas sugestões, os participantes manifestaram a necessidade

de uma carga horária maior, bem como a realização de formações sobre a educação especial inclusiva com toda a equipe escolar.

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 o NUPSE, o 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 do problema apresentado. Na ocasião, foi realizada uma reunião com os pais de um aluno do 5º ano, que apresentava comportamentos disruptivos, mas que os profissionais da escola onde ele estudava conseguiam fazer um manejo adequado desse comportamento. Nesse sentido, os pais não queriam que o filho fosse aprovado para o 6º ano, pois teria que trocar de escola, visto que a escola de origem só oferta os anos iniciais do ensino fundamental. Após a reunião, a família concordou com a não interrupção do percurso escolar do filho por esse motivo, visto que houve um comprometimento dos presentes em dar o suporte ao aluno na escola de destino. Tudo o que ficou acordado na reunião foi registrado em ata, com assinatura dos participantes.

Para isso, traremos, na próxima seção, as demandas recebidas pelo NUPSE quanto ao professor de apoio, para que, a partir da discussão sobre o papel do mesmo como integrante da equipe pedagógica e também dos serviços especializados, possamos compreender como a presença desse profissional pode contribuir no processo de inclusão escolar e no pleno desenvolvimento dos alunos PAEE.

2.4.1.3 A função do NUPSE na garantia de direitos do aluno PAEE

Nesta subseção, abordaremos a função do NUPSE na garantia dos direitos dos alunos PAEE sob a ótica da família e os desdobramentos dessa garantia de direitos e o projeto Travessias.

O processo de inclusão dos estudantes público da educação especial na rede municipal de ensino, como demonstrado nos dados apresentados, vem se fortalecendo, levando muitas

famílias a buscarem o direito de seus filhos ao acesso a uma educação de qualidade. Assim, essas famílias recorrem à escola ou ao NUPSE para solicitarem o direito de seus filhos a um atendimento educacional adequado às suas necessidades.

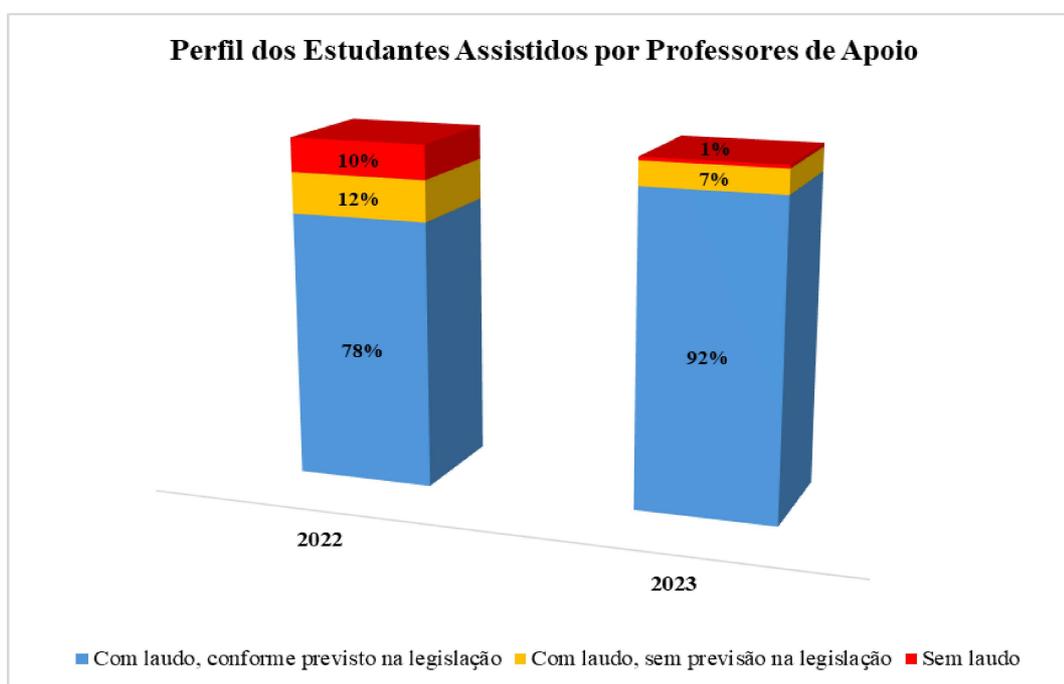
A solicitação ao professor de apoio é uma grande demanda apresentada pelos pais no que se refere aos serviços de AEE.

Na falta de diretrizes legais definidas para subsidiar o processo de contratação, coube à cada escola proceder à análise dos alunos que necessitavam de professor de apoio, requerendo a contratação e organização dos profissionais com base em laudos médicos e observação de comportamentos atípicos dos estudantes. Nesse sentido, devido a recente implementação dessa política, os dados sugerem que foram contemplados com professores de apoio alunos que não são PAEE, além de designarem professores exclusivos a alunos com comportamentos disruptivos, ocasionando a contratação de um ou mais professores de apoio para a mesma sala.

Já em 2023, com a atuação do NUPSE, foram adotados os critérios estabelecidos na Resolução SEE nº 4256/2020. Apesar de o aumento do número de alunos PAEE matriculados nas escolas ter sofrido pouca alteração, ocorreu uma diminuição significativa de 88 contratos de professores de apoio, conforme foi demonstrado na Tabela 6, apresentada na página 56.

A adoção de tal resolução para direcionar os trabalhos do NUPSE trouxe uma mudança no perfil dos estudantes assistidos por professor de apoio, principalmente entre os anos 2022 e 2023, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Comparativo do perfil dos estudantes assistidos por professores de apoio na rede municipal de ensino em 2022 e 2023



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá (2023).

Nesse contexto, a equipe gestora da escola, ao perder a autonomia para definir o agrupamento dos alunos PAEE nas turmas e para requerer os profissionais de apoio para suporte exclusivo, ou não, de acordo com as necessidades dos alunos, encaminha e direciona ao NUPSE, os familiares que não concordam, ou que almejam outro tipo de atendimento, além do que foi concedido ao seu filho. Dentre os estudantes PAEE que foram atendidos com professores de apoio, 26 famílias ainda recorreram ao NUPSE para solicitar que estes professores fossem exclusivos de seus filhos, pois não concordavam com o atendimento de um profissional para até três estudantes PAEE. Contudo, a equipe do NUPSE se apoia nos critérios estabelecidos no art. 27 da Resolução SEE nº 4256/2020, que diz que o Professor de Apoio é autorizado para atender até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. Além disso, as escolas encaminham outras demandas dos familiares no que se refere à garantia de direitos de seus filhos, que se desdobram em diferentes atividades desenvolvidas pelo NUPSE.

A propósito do referido artigo da Resolução SEE nº 4256/2020, é importante que o tipo de necessidade do aluno pode requerer outro tipo de apoio, com professor exclusivo. O atendimento a mais de um aluno pode levar, a nosso ver, uma defasagem do atendimento de algum aluno que tem seu tempo dividido com outros colegas, sendo importante, nesse caso, atentar para as especificidades de cada estudante, que pode requerer determinado tipo e

intensidade de apoio. Uma vez que o atendimento a esse tipo de aluno seja condicionado ao que determina a lei, entende-se que pode ocorrer um atendimento educacional especializado apenas parcial para certos alunos que necessitem de uma atenção mais completa e exclusiva, justamente para que sua inclusão aconteça de fato.

Nesse âmbito, em outubro de 2023, pensando em apoiar as famílias dos alunos PAEE no processo de transição das crianças da Educação Infantil, da creche para o ensino parcial e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o NUPSE criou o Projeto Travessia. Esse projeto consiste na necessidade de apoiar esse processo de transição e de fazer com que essas famílias pensem na inclusão social como um projeto de vida para seus filhos, uma vez que são elas que vão facilitar a organização desse projeto, sendo as interlocutoras dos seus filhos.

O projeto ocorreu em 08 escolas de Educação Infantil e contou com a participação de 62 pais, conforme cronograma apresentado no quadro abaixo.

Quadro 5 – Cronograma de reuniões – Projeto Travessia

DATA/HORÁRIO	ESCOLAS
22/11 - 7h30	E. M. LAURITA DOS PASSOS CANDIAN (CRECHE)
01/12 - 07h30	E. M. GERALDA BERNARDO DE OLIVEIRA
05/12 - 07h15	E. M. PROF. FRANCISCO DE FILIPPO (CRECHE)
06/12 - 07h15 07/12 - 13h15	E. M. DEP. FILIPE BALBI
08/12 - 07h30	E. M. PROF ^a MARIA DE LORETO CAMILOTO ROCHA (CRECHE)
12/12 - 07h30	E. M. ANTONINA GONÇALVES COELHO
14/12 - 07h15	E. M. CLIMENE MOREIRA BRUM (CRECHE)
19/12 - 07h30	E. M. GOV. OZANAM COELHO

Fonte: elaborado pela autora.

O Projeto Travessia em 2024 será estendido para as 32 escolas da rede e o cronograma prevê 03 encontros anuais, sendo um no final do primeiro semestre e dois no segundo. Os encontros serão realizados por meio de roda de conversas e abordarão temas que envolvem situações por elas vividas, que acometem outras famílias e que são passíveis de solução. Busca-se, com a discussão dos temas trazer informações e promover melhorias nas condições emocionais e psíquicas no contexto familiar. Para que elas consigam transpor as barreiras existentes e acessar os direitos, o protagonismo, à participação social.

O NUPSE tem como missão promover o acesso e garantia às políticas de inclusão. Sua função é atender às demandas das 32 escolas que são encaminhadas para o NUPSE, realizando capacitações/formações dos profissionais de apoio, orientando as escolas municipais quanto à implementação da Educação Especial e mediando a comunicação Escola

x Família. Para tanto, o NUPSE analisa a necessidade de AEE apresentada pelos alunos e aprovação das solicitações das escolas/famílias, solicita vagas junto ao CAEE para os alunos PAEE, auxiliando as famílias no encaminhamento aos serviços de saúde para definição de diagnóstico e direcionando-as aos equipamentos públicos e órgãos responsáveis, no caso de violação de direitos e violência contra os alunos PAEE.

Nisso, o NUPSE tem como desafio realizar as visitas *in loco* às escolas a fim de que a aprovação da contratação do profissional de apoio ocorra no início do ano letivo; atender às demandas das escolas, em tempo hábil, com a equipe NUPSE reduzida; lidar com a falta de experiência dos profissionais, o que gera dúvidas e insegurança nos familiares sobre o papel docente, com a rotatividade de professores (devido à falta de concurso público para esta função no edital do processo seletivo de 2023, foi previsto que, quem atuou na função de professor de apoio naquele ano teria que ficar os próximos 06 meses sem concorrer à mesma função), e com a falta de espaço no calendário escolar, momentos para capacitação dos professores de apoio.

Além disso, o NUPSE também enfrenta dificuldades trazida pela diminuição de recursos que financiam a operacionalização das políticas públicas do AEE no município; com a priorização do CAEE no atendimento aos alunos PAEE; pela resistência, por parte da equipe escolar, no acolhimento e aceitação dos alunos PAEE com comportamentos disruptivos severos; com a promoção de escuta ativa e comunicação respeitosa entre os profissionais da escola e os familiares dos alunos PAEE, viabilizando momentos e espaços (ainda que virtuais) para esse fim; com a morosidade no acesso ao diagnóstico e na concessão do AEE e com a dificuldade na atuação conjunta com outras políticas para enfrentamento dos casos.

A partir do trabalho de acompanhamento e monitoramento realizado pela equipe do NUPSE junto às escolas, constata-se que as principais dificuldades encontradas pelas famílias que almejam o AEE estão no fechamento do diagnóstico da deficiência ou do transtorno apresentado pelo filho, pois, em alguns casos, é necessário passar por várias consultas e tratamentos medicamentosos até o fechamento do diagnóstico, o que exige, muitas vezes o encaminhamento para especialistas. A suspeita de que o estudante tenha alguma deficiência ou transtorno, na maioria das vezes, parte da observação da equipe escolar, embora não tenha competência técnica para realizar diagnósticos. Nesse sentido, a escola orienta a família a procurar um profissional especializado a fim de averiguar as queixas das dificuldades apresentadas pelo estudante. O diagnóstico conclusivo costuma ser demorado, pois o diagnóstico diferencial requer, muitas vezes, exames complementares. O atendimento oferecido pelo SUS no município ocorre por meio de CER III (Centro Especializado em

Reabilitação), que funciona na APAE também é demorado, uma vez que este centro atende pacientes do município de Ubá e de mais 20 municípios pactuados da microrregião. Nesse sentido, essa demanda de atendimentos é maior que a capacidade de atendimento da instituição, gerando uma lista de espera. A equipe médica do CER III, na modalidade Intelectual é composta por 01 médico neuropediatra e 02 psiquiatras infantis, o que, devido à demanda é pequena e dificulta o diagnóstico, contribuindo na demora do oferecimento do AEE, por meio do professor de apoio, pois este só é autorizado após o diagnóstico médico com a indicação do Código Internacional de Doenças (CID).

Observa-se nos atendimentos aos familiares que procuram o NUPSE, que o serviço de AEE, oferecido pelo CAEE, não tem a valorização e a divulgação necessárias por parte da escola. A maioria dos pais procura o NUPSE em busca de um professor de apoio, quando, na verdade, a deficiência ou o transtorno apresentado pelo filho, muitas vezes requer o atendimento em Sala de Recursos também. É feita uma avaliação para designar que tipo de profissional o aluno precisa, sendo esta (relatório de AEE) encaminhada à escola no início do ano letivo, conforme mostrado nos Anexos. Diante disso, a equipe do NUPSE realiza um trabalho de conscientização da importância do CAEE nas reuniões e capacitações dos profissionais da educação, além de enfatizar junto aos pais essa importância a fim de incentivá-los a buscarem uma vaga no Centro.

Outra situação recorrente diz respeito à dificuldade das escolas em estabelecer uma comunicação eficaz e pacífica com as famílias, e nesse sentido, solicitam a presença da equipe do NUPSE para mediar os diálogos. Em 2023, a equipe NUPSE participou de 73 reuniões juntamente com a equipe escolar e com as famílias. Desse modo, foram contabilizados 416 atendimentos aos familiares pelo NUPSE, conforme registros no formulário de indicador mensal de atividades (Anexo B) em atendimentos ao usuário e registros.

Tabela 7 – Quantidade de atendimentos por tipo de atividade oferecida pelo NUPSE

Tipo de atividade	Quantitativo de atendimentos
Visita escolar	124
Reunião com serviços da rede	08
Reunião interna	22
Produção de relatórios e encaminhamentos	38
Produção de material informativo	02
Atendimento equipe escolar	133
Atendimento familiar/ Reunião	89

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá (2023).

Embora as ações do NUPSE tenham buscado promover o fortalecimento e o alinhamento nas ações voltadas à construção efetiva de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino, por meio da aplicação das diretrizes legais, essas ações geraram insatisfação em algumas famílias, que, em virtude de sentirem-se violadas em seus direitos, recorreram ao Ministério Público, buscando viabilizar, por via judicial, a garantia da contratação professor de apoio aos seus filhos. Nesse sentido, a SME/Ubá recebeu seis solicitações de professor de apoio a alunos, por meio do Ministério Público, em 2023. Destas seis, cinco famílias requereram o apoio desse profissional, uma vez que seus filhos apresentam outros transtornos e por terem sido contemplados com esse atendimento no ano de 2022. Esses casos judicializados tiveram como ponto de partida o indeferimento da contratação do Professor de apoio pela equipe do NUPSE em 2023, que considerou, em seu relatório, que, conforme as diretrizes legais, esses estudantes não se enquadram como PAEE, salientando que as dificuldades desses estudantes, que repercutem na aprendizagem devem o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados. Portanto, não foram concedidos os professores de apoio. A outra solicitação por via judicial refere-se a um aluno que se enquadra como PAEE, que foi atendido por professor de apoio no ano de 2022, porém, não necessita de professor de apoio, uma vez que o seu processo de aprendizagem é compatível ao das crianças da sua idade e ele não apresenta necessidade de apoio à comunicação, linguagem e nem ao uso de tecnologias assistivas. Contudo, a negativa para a contratação do professor se apoiou na avaliação pedagógica efetuada pelos profissionais da escola, de entrevistas realizadas com os familiares do estudante e da observação da sua rotina escolar. Nisso, cabe acrescentar que, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o acesso ao professor de apoio é garantido a qualquer aluno que apresente deficiência física, intelectual, auditiva, visual, ou autismo, podendo esses alunos estarem matriculados em escolas públicas ou privadas, independente da modalidade ou nível de ensino.

Os dados relativos aos registros de atividades desenvolvidas pela Equipe NUPSE em 2023, com vistas à garantia de direitos a partir das demandas das famílias, são ilustrados na Tabela 8:

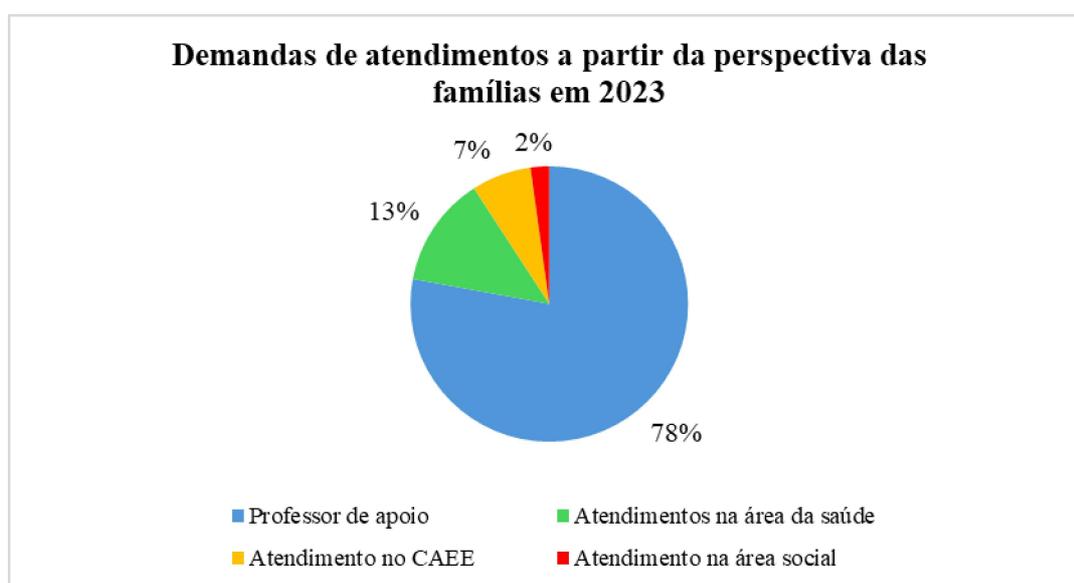
Tabela 8 – Demandas de atendimentos a partir da perspectiva das famílias em 2023

Demanda	Porcentagem
Professor de apoio	78%
Atendimento na área da saúde	13%
Atendimento no CAEE	7%
Atendimento na área social	2%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá (2023).

A tabela 8 nos mostra que o professor de apoio respondeu pela maior parte das demandas das famílias em relação aos alunos em 2023, superando a demanda pelo atendimento à saúde e/ou mesmo na área social, conforme mostra o Gráfico 3, sendo chamativo, inclusive, que a questão tenha se desdobrado através de mecanismos jurídicos, por meio do Ministério Público. O que pode nos indicar que a importância dada à atenção pedagógica ganhou ênfase em detrimento dos demais campos, como o reconhecimento da atuação do meio jurídico na manutenção dos direitos adquiridos.

Gráfico 3 - Demandas de atendimentos a partir da perspectiva das famílias em 2023



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá (2023).

De acordo com os dados demonstrados no gráfico, nota-se que o professor de apoio vem ganhando destaque na rede municipal de ensino a partir do ano de 2021, onde surge como suporte à inclusão no município no mês de setembro de 2021, tendo em vista que o período de fevereiro a agosto do mesmo ano, as aulas foram conduzidas de forma remota, pelo professor regente, em resposta à pandemia da COVID-19.

Com o retorno gradual das atividades presenciais nas escolas, ainda de forma híbrida, com revezamento entre aulas remotas e presenciais, em setembro de 2021, a SME contratou, em caráter emergencial, por meio de um processo seletivo simplificado para professores regentes - AI, 79 professores para atuarem como apoio aos alunos PAEE, a fim de minimizar os agravos no processo de ensino-aprendizagem sofridos por esses estudantes durante a pandemia. 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/Ubá realizou o primeiro processo seletivo simplificado para contratação temporária de profissional especializado (Professor AI, de apoio) para a rede municipal de ensino. O edital previa atuação a partir do primeiro semestre de 2022 e destinou-se ao provimento temporário para contratações de profissional especializado.

Conforme as especificações do edital, os candidatos interessados deveriam comprovar, como requisitos mínimos, a habilitação exigida para o cargo, de acordo com a ordem de prioridade estabelecida no Quadro 6:

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 de bacharelado ou tecnológico, em qualquer área do conhecimento.
3º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.	8º - Curso Normal em nível médio – Habilitação em 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, 2021, p. 7)

Os candidatos foram classificados em listagem única, conforme somatório das notas atribuídas aos títulos acadêmicos e ao tempo de experiência na função. O processo seletivo simplificado nº 02/2021 foi utilizado para a contratação dos professores de apoio para atuação em 2023.

Para o provimento ao cargo, foi exigida uma formação mínima de conclusão do Ensino Médio para o candidato à função de Tradutor e Intérprete de Libras e Curso Normal em Nível Médio com habilitação em Educação Infantil ou Anos iniciais do Ensino Fundamental (Ubá, 2021).

Além da contratação de professor de apoio, a SME disponibiliza monitores para apoio às creches. Os monitores têm a função de auxiliar os professores da Educação Infantil nas atividades pedagógicas e no cuidado das crianças. Nas escolas que ofertam Educação Infantil em período integral, além do apoio ao professor regente no turno da escolarização, no contraturno, são eles os responsáveis pelo cuidado integral das crianças, o que inclui higiene, locomoção, recreação e alimentação delas, dentre outras. A contratação desses profissionais, para cumprimento de uma jornada de trabalho de 42:40 horas semanais, foi realizada pela Assessoria Técnica e se deu por entrevista e análise de currículos encaminhados à SME. Após a seleção, foi firmado um contrato com uma empresa terceirizada.

Outro tipo de apoio oferecido para dar suporte às atividades escolares é o estagiário. A SME realiza a contratação de estagiários a partir de processo seletivo simplificado que classifica os inscritos de acordo com os resultados obtidos. Após a divulgação das vagas, no site da Prefeitura Municipal, os candidatos são convocados por ordem de classificação. O estagiário contratado permanece na função por um prazo máximo de dois anos. Os estagiários atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, auxiliando os professores regentes no desenvolvimento das atividades pedagógicas, no apoio às atividades de vida diária das crianças menores, bem como na realização de atividades na secretaria da escola. Além de serem alocados nas escolas, atuam na SME, realizando atividades administrativas. Cabe ressaltar que, até o ano 2020, as atribuições dos estagiários, além das descritas, consistiam no acompanhamento às crianças público da educação especial. De acordo com o edital 01/2020, em seu capítulo 9: “as atividades de estágio serão fiscalizadas e orientadas por sua chefia imediata ou servidor com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário”. (Ubá, 2020, p. 7).

Quanto à contratação dos professores de apoio no ano de 2022, por ser o primeiro ano em que a rede disponibilizou a contratação específica desses profissionais, devido à necessidade imediata de prestar o atendimento educacional às crianças com deficiência

oriundas das escolas que sofreram municipalização, estes foram contratados por meio de processo seletivo. O que, aos olhos da lei, necessita ser regularizado através de concurso público.

Nesse mesmo aspecto, incide o número excessivo de contratações, que necessitaram ser mais bem direcionadas, pois, em 2022, a maioria dos professores atuou com uma criança, sendo que, de acordo com a Resolução SEE nº 4256 de 2020, poderiam atender até três em uma mesma sala, desde que houvesse o agrupamento dos estudantes com deficiência que estão matriculados nesta mesma escola e cursando o mesmo ano para o acompanhamento por um único professor de apoio (Minas Gerais, 2020). Isso resultaria em um menor número de contratações de pessoal e na redução dos gastos para a SME, que nesse contexto excedeu ao que estava previsto.

Diante de tantos desafios para a efetivação da inclusão nas escolas públicas da rede municipal ensino de Ubá na garantia de direitos do aluno PAEE, a partir da ótica da família, é que está pautada a questão de pesquisa do presente trabalho, que visa analisar: o que as famílias de alunos PAEE esperam do NUPSE?

3 ANALISANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBÁ

Neste capítulo, realizaremos uma análise das ações desenvolvidas e aquelas que ainda precisam ser implementadas na rede, buscando identificar as fragilidades existentes na oferta da educação especial inclusiva no município; apresentaremos os pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliarão a sustentação deste estudo além de analisar os achados da pesquisa.

A implementação de políticas públicas é feita por diferentes atores sociais, como os burocratas de setores públicos, gestores, políticos e membros da sociedade civil organizada (Oliveira; Couto, 2019), e é, também, muito dependente da ação da burocracia e de instrumentos estatais destinados a esse processo (Lotta, 2019). A execução de uma política pública depende, particularmente, dos valores e representações que esses atores têm sobre determinados temas, sendo esta compreensão que influencia o modo como os problemas sociais são encarados (Lima; D'Ascenzi, 2013). Nisso, podem surgir novos atores que trazem novas ideias e modificam os objetivos e os instrumentos empregados na implementação dessas políticas.

Falhas também podem ocorrer, as quais procedem “da ausência de mecanismos que promovam a cooperação” (Oliveira; Couto, 2019, p. 76), impedindo a política de se concretizar e gerar frutos. Para os autores citados, esses problemas podem ser ocasionados por “falhas organizacionais ou problemas de comunicação entre instituições e atores implementadores” (Oliveira; Couto, 2019, p. 76) e do próprio contexto social no qual se dá essa implementação, que pode envolver barganhas e negociações na classe política. Mas são esses mesmos problemas ligados à sua implementação que levam à determinação de instrumentos voltados para a cooperação entre esferas governamentais (federal, estadual, municipal) e seus agentes (Lotta, 2019).

Embora a elaboração e implementação dessas políticas sejam uma conquista de direitos, é compreensível que sua aplicação ainda encontre obstáculos e que a prática ainda encontre problemas, sendo importante que haja sua avaliação e/ou monitoramento. Nisso, Bauer e Fernandes (2022) colocam que essa avaliação

é uma atividade inerente ao ciclo de políticas e constitui ferramenta essencial à apreciação dos resultados obtidos, ao fomento e à retroalimentação do planejamento, à redefinição de rumos e ao aprimoramento das ações, estratégias e recursos utilizados (Bauer; Fernandes, 2022, p. 3).

Nanni e Santos Filho (2016), por exemplo, nos lembram que esse monitoramento é essencial para o fornecimento de informações que possam (re)orientar as ações governamentais nesse contexto. O que também “agrega benefícios e transparência à administração pública” (Nanni; Santos Filho, 2016, p. 136). Para Flores e Sousa (2024), a avaliação dessas políticas se constitui, também, como uma ação pública apta a “subsidiar iniciativas que contribuam para o atendimento do direito humano à educação de qualidade”, podendo gerar um círculo virtuoso, que vai do planejamento ao monitoramento e avaliação dessas políticas (Flores; Sousa, 2024).

Por sua vez, uma crítica feita à avaliação dessas políticas é justamente o fato de ela tender a recair sobre os resultados e não sobre os processos (Guimarães de Souza, 2009). Ao analisar as políticas públicas, este trabalho contribui para o monitoramento destas em sua implementação, na medida em que foca, em nível municipal, mostrando uma outra dimensão da esfera administrativa, das políticas de inclusão escolar. Esta pesquisa contribui, por se voltar para os sujeitos dessas políticas, no caso, os alunos PAEE e suas famílias. O que compreende não apenas os processos e a implementação destes, mas a própria percepção de seu público-alvo (Guimarães de Souza, 2009).

Depreende-se, então, que a pesquisa acadêmica, como esta, pode se constituir como uma importante fonte de conhecimentos que podem servir a este monitoramento, identificando pontos falhos em relação aos objetivos estabelecidos para essas políticas e trazendo, ao longo da fundamentação teórica, uma abordagem de questões importantes dentro do contexto da avaliação, no caso, de uma política de educacional de perspectiva inclusiva.

As políticas públicas educacionais têm um ciclo que constitui sua trajetória, desde sua elaboração a partir de um dado contexto, até sua implementação. Esse ciclo nos é apresentado por Mainardes (2006), a partir da elaboração de teóricos, como Stephen Ball e Richard Bowe. Segundo Mainardes (2006), a elaboração desse ciclo passou por diferentes etapas, até chegar a sua formulação atual, descrita por Ball e Bowe como contextos, sendo eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política.

O contexto da influência é aquele em que diferentes grupos ligados, direta ou indiretamente, à política, por meio dos partidos, governos e processos legislativos, buscam definir a finalidade da educação para a sociedade, definindo, também, o que seria ser educado. Nessa etapa, são definidos conceitos e estabelecidos debates, formando discursos políticos nos quais se apoiam ou se criticam os discursos das políticas educacionais. Já no contexto da produção de texto, essas discussões e posicionamentos ganham uma forma através de

pronunciamentos, decretos, legislações, comentários, etc. São conjuntos de textos nos quais se tem uma linguagem voltada para a representação do interesse público, sendo resultados de articulações e tensões políticas entre diferentes grupos (Mainardes, 2006).

As respostas a esses textos têm consequências práticas, que, por essa razão, são entendidas por Ball e Bowe, como contexto da prática (Mainardes, 2006). A prática é a etapa em que a política é interpretada e recriada de modo a gerar mudanças em relação à política originalmente proposta. Esta é, também, a etapa da implementação, em que diferentes agentes, como professores e pedagogos, interpretam essa política, contribuindo para sua adequação ao cenário dado pela realidade. O contexto dos resultados decorre especialmente dessa implementação, consistindo no conjunto de efeitos, de primeira ou de segunda ordem, sobre diferentes grupos, os quais evocam questões relacionadas à justiça, igualdade e/ou liberdade individual. Nisso, Mainardes (2006) coloca os efeitos de primeira ordem como “mudanças na prática ou na estrutura” (Mainardes, 2006, p. 55) e os de segunda ordem como o “impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Mainardes, 2006, p. 55). Finalmente, tem-se o contexto da estratégia política, em que atividades sociais e ações políticas são identificadas para lidar com os efeitos negativos, como criação ou reprodução de desigualdades por uma determinada política educacional (Mainardes, 2006).

No âmbito da educação especial, Nozu e Bruno (2015) abordam essa política educacional desse campo segundo três contextos: o contexto de influência, o de produção do texto e o da prática. Para os autores, o primeiro contexto diz respeito ao próprio discurso da inclusão na educação especial, ao passo que o segundo consiste no conjunto de textos político-normativos que formam a política de educação especial na perspectiva inclusiva, trazendo a proposta do Atendimento Educacional Especializado, enquanto o contexto da prática traz o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos multifuncionais. Nesse caso, cabe destacar o realce dado, nesta pesquisa, ao papel das famílias dos alunos PAEE na interpretação dessa política educacional no contexto da prática.

Nesse âmbito, buscamos subsidiar a compreensão das políticas públicas que fundamentam a política de inclusão do município de Ubá, retomamos a questão de pesquisa: o que as famílias dos alunos PAEE da rede municipal de Ubá (MG) esperam do NUPSE? A fim de respondê-la, passa-se à análise de documentos legais que incidem sobre o município, no que diz respeito à legislação sobre a inclusão escolar. De modo especial, essas análises se voltarão para a Resolução Estadual SEE, nº 4.256/2020, que Institui as Diretrizes para

normatização e organização da Educação Especial, pois, apesar de Ubá possuir uma rede municipal de ensino com um número considerável de escolas, a SME ainda é submissa ao sistema estadual de ensino, justamente por não ter sistema de ensino próprio legalmente instituído.

Contribuirá também, no desenvolvimento deste estudo, uma pesquisa com a aplicação de um questionário, a ser direcionada a 10% (dez por cento) dos pais e/ou responsáveis de alunos PAEE das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que representa o total de 73 questionários. O critério de aplicação dos questionários às famílias será a partir das escolas que possuem o maior número de estudantes PAEE proporcionalmente ao número total de matrículas da unidade escolar.

Nesse sentido, utilizaremos os dados do Educacenso 2024 para indicar a aplicação dos questionários, na ordem decrescente do maior percentual de estudantes para o menor, de maneira que, ao esgotar as possibilidades de aplicação do questionário aos familiares da escola com maior número de alunos PAEE, os familiares da escola subsequente serão convidados a participar. Isso significa que, a princípio, se houver a participação integral dos familiares, o quantitativo de 10% será distribuído em duas escolas. Em caso de ausências, passaremos para a terceira escola e assim sucessivamente até atingir o percentual desejado. Essa estratégia foi planejada considerando os desafios para a aplicação dos instrumentos aos familiares, seja pelo fato de ser uma ação voluntária e realizada como um “convite” ou pela necessidade de reunir as famílias no mesmo espaço físico e horário para orientações quanto ao objetivo da pesquisa.

As discussões sobre o processo de inclusão e as ações da educação especial desenvolvidas no município são relevantes e necessárias, reconhecendo e acreditando na importância de todos estarem no mesmo espaço e usufruindo de uma pedagogia centrada na criança, em prol de seu desenvolvimento acadêmico.

Espera-se que com os dados apresentados, a partir da análise dos documentos produzidos, principalmente por meio das informações adquiridas no contexto do ambiente escolar, obter subsídios para propor alternativas para superação de problemas da realidade educacional na gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em direção à garantia do direito à educação aos alunos público da educação especial.

3.1 O PAPEL DA FAMÍLIA DOS ALUNOS PAEE: DOS MARCOS LEGAIS AO UNIVERSO DO AEE

Partindo do papel da família dos alunos PAEE na educação inclusiva segundo os marcos legais, observamos algumas contribuições de autores diversos sobre o modo como se dão essas interações entre pais de crianças com deficiência e a escola. Isso nos permite uma compreensão mais profunda sobre as potencialidades e os conflitos presentes nessa relação, para, a partir disso, verificar a ligação do NUPSE com a gestão municipal de Ubá (MG) e os respectivos setores vinculados ao AEE.

Os marcos legais determinam o papel da família dos alunos com deficiência em relação ao AEE, sendo importante verificar o que trazem essas leis e porque as trazem, para compreender as relações entre as famílias dos alunos, o NUPSE e a gestão municipal nessa área. Num primeiro momento, lançamos um olhar sobre essa legislação no que ela pontua sobre a família, para, em seguida, verificar como ela relação ocorre na prática.

A responsabilidade da família na formação educacional da criança já é atestada pela LDBEN 9.394 de 1996, atribuindo, também, à família o dever de educar a criança. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, de 2008, traz, entre seus objetivos, a devida participação da família e da comunidade no processo de educação inclusiva. Ao passo que a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 permite entender que as famílias dos alunos com deficiência devem ser orientadas quanto aos “recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (Brasil, 2009). Observamos, nesse caso, que há pouco detalhamento sobre o grau ou tipo de participação que as famílias dos alunos PAEE devem ter.

Diversos autores, por outro lado, nos mostram um cenário heterogêneo no que diz respeito às interações entre os pais e/ou responsáveis pelas crianças com deficiência com a escola e, mais especificamente, com o AEE. Se torna, então, difícil estabelecer, somente a partir da legislação federal, um parâmetro para avaliar a relação entre essas duas instâncias, pois se a legislação pouco define o papel da família na educação inclusiva, é difícil estabelecer os limites de suas relações com o AEE e/ou com o NUPSE.

Sobre essa problemática, autores como Maturana e Cia (2015) apontam que havia, e ainda há, segundo nossa percepção, um reduzido número de pesquisas sobre a “relação família-escola de crianças público-alvo da Educação Especial, escolarizadas no ensino regular” (Maturana e Cia, 2015, p. 351). A mesma percepção é trazida por Massoli; Alvez e Esper (2020), o que justifica uma abordagem mais cuidadosa sobre essa questão.

É consenso que a participação da família na formação escolar dos alunos com deficiência demanda grande participação de suas respectivas famílias. Assim, para Maturana e Cia (2015, p. 351),

o envolvimento da família no processo de inclusão escolar fica sujeito a diversos fatores, como: percepções dos pais sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, tipo de apoio e suporte ofertados pela escola, concepções da escola sobre a criança com deficiência, políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, entre outros, variando significativamente em relação à idade e etapa educacional da criança.

A relação entre os pais e/ou responsáveis dos/pelos alunos com a escola decorre de que “a família se constitui como socializadora da criança, a função da escola é destacada como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos” (Kleber, 2017, p. 145). Por essa razão, para Godoi (2006), a postura das famílias das crianças com determinadas necessidades pode acarretar prejuízos à inclusão, justamente por não conseguirem reconhecer a potencialidade desses alunos, devido à ênfase excessiva dada à deficiência. De modo que se pode considerar a importância de investimentos voltados para a família (Paula, 2007), garantindo orientação e apoio com vistas a sua melhor participação na educação da criança com deficiência.

A participação dos pais e responsáveis poderia ser traduzida no aumento progressivo de matrículas no AEE, mas a pesquisa de Medeiros (2021), por outro lado, nos leva a refletir se esse acesso ao AEE ocorre efetivamente ou se há apenas números relacionados às matrículas e à frequência dos alunos.

Com base na legislação, Guillardida Silva (2008) alega que a família deve possuir um vínculo com os professores do AEE, uma vez que cabe a estes “estimular e orientar a participação e envolvimento da família no processo educacional da criança” (Guillardida Silva, 2008, p. 27). De modo a se depreender que o professor possui uma responsabilidade maior, tornando a relação família-escola, podemos dizer, unidirecional. Essa percepção, de certo modo, ajudaria a entender certos conflitos dos pais em relação ao AEE, o que se deveria, em parte, à própria necessidade dos pais em relação à escola e aos seus filhos.

Borges e Cia (2022) alegam que muitos dos problemas que as famílias dos alunos PAEE têm em relação aos professores do AEE provém de uma imagem negativa que os pais têm de si mesmos, alegando que eles, os pais não têm conhecimento suficiente sobre a deficiência dos filhos, de modo a não poder ajudá-los e, conseqüentemente, a não os

acompanhar devidamente no processo escolar, podendo ocasionar situações de desentendimento.

Outros problemas encontrados nos processos de inclusão também são causa de “frustração e sensação de impotência” de famílias de estudantes com deficiência (Ferreira; Coutrim; Torres, 2022, p. 1), revelando dissimetria entre as expectativas da família e da escola em relação à aprendizagem da criança com deficiência, gerando “tensões entre a realidade e o que defende o projeto de uma escola democrática e orientado pelos direitos das pessoas com deficiência” (Ferreira; Coutrim; Torres, 2022, p. 12).

Baptista (2011) reforça esse papel das escolas e do AEE ao colocar que as famílias dos alunos com deficiência deveriam ter interlocução com equipes externas por intermédio do professor de AEE, salientando o papel desse profissional e o das famílias nesse processo, no qual elas também deveriam ter voz ativa.

Nessa perspectiva, Paniagua (2004) esclarece que há muita ansiedade das famílias em relação ao AEE. O que pode decorrer do fato de a escola ser o principal suporte de apoio para a família do aluno com deficiência. O que pode acarretar a ocorrência de conflitos entre os pais/responsáveis e a escola, ou entre famílias e gestores e professores. Perez e Martins (2007) também enfatizam essa relação conflituosa no âmbito da educação inclusiva. Por essa razão, deve-se “tratar a família como parceira e não como adversária” (Perez; Martins, 2007, p. 43). Esses conflitos, segundo Ferreira e Barrera (2010), se caracterizam pela relação unilateral entre família e escola, na qual as interações se resumem a informações e cobranças.

Cabral; Falcke e Marin (2021), por exemplo, trazem que os pais costumam ter expectativas quanto à qualificação da escola em que os filhos venham a ser matriculados, sendo comum que haja uma reivindicação, recaindo sobre professor e escolas, sobre determinados tipos de deficiência. Por outro lado, tanto as expectativas quanto as cobranças dos pais indicam um desejo de superar problemas que dificultam a inclusão desses alunos, o que tende a ser promissor para esse processo.

Nesse âmbito, autores como Brito; Maira da Silva (2019) e Aragon; Costa e Cia, (2019), mostram que não são apenas os alunos atendidos pelo AEE que têm necessidades especiais, mas os próprios pais, que demonstram necessidade de informação, de suporte social (assistência de cuidadores) de outras pessoas, que não sejam apenas aquelas da família e acompanhamento profissional para seus filhos, sendo especialmente relevante a necessidade de informações.

Por outro lado, para Brito e Maira da Silva (2019), a necessidade de informações que os pais manifestam sobre a deficiência dos filhos revela a “precarização das políticas na área

social, já que políticas sociais de Educação e de Assistência Social poderiam propiciar as informações demandadas pelas famílias das crianças com deficiência” (Brito; Maira da Silva, 2019, p. 1330). Outros autores reforçam essa relação entre as políticas públicas e o empoderamento dos pais, na busca de seus direitos,

a importância de as famílias de crianças com deficiência serem informadas sobre seus direitos, assim como aprender a buscar formas assertivas de expressarem suas opiniões e garantir que seus direitos sejam cumpridos. Tais aspectos evidenciam a importância da garantia de políticas públicas que possam oferecer tais serviços, principalmente para a população de classe baixa e média baixa. (Aragon; Costa; Cia, 2019, p. 17)

Soares (2019), no caso, sugere que seja viabilizado o encontro das famílias com pedagogos e gestores para que haja uma troca de experiências, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, o que colaboraria para o fortalecimento do sentimento de inclusão e de aceitação na coletividade.

Fettback e Baldin (2017) apontam que tanto pais quanto professores ainda demonstram desconhecimento sobre as atribuições do AEE, trazendo dificuldades para a própria inclusão desses alunos, PAEE, na escola comum. A inclusão de alunos com deficiência também enfrenta obstáculos devido à postura de muitas famílias, ainda apegadas a outras concepções de deficiência, com base nas quais se afasta da proposta de inclusão mais plena. Nessa perspectiva, o trabalho de Ribeiro (2023) nos mostra que pode existir grande resistência dos familiares dos alunos a se integrarem à escola comum, muitas vezes preferindo escolas exclusivas, baseando-se numa concepção médica de deficiência:

Diversos pais e profissionais da escola e da sociedade militaram e argumentaram em favor da escola especial, por não entenderem a possibilidade da escola comum para seus filhos, por não disporem da facilidade de terem tudo no mesmo lugar. O currículo, o ensino e tudo que a escola propunha foram pouco compreendidos pelos pais, que acreditavam que seus filhos não aprenderiam. Ainda dentro do modelo médico de deficiência, esses espaços exclusivos se garantiram por mais alguns anos. (Ribeiro, 2023, p. 49)

Um efeito dessa concepção médica de deficiência é que a família demonstra um apego ao diagnóstico médico como forma de orientar a elaboração de ações pedagógicas e de se estabelecer uma conduta para a própria família, ignorando-se que a aprendizagem, e a própria individualidade da criança com deficiência, envolve fatores complexos, que vão além da obtenção de um diagnóstico (Ribeiro, 2023).

A mesma autora citada nos traz o exemplo de uma escola do interior de Minas Gerais, na qual os pais demonstraram uma predileção maior pela escola exclusiva, a escola especial e não inclusiva, na qual seus filhos tinham acompanhado com profissionais de saúde no mesmo espaço escolar. Por sua vez, a pouca compreensão dos pais sobre a natureza e as características da inclusão escolar e sobre a função do AEE reflete muito sobre a discussão realizada acerca desse serviço educacional, que tende a ser visto como um espaço alternativo para destinar os alunos com deficiência ou para compensar os déficits que venham a ocorrer na rotina escolar destes. O que Ribeiro (2023) nos esclarece da seguinte maneira:

O AEE deve atuar dentro da escola regular, mas não como um serviço “compensatório”, por meio do qual muitos entendem o trabalho como um espaço de reforço escolar, ou mesmo um local para o aluno “estar” quando não se tem nada para fazer na sala com os outros. Essa interpretação equivocada da função desse profissional ainda é deveras discutida no meio escolar. (Ribeiro, 2023, p. 52)

Entretanto, segundo a mesma autora, os ganhos com a inclusão e seu reconhecimento podem se fazer notar graças à visibilidade social que os alunos com deficiência ganham nesses espaços, o que, no estudo trazido por Ribeiro (2023), pode levar os pais a se engajarem pelo direito de manterem seus filhos na escola comum. Parte desse esforço se concretizou pelo aumento de matrículas nas Salas de Recursos Multifuncionais, as quais foram progressivamente valorizadas pelas famílias dos alunos como uma forma de mantê-los na escola comum.

A pesquisa de Massoli; Alvez e Esper (2020) relata que, na visão dos familiares, é importante tanto o preparo dos profissionais do AEE quanto uma espécie de vínculo afetivo com as crianças, de modo a se depreender que proporcionar um convívio afetivo extra-familiar também seria uma atribuição do AEE e poderia ser, por conseguinte, do NUPSE:

Na visão da família, é necessário preparo dos profissionais e consciência da sociedade perante os cuidados para com as especificidades de cada deficiência, destacando a importância do amor pela profissão, também dizem que os professores deveriam receber e tratar todos os seus alunos, especialmente os com deficiência, como se fossem seus filhos. (Massoli; Alvez; Esper, 2020, p. 16)

Segundo Massoli; Alvez e Esper (2020), há queixas sobre “despreparo das escolas e dos professores para receber as crianças com deficiência, e a falta de adaptações para suprir as suas necessidades, como: adaptações pedagógicas, didáticas e socialização” (Massoli; Alvez;

Esper, 2020, p. 16), de tal maneira que haveria até mesmo temor de que as crianças venham a sofrer preconceito e *bullying* (Massoli; Alvez; Esper, 2020). Entretanto, salientam os autores que essas queixas e preocupações decorrem do fato de as famílias entenderem a inclusão como um direito pelo qual devem lutar e entenderem a condição da criança como motivo a mais para serem tratadas com respeito e dignidade. Desse modo, tal preocupação não se resume a uma desconfiança em relação aos colegas ou aos pares da criança, já que traz em si o próprio desejo de garantir às crianças condições dignas de aprendizagem.

Lombardi *et al.* (2016) ainda fazem uma ressalva sobre as políticas de inclusão, as quais não consideram passíveis de atendimento pelo AEE as crianças que apresentem sintomas leves de transtornos mentais, como Dislexia, Transtorno Desafiador de Oposição, Transtorno de Linguagem Receptivo, ficando este serviço reservado a casos mais graves e/ou complexos, a exemplo do Transtorno de Espectro Autista e Deficiência Mental. Essa situação revela que há problemas no alcance da legislação voltada para a educação inclusiva, o que pode repercutir na gestão, que desconsidera o atendimento especial dado a essas crianças.

Muitos dos problemas apontados pelos autores dizem respeito à saúde mental das crianças, como transtornos de ansiedade e quadros depressivos, os quais podem impactar significativamente a vivência escolar desses alunos. Por outro lado, os autores salientam outro motivo para a importância da intersetorialidade para lidar com esses casos, sobretudo envolvendo os setores da saúde e educação.

A luta pelo direito de inclusão, associada à preocupação com o futuro dos filhos, se coloca como um ponto forte para que os pais/responsáveis dos/pelos alunos PAEE se empoderem e se engajem na inclusão de seus filhos na escola comum (Brito; Maira da Silva, 2019; Aragon; Costa; Cia, 2019).

Aragon; Costa e Cia (2019) mostram que as famílias de pessoas do PAEE devem ser consideradas com o devido entendimento de suas peculiaridades, pois, “famílias de crianças do PAEE têm maior probabilidade de vivenciarem situações estressantes, quando comparadas às famílias que têm filhos com desenvolvimento típico” (Aragon; Costa; Cia, 2019, p. 3), de modo que:

assim como todas as outras possuem suas peculiaridades e, devido à complexidade organizacional, à intensidade dos sentimentos, os conflitos e as demandas por serviços de apoio para o atendimento ao filho, as famílias poderão apresentar características ainda mais específicas. (Aragon; Costa; Cia, 2019, p. 3)

Um exemplo dessa necessidade dos pais é trazido pelo trabalho de Gualda; Borges e Cia (2013) e se revela como

a aquisição de muitas informações até então desconhecidas, o aumento da dedicação por conta dos diversos cuidados ao longo da escolarização, as revisões médicas, as idas e vindas constantes a serviços de reabilitação e as orientações psicopedagógicas, além dos gastos extraordinários que são mais afetados quando um dos pais deixa de trabalhar para atender a criança. (Gualda; Borges; Cia, 2013, p. 309-310)

Essas considerações nos levam a compreender o conjunto de expectativas que as famílias desenvolvem em relação ao AEE/NUPSE. Por outro lado, essas expectativas também nos levam a pensar nas políticas públicas, que definem o papel do AEE para as famílias e para a própria gestão do NUPSE.

3.1.1 A gestão das políticas públicas educacionais na educação especial na perspectiva inclusiva

As políticas públicas educacionais são desdobramentos das políticas de interesse público voltadas para um campo específico de problemas da sociedade, a educação. Nesse ponto, então, nos cabe esclarecer um pouco sobre o que são políticas públicas e como elas se voltam para a Educação. No entanto, é importante salientar, conforme nos esclarecem diversos autores, como Souza (2006) e Mastrodi e Ifanger (2019), que não há uma definição precisa sobre políticas públicas e a abordagem aprofundada, focado de autores clássicos aos atuais, seria pouco produtiva, uma vez que abriria um amplo debate sem respostas para algumas das principais questões de pesquisa propostas neste trabalho.

Por essa razão, optamos por trazer uma averiguação mais sucinta sobre políticas públicas, em sua relação com as políticas educacionais, e suas inter-relações com a educação inclusiva, e a gestão do AEE, por via do NUPSE, no município de Ubá (MG).

Para Souza (2006), as políticas públicas podem ser entendidas tanto como um campo de estudos com um conjunto de ações governamentais voltadas para uma parcela da sociedade, ou para toda ela, de modo a afetar a vida de todos os cidadãos. Outras definições ainda teriam como fundamento a política pública como ação estatal voltada para a solução de problemas.

Segundo a autora, o problema com essas definições clássicas é que elas dariam muita ênfase no governo e ignorariam a própria participação da sociedade, já que “deixam também

de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais” (Souza, 2006, p. 25). Havendo, então, uma inter-relação necessária entre Estado e sociedade, as políticas públicas poderiam ser entendidas, segundo a autora como uma forma de “‘colocar o governo em ação` e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (Souza, 2006, p. 26).

Mastrodi e Ifanger (2019) colocam que políticas públicas, geralmente, é uma expressão utilizada para definir uma ação do governo que sirva para a promoção e garantia de direitos, quaisquer que sejam eles, e, ao mesmo tempo, um conjunto de ações voltadas para a solução definitiva de todas as demandas sociais. No entanto, os autores chamam a atenção para o emprego pouco refletido dessa expressão, segundo a qual as políticas públicas se tornariam soluções, por vezes, imediatistas, para problemas sociais diversos.

Nessa perspectiva, os autores argumentam que

direitos não são o objeto nem a finalidade imediata das políticas públicas. Mais acertado, contudo, parece-nos, é considerar as políticas públicas em função dos objetivos que o Estado, por determinação constitucional ou legal, tem o dever de tutelar. (Mastrodi; Ifanger, 2019, p. 9)

Os autores supracitados ainda acrescentam que essas políticas “servem ao propósito de materializar os objetivos do Estado, insculpidos em sua legislação interna ou nos tratados e convenções do qual é signatário” (Mastrodi; Ifanger, 2019, p. 15). Acatando a colocação dos autores, entendemos que, dentre esses objetivos, está a educação, pela qual, como dever prescrito na Constituição de 1988, cabe, também, ao Estado zelar, embora não somente a ele.

De acordo com Ferreira e Santos (2014), as políticas públicas educacionais se relacionam intimamente com a sociedade, ou pelo menos com o projeto de sociedade, sem serem, resultado de demandas individuais por direitos, uma vez que elas refletem uma vontade coletiva relativa a mudanças sociais almejadas segundo valores partilhados pela maioria das pessoas. Com isso

É importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes as escolas públicas, mas também, a construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas. (Ferreira; Santos, 2014, p. 145)

As políticas públicas educacionais são exemplos de ações governamentais, decorrentes dos poderes legislativo e executivo, voltadas para o cumprimento dos objetivos educacionais de uma agenda política com vistas à coletividade. Nessa perspectiva, Gonçalves Silva *et al.* (2016) argumentam que as políticas públicas educacionais são elaboradas enquanto estratégias governamentais para cumprir com determinados objetivos relegados ao Estado. Ao passo que Almeida *et al.* (2022, p. 3) colocam essas ações como “programas ou ações criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos, além de avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país”. Ao passo que Vieira (2007) nos lembra que políticas públicas educacionais são abrangentes, buscando, com isso, atingir o maior número possível de cidadãos, vindo, ocasionalmente, a se desdobrarem em outras legislações específicas.

O autor anteriormente citado também coloca que, no caso das políticas educacionais, não basta citar apenas o governo como responsável por elas, mas a própria escola, já que esta é, por excelência, o espaço onde ocorrem novas reflexões, mudanças e inovações no cenário educacional. Desse modo, a compreensão das políticas públicas educacionais

requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as idéias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar. (Vieira, 2007, p. 58).

Entende-se, portanto, que essas políticas se concretizam em ações práticas, o que tem a gestão como uma concretude. O que significa dizer que é na e pela gestão pública que as políticas educacionais se farão perceber.

Vieira (2007) informa que a gestão pública se assenta sobre três dimensões: valor público, condições de implementação e condições políticas. O valor público consiste na própria intencionalidade, no propósito dessas políticas. As condições de implementação consistem, necessariamente, no conjunto de fatores necessários para a implementação de uma política, fatores que podem se traduzir como disponibilidade financeira, ao passo que as condições políticas tratam da aceitabilidade de uma determinada política, o que evoca conflitos e negociações.

Nesse campo, a gestão educacional envolve órgãos diferentes que são preenchidos por diferentes integrantes. Nesse ponto, é importante distinguir a gestão educacional e a gestão escolar: a primeira é um conjunto de ações governamentais, seja da esfera federal, estadual ou municipal, já a segunda é o conjunto de tarefas que cabe à gestão escolar, com base na gestão

e nas políticas educacionais realizar, de modo que “é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera micro” (Vieira, 2007, p. 63), ocorrendo, muitas vezes, conflitos no entendimento das responsabilidades de cada uma dessas esferas de gestão.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, estabeleceu, em sua meta 4, os objetivos para a garantia de acesso à Educação Básica, de alunos com deficiência, dos 4 aos 17 anos. Garantia que se faz mediante o “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014a). Para cumprir essa meta, o PNE estabelece diferentes estratégias, nas quais se notam a importância dada às famílias dos alunos e suas relações com órgãos ligados ou não à gestão escolar.

O trabalho de Medeiros (2021) informa sobre o papel das famílias no processo de educação inclusiva em relação à Meta 4 do PNE, o que nos ajuda a pensar a gestão nesse caso. Por exemplo, o atendimento deve ser universalizado e feito conforme a demanda de famílias para os alunos (Brasil, 2014a). As famílias, conjuntamente com “os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude”, também devem participar do “acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (Brasil, 2014a).

Além disso, espera-se que haja a “articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias” (Brasil, 2014a), com vistas ao desenvolvimento de modelos para atender jovens e adultos com deficiência na continuidade de seus estudos, de modo a garantir atenção integral e permanente. Parcerias entre “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público” (Brasil, 2014a), também devem ser mobilizadas para permitir que as famílias participem da educação inclusiva.

Mas, segundo Medeiros (2021), as municipalidades podem implementar à sua maneira essa meta, segundo seus próprios planos municipais de educação e/ou documentos oficiais, podendo haver particularidades segundo cada gestão municipal e diferentes modos de considerar os agentes desse processo, como as famílias dos alunos. Além dessas peculiaridades, dadas pela gestão de cada município, podem ainda haver dificuldades para que essa inclusão realmente aconteça, já que “as instituições ainda não conseguiram se organizar para receber a enorme demanda, até pela velocidade com a qual aconteceu esta inclusão no

sistema público de ensino do país” (Medeiros, 2021, p. 166). Há, portanto, diferentes realidades municipais que motivam diferentes planos para educação inclusiva.

Mas, considerando que cabe aos órgãos gestores garantir essa inclusão, são defensáveis “medidas que façam com que os órgãos competentes cumpram com o que está planejado em lei, inclusive com sanções para o não cumprimento” (Medeiros, 2021, p. 166). Entendendo-se, portanto, que não basta a elaboração da lei e dos planos educacionais, mas o devido cuidado com sua aplicabilidade e execução.

Nos municípios estudados por Medeiros (2021), por exemplo, há setores específicos para atender à demanda das famílias. Setores descritos da seguinte maneira: “divisão interligada ao Departamento de Ensino que organiza e faz o acompanhamento pedagógico de todas as unidades escolares e dos profissionais que atendem alunos com deficiências, incluídos nas salas de aula regulares” (Medeiros, 2021, p. 135). Segundo a autora, trata-se de um setor voltado para o atendimento da demanda de famílias de alunos PAEE. Uma observação relevante é que essa divisão também proporciona formação continuada a professores das SRM e das salas de aula comuns, sem recorrerem a outros setores para essas formações.

Medeiros (2021) aponta, também, a

Gerência de Educação Especial, que é atribuição e vinculado à Superintendência Pedagógica, onde realizam o acompanhamento pedagógico tanto das equipes escolares, quanto do desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, assim como de estudantes com transtornos funcionais específicos (Medeiros, 2021, p. 137).

Essa gerência atua nas SRM, em ambientes hospitalares ou domiciliares, quando houver necessidade desse acompanhamento, para evitar queda de rendimento escolar e em Centros de Atendimento Pedagógico, (CENAPes), fora do horário das aulas, para alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, e também nas classes comuns, por meio de orientação, acompanhamento, orientação e avaliação dirigida a professores supervisores.

setor de Educação Especial que organiza e realiza o acompanhamento pedagógico de todas as unidades escolares e dos profissionais que atendem alunos com deficiências incluídos nas salas de aula regulares, promovendo inclusive formações continuadas das equipes. Acompanha também os atendimentos especializados realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e todo trabalho realizado no Centro de Apoio à Inclusão Escolar – CAIE. (Medeiros, 2021, p. 140)

A esse setor ficam subordinadas as SRM do município estudado, assim como o Centro de Apoio à inclusão Escolar (CAIE) da localidade. O setor também oferece formação continuada para docentes, mantendo parcerias com instituições socioassistenciais, filantrópicas e médicas.

Como podemos observar, o AEE não é um serviço educacional oferecido somente pela escola, uma vez que ele envolve vários setores da gestão municipal, de modo que seria pertinente lançar uma discussão sobre intersectorialidade na gestão municipal de Ubá (MG) vinculada ao AEE.

3.1.2 A noção de intersectorialidade e a educação inclusiva

A intersectorialidade possui relações com a descentralização administrativa e ganhou força, no Brasil, com a Constituição Federal de 1988 (Hack; Carvalho, 2018). Pereira (2014) argumenta, no entanto, que se trata de uma noção complexa, sendo um conceito polissêmico, que varia conforme sua orientação teórica. Aplicada ao campo da gestão, entende-se que “a gestão intersectorial acompanha uma escolha pela articulação e integração dos diferentes setores para atender a um propósito unificado, fundamentado nas demandas reais e integrais apresentadas pela sociedade” (Hack; Carvalho, 2018, p. 237).

Assim, a intersectorialidade não é uma fragmentação de setores, mas uma complementaridade entre eles (Schutz; Miotto, 2010), a intersectorialidade é vista como uma complementaridade de setores, sendo que ela “mobiliza sujeitos, setores e conhecimentos em prol da articulação integrada das políticas públicas” (Schutz; Miotto, 2010, p. 63). Nessa perspectiva, essa complementaridade se volta para a pessoa com deficiência, no caso, que passa a ser o foco dessas ações (Schutz; Miotto, 2010; Sá; Pletsch, 2021).

Pletsch; Sá; Mendes (2021) nos informam que a intersectorialidade

é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só. (Pletsch; Sá; Mendes, 2021, p. 14)

Na colocação dos autores, entende-se que a divisão das ações entre diferentes instâncias colabora para que haja maior eficácia do órgão gestor no tratamento de determinadas questões, como aquela cristalizada pela educação inclusiva. Trata-se, grosso modo, de uma parceria, ou conjunto de parcerias, entre diversos setores, como educação, saúde, assistência social, cultura, dentre outras, não havendo restrição entre jurisdição federal,

estadual ou municipal. Parcerias que se colocam de forma notável naqueles quadros em que se observam processos de exclusão, justificando a relação entre intersectorialidade e educação inclusiva.

Na educação inclusiva, a intersectorialidade é prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. (Brasil, 2008) que traz o seguinte objetivo:

Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: [...] articulação intersectorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008)

Também o PNE, de 2014a, traz em sua estratégia 4.11:

promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares **para subsidiar a formulação de políticas públicas intersectoriais** que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. (Brasil, 2014a- grifo nosso)

Já na estratégia 4.12, tem-se

promover a articulação intersectorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (Brasil, 2014a- grifo nosso)

Também na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, em seu artigo 28, “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] **XVIII articulação intersectorial na implementação de políticas públicas**” (Brasil, 2015- grifo nosso).

Pode-se concordar com Fonseca (2021), o qual enfatiza que a intersectorialidade tem se fortalecido na educação inclusiva, ganhando espaço em documentos oficiais e articulando diversas ações que permitem a inclusão mais eficiente nas escolas. Para a autora citada, a própria escola é pioneira nessa articulação ao propor o diálogo intersectorial como forma de

contemplar diferentes questões para a concretização de ações inclusivas, oferecendo aos alunos um atendimento mais completo, cristalizado na educação.

Pletsh; Sá e Mendes (2021) colocam a intersetorialidade como fator decisivo para que ocorra a educação inclusiva nos seus devidos termos. A intersetorialidade é prevista no PNE como um dos quesitos pelos se espera que ele tenha sucesso, conforme mostra o texto da própria legislação: “a execução do Plano requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a **intersetorialidade** como um dos requisitos de seu sucesso” (Brasil, 2015c, p. 14 - grifo nosso). Medeiros (2021), apresentando dados de sua pesquisa, nos informa que diferentes órgãos e instituições participam desse mecanismo intersetorial, como, por exemplo, secretaria municipal de Saúde, “com fins de articulação e apoio aos alunos com deficiência” (Medeiros, 2021, p. 191); “Coordenadoria de Supervisão Escolar/Gerência de Educação Especial participa e acompanha: COMUD – PCD (Conselho Municipal da Pessoa Deficiência) e CADI – PCD (Projeto: Cadastro Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência), GAE – Grupo de Ações Estratégicas, responsável pela luta das pessoas com deficiência.” (Medeiros, 2021, p. 207- dados da pesquisa).

A pesquisa da autora aponta inclusive um órgão próprio, que

é responsável por estabelecer parcerias, a fim de orientar e encaminhar, de forma mais eficiente, alunos/famílias para a rede intersetorial, buscando sanar ou minimizar problemas que venham dificultar o processo de aprendizagem dos educandos. (Medeiros, 2021, p. 207- dados da pesquisa).

Dessa rede intersetorial participariam, entre outros órgãos, o “CRAS, Estratégia de Saúde da Família, CAPS/CAPSi, Conselho Tutelar, Universidades que oferecem serviços à comunidade” (Medeiros, 2021, p. 207_ dados da pesquisa). Em outro município, é apresentada a “Secretária de Saúde (por meio do Centro de Reabilitação) e da Secretaria de Desenvolvimento Social” como parte dessa intersetorialidade (Medeiros, 2021, p. 226- dados da pesquisa).

A intersetorialidade, observada nesses exemplos, conjuga órgãos ligados às áreas da Saúde e da Assistência Social, o que está em conformidade com a Meta 4 do PNE (Brasil, 2014a).

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os métodos pela pesquisa de campo para investigar o problema junto aos familiares dos alunos PAEE. Para Faleiros *et al.* (2016),

A descrição dos procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores constitui um tema relevante, uma vez que revelam estratégias geradoras de conhecimento baseado em evidências científicas, assim como possibilitam a reflexão sobre as facilidades e fragilidades de cada estratégia metodológica utilizada em diferentes contextos e regiões. (Faleiros *et al.*, 2016, p. 2)

A pesquisa é de abordagem qualitativa e com viés interpretativo, conforme os objetivos que pretendemos atingir. Adotamos, então, como metodologia de investigação o levantamento de dados e análise documental (etapa I), bem como a pesquisa de campo (etapa II), uma vez que, essa abordagem permite compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002).

A etapa I compreendeu o levantamento de dados e pesquisa documental, envolvendo a análise de textos legais e oficiais, disponibilizados pela SME de Ubá e CAEE. A pesquisa documental, de acordo com Ludke e André (2018), essa técnica permite desvelar aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas. Nessa etapa, foram analisados os marcos normativos, que compreendem leis, decretos, resoluções e instruções normativas que fundamentam os encaminhamentos da educação especial no município, as políticas inclusivas municipais para apoiar o processo de inclusão educacional no ensino regular, a relação das ofertas do AEE, mostrando os locais onde ele ocorre, qual o alunado, a quantidade de salas existentes, o período, e a quantidade de alunos atendidos. Quanto ao alunado, verificamos a quantidade de alunos público-alvo da educação especial matriculados na Rede Municipal de Ensino nas diferentes etapas e modalidades. Já em relação a outros documentos analisados, verificamos o organograma da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo os Setores responsáveis pela Educação Especial.

Ademais, a pesquisa de abordagem qualitativa permite a análise dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa sobre determinado fenômeno, pois, trata-se de uma abordagem que “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas (...)” (André, 2013, p. 97).

Dentre as diversas formas que podem assumir uma pesquisa de abordagem qualitativa, nesta dissertação adotou-se o estudo de caso. “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (Richardson, 1999, p. 79). Nesse sentido, Ludke e André (2018) afirmam que o estudo de caso oferece grande potencial para conhecer melhor o problema a ser investigado.

Após identificar o tipo de pesquisa e iniciar a organização do processo de ida ao campo, o questionário foi o instrumento selecionado para a produção de dados. O questionário, segundo Andrade (2009) e Sampaio (2022), é um instrumento de coleta de dados de pesquisa, formado por um conjunto de perguntas ordenadas, que são respondidas por escrito fora da presença do entrevistador. Günther (2003) nos esclarece que a coleta de dados por meio desse instrumento permite que as respostas tornem os dados mais representativos, permitindo fazer generalizações sobre a população, ou grupo, pesquisada/a. Nisso, Sampaio (2022) acrescenta que o respondente deve se submeter a responder às questões de forma autônoma. Tendo em vista a evolução das tecnologias digitais de comunicação, podemos acrescentar que há outras formas de responder ao questionário, especialmente a internet (Saunders; Lewis; Thornhill, 2009). Sobre a internet, Faleiros *et al.* (2016) acrescentam que esta, “como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos participantes do estudo” (Faleiros *et al.*, 2016, p. 2).

Uma vez definido o instrumento de coleta de dados, é importante entender suas vantagens e desvantagens. Andrade (2009) e Sampaio (2022) sintetizam as vantagens do questionário da seguinte maneira: há uma economia de tempo na sua aplicação e permite a coleta de um número maior de dados, posto que permite alcançar um número maior de respondentes, simultaneamente. Há, também, a possibilidade de se obter respostas mais rapidamente, com maior precisão, liberdade e segurança para o respondente, graças ao anonimato. Além disso, há um risco menor de distorção das respostas, pelo fato de o pesquisador estar ausente, com uma uniformidade maior na avaliação das respostas, graças à impessoalidade desse instrumento.

As autoras citadas acima também apontam as possíveis desvantagens da aplicação de questionários. Uma delas seria a baixa porcentagem de questionários que seriam de fato respondidos, além de não ser aplicável a pessoas analfabetas ou com problemas para acessar e/ou compreender as informações do questionário, já que este não permite a ajuda do pesquisador. Também pela ausência do pesquisador, não se tem certeza de quem respondeu ao

questionário, o que invalidaria o questionário. Esse não entendimento das questões também pode gerar uma uniformidade nas respostas, de modo que uma venha a afetar a seguinte. Por outro lado, a demora na devolução do questionário pode atrapalhar a pesquisa, razão pela qual é importante conciliar o cronograma da pesquisa com o prazo dado para o recebimento das respostas.

Nesse sentido, na etapa II, foi utilizado para a pesquisa um questionário, direcionado aos Pais/responsáveis dos alunos PAEE atendidos na rede municipal, com participação facultativa, composto por dez questões, sendo cinco questões fechadas, de múltipla escolha e cinco questões abertas. O questionário aberto permite maior liberdade de resposta, não havendo uma restrição quanto ao tipo de respostas, reduzindo a margem de influência do pesquisador sobre o respondente. Esse instrumento também se adequa melhor a pesquisas de abordagem qualitativa (Vieira, 2009).

A aplicação desse instrumento de pesquisa visou identificar as percepções dos pais/responsáveis sobre a política de educação inclusiva, mais especificamente sobre o trabalho desenvolvido pelo NUPSE nesse processo e contribuiu com a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), que foi abordado no capítulo 4. Os questionários foram entregues aos participantes pela pesquisadora, em formato impresso, após os devidos esclarecimentos quanto ao conteúdo da pesquisa e do termo de livre consentimento, sendo analisados os questionários que foram devolvidos no prazo de uma semana, a partir da data de entrega aos pais/responsáveis.

A aplicação de 73 questionários englobou dez por cento dos pais e/ou responsáveis de alunos PAEE das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que possuem o maior percentual de estudantes PAEE proporcionalmente ao número total de matrículas da unidade escolar.

Para isso, utilizamos os dados do Educacenso 2024 para indicar a aplicação dos questionários, na ordem decrescente do maior percentual de estudantes para o menor, de maneira que, ao esgotar as possibilidades de aplicação do questionário aos pais da escola com maior número de alunos PAEE, os pais da escola subsequente foram convidados a participar.

A tabela abaixo traz a lista das escolas, com o quantitativo de estudantes, bem como o percentual de estudantes PAEE na unidade escolar.

Tabela 9 – Percentual de estudantes PAEE nas unidades escolares da rede municipal de Ubá em 2024

ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS PAEE	ALUNOS PAEE (%)
E. M. PROF. FRANCISCO ARTHIDORO DA COSTA	295	40	13,56
E. M. GERALDA BERNARDO DE OLIVEIRA	211	28	13,27
E. M. IRMÃ ANA MARIA TEIXEIRA COSTA	478	59	12,34
E. M. PROF. MANOEL ARTHIDORO DE CASTRO	321	39	12,15
E. M. PROF. LÍVIO DE CASTRO CARNEIRO	146	17	11,64
E. M. PROF. FRANCISCO DE FILIPPO	171	18	10,53
E. M. MARIA LUZIA BRANDÃO TEIXEIRA	248	26	10,48
E. M. MARIA LUZIA ANTUNES CALÇADO	318	33	10,38
E. M. DR. JOSÉ CAMPOMIZZI FILHO	468	48	10,26
E. M. CEL. CAMILO SOARES	237	24	10,13
E. M. VOVÓ MARIA DAS DORES	319	31	9,72
E. M. PROFª CONCEIÇÃO GOMES CAPUTO	320	30	9,38
E. M. CEL. ADOLFO PEIXOTO DE MELLO	143	13	9,09
E. M. DR. HEITOR PEIXOTO TOLEDO	244	22	9,02
E. M. SÃO JOSÉ	212	19	8,96
E. M. DR. TÂNUS FERES DE ANDRADE	766	67	8,75
E. M. PROF. ANTÔNIO ARAÚJO DE ANDRADE	267	22	8,24
E. M. ANTONINA GONÇALVES COELHO	245	20	8,16
E. M. PROF. JOÃO BATISTA RODRIGUES SILVA	236	19	8,05
E. M. PROFª ROSALINA BRANDÃO	78	6	7,69
E. M. DEPUTADO FILIPE BALBI	242	18	7,44
E. M. DULCINEIA SERRATO	375	27	7,20
E. M. GOVERNADOR OZANAM COELHO	215	14	6,51
E. M. MERE MARIA D'AQUINO	305	19	6,23
E. M. NOSSA SENHORA APARECIDA	446	24	5,38
E. M. MARIA LÚCIA VIEIRA	171	9	5,26
E. M. PROFª DONA ROSINHA	161	8	4,97
E. M. LAURITA DOS PASSOS CANDIAN	130	6	4,62
E. M. PEDRO PERON	51	2	3,92
E. M. PROFª CLIMENE MOREIRA BRUM	250	9	3,60
E. M. MARIA DE LORETO CAMILOTO ROCHA	242	8	3,31
TOTAIS	8311	725	8,72

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá, conforme recibo de fechamento e relatório do Educacenso, emitido em 11/07/2024.

A análise de diferentes documentos da primeira etapa possibilitou uma percepção mais efetiva em relação à organização da educação especial no município de Ubá, contribuindo, também, para o (re)direcionamento e/ou aprofundamento de questionamentos e levantamento de informações complementares na etapa II.

3.3 O ATENDIMENTO PELO NUPSE: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS?

Nesta seção, apresentamos as análises da pesquisa de campo, obtidas por meio da coleta de dados feita com a aplicação dos questionários sobre a atuação do NUPSE na perspectiva das famílias. Espera-se, por meio desta aplicação, compreender que expectativas as famílias de alunos PAEE têm do NUPSE. Isso atende ao objetivo geral deste estudo de verificar como as famílias de alunos PAEE de Ubá (MG) (rede municipal) recorrem ao NUPSE na busca de seus direitos, buscando-se descrever a atuação do NUPSE na garantia de direitos do aluno PAEE em relação às famílias e o entendimento destas a respeito do NUPSE, de modo a trazer meios para uma maior compreensão sobre o papel daquele núcleo.

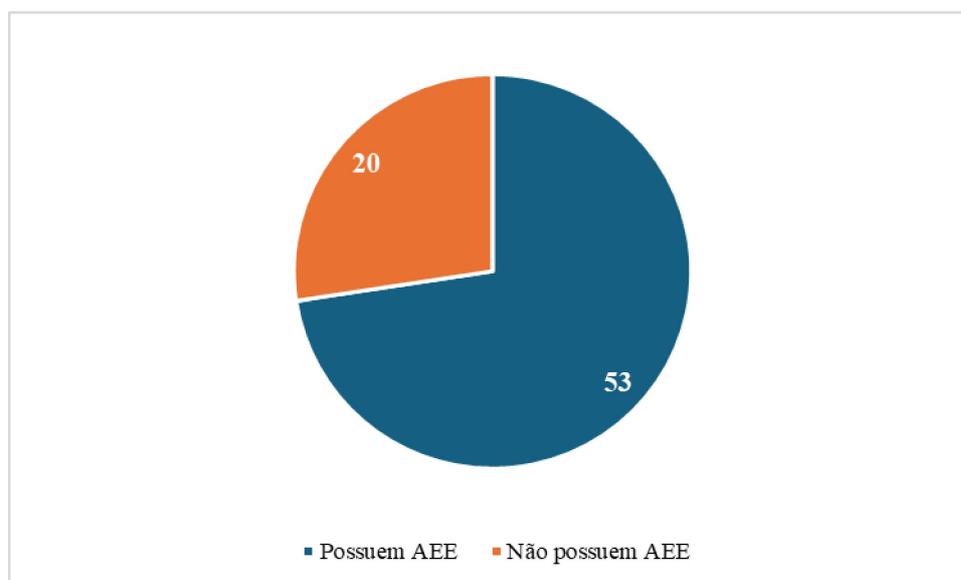
O questionário foi composto por 11 questões e foi aplicado a 73 pais e/ou responsáveis por alunos PAEE de escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, o que representa 10% (dez por cento) do total das famílias desse público. Como critério de coleta, foram selecionadas escolas nas quais o número de estudantes PAEE fosse, proporcionalmente, maior em relação ao total de alunos matriculados na escola.

A análise das respostas subsidiou a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas à proposição de sugestões para a resolução de problemas detectados. As respostas serão discutidas seguindo cada questão, com a ressalva de que alguns participantes, nas questões abertas, responderam de forma similar, sendo possível sintetizar todas as respostas em um único enunciado. Os participantes que tiverem suas respostas reproduzidas nesta análise serão identificados como P/R (pai/responsável) e o respectivo número de ordem do questionário (P/R 1, P/R 4, P/R 10).

3.3.1 O acesso ao AEE e sua importância para os alunos

A questão 1 (*O(a) seu (sua) filho(a) possui Atendimento Escolar Especializado? Se sim, como foi o processo de matrícula?*) tem o objetivo de identificar o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado e obter detalhes sobre as condições pelas quais se deu o processo de matrícula. De um total de 73 respondentes, 20 alegaram que não possuem AEE para o/a filho/a ao passo que 53 responderam que sim, possuem esse atendimento (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Oferecimento de AEE segundo os pais e/ou responsáveis



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre os que possuem AEE para o filho, somente PR 12 alegou que esse serviço é feito por estagiário/a. O número significativo de famílias que não conseguiram o AEE para os seus filhos aponta uma desarmonia com as políticas de inclusão, uma vez que o oferecimento desse atendimento é a principal forma de inclusão desses alunos, o que é estabelecido pela LDB de 1996 (Brasil, 1996) e pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Essa dificuldade pode estar relacionada, conforme já mencionado, ao impacto causado pelo crescente número de matrículas no ensino regular, trazendo dificuldades para a gestão da educação na perspectiva inclusiva.

O Projeto de lei N.º 4.549, de 2023, reforça a obrigatoriedade do AEE e prevê que “Se o descumprimento vier a ocorrer por uma instituição educacional pública, a responsabilização da autoridade competente, nos termos do Art. 208, § 2º da Constituição de 1988” (Brasil, 2023). Mas cabe salientar que a ausência de AEE, por meio da falta de professor de apoio, pode decorrer da discordância de algumas famílias sobre o oferecimento profissional.

Ao serem questionados sobre o processo de matrícula, 13 famílias, com base nas respostas, disseram que não houve problemas no processo de matrícula e 1 delas respondeu que teve um atendimento acolhedor (P/R 6). Outras famílias, no entanto, apontaram dificuldades, sendo a principal delas o tempo de espera. Nisso, 11 relataram que tiveram que aguardar na lista de espera para o CAEE, ao passo que um respondente afirmou que a escola demorou a direcionar o aluno na matrícula (P/R 29). Enquanto esse grupo não detalhou o

tempo de espera, outros 5 respondentes (P/Rs 7, 33, 49, 51, 55) alegaram que o processo de matrícula foi rápido, ocorrendo após um mês de espera.

A ocorrência de uma lista de espera também foi discutida na seção 2.4.1.1, sobre o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de Ubá. Isso decorre devido ao grande número de matrículas em relação ao número de vagas disponíveis para o AEE. O problema esbarra, inclusive, na falta de estrutura do CAEE para receber esse quantitativo de alunos. A espera também pode ser causada pela grande demanda de laudos médicos, que ainda requerem um diagnóstico conclusivo, necessários, em alguns casos, para a matrícula. É importante salientar que a obtenção dos laudos, na maioria dos casos, passa pelo atendimento via SUS, conforme explicado na seção 2.4.1.3, sobre a função exercida pelo NUPSE para os alunos PAEE.

Outro ponto que pode explicar a lista de espera e o não fornecimento do AEE pode estar relacionado à dificuldade de uma comunicação eficaz entre escola e famílias dos alunos, conforme discutido na seção citada anteriormente, havendo uma quebra de expectativa por parte das famílias, que podem divergir da escola quanto a necessidade de AEE para os filhos. Essa divergência, a nosso ver, pode acarretar a solicitação do professor de apoio por via judicial, dada a grande demanda por esse profissional na escola (conforme mostra a Tabela 8). Além disso, esse mesmo problema ainda pode ser decorrente da falta de divulgação e valorização pela escola onde a criança é matriculada

Somente um dos respondentes alegou que, sendo solicitado um professor de apoio com especialização em educação especial, conseguiu apenas uma estagiária (P/R 2). É importante salientar que a atuação de estagiários é prevista pela própria SME de Ubá para darem maior suporte às atividades da escola, tendo suas atividades monitoradas pelo superior imediato ou outro servidor com formação na área do estagiário (Ubá, 2020). Além disso, o atendimento de alunos por meio de estagiários pode ser justificado pelo aumento significativo da demanda pelo AEE.

A apresentação do laudo médico, após a efetivação da matrícula, se fez necessária para 10 famílias e 4 delas (P/Rs 31, 57, 62, 70) recorreram à SME para efetivar a matrícula. Essa diferença entre alunos matriculados com e sem a necessidade de laudo médico reforça a percepção de que podem ocorrer dificuldades na identificação dos alunos PAEE em detrimento daqueles alunos com outros transtornos (Ubá, 2023). Conforme apontado na seção 2.4.1.3, o laudo preenche uma lacuna deixada pela legislação para definir que alunos necessitam de um professor de apoio, acrescentando que o comportamento deste também é usado como critério para essa triagem, ocasionando, no entanto, dificuldade em garantir a

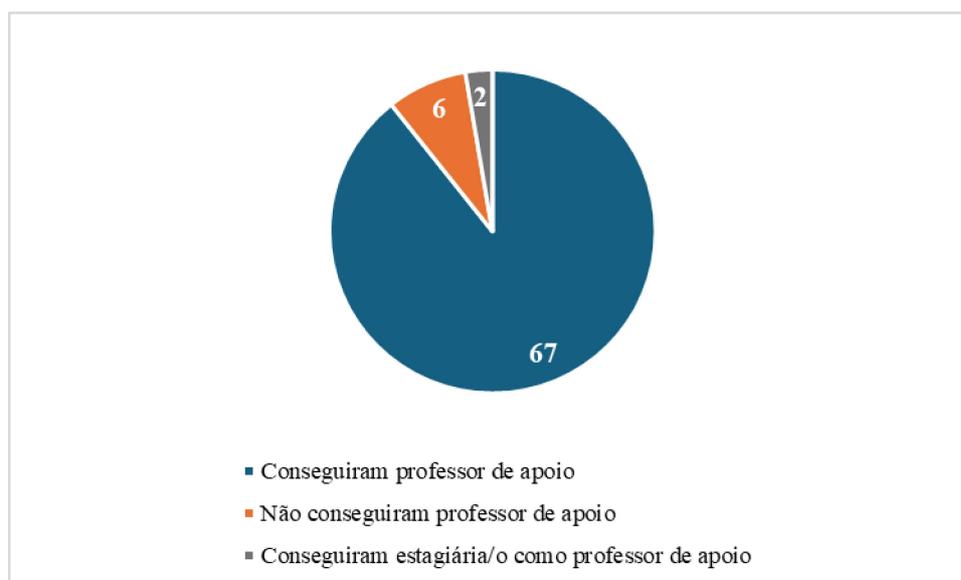
eficácia desse processo. A obtenção do laudo médico também mostra que a ação intersetorial (Pletsh; Sá; Mendes, 2021, Medeiros, 2021), no caso, envolvendo o SUS, pode ocasionar demora para garantir o AEE aos alunos que dele vierem a necessitar.

A resposta dada por 4 participantes da pesquisa indica que a matrícula foi feita, diretamente, por via da SME de Ubá, não havendo menção ao NUPSE (P/Rs 31, 57, 62, 70). Portanto, não fica explícito se tal fato se deve ao desconhecimento dessas famílias sobre a atribuição daquele núcleo para garantir o direito à inclusão.

3.3.2 O acesso ao professor de apoio

A questão 2 (*O(a) seu (sua) filho(a) possui professor de apoio? Se sim, desde quando? Como conseguiu?*) objetiva trazer maiores informações sobre o fornecimento do AEE, por meio do professor de apoio, e o modo como a família conseguiu esse direito, além do tempo que esse profissional se encontra disponível para o aluno. De 73 respondentes, 6 (P/Rs 27, 33, 41, 42, 44, 65) alegam não terem conseguido professor de apoio para o/a aluno/a e 67 responderam que sim. Destes, 2 (P/R 2, P/R 19) informaram terem conseguido estagiária para acompanhar o/a filho/a, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Oferecimento de professor de apoio segundo os pais e/ou responsáveis



Fonte: dados da pesquisa.

Os dados sugerem que nem todos os que conseguiram AEE têm professor de apoio para o/a aluno/a e que alguns que não tiveram acesso ao AEE conseguiram um professor de

apoio. É também chamativo que, nesta questão, foi apontada a presença de duas estagiárias ao invés de uma, já que, na questão anterior, somente P/R 2 havia mencionado a estagiária.

Dos 67 informantes que responderam ter professor de apoio para o/a filho/a, 28 alegaram que esse profissional foi disponibilizado desde o começo das aulas, após o laudo médico ser entregue à escola. Outros 10 respondentes disseram que esse profissional foi disponibilizado tempos depois do início das aulas, mesmo tendo entregue o laudo antes. 18 informaram que o professor foi disponibilizado depois da entrega do laudo e que o aluno começou a estudar, não ficando claro se se trata do início das aulas ou da frequência do aluno às aulas. Dois deles (P/R 3, P/R 56) informaram que o/a filho/a tem acompanhamento com o professor de apoio desde 2021 e um deles desde 2022 (P/R 11).

Um dos participantes respondeu o mesmo, mas acrescentou que “às vezes o professor desiste, devido à agressividade do meu filho, aí recorro ao NUPSE” (P/R 32), mostrando que o NUPSE é tido pelas famílias como um local de resolução de problemas. A desistência de professores do AEE é verificada no trabalho de autores como Figueiredo e Ferreira da Silva (2022), que aponta sobrecarga de trabalho e adoecimento psíquico devido às condições de trabalho docente (Massoli; Alvez; Esper, 2020, Medeiros, 2021). Por outro lado, o NUPSE aparece como saída para os casos mais difíceis, reforçando, ainda, a importância dada ao professor de apoio pelas famílias dos alunos.

Quatro respondentes (P/Rs 22, 57, 59, 66) alegaram não terem conseguido um professor de apoio exclusivo, o que reflete um conflito entre as famílias e as escolas, uma vez que aquelas requerem destas um professor de apoio exclusivo para o aluno, ao passo que a Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020) determina que a exclusividade não é obrigatória, podendo esse docente atender até três alunos por turma. Contudo, deve ser salientado que o professor exclusivo pode ser necessário para atender às necessidades do aluno, sendo motivo de algumas famílias recorrerem ao NUPSE.

Divergências entre família e escola também foram encontradas na resposta de dois informantes, segundo os quais a escola não disponibilizou o professor de apoio exclusivo para o aluno, mesmo sendo apresentado o laudo médico (P/R 27, P/R 65), o que não seria um papel condizente com a gestão escolar, posto que a Resolução Estadual SEE nº 4.256/2020 torna obrigatório o oferecimento deste profissional. Nos dois casos citados, a escola alega que os alunos não necessitam de professor de apoio, enquanto os pais alegam que esse profissional se faz necessário, tendo em vista o comportamento do/a filho/a. Nesse caso, há uma quebra de expectativa da família em relação ao que ela entende ser um direito do aluno (Ferreira; Coutrim; Torres, 2022). Assim, como no caso descrito no parágrafo anterior, a busca pelo

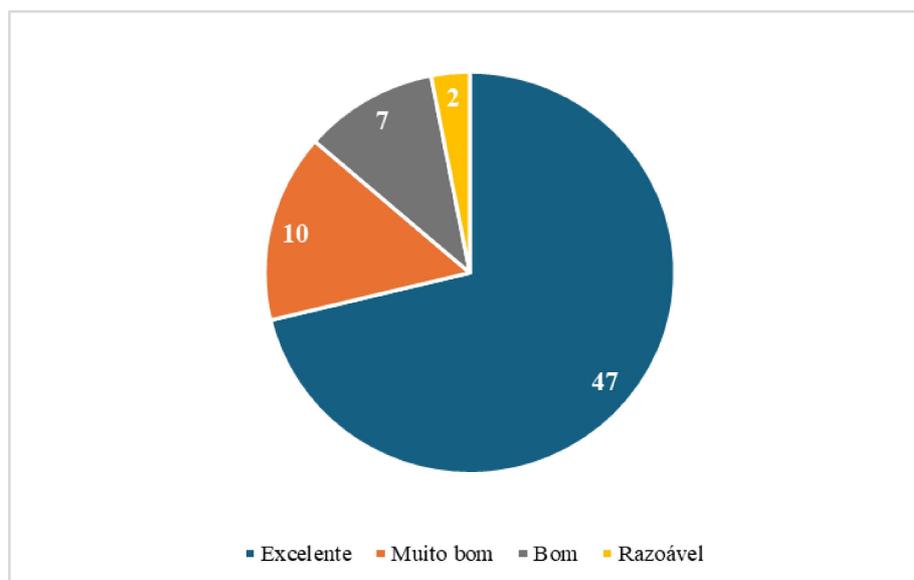
atendimento no AEE com professor exclusivo vem a ser causa de ansiedade entre essas famílias (Paniagua, 2004). Situação que também reflete a dificuldade de gerir a inclusão como uma política pública.

Parte desses conflitos parece ser potencializado pela exigência e consequente entrega do laudo médico (Ribeiro, 2023), reforçando a concepção médica de deficiência e minimizando a percepção sobre a capacidade de aprendizagem do aluno. Nesse caso, o laudo, na percepção de várias famílias, parece ser o elemento determinante para o fornecimento do professor de apoio, havendo quebra de expectativa ao perceberem que tal documento não garante a obtenção desse serviço, sendo que a escola o exige, sendo que o NUPSE necessita de diagnóstico médico que ateste a deficiência e, por conseguinte, a necessidade de AEE. No caso, o NUPSE segue as diretrizes da Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020), que coloca o laudo como condição para o recebimento do AEE, faltando, nesse caso, o quantitativo de profissionais necessários para essa função, o que explica o fato de nem todas as famílias conseguirem o professor de apoio.

3.3.3 Avaliação das famílias sobre AEE e sobre o professor de apoio

A questão 3 (*Como você avalia o Atendimento Escolar Especializado e/ou o professor de apoio para a vida escolar de seu (sua) filho (a)? Justifique sua avaliação*) busca verificar a avaliação dos pais sobre o AEE e/ou sobre o professor de apoio para o desenvolvimento escolar dos filhos, sendo que 47 pais e/ou responsáveis avaliam como excelente, 10 avaliam como muito bom, 7 como bom e 2 como razoável, nenhum deles avaliou como ruim (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Avaliação do AEE e professor de apoio segundo os pais



Fonte: dados da pesquisa.

Dos que avaliam como positivo o AEE e/ou professor de apoio, 20 justificam que isso se deve à importância desse serviço para o desenvolvimento dos filhos na escola e 6 (P/Rs 2, 35, 45, 49, 57, 62) alegam serem esses serviços uma segurança para os alunos, com outros 6 (P/Rs 5, 50, 58, 61, 67, 71) informantes citando a importância do CAEE para o acolhimento dos alunos. Algumas respostas mostram o próprio envolvimento emocional dos pais em relação ao AEE e ao professor de apoio, alegando eles que “até 2024 teve quatro professoras maravilhosas” (P/R 3, P/R 25). Outros 5 alegam que o atendimento é “maravilhoso” (P/Rs 7, 48, 60, 68, 72) e um que é “um suporte necessário” (P/R 14).

Uma das respostas mostra a dedicação e do professor com a aluna, o que cria um vínculo afetivo extra familiar capaz de favorecer o desenvolvimento do/a aluno/a (Massoli; Alvez; Esper, 2020): “Sem a professora de apoio, minha filha não estaria interagindo e desenvolvendo, pois a professora dela é quase uma babá” (P/R 4). Nisso, observa-se que o papel do professor pode ser hiper dimensionado pelas famílias que buscam o NUPSE, uma vez que sua função, mesmo na educação especial, ainda é o de docente, não de “babá”, ou cuidador. Outros 3 respondentes reforçam essa percepção alegando que os filhos se sentem mais confiantes e acolhidos (P/Rs 10, 37, 70), sendo que outros dois participantes qualificam a professora de apoio como atenciosa, zelosa e prestativa, vindo a estimular muito o aprendizado (P/R 31, P/R 54).

Três participantes da pesquisa demonstram que o AEE e o professor de apoio podem proporcionar um desenvolvimento mais integral para os filhos, compreendendo as dimensões

cognitiva, emocional e comunicativa (P/R 8, P/R 52, P/R 69), o que mostra a visibilidade social que esses alunos podem ganhar no espaço escolar graças a esse trabalho (Ribeiro, 2023). Exemplos de como se deu esse desenvolvimento se encontram nas respostas de outros participantes que deixaram registradas sua percepção sobre o AEE: “Minha filha é cadeirante e apresenta hemiparesia à direita, sem apoio não conseguiria se locomover e nem teria as atividades adaptadas” (P/R 9); “Fundamental, principalmente na alfabetização” (P/R 11); “O atendimento individual torna possível a evolução e aprendizado. Foi na escola, com a professora de apoio, no maternal III, que minha filha aprendeu a comer” (P/R 12).

Esses dados corroboram o relatório do NUPSE, intitulado *Demanda de Atendimento Educacional Especializado* (Anexo A), que contempla aspectos a serem assistidos e/ou desenvolvidos nos alunos PAEE, a saber: cognitivos/metacognitivos, motor/psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais, autocuidado, auto/heteroagressividade e alimentação. A percepção dos pais, informada acima, também evidencia que é condizente com o que determina o Decreto nº 3.254/1993 sobre as atribuições do CAEE em propiciar o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicológico, dentre outros aspectos (Ubá, 1993b).

Mas observam-se, também, queixas, corroborando o trabalho de Massoli; Alvez; Esper (2020), sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelo AEE nas escolas. Por exemplo, ao contemplar a auto e heteroagressividade como um aspecto a ser desenvolvido (Ubá, 1993b), um dos respondentes menciona que “às vezes o professor de apoio acaba desistindo devido à agressividade do meu filho” (P/R 32). Ao passo que dois participantes alegam que o espaço do CAEE deveria ser maior.

P/R 29 afirma que “os professores de apoio precisam se atualizar, o ensino é engessado e a atenção deve ser individual”, traduzindo um autêntico engajamento em prol do direito de inclusão (Ribeiro, 2023) e um empoderamento dos pais dos alunos em relação às questões educacionais, embora, esse empoderamento também possa requerer informação e conhecimento sobre o funcionamento do AEE e das práticas pedagógicas adotadas (Aragon; Costa; Cia, 2019, Brito; Maira da Silva, 2019).

A ausência de professor de apoio exclusivo volta a ser questionada por dois respondentes, mostrando que essa demanda é frequente e mostrando a divergência comum entre as famílias e as escolas em relação às necessidades dos alunos. Um dos respondentes ainda alegou: “Se a minha filha tivesse, seria ótimo” (P/R 27), ressaltando essa divergência. A nosso ver, o apego à exclusividade do professor de apoio pode estar amparado na noção que os pais e/ou responsáveis têm de deficiência. Apego que pode ser reforçado pelo laudo médico obtido (Ribeiro, 2023). Nisso, embora os alunos não frequentem escolas e/ou espaços

exclusivos, eles buscam professores exclusivos. Além disso, a falta de docentes de apoio reflete a insuficiência dos investimentos feitos, comprometendo a eficácia na implementação dessa política.

3.3.4 Os desafios na vida escolas dos alunos PAEE

A questão de número 4 (*Quais os desafios que você enfrenta na vida escolar do (a) seu (sua) filho (a)?*) mostra a heterogeneidade de preocupações e expectativas que os pais e/ou responsáveis demonstram em relação aos filhos, sendo poucos aqueles que alegam não terem essas preocupações, que é o caso de P/R 3, 23, 30, 31, 43, 49 e 51 e P/R 4 e 57, que alegam superarem todos.

Já P/R 16 informou que “momentaneamente, não existem desafios a serem destacados, a escola nos atende em todos os aspectos”. A maior preocupação das famílias é a presença do professor de apoio, sendo este o desafio apontado por 12 respondentes (P/Rs 1, 32, 47, 50, 52, 58, 60, 62, 64, 68, 70, 73). Essa preocupação é corroborada pela Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020) que coloca esse profissional como peça chave para o funcionamento do AEE. É importante mencionar, também, que essa resposta pode ter sido dada pelo fato de a pesquisadora ser ligada ao NUPSE, servindo como uma espécie de apelo em benefício das famílias.

Questões relacionadas ao professor de apoio se desdobram na resposta de vários participantes, que trazem outras nuances sobre o problema. Dois participantes, P/R 37 e 66 citam o nível de evolução na aprendizagem como um desafio pela falta de exclusividade do professor de apoio. Por exemplo, pode-se subentender que o professor de apoio é o que falta para P/R 2, 63 e 69, que se queixam de um profissional (não especificado) para apoiar o aluno desde o início das aulas. P/R 27, por sua vez, manifesta “não ter professora de apoio e seletividade alimentar (a escola não deixa levar o alimento)”, enquanto P/R 34 e 48 alegam encontrar dificuldade para o atendimento (não especificado) de que o filho necessita.

A capacitação dos profissionais, sobretudo do professor de apoio, também é manifestada, como na resposta de P/R 28, que alega “dificuldade em conseguir professor de apoio capacitado no início do ano escolar e distância escolar”. Nisso, torna-se chamativo, em várias respostas, que os próprios pais e/ou responsáveis assumam uma postura de avaliar o desenvolvimento dos próprios alunos e, também, de se posicionarem em relação ao nível de capacitação dos profissionais envolvidos no AEE. Por exemplo, P/R 5 e P/R 56 apontam o despreparo de profissionais (não especificados) como o maior desafio para essa inclusão. Já

P/R 22 e P/R 24 alegam que se faz necessária a adaptação de todos os profissionais destinados ao trabalho de inclusão com os filhos. Ao passo que P/R 29 afirma que o principal desafio é a “continuidade do ensino na escola”.

Dessa maneira, a divergência e o conflito entre famílias e escolas acontecem em outro nível que não diz respeito apenas ao fornecimento do professor de apoio, mas à capacitação destes e de outros profissionais de inclusão escolar. Para tanto, cabe salientar que a Resolução SEE MG nº 4.701/2022 (Minas Gerais, 2022) prevê a resolução de conflitos correntes por meio de diálogos com psicólogos e assistentes sociais e profissionais da escola e alunos. Esses conflitos corroboram o trabalho de Paniagua (2004), Vieira (2007) e Perez e Martins (2007), segundo os quais família e escola, com seus professores e gestores, podem se colocar em lados opostos devido a uma ansiedade que acarreta prejuízos para o próprio AEE e para o próprio desenvolvimento escolar do aluno. Corroborando também o que dizem Cabral; Falcke e Marin (2021), muitos desses conflitos decorrem de uma expectativa quanto à capacitação dos profissionais atuantes na escola. Nisso, Brito; Maira da Silva (2019) e Aragon; Costa e Cia (2019) ressaltam a importância de se levar informação às famílias a fim de sanarem essa expectativa e garantir a elas melhor esclarecimento sobre o trabalho pedagógico de inclusão.

A acessibilidade, citada por P/R 9, 59 e 72, e a socialização também são um desafio apontado por vários respondentes. Quanto a esta última, P/R 8 e P/R 54 alegam terem maior dificuldade em momentos com a presença de mais pessoas e música alta e ambientes muito decorados, como nas quadrilhas, o que poderia gerar incômodo aos alunos. P/R 11 alega que o maior desafio é a “interação com a turma, pois ele é tímido”, enquanto que P/R 15 mostra inquietação com “a falta de empatia de algumas pessoas” e P/R 35 aponta como desafio “o medo do meu filho ser excluído”.

O receio demonstrado por P/R 53 não é infundado. Pelo contrário, é reflexo da visão estereotipada da sociedade sobre as pessoas com deficiência (Mazzotta, 2011), visão que ainda teme que ocorra na escola. Massoli; Alvez e Esper (2020) apontam como comum essa preocupação, que pode se manifestar na forma de *bullying* e preconceito, mas ressaltam que ela revela o desejo de respeito e dignidade no tratamento para com as crianças na escola. O medo da exclusão também pode ser explicado por Brito e Maira da Silva (2019), além de Aragon; Costa e Cia (2019), segundo os quais esse sentimento decorre de uma preocupação maior com o futuro dos filhos. O que também torna útil o trabalho de psicólogos com as famílias e não apenas com os alunos (Minas Gerais, 2022).

A dificuldade de adaptação e socialização, bem como a realização de tarefas, parece estar relacionada à ausência de acompanhamento, como alegam P/R 18 e 21. A comunicação

também é vista como um desafio que faz parte da socialização, sendo esse problema relatado pelos P/Rs 17, 25, 40, 45 e 71. O que também é mencionado por P/R 36, segundo o qual há “dificuldade na comunicação e de se expressar do meu filho”. Já P/R 39 e P/R 55 especificam que essa dificuldade relacionada à comunicação decorre de o filho ser autista não verbal.

Por sua vez, a menção a esses conflitos revelaria um vínculo importante dos pais com a educação dos filhos e com a própria escola (Guilardida Silva, 2008). Razão pela qual, concordando com Aragon; Costa e Cia (2019), as famílias dos alunos PAEE também devem ser acolhidas e ouvidas em suas preocupações e expectativas, dado a vivência diferenciada que elas têm com os filhos cujo desenvolvimento é atípico.

Outros P/Rs, como 13, 14, 19, 46, 53, 61, 65, apontam, de maneira geral e inespecífica, questões ligadas ao comportamento dos filhos como principal desafio enfrentado na vivência escolar. Outros apontam algumas peculiaridades, como “resistência da minha filha em ficar assentada e concentrar-se nas atividades” (P/R 7), a falta de interesse pelas tarefas escolares (P/R 33, 38, 67), “as crises que ele dá e problemas que já enfrentei com professor de apoio” (P/R 10), “Apego demais às coisas pessoais, tudo quer carregar na mochila” (P/R 6), “regular os horários de sono, por isso tantas faltas. Além de crises de cólica e bronquite” (P/R 12), “a deficiência intelectual” (P/R 20) e “acordar de manhã para ir para o colégio” (P/R 26). Fatores que representam desafios para as famílias e que mostram a heterogeneidade dos problemas e preocupações enfrentados pelas famílias.

3.3.5 Auxílios necessários para os alunos PAEE

Complementando a questão anterior, a de número 5 (*Que tipo de auxílio você considera necessário para a vida escolar do (a) seu (sua) filho (a)?*) permite compreender o que os pais e/ou responsáveis entendem como necessidade para o melhor desenvolvimento escolar dos filhos, justificando a existência dos chamados desafios para que essa inclusão aconteça de fato.

Apenas P/R 11 alegou não necessidade de outros auxílios: “hoje em dia ele precisa de pouco ou nenhum auxílio” (P/R 11). A maioria dos respondentes (P/Rs 1, 6, 16, 17, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 41, 45, 47, 50, 52, 55, 61, 65, 69, 70, 72, 73) aponta que o professor de apoio é o auxílio mais necessário, seguido da menção ao professor de apoio e CAEE (P/Rs 34, 48, 53, 56, 62, 68, 71). Além de aparecer de forma isolada nas respostas citadas, esse profissional também é colocado por diversos outros respondentes como essenciais, sendo inclusive sua atuação associada à de outros profissionais, incluindo aqueles ligados à gestão.

Por exemplo, P/R 3 e 51 afirmam a necessidade de professor de apoio e uma boa gestão de escola para auxiliar os familiares e P/R 4 informa a necessidade de “auxílio da equipe toda e principalmente da professora de apoio”.

Especificações sobre a equipe e professor de apoio aparecem nas respostas de outros participantes, como P/Rs 1, 6 e 7, que apontam a necessidade de professor de apoio para auxiliar nas atividades escolares e na higiene pessoal; fonoaudiólogo, psicológico e professor de apoio (P/R 10, 46, 57, 60). Esse último profissional, ao lado de outros tipos de auxílio, ainda aparece em várias outras respostas, como, por exemplo, “professor de apoio, material adaptado, rotina escolar” (P/R 8), professor de apoio e medicação (P/R 14, 23, 58), professor de apoio e as terapias (P/R 18, 59, 63, 64). O professor de apoio exclusivo também é considerado um auxílio necessário, no caso, não para cada turma, mas para cada criança, como alegam P/R 21, 37 e 49.

As respostas apresentadas mostram a ampliação das atribuições esperadas do NUPSE pelas famílias. Essa ramificação das demandas também gera dificuldade para o Núcleo, que, conforme a legislação, lida com questões gerais, que possam atender ao maior número de alunos possível, mas sem, necessariamente, priorizar demandas particulares. Já que estas podem ultrapassar sua capacidade e sua função.

Os auxílios informados pelos participantes como necessários aos filhos chegam a se diversificar bastante, como, por exemplo: P/R 20 “as terapias que ela precisa”, P/R 36 “um psicólogo na escola” e P/R 39 “uma sala sensorial na escola”, “um auxílio no aprendizado e na alimentação” (P/R 27), “aula de reforço em período diferente do escolar e iniciativa de busca de novas habilidades” (P/R 29). O que mostra que os respondentes possuem expectativas bastante diversas quanto ao papel da escola e do AEE, as quais nem sempre podem ser correspondidas pela escola (Ferreira; Coutrim; Torres, 2022). Situação na qual intersectorialidade pode ser um caminho importante no atendimento dessas demandas, uma vez que a escola não consegue suprir a necessidade desses auxílios.

Expectativas em relação à qualificação dos profissionais também ocorrem, como nos mostram as respostas seguintes, as quais corroboram a pesquisa de Cabral; Falcke e Marin (2021) e que também traduzem a ansiedade dos pais e/ou responsáveis em relação à escola (Paniagua, 2004): “treinamento de todos os funcionários da escola, além do professor de apoio” (P/R 5), “ambientes adequados/acessíveis e professora de apoio capacitada a fazer as adaptações das atividades” (P/R 9), professora qualificada e exclusiva para o aluno, que tem momentos de crise e/ou agitação (P/R 2, 24), fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta

ocupacional, CAEE escola com apoio, de preferência com especialização em educação especial (P/R 12, 67).

O entrosamento entre as famílias e equipes(s) da escola também se mostra importante na visão daqueles que colocam como essenciais um número de reuniões com os pais e a equipe do NUPSE (P/R 13, P/R 19), a presença de fonoaudiólogo, psicólogo, bem como a união entre família e escola (P/R 15, P/R 39) e “a cooperação de todos, dentro do possível (P/R 26). O que mostra a busca de um vínculo não apenas com professores, mas com a própria escola (Guilardida Silva, 2008, Baptista, 2011, Maturana; Cia, 2015, Massoli; Alvez; Esper, 2020).

3.3.6 Conhecendo a relação entre as famílias e o NUPSE

O NUPSE, criado em 2022, na rede municipal de educação de Ubá (MG), é objeto das questões seguintes. A começar pela 6: *you sabe sobre a existência do NUPSE? Se sim, desde quando? Como obteve essa informação?*

Conforme as respostas dadas, nenhuma família desconhece o NUPSE: todas as respostas foram afirmativas quando perguntadas sobre o conhecimento da existência do NUPSE. A maior parte das famílias tomou conhecimento do NUPSE por meio de reuniões na escola. Por exemplo, os P/Rs 1, 14, 33, 35, 46, 60, 66, 73 alegam que esse conhecimento se deu já no início das aulas, na primeira reunião na escola. Os P/Rs 9, 21, 27, 28, 37, 49, 63, 65 alegam terem conhecido o órgão em 2023, graças a uma reunião de pais, o mesmo ocorrendo com os P/Rs 11, 16, 17, 18, 30, 31, 40, 50, 55, 68, porém, em 2024. Nisso, as reuniões se mostram um meio eficaz para garantir o AEE aos alunos PAEE, como estabelece a Resolução Estadual SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). As reuniões também se harmonizam com o estabelecido pela Meta 4 do PNE (Brasil, 2014a), que estipula a articulação entre diferentes órgãos em parceria com as famílias dos alunos.

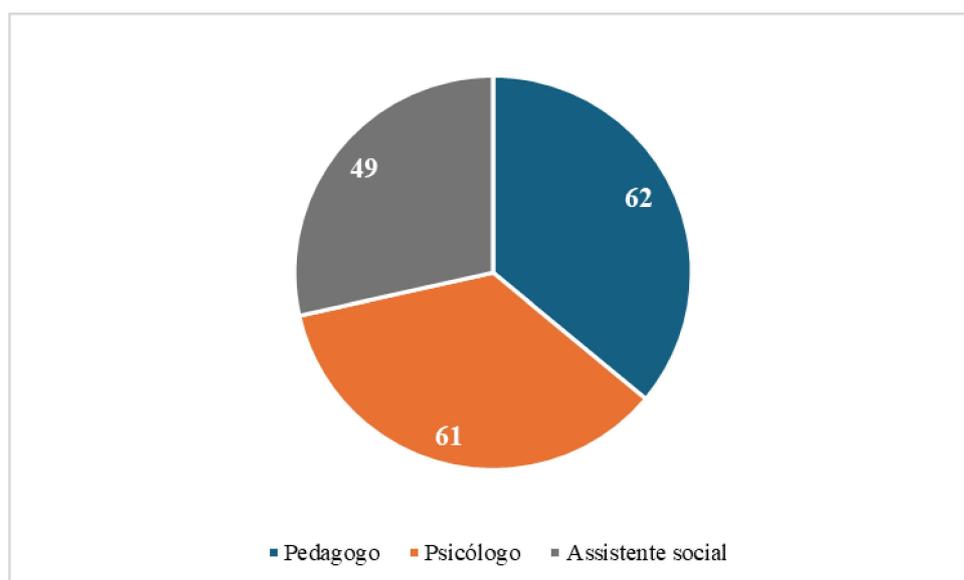
Outros caminhos que levaram ao conhecimento sobre a existência do NUPSE foram a SME, conforme a resposta de 2, 10, 12, 13, 15, 19, 24, 32, 39, 45, 47, 50, 52, 61, 67. Já para os P/Rs 5, 25, 56, 67, 71, o NUPSE é conhecido desde 2022, graças à escola e ao CAEE, enquanto para P/R 7 e P/R 36 essa divulgação no Núcleo se deu em 2023 por informação da diretora da escola e da mãe de um dos/as alunos/as. Outros P/Rs informaram apenas o ano em que vieram a conhecer o NUPSE: 8, 23, 51, 59 e 70 em 2022. P/Rs 3, 48, 53, 57, 62, 64 e 72 no final de 2023 e 4, 6, 22, 54 e 69 no início de 2024.

Pode-se observar que o NUPSE se tornou conhecido não apenas pela atuação da escola, mas também pela SME e CAEE, mostrando a importância da intersectorialidade, o que se mostra coerente com o Decreto nº 3.254/1993, que estabelece a uma interação entre escola e outros órgãos, como o CAEE, mostrando a complementaridade entre diversas instâncias com focos nos alunos e em suas famílias (Schutz; Mioto, 2010, Sá; Pletsch, 2021), garantindo maior eficácia dos processos de inclusão (Fonseca, 2021).

Também é importante salientar que a interação social, com a diretora e outra mãe de aluno/a se mostrou relevante para esse conhecimento. Nisso se observa, principalmente, a importância que as reuniões entre pais e escola têm para mostrar os caminhos desse processo de inclusão representado pelo NUPSE.

A questão 7 busca compreender detalhes do trabalho do NUPSE por meio dos profissionais que nele atuam. Ao serem questionados, *“você já teve contato com qual destes profissionais da equipe do NUPSE?”*, constatou-se que o pedagogo é o profissional mais conhecido pelas famílias, sendo citado por 62 P/Rs, seguido pelo psicólogo, com 61 menções, e o assistente social, contactado por 49 P/Rs. Não foram citados outros profissionais, enquanto 6 P/Rs, 29, 33, 41, 42, 60, 68, alegaram conhecer esses profissionais, mas não participam de reuniões com eles (Gráfico 6).

Gráfico 7 – Profissionais da equipe do NUPSE contactados pelas famílias



Fonte: dados da pesquisa.

O contato com psicólogos e assistentes sociais é previsto pela Resolução SEE MG nº 4.701/2022 (Minas Gerais, 2022) e pela Meta 4 do PNL (Brasil, 2014a). O que sugere a

importância de os pais e/ou responsáveis receberem informações sobre a deficiência de seus filhos (Brito; Maira da Silva, 2019). Já sobre os pedagogos, Soares (2019) os considera essenciais para que experiências sejam trocadas, favorecendo a aprendizagem dos alunos PAEE e fortalecendo a inclusão pelo sentimento de aceitação social.

Depois de especificar, na questão anterior, com qual profissional os pais e/ou responsáveis pela criança tiveram contato no NUPSE, a questão 8, *Você já teve contato com qual destes serviços do NUPSE?* permite conhecer que serviços foram acessados pelos participantes da pesquisa. Nisso, a reunião de pais com o Núcleo foi o mais mencionado: 52 P/Rs citaram a reunião, realizada na escola, entre o NUPSE e eles. O que confirma a validade desse instrumento de interação.

O segundo serviço mais procurado pelos pais e/ou responsáveis foi a solicitação de professor de apoio, com 26 menções. Já em terceiro lugar estão as atividades do projeto Travessia, o que mostra a preocupação dos pais e/ou responsáveis com a transição dos alunos PAEE para os níveis de ensino seguintes. A resolução de conflitos no ambiente escolar também se mostra um serviço relevante, sendo citado por 6 P/Rs (2, 8, 12, 22, 24, 25, 32, 57), ilustrando o papel que o NUPSE bem a exercer nas tensões que ocorrem entre pais de alunos PAEE e escola. O que pode ser complementado com o número de reclamações, serviço que, embora menos procurado, aparece citado duas vezes (P/R 2 e P/R 10).

A resolução de conflitos também é prevista na Resolução SEE MG nº 4.701/2022 (Minas Gerais, 2022), sendo também reconhecida a presença dessa tensão na inclusão escolar já no trabalho de autores como Paniagua (2004), Perez e Martins (2007) e Ferreira e Barrera (2010). A orientação pedagógica foi buscada por 6 P/Rs: 13, 15, 26, 27, 29 e 35, evidenciando a importância do pedagogo nessa instituição, conforme já mostrado na questão 7. Número que se iguala ao de participantes que nunca procuram nenhum serviço oferecido pelo NUPSE. O que pode ser decorrente de falta de informação sobre esse órgão, sobre o AEE (Fettback; Baldin, 2017), ou da própria satisfação dos pais e/ou responsáveis com a escola.

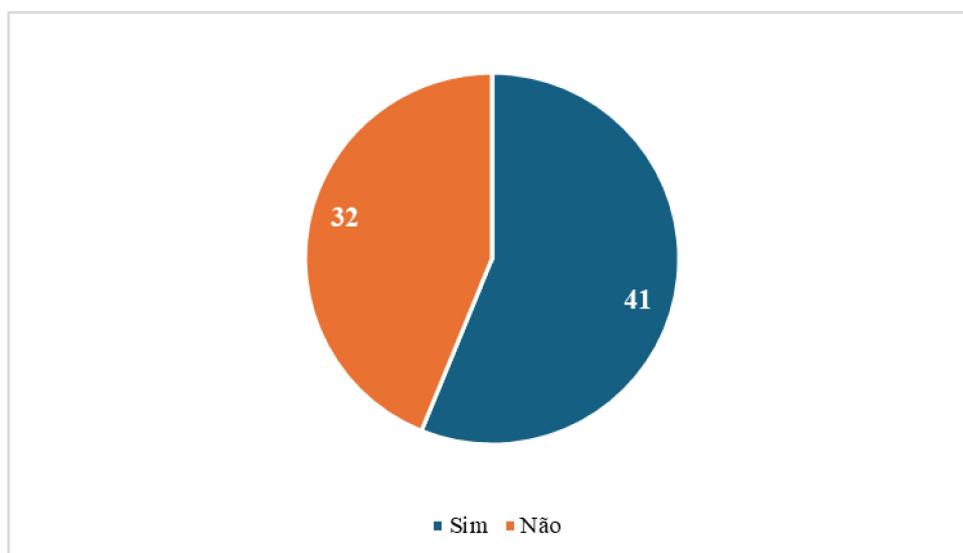
O encaminhamento para o CAEE (P/Rs 20, 32, 33, 64) e o atendimento na área da Saúde (P/Rs 25, 46, 51, 62) com quatro menções cada um, mostram a relevância da intersetorialidade presente no NUPSE para o funcionamento da inclusão dos alunos, conforme prevista no Decreto nº 3.254 de 16 de março de 1993 (Ubá, 1993b). A garantia de proteção dos direitos, mencionada três vezes (P/Rs 2; 12; 36) mostra a recorrência da luta pelo empoderamento dos pais e/ou responsáveis na trajetória de luta pelos direitos dos filhos ao mesmo tempo em que evidencia como a intersetorialidade, ao descentralizar esse processo, colabora para melhorar esse processo (Brito; Maira da Silva, 2019, Aragon; Costa; Cia, 2019).

A orientação sociofamiliar (P/R 6, P/R 35) e o atendimento na área da Assistência Social (P/R 20 e P/R 54) reforçam o caráter intersetorial do NUPSE (Schutz; Miotto, 2010, Brito; Maira da Silva, 2019, Medeiros, 2021, Sá; Pletsch, 2021, Fonseca, 2021, Pletsch; Sá; Mendes, 2021), conforme o amparo legal dado pela Meta 4 do PNE (Brasil, 2014a). Nesse caso, o Núcleo atua em conjunto não apenas para lidar com problemas de aprendizagem, mas, também, com o contexto social dessas famílias, mostrando que a educação não é uma área que requer atenção isolada, mas voltada para áreas que a afetem, justificando o trabalho intersetorial.

Finalmente, o P/R 32 mostra o viés burocrático pelo qual o NUPSE pode ser buscado pelas famílias, posto que a “emissão de relatórios e/ou documentos” (P/R 32) é citada como um serviço a ser buscado pelas famílias dos alunos.

Quando perguntados, na questão 9, se já haviam realizado alguma solicitação ao NUPSE, 32 P/Rs responderam que não, ao passo que 41 responderam que sim.

Gráfico 8 – Solicitação ao NUPSE



Fonte: dados da pesquisa.

Os motivos dessas solicitações são mencionados nas respostas dadas para a parte seguinte da questão 9 (*Se sim, qual?*), na qual alguns participantes mencionam o tipo de solicitação e a qualidade percebida do atendimento.

A solicitação de professor de apoio para o aluno foi feita por 33 P/Rs (2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 24, 25, 26, 27, 32, 34, 36, 39, 45, 47, 49, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 72, 73). Sendo que os P/Rs 37, 53, 57 e 69 solicitaram professor de apoio exclusivo para os filhos/as e P/R 24 e P/R 54, professor de apoio exclusivo, além da criação de um espaço

estruturado na escola, sem designar o que e como seria esse espaço estruturado. A mudança de escola, por motivos não informados, foi objeto de solicitação de três P/Rs 8, 55 e 65. O atendimento psicológico foi motivo da solicitação do P/R 20, ao passo que P/R 32 solicitou “escola de tempo integral”.

A solicitação de professor de apoio, mais uma vez, se mostra recorrente. O que é compreensível se levarmos em conta a importância desse profissional para o funcionamento do AEE. Já a solicitação de professor exclusivo pode decorrer da discordância das famílias em relação ao parecer da escola em disponibilizar professor de apoio para mais de um aluno, com base na Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020), vindo a ocasionar conflitos devido à expectativa das famílias e o que oferece a escola (Paniagua, 2004, Vieira, 2007, Perez; Martins 2007, Ferreira; Coutrim; Torres, 2022). Esses conflitos, assim com as outras solicitações, também podem ser acolhidas como forma de melhor compreender melhor o que querem as famílias dos alunos e como pode ser feitas melhorias nas escolas para melhor harmonizar, entre legislação e a realidade das famílias nesse processo de inclusão (Guilardida Silva, 2008, Aragon; Costa; Cia, 2019).

27 P/Rs responderam que foram atendidos de forma satisfatória (2, 4, 5, 7, 13, 20, 25, 26, 27, 34, 36, 39, 45, 47, 49, 50, 52, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67), ao passo que os P/Rs 10, 12, 24, 51, 53, 57, 69 foram atendidos apenas parcialmente em suas solicitações e P/R 37 alega que “não foi atendida”. A avaliação que as famílias fazem sobre esse atendimento pode ser interessante para compreender a eficácia na implementação das políticas educacionais, servindo justamente para o monitoramento das mesmas (Bauer; Fernandes, 2022), de modo a reorientar as ações da administração pública, seja ela de esfera federal, estadual ou municipal, agregadas, por exemplo, ao funcionamento do NUPSE (Nanni; Santos Filho, 2016), e que tenham como foco a transparência na promoção de uma educação inclusiva de qualidade (Flores; Sousa, 2024).

A pergunta de número 10, *Para você, o que o NUPSE representa?*, permite aos participantes expressar o papel desse Núcleo e, ao mesmo tempo, avaliar sua importância enquanto fruto de uma política pública educacional voltada para a inclusão escolar de crianças. O conjunto dessas respostas é apresentado no quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Representações sobre o NUPSE pelas famílias

Resposta	P/Rs informantes
Ensinamentos	1; 62
Confiança	35
Apoio	1; 14; 17; 18; 20; 23; 24; 26; 32; 34; 38; 39; 43; 45; 47; 49; 51; 53; 55; 56; 61; 63; 67; 71; 73
Um auxílio importante para os familiares que tem crianças especiais	40; 58; 69
Um avanço nas ações da Prefeitura	37; 65
Ajuda na resolução de vários problemas	2; 27; 52; 72
Um núcleo de profissionais para atuar nas escolas voltado para crianças com algum tipo de transtorno	3
Porto seguro em relação às situações com as crianças especiais	4; 54;
Uma ferramenta importante para ajudar os filhos	5
Uma segurança de que os direitos dos nossos filhos seriam olhados e cumpridos	46
A voz dos pais atípicos	8; 66
Um vínculo entre escola e família. Representa a busca por uma inclusão mais real	9; 40
Mais um auxílio para ajudar	10; 64
Infelizmente tive pouco contato	11; 29; 33
Órgão que luta pelos direitos das crianças com necessidades especiais dentro da escola pública	12; 68
Rede de apoio para os familiares	13; 28; 31; 36; 50; 57
Uma forma de ajudar as crianças	15
Um meio para que as famílias consigam auxiliar seus filhos no desenvolvimento psicossocial e pedagógico	16
Representa a chance de um futuro melhor para as crianças e famílias	21; 59; 70
Uma fonte de apoio e resolução de problemas	22; 48
A segurança de que nossas crianças tem, profissionais que correm atrás para garantir não só professor de apoio, mas ajuda na socialização e outras demandas de nossas crianças especiais	25
Tudo	30

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Primeiramente, chama a atenção que a palavra mais usada nessas respostas foi apoio. De modo que o Núcleo se tornou uma fonte de apoio para 25 (1, 14, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 32,

34, 38, 39, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 55, 56, 61, 63, 67, 71, 73) dos 73 respondentes. Esse apoio também é considerado em conjunto com as famílias, como na resposta dos P/Rs 13, 28, 31, 36, 50, 57, para os quais o Núcleo não apenas apoio, mas apoio para os familiares, mostrando que eles também são uma parte importante desse processo.

Os P/Rs 22 e 48 nos mostram uma resposta mais objetiva, citando o NUPSE como fonte de apoio e meio para a resolução de problemas. O funcionamento do órgão, como mostra a resposta de quatro P/Rs, 2, 27, 52 e 72, representa uma forma de solucionar problemas relativos à vida escolar dos filhos, sendo mais um auxílio para ajudar, conforme responderam os P/Rs 10 e 64. Assim, o NUPSE ganha um caráter funcional, sendo tido como “uma ferramenta importante para ajudar os filhos” (P/R 5) e “uma forma de ajudar as crianças (P/R 15).

Como fruto de uma política pública educacional, é comum que o NUPSE venha a ser entendido como uma ação do poder público que tenha como objetivo garantir soluções para os problemas levados pelas famílias. Trata-se de uma compreensão que pode ser problemática, já que ela minimiza o papel das famílias nesse processo, delegando apenas ao Estado essa responsabilidade (Souza, 2006).

Observa-se, então, que o apoio às famílias de crianças com deficiência é parte de uma demanda social, a qual frutificou na elaboração de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos em uma mobilização envolvendo gestores, agentes públicos e membros da sociedade civil (Oliveira; Couto, 2019, Lotta, 2019). O que constituiu em uma superação de antigas políticas assistencialistas em prol de um novo projeto de sociedade (Mantoan, 1997, Ferreira; Santos, 2014), traduzindo, ainda, uma outra visão sobre um problema social histórico: como lidar com a deficiência na sociedade (Lima; D'Ascenzi, 2013).

Uma resposta que pode ser considerada complementar a essa é a do P/R 30, para o/a qual o NUPSE significa “tudo”. Já P/R 14 e P/R 62 consideram o NUPSE como ensinamentos, permitindo entender que se tratam de ações que permitem também o aprendizado da própria família sobre os filhos e sua escolarização, sendo as famílias parte das condições para a inclusão dessas crianças aprendizado (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016). Outra resposta é a do P/R 35, para quem esse órgão significa “confiança”, mostrando o entrosamento entre este e as famílias atendidas. Essas respostas mostram, de certo modo, a necessidade desses serviços de inclusão e a preocupação de muitas famílias com o devido acolhimento e, também, com o futuro de seus filhos. O que aparece nas respostas de P/R 21, P/R 59 e P/R 70, para quem esse órgão significa a chance de um futuro melhor para as crianças e suas famílias. As quais também são mencionadas nas respostas dos P/Rs 40, 58 e

69, para os quais o órgão representa um importante auxílio para os familiares de crianças com necessidades especiais, traduzindo a preocupação e o engajamento das famílias nessa trajetória (Paniagua, 2004, Brito; Maira da Silva, 2019, Aragon; Costa; Cia, 2019, Massoli; Alvez; Esper, 2020).

Para P/R 9 e P/R 40, o NUPSE é um vínculo importante entre a escola e a família, o que, na perspectiva dos mesmos, representa a busca por uma inclusão mais real, servindo como voz do que os participantes P/R 8 e 66 chamam de “pais atípicos”, aqueles com crianças com necessidades especiais. Além de servir como meio entre famílias e escolas, reforçando o papel da intersetorialidade (Schutz; Mito, 2010, Sá; Pletsch, 2021, Fonseca, 2021), o NUPSE também aparece como meio de empoderamento de pais e crianças com desenvolvimento atípico nessa conquista de direitos que proporciona a visibilidade social dessas crianças (Aragon; Costa; Cia, 2019, Ribeiro, 2023), garantindo a elas um porto seguro em relação às situações com as crianças especiais, como na resposta dos P/Rs 4 e 54.

O trabalho de Mazzotta (2011) e Pereira e Saraiva (2017) nos permite entender o contexto no qual se deram essas respostas, na medida em que esses autores esclarecem a trajetória histórica das pessoas com deficiência que passam pela marginalização, pelo assistencialismo e chegam ao um período marcado pela conquista de direitos em uma sociedade voltada para pessoas ditas normais, nas quais também os direitos somente incluíam esses mesmos normais (Moises; Stockman, 2020, Assis; Oliveira; Lourenço, 2021).

O conjunto de respostas dadas pelos participantes também permite entender, de maneira mais detalhada, a eficiência dessas ações enquanto políticas públicas, de modo a se considerar que elas podem ser consideradas uma frutificação dessas políticas, corporificadas na forma das legislações citadas neste trabalho, e, ao mesmo tempo, uma forma de avaliá-las (Nanni; Santos Filho, 2016, Bauer; Fernandes, 2022, Flores; Sousa, 2024).

O caráter de política com que o NUPSE é visto também transparece nas respostas dos P/Rs 37 e 65, para os quais ele é considerado como um avanço da Prefeitura em relação às ações de inclusão e na dos P/Rs 16 e 68, que veem nele um órgão que luta pelos direitos das crianças com necessidades especiais dentro da escola pública. Já na visão de P/R 3, trata-se de “um núcleo de profissionais para atuar nas escolas voltado para crianças com algum tipo de transtorno”, enquanto P/R 16 acrescenta que o NUPSE representa um meio para que as famílias consigam auxiliar seus filhos no desenvolvimento psicossocial e pedagógico e P/R 46 responde que o órgão é “uma segurança de que os direitos dos nossos filhos seriam olhados e cumpridos”. Segurança que é melhor explicada na resposta de P/R 25: “segurança de que

nossas crianças têm, profissionais que correm atrás para garantir não só professor de apoio, mas ajuda na socialização e outras demandas de nossas crianças especiais”.

Esses posicionamentos, conforme permitem entender e Pereira e Saraiva (2017), podem ser considerados resultados de conquistas garantidas por legislações (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016, Araújo; Finelli, 2017, Mastrodi; Ifanger, 2019) em consonância com marcos legais nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial de então (Brasil, 1994), e internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Somente os P/Rs 11, 29 e 33 responderam que não era possível responder à questão de maneira mais ampla, devido ao pouco contato que eles tiveram com o NUPSE. O que pode ser entendido como insatisfação com o órgão ou como tempo insuficiente para fazerem essa consideração/avaliação.

A questão de número 11, *Você tem alguma reclamação, elogio e/ou sugestão quanto às ações relacionadas ao NUPSE? Qual(is)?*, pode contribuir para a avaliação de uma política pública educacional concretizada com as ações do NUPSE. Por outro lado, essas respostas também oferecem um *feedback* que permite consolidar o conhecimento e o posicionamento das famílias em relação ao NUPSE, além de servirem para apontar aspectos que possam ser aperfeiçoados nesse processo, já que recorrente, encontram-se obstáculos na implementação de políticas públicas (Bauer; Fernandes, 2022).

Quadro 8 - Reclamações, elogios e/ou sugestões sobre o NUPSE

Resposta	P/Rs informantes
Aprende muito nas reuniões	1
Estão de parabéns pela iniciativa	4; 26; 45; 49; 52; 56; 69; 72
Pelo trabalho prestado	7
Bem recebida, sem precisar marcar horário	8; 73
Equipe excelente	13; 33; 70
Extrema importância	65
Uma equipe disposta a nos ouvir sempre, aconselhar e ajudar no que podem	25; 39; 63
Acho muito importante esta iniciativa dentro da escola porque dá um apoio maior às famílias de crianças especiais	35; 46; 51;
Não tem do que reclamar	2
Só agradecer, pois as reuniões na escola ajudam muito a família, temos informações importantes	28; 50; 59
Atenciosos e sempre com sugestões para auxiliar as crianças	31; 54; 66
Mais reuniões nas escolas para orientações e oficina terapêutica para mães e cuidadoras	3
Que colocassem um psicólogo na escola	36
Mais reuniões e mais divulgação do Núcleo nas escolas	3; 30; 47; 61; 71
Ser mais divulgado, para que todos tenham acesso	6; 17
Maior divulgação, pois ainda tem pais que não conhecem	7; 55;
Acompanhar mais de perto a escola, orientando e capacitando os professores nas adaptações das atividades	9; 58; 62
Mais interação com os pais	11
Mais terapias	
Mais professores de apoio ou estagiários para ajudar os professores	48
Que toda criança tivesse necessidade de apoio especializado individual, tivesse direito, independentemente do número de crianças e professores de apoio na mesma turma	12; 22; 24; 50; 53; 57; 67
Fazer uma cartilha para a família falando sobre os serviços do NUPSE, colorida e didática	29; 64
Reuniões à noite para que todos os pais pudessem participar	29; 41; 68
Não	5; 10; 14; 15; 18; 23; 34; 60

Fonte: ados da pesquisa.

Parte considerável das respostas consiste em elogios, os quais permitem compreender o alcance e a contribuição desse órgão para as famílias dos alunos PAEE. Por exemplo, P/R 1 alega que “aprende muito nas reuniões”, ao passo que P/R 7 elogia “pelo

trabalho prestado”, enquanto P/R 65 considera o NUPSE um órgão de “extrema importância”. Sem especificar ou individualizar as instâncias e/ou agentes responsáveis pelo NUPSE, os P/Rs 4, 26, 45, 49, 52, 56, 69 e 72 parabenizam, possivelmente a equipe, pela iniciativa. O que pode ser corroborado pelo posicionamento de três P/Rs, 13, 33 e 70, que consideram a equipe excelente. Equipe que volta a ser citada nas respostas de P/R 25, P/R 39 e P/R 63, que a considera como uma equipe sempre disposta a ouvir, aconselhar e ajudar.

Os procedimentos realizados pelo NUPSE aparecem na resposta de P/R 35, P/R 46 e P/R 51, que consideram a iniciativa representada pelo NUPSE muito importante na escola, devido ao apoio maior às famílias de crianças especiais. Apoio que pode se dar na forma de atenção para com as famílias e de sugestões para auxiliar as crianças, conforme a resposta dos P/Rs 31, 54 e 66, as quais dialogam com as dos P/Rs 28, 50 e 59, que manifestam somente terem que agradecer, dado que as reuniões na escola ajudariam muito a família, fornecendo informações importantes. Os P/Rs 8 e 73, por sua vez, detalham que a falta de necessidade de marcarem um horário de atendimento, sendo, inclusive, bem recebidos.

Essas respostas mostram que a intersetorialização pode trazer maior eficácia para o funcionamento de órgãos públicos, consolidando melhor a implementação das políticas públicas para demandas sociais significativas (Hack; Carvalho, 2018). Esse retorno das famílias também permite entender que o diálogo tende a ser diferente de uma simples fragmentação de órgão, instâncias e/ou entidades, favorecendo o diálogo entre escola e família (Schutz; Miotto, 2010), rendendo melhores resultados nessa conjugação de instâncias do que agindo isoladamente (Pletsch; Sá; Mendes, 2021). Saliente-se que essa ação integrada entre setores decorre da aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008), podendo ser entendida como resultado de uma política pública educacional, que tem se fortalecido significativamente (Fonseca, 2021).

A importância dessas respostas decorre de elas recaírem sobre os processos, ao focarem questões como atendimento, trabalho da equipe e interação com os pais, e não apenas sobre os resultados, possibilitando maior alcance dessa avaliação informal (Guimarães de Souza, 2009). O que pode ajudar, justamente, a apontar novas orientações que se fazem necessárias para o governo (Nanni; Santos Filho, 2016, Flores; Sousa, 2024), consolidando a interação entre estado e sociedade, necessária à consolidação dessa política (Souza, 2006).

As sugestões trazidas pelas famílias também constituem uma parcela significativa das respostas e mostram o nível de engajamento dos pais e/ou responsáveis e a sua participação na avaliação informal dessa política pública educacional (Maturana; Cia, 2015, Nanni; Santos

Filho, 2016, Flores; Sousa, 2024), a qual também mostra a importância de conceder apoio às famílias, apoio sem o qual essa política pública se torna menos eficiente (Paula, 2007).

Nessa perspectiva, pode-se considerar uma contribuição a sugestão de P/R 3 que propõe “mais reuniões nas escolas para orientações e oficina terapêutica para mães e cuidadoras” e P/R 36, que sugere “um psicólogo na escola”, ou mesmo “mais interação com os pais”, como declara P/R 11 e “mais professores de apoio ou estagiários para ajudar os professores” (P/R 48) este último acrescentando uma avaliação significativa sobre a distribuição de professores de apoio por aluno, conforme previsto pela Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020). Quanto às demais sugestões, observa-se a peculiaridade das necessidades e inquietações das famílias, que podem ser contempladas, na possível reelaboração do funcionamento das ações do NUPSE.

O desconhecimento sobre a existência do órgão, conforme manifestado por alguns P/Rs, como 3, 6, 7, 17, 30, 47, 55, 61 e 71 mostra que nem todas as famílias conhecem⁴ e, portanto, têm acesso a essas ações. O que indica uma falha na implementação dessa política pública e impede que seus frutos estejam disponíveis para todos (Oliveira; Couto, 2019). Por outro lado, essa constatação mostra a importância da participação das famílias no monitoramento e na avaliação dessa política (Nanni; Santos Filho, 2016, Bauer; Fernandes, 2022, Flores; Sousa, 2024), uma vez que pela percepção delas se podem obter maiores dados sobre o alcance das ações do NUPSE, que, conforme mostrado no questionário, necessita de maior divulgação para a população.

Além do desconhecimento, a resposta de alguns participantes, como P/R 29, P/R 41 e P/R 68, mostram que os horários de atendimento e/ou reunião do NUPSE também podem ser um fator que afasta os pais e /ou responsáveis desse Núcleo. No caso, esses P/R sugerem reuniões à noite para que todos os pais possam participar, estendendo-se, então, que, devido ao horário, algumas famílias ficam subtendidas pelo NUPSE. O que aponta outra falha que impede sua total eficácia nas ações educacionais voltadas para as famílias e os alunos, dada a importância da interação entre pais e escola (Soares, 2019, Oliveira; Couto, 2019).

Uma sugestão que aprimora essa divulgação sobre o Núcleo é dada por P/R 9 e P/R 64, que propõem a elaboração de uma cartilha, didática e atraente para as famílias, abordando os serviços do NUPSE. Já os P/Rs 9, 58 e 62 trazem como sugestão um acompanhamento mais próximo das escolas de modo a estabelecer uma interação com os professores na qual estes pudessem ser melhor orientados e capacitados. O que aponta a demanda por maior

⁴ Nesse ponto. É bom informar que os respondentes apresentaram contradição, porque anteriormente, todos haviam respondido que conheciam o NUPSE.

qualificação das ações do órgão e dos professores envolvidos com o AEE, mostrando como os pais e/ou responsáveis costumam se posicionar quanto à qualificação da escola e dos profissionais voltados para a inclusão de seus filhos. Entende-se, portanto, que não se trata apenas de avaliar essa política pública educacional com foco nas crianças, mas nas famílias dessas crianças. (Brito; Maira da Silva, 2019, Aragon; Costa; Cia, 2019, Cabral; Falcke; Marin, 2021).

O apoio individualizado especializado para cada criança que tivesse necessidade, independentemente de seu número e da quantidade de professores de apoio destinados para a mesma turma, é a sugestão de P/R 12, 22, 24, 50, 53, 57 e 67. O que também revela um posicionamento dos pais sobre a resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020), oferecendo subsídios para uma discussão sobre o aperfeiçoamento dessa legislação, devido a uma expectativa que muitas famílias mantêm sobre o preparo das escolas para receber as crianças com deficiência e sobre o próprio alcance da política de educação inclusiva (Lombardi *et al.*, 2016, Massoli; Alvez; Esper, 2020). O que, por sua vez, justifica o engajamento e a cobrança dos pais e/ou responsáveis nessa causa (Brito; Maira da Silva, 2019, Aragon; Costa; Cia, 2019).

Finalmente, alguns participantes responderam de forma neutra ao que foi proposto na última pergunta. Se P/R 2 “não tem do que reclamar”, expressando apenas uma ausência de queixas, outros apresentam um posicionamento mais neutro, como os P/Rs 5, 10, 14, 15, 18, 23, 34 e 60, que apenas alegam não terem nada a acrescentar.

Ao finalizar a análise das respostas dos questionários, verifica-se um painel amplo sobre a relação entre as famílias de alunos PAEE e o NUPSE, este como concretização de uma política pública educacional e aquelas, assim como as crianças, como agentes e/ou sujeitos sociais para os quais esta política é voltada. As respostas, assim, nos trouxeram uma compreensão mais ampla sobre o funcionamento do NUPSE e do funcionamento da política de educação na perspectiva inclusiva em nível municipal e suas redes com as políticas estadual e federal, propiciando, também a detecção de aspectos que podem ser aperfeiçoados nessas ações, como o alcance das ações do NUPSE, e outros que convém ser esclarecidos para as famílias dos alunos PAEE, como as atribuições desse órgão.

O conjunto de repostas dadas nos mostra que há atribuições muito heterogêneas ao NUPSE quando ao seu papel, embora se destaque a solicitação do professor de apoio, inclusive com um desconhecimento muito grande sobre outro setor, o CAEE, que poderia atender muito dessas demandas. Se as respostas mostram que muito se percebe sobre aquilo que o NUPSE de fato realiza com eficácia, observam-se nele muitos dos problemas

recorrentes na implementação de políticas públicas, sobretudo as educacionais, como a sobrecarga de funções com a redução de recursos e a necessidade constante de desdobramentos em prol de suas funções.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto nesta pesquisa decorre das constatações feitas pelas análises das respostas do questionário aplicado aos pais e/ou responsáveis dos alunos PAEE atendidos pelo NUPSE. Desse modo, as ações propostas pelo plano dialogam com os objetivos do trabalho, que é o de compreender o papel que as famílias dos alunos PAEE atribuem ao NUPSE, enquanto órgão ligado à rede municipal de Ubá (MG), na garantia dos direitos de acesso à educação especial.

Como esclarecido anteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de um questionário, contendo 11 (onze) questões a 73 pais e/ou responsáveis de alunos público-alvo do AEE, a fim de conhecer suas expectativas e queixas em relação ao NUPSE, bem como o nível de conhecimento sobre esse órgão e o papel que ele tem exercido para as famílias dos alunos. Assim, foi possível compreender que muito do que esperado pelas famílias ultrapassa a capacidade e/ou a função do Núcleo. Por meio disso, busca-se sugerir ações para esse órgão e para as famílias por ele atendidas de modo a proporcionar ações que tragam maior compreensão sobre como o NUPSE pode atuar, dentro das possibilidades dadas pela gestão da política educacional do município de Ubá (MG).

O esforço dessa pesquisa, especialmente no que tange à pesquisa de campo decorre de uma motivação em conciliar minha trajetória profissional, atualmente, como coordenadora do NUPSE e gestora escolar ligada à Educação Especial, com a formação de um olhar científico-acadêmico sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência e/ou transtornos. Contando, também, nessa motivação, a ausência de discussões e/ou pesquisas sobre a Educação Especial em Ubá (MG) e região e, ainda, sobre a atuação de órgãos, como o NUPSE frente a essa política educacional.

Sob esse viés motivacional, o capítulo 2 apresentou um painel sobre educação especial na perspectiva inclusiva, focando, especificamente, a rede de ensino do município de Ubá. Para tanto, fez-se necessário, antes, discutir sobre essa educação especial enquanto fruto de uma política pública, em âmbito geral, sobre a relação entre deficiência e educação, ou sobre a deficiência na educação, e sobre o contexto da educação inclusiva como política pública educacional em Minas Gerais e, em seguida, em Ubá, buscando mostrar como essas duas jurisdições dialogam legislativamente no funcionamento dessa política.

Parte do capítulo 2 foi dedicada a apresentar o modo como a Secretaria de Educação do município citado mantém a organização da educação especial na perspectiva inclusiva, descrevendo a atuação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e do

Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) no esforço de garantir aos alunos PAEE o direito à inclusão.

Já no capítulo 3, buscou-se discutir como se deu a implantação da política de educação especial inclusiva em Ubá e a atribuição que cabe às famílias dos alunos nesse processo, sendo estudadas as legislações que regem o AEE e o contexto de suas práticas e problemas encontrados. Também foram estudadas a gestão e o funcionamento das políticas públicas educacionais na educação especial na perspectiva inclusiva e a noção de intersetorialidade em suas relações possíveis com a educação inclusiva, como forma de garantir a melhor gestão desta última.

De maneira geral, a pesquisa de campo procurou deslindar o modo como as famílias veem o atendimento oferecido pelo NUPSE, buscando compreender o que elas esperam. Nisso, verificou-se que muitas famílias têm no Núcleo o principal meio de acesso ao AEE e, também, ao professor de apoio, sendo destacada a importância destes para esses alunos. Outra dimensão desse trabalho de campo revelou como se dá a relação entre as famílias e o NUPSE, evidenciando a incompreensão sobre o órgão devido a divergências sobre o atendimento. Também foi levada em conta, na coleta de dados, a intenção de conhecer a importância que o NUPSE tem para essas famílias, os desafios que elas encontram, assim como as sugestões dadas pelos pais e/ou responsáveis para aprimorar o atendimento desse núcleo.

Por meio das respostas, verificou-se que o acesso ao AEE e a solicitação de professor de apoio individualizado para os alunos é a principal reivindicação das famílias. O que tende a gerar conflitos dada a disponibilidade desses profissionais e, também, a própria demora causada pela obtenção do laudo médico, que permite o acesso a esses serviços. Foi observado, também, que muitos pais e/ou responsáveis se queixam de qualificação insuficiente de alguns profissionais. Também foi possível constatar que o NUPSE não é um órgão totalmente conhecido por todas as famílias, muitas das quais, com base nas respostas, se mostraram surpresas com a possibilidade de terem o direito a inclusão garantido por um órgão municipal. O outro lado, muitas ainda desconhecem as atribuições do NUPSE, assim como as dificuldades enfrentadas pelo Núcleo para exercer suas atividades, sendo esta uma causa constante de conflitos.

Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas

Dados de pesquisa	Ação propositiva
Desinformação das famílias de alunos PAEE sobre o NUPSE e sua função	Campanhas informativas para as famílias
Incompreensão recorrente das famílias em relação ao NUPSE	Escuta e atendimento psicossocial para as famílias
Demanda excessiva sobre o NUPSE	Campanha informativa sobre o CAEE
Dificuldade da equipe docente para lidar com famílias e alunos PAEE	Proposição de formações para profissionais com foco na deficiência e educação inclusiva

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, as proposições de ação seguem quatro eixos de intervenção: informação, minimização de conflitos, conscientização sobre o CAEE e qualificação de profissionais. Esses eixos foram elaborados com base nos dados encontrados com a aplicação do questionário, sendo eles organizados com base em aspectos delineados como “problemas” (grifo meu) que as famílias dos alunos PAEE apresentam em relação ao NUPSE. Embora esses pontos problemáticos nem sempre sejam textualmente explicitados, eles podem ser depreendidos com base nas respostas, que revelam uma compreensão menor do que o esperado sobre as atribuições e/ou limitações desse núcleo, assim como um desconhecimento de outro setor voltado para o mesmo fim, como o CAEE.

Por sua vez, esses eixos também podem ser subdivididos em dois subeixos: problemas da relação NUPSE/famílias e problemas da relação escola/famílias. O primeiro dado pelo próprio contato com esse órgão, o segundo pela relação que as famílias têm com a escola e com o corpo docente. Desse modo, entende-se que o público-alvo dessas ações educacionais não deve se limitar às famílias dos alunos PAEE, mas, também, aos docentes e/ou gestores das escolas municipais.

Assim, espera-se, conforme o objetivo de apresentar meios para que as famílias tenham maior conhecimento sobre o NUPSE e sua função, intervir neste núcleo como irradiador de medidas que incidam, também, na relação das famílias com as escolas. Isso porque é no contato das famílias com a escola que têm início as demandas que chegam ao NUPSE, em seu esforço de consolidação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas municipais de Ubá (MG).

Com esse propósito, apresentamos, na seção seguinte, uma abordagem sobre o plano de ação educacional, sua finalidade e sua organização, a fim de melhor detalhar as proposições feitas para, em seguida, detalhar essas proposições.

4.1 DEFININDO O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL E SUA ORGANIZAÇÃO

Um PAE pode ser elaborado utilizando-se a ferramenta de gestão conhecida como 5W2H. Essa denominação decorre de ela ser formada por cinco perguntas que, em inglês, tem a primeira palavra começada pela letra W e as duas últimas perguntas com a primeira palavra começada com a letra H. Tem-se, no total, sete perguntas (Lucinda, 2016) cuja resposta apontam caminhos para a solução de um determinado problema:

(What?) O que deve ser feito?

(When?) Quando será feito?

(Why?) Por que será feito?

(Where?) Onde será feito?

(Who?) Quem o fará?

(How?) Como será feito?

(How Much?) Quanto custará?

Para Braga *et al.* (2023), esse método “faz o mapeamento e padroniza processos mediante perguntas que norteiam o planejamento de ações” (Braga *et al.*, 2023, p. 2). Sua aplicabilidade se deve à simplicidade das etapas e à proposição objetiva das questões, permitindo uma elaboração eficiente das ações em processo, o qual determina papéis, verifica a viabilidade e permite planejar custos. O que justifica sua escolha como ferramenta para a elaboração desse plano. O PAE, nessa via, pode ser uma ferramenta importante para a gestão escolar na consolidação de práticas propostas pela política educacional de inclusão, como mostram o trabalho de Tavares (2020), Reis (2020) e Lopes (2021).

Ao longo da pesquisa, discutiu-se a evolução das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão, trazendo a relação entre deficiência e educação, em nível nacional, estadual e municipal, no caso Ubá (MG) (capítulo 2). Foi abordado com mais profundidade o funcionamento da gestão dessa política no município citado, com a descrição do funcionamento e gestão do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e do Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) (capítulo 2), sendo amplamente discutida a

relação entre as famílias e a educação inclusiva. Também se abordou a intersetorialidade como forma de agilizar a consolidação dessas políticas (capítulo 3).

A partir dessa abordagem, foi elaborada a coleta de dados para verificar a percepção das famílias dos alunos PAEE sobre a atuação do NUPSE, como forma de conhecer melhor as expectativas destas em relação a esse núcleo e, ao mesmo tempo, propor soluções para os problemas encontrados. Ainda no capítulo 3, a partir da seção 3.3 apresentamos a análise dos dados coletados, trazendo um painel amplo sobre problemas e conflitos resultantes da relação entre famílias e NUPSE no processo de inclusão na rede municipal de ensino de Ubá (MG). Sobre as respostas desses questionários é que será aplicada a ferramenta 5W2H, sendo, primeiramente, apresentada com base nas respostas dos questionários, descrito o problema.

O quadro V, a seguir, apresenta uma síntese dessas ações, as quais serão discutidas a seguir, com base no referencial teórico da pesquisa.

Quadro 10 – síntese de ação educacional sobre os problemas do NUPSE

PROBLEMA	O QUE DEVE SER FEITO?	QUANDO SERÁ FEITO?	POR QUE SERÁ FEITO?	ONDE SERÁ FEITO?	QUEM FARÁ?	COMO SERÁ FEITO?	QUANTO CUSTARÁ?
Desinformação	Campanhas informativas	No período de matrículas	Desinformação causa uma incompreensão entre famílias, NUPSE e escolas	NUPSE	Equipe de gestão e comunicação do NUPSE	Produção de cartilhas sobre o NUPSE, <i>banners</i> e reuniões com famílias	Cartilha com 12 páginas em cores, papel couchê, tiragem de 120 exemplares, incluindo-se editoração completa: custo médio de R\$ 10.224,00. Produção de três <i>banners</i> informativos, com medida de 90 cm x 120 cm: R\$ 360,00. Reuniões com famílias (sem custo adicional).
Incompreensão	Assistência	No período de	Ansiedade e	Dependências do	Psicólogos e	Escuta coletiva e	A ação não

das famílias em relação ao NUPSE	psicossocial para famílias de alunos PAEE	matrículas/ao longo do ano letivo	preocupação dos pais impacta a atuação do NUPSE	NUPSE	assistentes sociais ligados ao NUPSE	individualizada de pais e/ou responsáveis sobre suas preocupações	gerará custos, por ser ministrada pela equipe do NUPSE, que já possui qualificação para esse tipo de atividade.
Excesso de demanda sobre o NUPSE	Organização e implantação de triagem presencial (na recepção do NUPSE) ou online (por meio de aplicativo), para o direcionamento de cada demanda. Desenvolvimento de uma plataforma de gestão de dados educacionais para triagem e	No período de matrículas/ao longo do ano letivo	Desconhecimento sobre o CAEE e suas funções	No NUPSE, junto aos pais de alunos PAEE e online, com atendimento via aplicativo	Equipe de gestão e comunicação do NUPSE em parceria com o setor privado (empresa de desenvolvimento de TI)	Divulgação das atribuições do CAEE em relação ao NUPSE Elaboração de aplicativo para celular. Desenvolvimento de aplicativo para direcionamento de demandas para uso das famílias dos alunos PAEE. Elaboração de plataforma de	Custo estimado para a capacitação de funcionário locado na triagem: R\$1.200,00. Custo estimado para o desenvolvimento de aplicativo para celular estimado em 15 a 30 mil reais (estimativas feitas com base

	direcionamento das demandas recebidas pelo NUPSE.					dados para direcionamento das demandas.	em pesquisa em sites de empresas de desenvolvimento de apps para celular)
Dificuldade da equipe docente com famílias e alunos PAEE	Formações para docentes e profissionais sobre educação inclusiva e minimização de conflitos com os pais	Início do ano letivo/ao longo do ano	Dificuldade de lidar com necessidades educacionais especiais, dúvidas quanto a práticas pedagógicas adequadas	Dependências do NUPSE. Escolas da rede municipal	Equipe de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais do NUPSE	Cursos formativos sobre deficiência e educação inclusiva. Formações específicas sobre TEA para famílias e professores de alunos com deficiência intelectual/TEA.	A ação não gerará custos, por ser ministrada pela equipe formada do NUPSE. Para ministrantes externos (pesquisadores), estima-se o custo de R\$ 100,00 para despesas de transporte e alimentação

Fonte: elaborado pela autora (2025).

4.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES

A partir dessas proposições, sintetizadas anteriormente, entende-se que, embora tenha sido propostos quatro eixos de ação e que as famílias constituam os principais atores desse processo, outros actantes, docentes e funcionários do NUPSE, devem ser considerados, com os quais o NUPSE interage por via das demandas que lhe são levadas. Razão pela qual estes serão contemplados nesse PAE.

4.2.1. O problema da desinformação

O primeiro problema encontrado pode ser definido, genericamente, como desinformação, que se manifesta, em muitos casos, no conflito recorrente entre as famílias e NUPSE, sendo que sobre este recaem atribuições que fogem a sua capacidade, sugerindo que muitos pais e/ou responsáveis procuram o NUPSE sem o devido conhecimento de suas funções.

Como um órgão ligado à Divisão de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Ubá (MG), o NUPSE partilha com o CAEE a função de auxiliar de inclusão escolar. O segundo consiste em uma rede de SRMs e, portanto, oferece um apoio, diríamos, técnico e material aos alunos PAEE, sendo oferecidos o AEE para os alunos que dele necessitem. Eventualmente, o CAEE também oferece capacitação para docentes.

Já O NUPSE, embora tenha recebido, por excesso de demandas, parte das tarefas do CAEE, tem a função de acompanhar e monitorar ações ligadas à Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva da rede municipal de Ubá (MG), bem como elaborar e desenvolver ações para contratar novos profissionais, oferecer capacitação e prestar orientação pedagógica e didática a profissionais ligados à inclusão. Nisso, o NUPSE verifica que alunos têm necessidade do AEE, vindo a aprovar tal solicitação feita pelas famílias, quando for o caso, e requerendo vaga no CAEE para que este atendimento especializado ocorra. Para tanto, são feitas visitas *in loco* a fim de possibilitar a contratação de professor de apoio. O NUPSE também auxilia as famílias na interação com o sistema de saúde para a obtenção de laudo médico, necessário para a matrícula no AEE. A dificuldade enfrentada pelo NUPSE, entretanto, é a grande quantidade de alunos para a qual são requeridos o AEE e o professor de apoio.

Nesse âmbito, o NUPSE opera com duas dificuldades: a equipe reduzida com o aumento da demanda e atribuições e as demandas de auxílios que não cabem ao NUPSE fornecer. Exemplos dessas demandas foram expressas nas respostas dos participantes da pesquisa como fornecimento de medicação, terapias, sala sensorial, auxílio no aprendizado e na alimentação, demandas que escapam ao objetivo do NUPSE e que também seriam difíceis de serem implementadas dada sua peculiaridade e, ao mesmo, a falta de recursos para um auxílio tão individualizado. Mesmo a gestão escolar aparece como reivindicação informada a respeito do atendimento pelo NUPSE.

As demandas citadas foram retiradas das respostas da questão 5 do questionário e mostram a heterogeneidade de demandas, que, em muitos casos, não cabe à escola suprir (Ferreira; Coutrim; Torres, 2022), assim como não cabe ao NUPSE. Assim, pretende-se, como ação, uma campanha informativa com a confecção de uma cartilha didática abordando as seguintes questões com os respectivos títulos sugeridos: *O que é o NUPSE? Para que serve o NUPSE? Como funciona o NUPSE? O que o NUPSE pode fazer por você? O que o NUPSE não pode fazer por você? Você conhece o CAEE? Quais são os problemas que o NUPSE enfrenta hoje?*

Além dessa cartilha, podem ser elaborados materiais mais específicos abordando aspectos que foram revelados na pesquisa, como, por exemplo, a falta de professor de apoio exclusivo. Esse material seguiria os mesmos padrões gráficos que a cartilha e teria por finalidade orientar os pais sobre aquilo que estabelece a Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020) sobre o oferecimento de professores de apoio com exclusividade. Esse material traria questões como: *O que é um professor de apoio? Por que seu filho precisa de um professor de apoio? Por que seu filho não possui um professor de apoio exclusivo?*

Além de servirem como materiais informativos que podem influenciar positivamente a relação dos pais com o NUPSE, essas cartilhas também atuam como uma ação de transparência da gestão pública, que informam não apenas sobre resultados, mas sobre dificuldades e limitações, ajudando os pais a se tornarem mais conscientes em relação ao universo prático das políticas de gestão (Bauer; Fernandes, 2022, Flores; Sousa, 2024), ao mesmo em que permitiria, segundo se espera, amenizar conflitos entre NUPSE e famílias com base na informação e no esclarecimento (Brito; Maira da Silva, 2019, Aragon; Costa; Cia, 2019).

A cartilha pode ser impressa em cores, com fonte (letra) maior e quantidade menor de caracteres em cada página, explorando-se ao máximo os elementos visuais, como cores e

ilustrações, podendo ser distribuída em escolas municipais na ocasião das reuniões com as famílias, buscando-se uma mensagem clara e concisa e disponibilizada no próprio NUPSE. Uma versão em PDF dessa cartilha também pode ser enviada para as famílias que informarem um número de *WhatsApp* disponível. Esses mesmos conteúdos também podem ser trabalhados e apresentados no formato de *banners*, colocados em locais por onde circulam pais e/ou responsáveis dos alunos PAEE, garantindo uma outra forma de divulgação dessas informações. É importante salientar que a produção desse material, impresso ou digital, ainda tem a vantagem de ser menos dispendiosa do que a produção de vídeos.

Essa ação seria conduzida pela equipe de gestão e comunicação do NUPSE e os trabalhos de impressão seriam confeccionados no setor de serviços gráficos da Prefeitura Municipal de Ubá (MG), sendo custeados por recursos do município destinados ao próprio NUPSE. Propõe-se uma cartilha com 12 páginas em cores, impressa em papel couchê (papel brilhante), que é mais durável e atraente. Inicialmente, sugere-se a impressão com tiragem de 120 exemplares. O custo médio estimado para a editoração completa, que inclui a elaboração da capa, projeto visual do miolo, texto e diagramação, é de R\$ 10.224,00. A cartilha também pode ser disponibilizada em arquivo PDF.

Além da cartilha, propõe-se a produção de *banners* informativos, a serem exibidos na recepção do NUPSE, no CAEE e na recepção das escolas municipais de Ubá, sendo considerado o total de 34 *banners* com medida de 90 cm x 120 cm, ao custo médio total de R\$ 3.840,00.

Além de servir para a orientação das famílias, essa ação também pode beneficiar a própria equipe de atendimento do NUPSE, na medida em que estes absorvem as tensões e ansiedades manifestadas pelas famílias, as quais podem recorrer ao NUPSE já devidamente informadas das atribuições desse setor. Essa campanha informativa, assim, também, indiretamente, capacita os funcionários para melhor esclarecerem as famílias a respeito de suas demandas.

4.2.2. A busca pela minimização de incompreensões

Um dos problemas encontrados a partir da pesquisa foi a ocorrência de conflitos entre famílias e o NUPSE, causados, em parte, pela desinformação e, em parte, pela inquietação dos pais e/ou responsáveis em relação à deficiência dos filhos. Nesse caso, é importante salientar que o NUPSE não atua de maneira unilateral, podendo não apenas se adequar ao que esperam

as famílias, mas também levar as famílias a se sentirem melhor acolhidas pelo órgão. Além disso, essa ação possibilita, segundo se espera, levar às famílias as próprias dificuldades que o NUPSE enfrenta, como a falta de recursos, para garantir os direitos que elas mesmas requerem.

Para esse problema, a ação que se propõe é o fornecimento de atenção psicossocial para famílias, por meio da pessoa dos pais e/ou responsáveis pelos alunos PAEE. Essa atenção se daria por meio da escuta desses atores por meio de sessões e/ou reuniões, já que tal ação pode ser realizada individual ou coletivamente, previamente agendados, sendo as sessões de escuta agendadas previamente, e as reuniões, como uma forma de escuta coletiva anunciadas para os interessados.

É importante mencionar que essa atenção psicossocial não se limita a um acolhimento de queixas sobre o funcionamento do NUPSE e também não tem o propósito de servir como psicoterapia para as famílias, já que mesmo na rede pública de saúde, há caminhos para os que necessitam desse tipo e atenção específica, mas promover uma maior humanização e harmonização da relação entre as famílias e o NUPSE como forma de compreender melhor as motivações dos conflitos correntes e, ao mesmo, aproximar esses atores da busca de soluções para os problemas.

Essa proposta poderia ser apresentada no período de matrículas, tendo em vista que muitos pais e/ou responsáveis manifestaram problemas justamente nesse período, e, também, ao longo, como uma forma de acolher as famílias com as preocupações que forem surgindo nos meses subsequentes à matrícula. O anúncio pode ser feito pela própria equipe de atendimento do NUPSE por meio da entrega de panfletos anunciando o serviço e com exibição de *banners* com anúncio dessas reuniões e/ou atendimentos.

A justificativa dessa ação se baseia na constatação de que a ansiedade dos pais e/ou responsáveis em relação aos filhos, que são PAEE, afeta a rotina escolar e os próprios mecanismos de inclusão de que eles dispõem. Exemplos disso são a ocorrência de judicializações, envolvendo o Ministério Público, de reivindicações das famílias em relação aos alunos na busca por assegurar direitos, como o oferecimento de professor de apoio, conforme discutido na seção 2.4.1.3 desta dissertação.

Nesse caso, tal conflito não é explicado apenas pela divergência quanto ao fornecimento ou não de professores de apoio para os alunos, mas pela própria ansiedade e angústia que muitos pais têm em relação às crianças. Para isso, deve-se mencionar não apenas a grande demanda por professores de apoio exclusivos, mas, também, conforme citado na

análise dos dados, o medo da exclusão e a falta de empatia, como informado por alguns pais e/ou responsáveis. Parte dessas preocupações se materializa no medo do *bullying* e nos problemas de socialização manifestados pelas crianças.

Essas questões mostram que as famílias ainda são atores frágeis para lidarem com a deficiência dos filhos, superestimando, em alguns casos, as competências do NUPSE. Em parte, tais problemas são explicados pela preocupação eu as famílias têm em relação ao próprio futuro das crianças. Futuro que elas têm esperança de ser melhorado pela educação e, por essa via, pelo NUPSE, que serve como caminho para essa inclusão (Brito; Maira da Silva, 2019), Aragon; Costa; Cia, 2019).

Nisso é importante considerar que a participação das famílias no processo de inclusão é prevista em lei, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) e que a ocorrência de conflitos entre pais e agentes de inclusão escolar é reconhecida na bibliografia sobre o assunto, conforme mostram Paniagua (2004), Perez e Martins (2007) e Ferreira e Barrera (2010). Há ainda legislação que prevê a resolução de conflitos com as famílias, como a Resolução SEE MG nº 4.701/2022 (Minas Gerais, 2022).

Por outro lado, esses conflitos também revelam o nível de participação e engajamento das famílias com o processo de inclusão, evidenciando um vínculo importante entre escolas, famílias e NUPSE (Guilardida Silva, 2008), sendo importante, então, não criar defensivas, mas aproximações entre esses atores, de forma favorável a esse diálogo, evitando que se estabeleça uma oposição entre NUPSE e famílias, impactando negativamente o atendimento daquele (Paniagua, 2004, Vieira, 2007, Perez e Martins, 2007).

A base desta proposta de ação se encontra na própria Resolução SEE MG nº 4.701/2022 (Minas Gerais, 2022) que contempla a solução de conflitos através diálogo profissional com assistentes sociais, psicólogos e mesmo profissionais da escola e também o PNE de 2014 a 2024, que destaca a importância das famílias como estratégia para garantir a inclusão escolar (Brasil, 2014a). Sua aplicação, por outro lado, pode ocorrer nas próprias dependências do NUPSE, contando com a participação de psicólogos e assistentes sociais vinculados a esse órgão.

A prática dessa proposta se daria de três maneiras diferentes, que podem ser entendidas como etapas, ou momentos, complementares nas quais seriam priorizados os casos conflituosos mais críticos. Primeiramente, seria feita a escuta coletiva dos familiares por meio de uma reunião previamente anunciada. Na reunião seriam explicados os objetivos do encontro, sendo feita a apresentação da equipe, ouvidos os motivos pelos quais os pais

compareceram à reunião. Também seriam dadas explicações sobre o funcionamento do NUPSE, seus problemas e possibilidades no trabalho exercido⁵.

Num segundo momento, a equipe assumiria um papel de monitoramento e coordenação, convidando os pais e/ou responsáveis a se sentarem em pares e/ou trios. O objetivo desse momento seria estimular as famílias a trocarem preocupações e experiências sobre os alunos, como uma forma de quebrarem o isolamento e perceberem a amplitude do universo de inquietações das famílias dos alunos PAEE. Essa troca de experiências seria também um momento de socialização nos quais as famílias poderiam revelar sentimentos comuns e, também, partilharem sugestões em uma dinâmica de atenção recíproca envolvendo não apenas a deficiência dos filhos, mas o próprio atendimento do NUPSE.

O terceiro momento seria decorrente deste último e consistiria na atenção individualizada àqueles pais e/ou responsáveis que demonstrarem maior necessidade de escuta. O critério para que esses familiares sejam ouvidos individualmente é apresentação de quadros de angústia e/ou ansiedade, decorrente da preocupação com os filhos com deficiência, ou de situação de vulnerabilidade social, razão pela qual se mobilizam, nessa ação, psicólogo e assistente social.

Esse espaço de escuta poderia ser ampliado, oportunizando um tipo de escuta e acolhimento das famílias, especificamente, as de alunos com deficiência intelectual, como TEA. A partir da abordagem desse tema, espera-se que as famílias venham a conhecer melhor o problema dos filhos e, ao mesmo tempo, se conscientizarem de seus direitos educacionais e do papel que o NUPSE e CAEE podem exercer nesse processo. Ação esta que, inclusive, trabalha a intersectorialidade, na medida em que aproxima o NUPSE da APAE e se justifica pelo fato de que a maior parte dos alunos atendidos tem diagnóstico de TEA.

A partir desses procedimentos espera-se, também, mostrar que o NUPSE não é apenas um órgão físico, mas um setor gerido por pessoas que também nutrem empatia pelo problema das famílias, possibilitando um vínculo mais humanizado com as famílias evidenciando o esforço de profissionais engajados no bem público. Já os recursos necessários para esta ação seriam provenientes do próprio NUPSE, como sala para as reuniões e/ou atendimentos, como forma de compensar a demanda dos profissionais envolvidos neste atendimento, por meio do ajustamento dos horários da equipe de psicólogos e assistentes sociais. Não há custo para a

⁵ Esse procedimento mostra como essas ações não são estanques, mas dialogam uma com as outras. Esta, no caso, dialoga com a proposta de ação anterior.

execução de ação. Porque o NUPSE já possui uma equipe já formada e qualificada, podendo ser esta verba destinada a outras ações propostas pelo PAE.

4.2.3. Dividindo papéis com o CAEE

Conforme revelado nesta pesquisa, parte dos problemas do NUPSE em melhor corresponder às expectativas das famílias que a ele recorrem se deve ao fato de elas desconhecerem o trabalho do CAEE e requererem do NUPSE o que cabe àquele setor. Essa demanda consiste na busca por vagas no AEE, ignorando-se que este serviço é ofertado pelo CAEE e não pelo Núcleo. Tal fato gera sobrecarga a este último, ficando aquele sub-reconhecido pelas famílias na busca pelo atendimento de suas demandas.

Nisso, a pesquisa também apontou que o CAEE, embora seja tema de reuniões promovidas pelo NUPSE, quase não recebe divulgação, embora ele tenha os recursos necessários aos alunos PAEE, como salas de recursos multifuncionais. Embora se entenda que as próprias escolas possam realizar essa divulgação, percebe-se que a sobrecarga sobre o NUPSE persiste, motivando esta terceira proposta de ação educacional, que dialoga com o problema da desinformação.

A subvalorização do CAEE, uma vez que o professor de apoio é o principal alvo das famílias no processo de inclusão, permite que a intersetorialidade possa apresentar falhas, sobretudo quando há falta de informação sobre o papel de diferentes setores, comprometendo a funcionalidade destes. Nesse caso, dois setores diferentes que têm o mesmo foco, as famílias podem ter problemas de sub procura e super procura, comprometendo a eficácia do processo de inclusão (Schutz; Mioto, 2010, Sá; Pletsch, 2021, Fonseca, 2021).

Embora o CAEE seja o setor que mais necessite de divulgação, não é dele que se pode esperar maiores resultados quanto a essa divulgação. Por isso, esta ação, a nosso ver, deve partir do próprio NUPSE porque é a ele que as famílias acorrem e não ao CAEE, de modo que uma divulgação partindo do próprio CAEE teria resultados abaixo do esperado. Nisso, a ação proposta é uma campanha de divulgação do CAEE e sua função em relação ao NUPSE e às escolas. Ação que tem semelhanças com a primeira proposta aqui apresentada, mas que também se mostra necessária, dadas as dificuldades específicas pelas quais o NUPSE passa.

Por sua vez, a ênfase na descentralização de processos se mostra mais eficiente na funcionalidade dos mesmos, mostrando a importância de ações como esta (Brito; Maira da Silva, 2019, Aragon; Costa; Cia, 2019). Além disso, a descentralização via intersetorialidade é

amparada pela PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) na condição da política educacional de inclusão.

Esta ação informativa teria início no período de matrículas e se manteria ao longo do ano letivo, conforme as demandas trazidas pelos pais, sendo realizada no próprio NUPSE pela sua equipe de gestão e comunicação. Tomando como público-alvo as famílias de alunos PAEE, a ação também poderia se estender para gestores escolares da rede municipal, já que é nessas instituições que primeiro se tomam as medidas para a inclusão. Nisso, cabe informar que a equipe de atendimento do NUPSE também deverá participar da ação, uma vez que é ela que tem um contato mais direto com os pais e/ou responsáveis por alunos PAEE.

Para lidar com esse problema, propõe-se a criação de um setor de triagem, na recepção do NUPSE, responsável pela triagem presencial de demandas. Essa primeira modalidade de triagem requer um funcionário, que pode ser deslocado da recepção e realocado no referido setor. O mobiliário (mesa, cadeira, etc.) e o equipamento de informática utilizados serão provenientes do próprio NUPSE.

Para dar apoio ao setor de triagem presencial, propõe-se a utilização de uma plataforma de gestão de dados educacionais para triagem e direcionamento das demandas recebidas pelo órgão. Essa plataforma deverá conter dados dos alunos, classificando sua demanda e encaminhando a família para o órgão responsável (NUPSE ou CAEE). A plataforma também deverá informar sobre a disponibilidade do recurso solicitado pela família, como professor de apoio e AEE e o tempo de espera, quando houver. Essas informações também deverão ser compartilhadas em um aplicativo a ser desenvolvido para o NUPSE e sobre o qual trataremos mais adiante.

Propõe-se, também, a triagem online, que deverá ser feita por meio de um aplicativo para celular. O aplicativo deverá ter uma interface simplificada, acessada por meio de login e senha, mediante cadastro prévio no próprio aplicativo. Espera-se que esse programa possa armazenar os dados do aluno, receber a demanda a ele relacionada e, após esse processo, agendar o atendimento para a família do aluno no NUPSE ou no CAEE, conforme o tipo de demanda. O aplicativo também deverá conter e fornecer informações sobre esses órgãos durante o processo de agendamento e enviar notificações sobre o NUPSE e o CAEE, como lembretes sobre reuniões e dicas sobre o atendimento e funcionamento desses órgãos. O setor de triagem presencial também deverá informar às famílias que vierem a procurar o NUPSE sobre a disponibilidade e funcionamento do aplicativo de triagem. O custo estimado para o desenvolvimento de aplicativo para celular, com base em pesquisa feita em diversos sites de

empresas de desenvolvimento desse produto, é estimado em R\$ 15 a R\$ 30.000, devendo ser feito por empresa terceirizada.

Se o aplicativo se volta para o uso das famílias dos alunos PAEE, a plataforma de dados se volta para os próprios funcionários do NUPSE, podendo esse uso também ser compartilhado com as escolas da rede municipal de Ubá e secretaria de educação. Desse modo, a plataforma favorece a intersetorialidade, uma vez que os dados nela armazenados pode oferecer para a municipalidade um perfil sobre os alunos PAEE atendidos. Perfil que incluiria o tipo de deficiência mais comum, a situação do aluno em relação à inclusão (se ele tem ou não pendências para atender a sua demanda, se é contemplado ou não com professor de apoio ou AEE).

Esse recurso também poderia favorecer uma aproximação com a secretaria municipal de saúde de Ubá, já que poderiam ser cruzados dados educacionais dos alunos com deficiência com seu cadastro na rede de atendimento a saúde, de modo a agilizar a obtenção do laudo médico, necessário para a obtenção do AEE.

A realização dessa proposta ainda seria enriquecida com a divulgação das atribuições do CAEE e da relação deste com o NUPSE. Para tanto, propõe a confecção de *folders*, que diferentemente das cartilhas anteriormente propostas, trariam informações mais concisas, sendo, ao mesmo tempo, de confecção mais simples, requerendo um custo menor para sua produção, que seria realizada no setor de serviços gráficos da prefeitura municipal. Além disso, esse material também pode ser disponibilizado em formato digital (arquivo PDF) e disponibilizado e/ou enviado para as famílias mediante a disponibilização de número de *WhatsApp* informado. O mesmo *folder* poderia ser disponibilizado, em versão impressa, para gestores escolares, a fim de que estes forneçam aos pais e/ou responsáveis as primeiras informações sobre o CAEE e sua função.

O conteúdo do *folder* pode ser organizado da seguinte maneira:

Você conhece o CAEE?: explicar o que é e qual sua função;

Por que você deve ir ao CAEE?: apresentar as atividades do CAEE e seus recursos para atividades de inclusão;

Qual a diferença entre o CAEE e o NUPSE?: esclarecer as diferenças e os objetivos desses dois setores;

Onde se localiza o CAEE?: indicar a localização (endereço, sala, etc.)

Ainda tem dúvidas?: apresentar número de contato (telefone funcional/*WhatsApp*) para informações.

Essas informações seriam enriquecidas por ilustrações e elementos gráficos (plano de fundo, desenhos, por exemplo) em cores vivas, tornando a leitura mais atraente e o conteúdo mais didático e de fácil entendimento.

O *folder* poderia ser distribuído pela própria equipe de atendimento do NUPSE conforme os pais e/ou responsáveis apresentassem suas demandas e orientados a procurarem o CAEE. Para isso, seria importante, também, capacitar os próprios funcionários a prestarem essas informações para garantir o melhor atendimento. O *folder* ainda tem a vantagem de ser um produto de custo reduzido e de grande portabilidade, podendo, também, circular entre famílias de outros alunos sem que elas também necessitem ir ao NUPSE para buscar essas informações.

O custo estimado para a capacitação de funcionário locado na triagem, incluindo-se a capacitação para o uso da plataforma, é de cerca de R\$1.200,00. O custo para a manutenção da plataforma de gestão de dados educacionais é mensal, uma vez que esses dados devem ser continuamente atualizados, e gira em torno de R\$ 100 a R\$ 700,00, conforme o número de usuários que recorram a ela simultaneamente. O custo estimado para o *folder*, impresso em papel couchê (papel brilhante) com duas dobras e tiragem de 200 exemplares, é de cerca de R\$ 250,00.

4.2.4. Qualificando para a inclusão

Uma das preocupações manifestadas pelos pais e/ou responsáveis dos alunos PAEE, mostrada nos dados da pesquisa, foi a qualificação dos professores e outros profissionais da educação ligados à educação inclusiva. O que reflete a ansiedade e a preocupação das famílias quanto à qualidade da formação oferecida aos filhos, podendo gerar, também, conflitos com a escola e/ou com o próprio NUPSE. Desse modo, é importante atentar para o fato de que essa preocupação também ajuda a consolidar essa política educacional, sendo a ação aqui proposta pertinente em relação aos objetivos do NUPSE (Paniagua, 2004, Brito; Maira da Silva, 2019, Aragon; Costa; Cia, 2019, Cabral; Falcke; Marin, 2021).

A preocupação com a qualificação desses profissionais também mostra o nível de engajamento das famílias na melhoria da qualidade do ensino especializado (Lombardi *et al.*,

2016, Massoli; Alvez; Esper, 2020, Ribeiro, 2023). De certa maneira, essa reivindicação ainda mostra que as famílias apresentam certa maturidade em esperar que as escolas, e seus profissionais, tenham condições de receber seus filhos de maneira coerente com o que propõem as políticas de inclusão escolar. O que também pode ser justificado pela ocorrência de conflitos entre professores de apoio e alunos devido ao comportamento destes.

Com isso, propõe-se como ação educacional o oferecimento de formações especializadas para professores vinculados ao AEE e demais profissionais, com foco na educação inclusiva e nos tipos de deficiência dos alunos, como forma de amenizar os conflitos dessa natureza com as famílias. Ação que deverá ser posta em prática, com recursos do próprio NUPSE e/ou das escolas atendidas, no início do ano letivo e replicada ao longo do ano conforme a constatação de problemas específicos que demandem algum tema de formação.

O que justifica esta ação educacional não é apenas a expectativa dos pais, já que não cabe ao NUPSE oferecer, sem critérios e/ou diretrizes, às famílias objetos de reivindicações, mas proporcionar a garantia dos direitos de inclusão nos termos da lei e nas condições disponíveis para tal. Para isso, é importante lembrar que a inclusão escolar é um movimento relativamente recente e que, muitas vezes, encontra problemas na distância que ocorre entre a idealização, o que propõem as políticas e o que o professor encontra na sala de aula, e no próprio AEE. O que significa dizer que, ao lidar com a inclusão, o professor nem como demais profissionais do AEE podem encontrar situações diferentes daquelas discutidas nas formações acadêmicas ou nos textos legais, como, por exemplo, o manejo de comportamento agressivo e/ou autolesivo de alguns alunos.

A inclusão escolar é um processo tão heterogêneo quanto aquilo que se chama de deficiência, que pode incluir desde limitações a transtornos que se manifestam em comportamento disruptivos, causando apreensão em professores que lidam com esses alunos e comprometendo a qualidade da rotina escolar dos alunos atendidos. Desse modo, não se trata apenas de conhecer legislações e dominar debates acadêmicos sobre inclusão, mas de conhecer os tipos de deficiência e prever dificuldades que possam ser enfrentadas pelos professores em relação a essas particularidades. Espera-se que essa ação possa subsidiar os professores não apenas no conhecimento dos vários tipos de deficiência, mas na orientação sobre práticas pedagógicas e sobre questões comportamentais apresentados pelos alunos em decorrência das limitações tidas por eles.

Essa formação poderia incluir uma abordagem específica sobre deficiência intelectual, especialmente o TEA, que é o tipo de deficiência intelectual manifestado pela maioria dos alunos cujas famílias procuram o NUPSE. Nesse caso, essa formação poderia ser levada aos professores e, também, às famílias de alunos diagnosticados com TEA, como uma forma de promover uma “escuta formativa” na qual as famílias e profissionais da educação obtenham maior conhecimento sobre esse desafio.

Essas práticas teriam lugar nas dependências do NUPSE, eventualmente, podendo ser utilizadas, também, espaços das escolas da rede municipal, quando o número de participantes for maior. Como ministrantes dessas formações, estariam pedagogos, psicólogos, assistentes sociais ligados ao NUPSE. Considera-se importante, também, que sejam convidados, para ministrar essas formações, docentes de outras instituições, pesquisadores acadêmicos que tenham experiência e/ou trabalhos de pesquisa publicados sobre esse tema. O objetivo de convidar ministrantes externos é trazer conhecimentos diversificados e atualizados sobre o tema e sobre problemas práticos da inclusão constatados por vivências profissionais e/ou pesquisas. O convite para a participação desses atores seria feito mediante convite formal enviado a eles via *email* e/ou WhatsApp pela equipe de gestão do NUPSE, sendo preteridos aqueles atuantes e/ou residentes no município de Ubá (MG) ou municípios adjacentes.

Consideramos importante que estas formações não pretendem seguir o padrão tradicional, nos quais o professor é colocado em papel passivo de simplesmente receber informações que, segundo se espera, o capacitem para o trabalho inclusivo. Isso porque, segundo nossa percepção, as formações no formato tradicional, colocam o professor em posição subalterna, na qual os conteúdos são apresentados, como poderíamos dizer, “de cima para baixo”, em uma perspectiva que toma o docente como aquele que deve aprender, de modo a reduzir a relevância de sua formação acadêmica e apagar suas próprias percepções e vivências sobre os problemas ligados à inclusão escolar.

Nesse caso, os docentes serão convidados a trazer suas vivências ao invés de serem levados a assimilar novos conteúdos. O que se justifica pelo fato de que esses docentes, como tal, já possuem uma formação, tratando-se, portanto, de fazê-la dialogar com outros vieses sobre aquilo que eles, como profissionais, dominam. E uma forma de concretizar esse modo de realizar as formações é dispor os participantes em círculos, e não em fileiras, como em salas de aula tradicionais, apresentando os temas de discussão e levando os docentes a apresentarem seus saberes, suas vivências e seus conflitos e expectativas.

A partir da apresentação de um determinado tema, como, por exemplo, “comportamentos disruptivos e atendimento no AEE”, ou “deficiências motoras e aprendizagem”, espera-se que professores possam a partir de suas inquietações motivar os ministrantes da exposição a apresentarem conteúdos que dialoguem com a realidade apresentada pelos professores e demais profissionais, em uma formação que valorize a figura do professor e demais profissionais e não os minimizem como sujeitos de um saber e não como sujeitos de um “não saber”.

Com isso, considera-se que a formação é também um espaço de escuta para professores que, estando na linha de frente contra a exclusão, merecem, também, ter suas preocupações e angústias acolhidas pelo NUPSE. O que, a nosso ver, possibilita um enfrentamento multilateral das dificuldades tidas por profissionais, como os docentes, e setores, como o NUPSE e o CAEE, para garantir a inclusão escolar como direito para as famílias que a demandam.

A escolha dos temas a serem abordados seria feita com base em informações colhidas pelo próprio NUPSE (por meio de relatórios, por exemplo), a partir do que for observado nas escolas e também poderia contar com sugestões das próprias famílias, docentes e outros profissionais envolvidos. O que tornaria mais pertinente a abordagem desses temas, como forma de realizar uma aproximação entre essa política educacional e o chão da escola, especialmente o chão do AEE. Também para esta ação, não há custo, uma vez que ela seria executada pela própria equipe do NUPSE.

4.2.5. Balanço sobre as propostas e suas diretrizes

A primeira consideração a ser feita sobre este PAE é a de que ele se dirige à Prefeitura Municipal de Ubá e a sua secretaria, o que pode ser depreendido através da organização da administração municipal da educação e, mais especificamente, da educação especial. De modo que um plano de ação voltado para o NUPSE também se volta para a municipalidade, a qual esse órgão é subordinado, conforme mostrado na Figura 1, que traz o organograma da Secretaria Municipal de Educação.

De maneira geral, o Plano se volta para a solução de problemas de atendimento das demandas, como a incompreensão sobre o funcionamento do NUPSE e a necessidade de maior qualificação de profissionais de educação. Nisso as propostas apresentam uma inter-relação dialógica entre elas, na medida em que uma ação repercute em outra estabelecendo

vínculos que não aumentam a compreensão do funcionamento dessa estrutura administrativa, como também ajudam a ampliar a compreensão sobre o problema da inclusão escolar em uma perspectiva sistematizada.

Nisso, além de ações visando o esclarecimento das famílias, o PAE também se volta para a qualificação docente no âmbito da educação especial e também para a melhor organização e gestão de dados educacionais com o desenvolvimento de ferramentas que podem melhorar a gestão na área educacional, como no caso da plataforma de gestão de dados educacionais e do aplicativo de celular para o uso das famílias. No caso da plataforma, esta pode também ser um demonstrativo para se reorganizar a política de verbas para a área da educação, sobretudo para a educação especial. Ao passo que o aplicativo de celular pode ser importante para melhorar as condições de atendimento das famílias de alunos PAEE.

Não se pode discriminar a eficácia de ações simples, como as cartilhas, pela praticidade e portabilidade que elas apresentam, além da informatividade que trazem para as famílias interessadas, sendo elas um meio ainda eficiente de divulgar informação pública.

Embora o problema da demanda excessiva seja causado, majoritariamente, pela falta de verbas, entende-se que as famílias devem ser contempladas em primeiro lugar, uma vez que elas são o motivo principal dessa demanda. Além disso, é importante dizer que as ações aqui propostas não têm as famílias como únicas beneficiárias desse processo, já que também docentes são contemplados pela implementação dessa política pública e, como podemos dizer, se encontram na linha de frente com o problema da inclusão escolar, lidando, eles também com as expectativas e ansiedades das famílias, devendo eles, também, ser público dessas ações. Por outro lado, além das famílias e dos docentes, é importante lembrar que a própria equipe do NUPSE se beneficia com esse PAE já que eles também constituem uma frente que não apenas acolhem as famílias, mas também tem que lidar com os problemas que estas manifestam por falta de informação e/ou desconhecimento do NUPSE.

A falta de verbas, mencionada na pesquisa, e o peso deste problema na elaboração do PAE, pode, justamente, chamar a atenção para o problema corrente nessa área da administração pública municipal, a falta de verbas para a educação especial. Assim, ao invés de se adequar à falta de recursos, espera-se que o PAE tenha o efeito contrário, de alertar para essa realidade e para a urgência de, pelo menos, mitigá-la a curto prazo. Uma adequação à falta de verbas seria uma postura conformista, que seria contraditória em relação ao que se poderia desejar quanto ao sucesso dessa política pública. Por outro lado, buscamos a

proposição de ações que levam em conta a realidade dos recursos municipais, justamente a fim de torná-lo viável e não apenas idealizado.

A compreensão desses dois aspectos contemplados no PAE, a situação dos recursos municipais e a proposição de ações plausíveis, também corrobora a factividade desse plano de ações, uma vez que ele almeja seus objetivos sem deixar de considerar a realidade possível não apenas no município estudado, mas em outros, que podem se valer deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, a partir de uma análise sobre o processo de inclusão realizado na rede municipal de ensino de Ubá (MG), foi possível perceber o avanço da política educacional de inclusão. Embora esse olhar tenha se voltado para um município, parte de um estado, Minas Gerais, que abriga outros 852 municípios não se pode negar que as reflexões geradas nesta pesquisa podem ajudar a compreender a situação de outras cidades e, ao mesmo tempo, promover novos debates sobre o alcance e a eficácia dessa política educacional.

Uma primeira consideração a ser feita é a de que o número de matrículas de alunos PAEE teve aumento crescente, no período contemplado por este estudo. Esse aumento progressivo de matrículas, talvez, tenha superado as expectativas dos órgãos responsáveis, como secretarias estadual e municipais de educação, podendo-se interpretar esse quantitativo como um sinal positivo que mostrasse a eficiência da política educacional de inclusão. Entretanto, a realidade observada com dados desta pesquisa mostra que o aumento de matrículas, ao invés de revelar o sucesso dessa proposta, acarreta problemas, posto que ainda há problemas para acolher esse corpo discente, diríamos, com características especiais.

Por outro lado, além da incompatibilidade entre o número de alunos matriculados e as condições de atendimento que suas famílias encontram, pode-se mencionar, como parte desse problema, o desconhecimento que muitas famílias ainda têm da maneira de garantir o acesso a esse direito para seus filhos. O que se manifesta em uma compreensão sobre o devido funcionamento da estrutura voltada para atender a essas demandas, acarretando sobrecarga para um órgão, o NUPSE, e uma subprocura e/ou subvalorização, o CAEE. Problema que pode ser considerado agravado se levarmos em conta que o atendimento de muitas dessas demandas depende de outro setor, que tem outra estrutura e outro tipo de funcionamento, o SUS, do qual as famílias dependem para a obtenção do laudo médico, necessário para a obtenção do professor de apoio e do AEE, por exemplo.

Observou-se que boa parte das famílias apresenta incompreensão sobre o funcionamento do NUPSE e que, também, a qualificação de profissionais da educação ainda deixa a desejar segundo dados da pesquisa. O que leva a entender que há dois tipos de demanda principal, primeiramente a de atendimento adequado e, paralelamente a esta, a de qualificação para os profissionais envolvidos nesta demanda. Mas os dados da pesquisa também mostram que a maior parte dos problemas decorre da falta de recursos para o

NUPSE, que trabalha com aumento de demanda e redução de verba, e não necessariamente das famílias que dele dependem.

Desse modo, não se pode idealizar o funcionamento dessa política educacional, embora ela signifique uma conquista importante de direitos sociais. Isso porque a consolidação e a manutenção desses direitos dependem do funcionamento de estrutura burocrático-administrativa, no caso, envolvendo NUPSE, CAEE, rede municipal de ensino e secretaria municipal de educação, e da devida qualificação dos profissionais nela atuantes. Esse funcionamento também depende de recursos da administração municipal, problema que foi contemplado no PAE anteriormente apresentado.

Nesse quadro de demandas, o professor de apoio e o AEE são as principais solicitações, confirmando, por um lado, a importância desses auxílios e, por outro, que os pais têm conhecimento sobre a importância dos mesmos enquanto pontos-chave da educação especial de perspectiva inclusiva. Essa constatação permite entender, também, que a municipalidade tem um papel importante a exercer, justificando a proposição de um sistema educacional próprio, a qual foi citada no balanço do plano educacional.

Tal fato aponta outra questão abordada no estudo que também merece ser contemplada na questão da inclusão, que é a intersetorialidade, indicando que são necessários outros órgãos e um diálogo mais sólido entre setores para evitar que, por exemplo, saúde e educação, mesmo esta se tratando da educação especial de perspectiva inclusiva, venham a ser considerados em campos separados, no qual haja pouco diálogo e menos ainda, conhecimento, de um sobre o outro.

A questão da intersetorialidade envolvendo a área da saúde e da educação no município estudado, por sua vez, revela uma limitação desta pesquisa, que não aprofundou o diálogo acerca da intersetorialidade entre educação e saúde em nível municipal, mas sem tomar a educação especial dentro de uma ótica puramente medicalizante, reduzindo o conceito de deficiência a uma perspectiva médica e não apenas social. Essa discussão, apenas aqui citada, também não foi contemplada no PAE pelas mesmas razões. Limitações estas que se justificam pela própria abrangência do estudo, ficando esta discussão sugerida como uma perspectiva para a continuidade deste trabalho. Do mesmo modo, a continuidade desta pesquisa pode ampliar sua abrangência, abarcando, não apenas a gestão municipal e a questão das verbas para educação, mas, também, a intersetorialidade, na relação entre saúde e educação especial.

Já a respeito dessa política educacional, a busca constante de atendimento para os alunos PAEE mostra não apenas uma ansiedade preocupação destas, mas a maturação de uma consciência sobre esta política pública educacional. Desse modo, pode-se dizer que esse aumento pela demanda de AEE, por exemplo, também reflete o conhecimento sobre esse direito e os esforços em garanti-lo para essas crianças. Portanto, é importante que se reflita não apenas sobre o avanço das leis, mas sobre as reações e ações da sociedade em relação a essa legislação e a preparação do poder público e, no caso, das municipalidades, para acolher esse movimento. Observa-se uma maturação na relação dos cidadãos com seus direitos.

Enquanto profissional que atua no NUPSE, observo que se trata de uma proposta factível, dado que existe a demanda por atendimento que motiva esse conjunto de ações. Além da demanda, deve-se levar em conta que as propostas são coerentes com o orçamento municipal, não significando elas aumento significativo dos gastos públicos. O que é constatado por serem ações pontuais e direcionadas que mobilizam um corpo de profissionais já atuante no NUPSE e com experiência nesse universo de demandas.

Enquanto pesquisadora, vali-me do conhecimento de um problema preexistente, que motivou este estudo. No entanto, foi o desenvolvimento desta dissertação que deu os parâmetros pelos quais o problema aqui discutido ganhasse legitimidade científica e, por essa via, relevância social, posto que se trata de uma questão de interesse coletivo, especialmente da comunidade escolar da rede municipal de Ubá (MG). Além disso, o caráter amostral da pesquisa permitiu conhecer o problema e a situação de uma população maior a partir do recorte feito com as famílias participantes do estudo, depreendendo-se a ocorrência de um problema que poderia ser observado em outras redes de ensino, de outros municípios e/ou estados da federação. Também se considera significativo o percentual de 10% de famílias abordadas na pesquisa por se tratar, proporcionalmente, de um número relevante de participantes em relação ao total de alunos PAEE matriculada na rede.

Ao contemplar o acolhimento das crianças PAEE na rede escolar, observando o funcionamento de um órgão municipal pelo viés das famílias, tem-se conhecimento de uma outra perspectiva sobre a inclusão escolar, a das famílias dos alunos, que são parte importante nesse processo e a quem cabe considerar na melhoria das políticas públicas educacionais de inclusão. As famílias, assim, podem ser importantes agentes pelos quais se avaliam os sucessos das políticas de inclusão educacional e a gestão destas por meio de órgãos públicos, no caso, ligados à esfera municipal.

Por fim, esta pesquisa pôde oferecer um marco referencial para o município de Ubá (MG), sobretudo com a elaboração de um Plano de Ação Educacional a ser aplicado no NUPSE-Ubá, no que diz respeito aos desdobramentos da política analisada, já que o processo estudado envolveu permanentes inter-relações entre as orientações e medidas gerais, expedidas a nível nacional e estadual de governo, e as medidas mais específicas destinadas à sua aplicação no município.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. *et al.* Políticas educacionais: um estudo bibliométrico sobre o papel das olimpíadas científicas sob uma análise multinível. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/xMBy9RnHnzzycxh4GjXkBcC/?format=pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.
- ARAGON, C. A.; COSTA, C. S. L.; CIA, F. Habilidades sociais e empoderamento de pais de crianças pré-escolares do público-alvo da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, P. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP-Marília, 2000. p. 1-10.
- ARAÚJO, Y. J.; FINELLI, L. A. C. Legislação para atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas no Brasil: uma análise crítica. **Revista Bionorte**, v. 6, n. 1, p. 55-74, 2017. Disponível em: www.revistabionorte.com.br/arquivos_up/artigos/a122.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ASSIS, R. M.; OLIVEIRA, C. R.; LOURENÇO, E. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, p. 1-23, 2020. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/C9LXZdfnD6kqF3RsN7s8RWp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, UFES/UFGRS, UFScar, 2011.
- BAUER, A.; FERNANDES, F. S. Avaliação de projetos, programas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. 1-37, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v33/0103-6831-eae-33-e08673.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.
- BRAGA, F. A. C. O. *et al.* Gestão da qualidade na pandemia de COVID-19: plano de ação da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 76, p. 1-6, 2023. Disponível em: www.scielo.br/j/reben/a/wmhZ6h7gfWs6bQ8xG3HLgWC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**,

Marília, v. 24, p. 69-84, 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

BORGES, L.; CIA, F. Intervenção com profissionais de pré-escolas: concepção sobre famílias de alunos público-alvo da educação especial. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n.65, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15749/12315>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL/Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [BRASIL/Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: \[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm\). Acesso em: 15 abr. 2024.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABablico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acesso em 15 abr. 2024.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 08 mar. 2023.

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. Presidência da República. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 16 abr. 2024.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério d Educação, 2010.

BRASIL/Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024/ Lei 13.005**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL/Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016.

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

BRASIL/INEP. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei N.º 4.549, de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2337392#:~:text=Regulamentado%20pelo%20Decreto%2DLei%20n%C2%BA,as%20necessidades%20espec%C3%AAdficas%20do%20aluno. Acesso em: 08 jan. 2025.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: [/www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 15 abr. 2024.

BRITO, D. S. L.; MAIRA DA SILVA, A. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n3/1982-7199-ree-13-03-1116.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A, H. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 493-508, 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jul. 2024.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 399 f. Tese (Doutorado em História) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FALEIROS, F.; *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto e Contexto em Enfermagem**, v. 25, n. 4., p. 1-6, 2016. Disponível em: www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPzk7LT78W3JBTdpjf/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 462-472, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686/5954>. Acesso em 18 jul. 2024.

FERREIRA, R. L. L.; COUTRIM, R. M. E.; TORRES, M. A. Inclusão para quem? A luta de famílias das camadas populares pela escolarização dos estudantes surdos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16890/12614>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23454/1/2014_art_csferreiraensantos.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

FETTBACK, C. S.; BALDIN, N. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 17, p. 167-186, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9365>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FIGUEIREDO, S. L.; FERREIRA DA SILVA, E. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. 1-14, 2022. Disponível em: www.scielo.br/j/pcp/a/JGSqGrJJMtPQHcF97NB3Tzg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jan. 2025.

FLORES, M. L. R.; SOUSA, S. Z. L. de. Monitoramento e avaliação da política de educação infantil: relevância e conteúdo. **Horizontes**, v. 42, n. 1, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1746>. Acesso em: 16 out. 2024.

FONSECA, J. V. **Diálogos intersetoriais para a promoção da inclusão educacional e o desenvolvimento das crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. 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. 1-6, 2005.

GODOI, A. M. (Org.) **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. Ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial/AACCD, 2006.

GONÇALVES SILVA, S. et al. Políticas educacionais: aproximações entre ensino médio, EJA e educação profissional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 8, n. 15, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8250>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-330, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GUILARDIDA SILVA, R. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GUIMARÃES DE SOUZA, L. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. LORDÊLO, JAC., DAZZANI, MV. (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, n. 01. Brasília UnB/Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HACK, N. S.; CARVALHO, D. R. A relação das políticas de educação, saúde e assistência social frente aos desafios da educação inclusiva: educação especial: transversalidades e interfaces. **Perspectivas em Diálogo**: Revista Educação e Sociedade, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 234-252, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5149>. Acesso em: 06 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2022. Brasília: Inep, 2022.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 5. Ed. Campinas: Alínea, 2012.

KLEBER, R. C. O trabalho do segundo professor de turma: disputas e consensos na formulação da política de Educação Especial em Santa Catarina. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (Org.) **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 109-160.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013. Disponível em:

www.scielo.br/j/rsocp/a/zpwj63WjFbZYVksXgnXDSjz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 out. 2024.

LOMBARDI, A. B.; *et al.* As inconsistências na legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma observação que demanda atenção interdisciplinar e intersetorial da educação e da saúde. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 01-13, 2016.

LOPES, N. C. B. **Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência e rede municipal de São Luís**. 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

LUCINDA, M. A. **Análise e Melhoria de Processo: uma abordagem prática para micro e pequenas empresas**. Simplíssimo Livros Ltda, 2016.

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

MAINARDES, J. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.

MAMCASZ-VIGINHESKI, L. V.; ALVARISTO, E. F.; SHIMAZAKI, E. M. Interação entre Educação Especial e Ensino Regular: ações pedagógicas a estudantes cegos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, p. 1-14, 2023. Disponível em www.scielo.br/j/ciedu/a/ggkVbCYcQr5vnMGxWPNYh3v/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mai. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva-Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Teresa Eglér (Orgs.). **Atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, M. T. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. **Revista Integração**, Brasília, n. 19, p. 50-57, 1997.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**: São Paulo: Moderna, 2015.

MASSOLI, L. P. O.; ALVEZ, S. C.; ESPER, M. V. Contexto familiar de crianças com deficiência. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 28, n. 29, p. 7-20, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v28n29/02.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MASTRODI, J.; IFANGER, F. C. A. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, v. 24, n. 9, p.05-18, 2019. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5702/4774>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MATURANA, A. P. P.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015. Disponível em: www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jul. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, L. P. Cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação: estudo realizado em municípios da Região dos Lagos/RJ - RJ. 2021. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

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, 2020.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4701 de 14 de janeiro de 2022, publicada no IOF/MG em janeiro de 2022, acesse o Link: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4701-22-r%20- Public.%2015-01-22.pdf>

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. 2014. SEE/MG. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.584/2021**. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas. 22 jun. 2021a. 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%BAblica%20e%20no%20art. Acesso em: 03 abr. 2023.

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. 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20Projeto%20M%C3%A3os%20Dadas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MOISES, R. R.; STOCKMAN, D. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **HistELA: History of Education in Latin America**, Natal, v. 3, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20780/12873>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na Educação Infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos**

em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 730-745, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203>. Acesso em: 15 abr. 2024.

NANNI, G.; SANTOS FILHO, J. C. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 125-138, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18966/10050>. Acesso em: 16 out. 2024.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019. Disponível em: www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2024.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342/3060>. Acesso em: 17 out. 2024.

OLIVEIRA, V. E.; COUTO, C. G. Diretrizes prioritárias e fases da implementação: como mudam as políticas públicas. In: LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 67-97.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiatr, São Paulo**, v. 4, n. 4, p. 242-248, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875/101168>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PAULA, A. R. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 15 abr. 2024.

PEREIRA, P. A. A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L.; SOUZA, R. G. (Org.). **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. São Paulo: Papel Social, 2014. p. 23-39.

- PEREZ, M. C. A.; MARTINS, M. de F. A. **Família-Escola**: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. Brasília: MEC, 2007.
- PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PICCOLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história**: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appis, 2022.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editoras NAU & EDUR, 2010.
- PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C.; MENDES, G. M. L. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 1-16, 2021
- REIS, A. S. A. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado**: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
- RIBEIRO, D. M.; FEIRE, C. F. C.; COSTA, M. C. A escola regular e os desafios da inclusão: aspectos conceituais e operacionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais do II CONEDU**, Campina Grande: Editora Realize, 2019. p. 1-8.
- RIBEIRO, L. A. C. **Políticas públicas para a inclusão escolar**: estudo de proposições de “uma escola para todos” em um município do interior de Minas Gerais (2012-2021). 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2023.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- ROSA, C. M.; *et al.* Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v.16, n.11, p. 28957-28977, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com> > download. Acesso em: 15 abr. 2024.
- SAMPAIO, T. B. **Metodologia da pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2022.
- SÁ, M. R. C.; PLETSCH, M. D. Programas intersectoriais para crianças com deficiência: será a escola o lócus ideal para o desenvolvimento dessas ações? In: SOARES SILVA, Rafael. (Org.) **Alinhavos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva**. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p. 54-75.
- SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 5. ed. Londres: Pearson Education, 2009.
- SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, n. 69, p. 119-136, 1999.

SCHUTZ, F.; MIOTO, R. C. T. 51 Alinhavos sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Intersetorialidade e política social: subsídios para o debate. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 59-75, 2010. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/alinhavos-sobre-a-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SILVA, O. M. **A Epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS: 1987.

SOARES, S. J. M. Escola e família frente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_I_D8345_13082019212936.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2024.

TAVARES, V. F. **A formação do professor de apoio à Linguagens, Comunicação e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu**: desafios, formação e alternativas. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

UBÁ. **Decreto Municipal nº 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 1993.

UBÁ. **Lei nº 4.904, de 01 de outubro de 2021**. Municipalização. 01 out. 2021.

UBÁ. **Regimento Interno do Centro de Atendimento Educacional Especializado “Maria Aparecida Condé” (CAEE)**. 2016

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, 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. **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: 13 mai. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos**. 1990.

VIEIRA, S. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007. <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013>. Acesso em: 22 jul. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “A função do NUPSE da Rede Municipal de Educação de Ubá-MG na perspectiva das famílias dos alunos PAEE”, orientada pela ~~Prof. Dr.~~ Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de compreender de que forma as famílias dos alunos PAEE da rede municipal de Ubá-MG recorrem ao NUPSE para a garantia de direitos do aluno PAEE.

Nesta pesquisa pretendemos analisar a função do NUPSE na garantia de direitos do aluno PAEE, a partir da ótica da família.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades que contarão com sua participação: aplicação de um questionário impresso composto por doze questões. A proposta de estudo não acarreta sua exposição a quaisquer riscos.

A pesquisa pode trazer benefícios que favoreçam o fortalecimento da Política de Inclusão dos estudantes PAEE 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 atendido(a).

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da sua participação no preenchimento do Questionário.

O CCEP aceita a realização da pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cuidadoso que visa, especialmente, à proteção dos participantes da pesquisa de

risco. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CCEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

 Pró-Reitoria de Gestão de Pesquisa

CCEP - 30030-900

Fone: (32) 3160-2700 | E-mail: ccep@ufjf.edu.br

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 Nº 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 a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

<hr/> <p>Assinatura do Participante</p>	<hr/> <p>Assinatura da Pesquisadora</p>
---	---

Nome da Pesquisadora Responsável: ~~Valdênia Rufato~~ Valdênia Rufato Gomides Dutra

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 ~~Keimar~~, 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: _____
--

APÊNDICE B – Modelo de questionário a ser aplicado aos Pais/Responsáveis

QUESTIONÁRIO

1.O(a) seu (sua) filho(a) possui Atendimento Escolar Especializado? () NÃO () SIM

Se sim, como foi o processo de matrícula?

2. O(a) seu (sua) filho(a) possui professor de apoio? () NÃO () SIM

Se sim, desde quando? Como conseguiu?

3. Como você avalia o Atendimento Escolar Especializado e/ou o professor de apoio para a vida escolar de seu (sua) filho (a)?

() EXCELENTE () MUITO BOM () BOM () RAZOÁVEL () RUIM

Justifique sua avaliação:

4.Quais os desafios que você enfrenta na vida escolar do (a) seu (sua) filho (a)?

5. Que tipo de auxílio você considera necessário para a vida escolar do (a) seu (sua) filho (a) ?

Em 2022, foi criado o Núcleo Psicossocial Educacional (NUPSE) na rede municipal de educação de Ubá (MG). As questões a seguir são específicas sobre o NUPSE.

6. Você sabe sobre a existência do NUPSE? () NÃO () SIM

Se sim, desde quando? Como obteve essa informação?

7. Você já teve contato com qual destes profissionais da equipe do NUPSE?

- () Assistente social
- () Psicólogo
- () Pedagogo
- () Outro: _____
- () Nenhum

8. Você já teve contato com qual destes serviços do NUPSE:

- () Solicitação de professor de apoio
- () Orientação pedagógica
- () Resolução de conflitos no ambiente escolar
- () Orientação sociofamiliar
- () Garantia de proteção dos direitos
- () Emissão de relatórios e/ou documentos
- () Projeto Travessia
- () Reunião de pais com NUPSE na escola
- () Reclamações
- () Encaminhamento para o CAEE
- () Atendimento na área da Saúde
- () Atendimento na área da Assistência Social
- () Outro: _____
- () Nenhum

9. Você já realizou alguma solicitação ao NUPSE? () NÃO () SIM

Se sim, qual?

() foi atendida de forma satisfatória () foi atendida parcialmente () não foi atendida

10. Para você, o que o NUPSE representa?

11.Você tem alguma reclamação, elogio e/ou sugestão quanto às ações relacionadas ao NUPSE? Qual(is)?

ANEXO A – RELATÓRIO DE SOLICITAÇÃO DE AEE

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBÁ
NUPSE – NÚCLEO PSICOSOCIAL EDUCACIONAL

Prezada Equipe Gestora/Pedagógica,

Este questionário tem a finalidade de dar subsídios à Equipe do NUPSE na análise das solicitações de AEE – Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas para os estudantes público da Educação Especial.

Entretanto, cada criança apresenta especificidades e pode ser que as perguntas abaixo não abordem tudo o que é importante informar sobre ela.

Assim, quando isso acontecer, relate também o que a Equipe escolar considera importante, independente de haver ou não perguntas sobre o assunto.

RELATÓRIO DE SOLICITAÇÃO DE AEE

Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas -

Escola Municipal _____

Aluno(a): _____

nascido(a) em ____/____/____, matriculado(a) no _____ do(a) _____,

no turno da _____.

ASPECTOS OBSERVADOS / ANALISADOS

I. HISTÓRIA DA VIDA ESCOLAR

Há quanto tempo o(a) aluno(a) frequenta a escolarização? _____

Há quanto tempo está na atual escola? _____

Já ficou retido(a) no seu percurso escolar? () Sim () Não

Em que período/etapa/ano: _____

Houve interrupção da frequência as aulas? () Sim () Não

Se houve, por qual motivo? _____

O(a) aluno(a) foi acompanhado(a) por professor de apoio no ano anterior? () Sim ()

Não

A família condiciona a frequência do aluno à presença do professor de apoio? () Sim

() Não

O(a) aluno(a) utiliza recursos de acessibilidade? () Sim () Não

Qual(is)? _____

II. LOCOMOÇÃO

Anda sozinho? () Sim () Não

Tem deficiência física? () Sim () Não

Usa próteses e órteses? () Sim () Não

O aluno precisa de suporte para locomoção? () Sim () Não

Em caso positivo, qual? _____

Em caso de cadeira de rodas é capaz de conduzi-la sozinho? () Sim () Não

Caso utilize, é motorizada? () Sim () Não

Quem o auxilia em casa e na escola? _____

III. MOTORES E PSICOMOTORES

Movimenta a cabeça? () Sim () Não Realiza atividades manuais? () Sim () Não

Empurra? () Sim () Não Apreende? () Sim () Não

Como é a preensão do lápis? () Fraca () Forte

Manipula objetos? () Sim () Não Segura? () Sim () Não

Usa borracha? () Sim () Não Tesoura? () Sim () Não

Caderno? () Sim () Não

Apresenta equilíbrio estático e dinâmico? () Sim () Não

Apresenta flexibilidade? () Sim () Não

Como é o tônus muscular? () Mole () Tenso () Rígido

Tem força muscular? () Sim () Não Apresenta ritmo? () Sim () Não

Tem noção de esquema corporal? () Sim () Não

Diferencia esquerda e direita? () Sim () Não

Diferencia baixo e alto? () Sim () Não

Apresenta movimentos involuntários? () Sim () Não

Apresenta agitação psicomotora? () Sim () Não

Sobe nos muros, janelas, carteiras? () Sim () Não

Gasta muito tempo organizando, rodando, manipulando materiais e objetos específicos?

Sim () Não ()

Como é o posicionamento do aluno na carteira _____

IV. COMUNICAÇÃO

Expressa-se através de: () gestos () olhar () sorriso () sons () choro () gritos

() escrita () Ecolalia () LIBRAS

Apresenta fala inteligível? () Sim () Não

Tem intenção de comunicação? () Sim () Não

Esforça-se para se comunicar? () Sim () Não

Engole sílabas? () Sim () Não

Olha nos olhos do interlocutor? () Sim () Não

É sensível a barulhos? () Sim () Não

Compreende o que é falado? () Sim () Não

V. INTERPESSOAIS/AFETIVOS/SOCIALIZAÇÃO

Tem iniciativa social? () Sim () Não

Tem baixo limiar a frustração? () Sim () Não

Apresenta cooperação? () Sim () Não

É intolerante? () Sim () Não

Respeita os colegas e profissionais da escola? () Sim () Não

Tem algum colega ou profissional da escola que o aluno respeita? () Sim () Não

Interage e brinca com os colegas? () Sim () Não

Apresenta timidez? () Sim () Não

Aceita a proximidade de outros? () Sim () Não Isola-se? Sim () Não ()

Permanece em sala? Sim () Não () Faz as atividades em sala? Sim () Não ()

Segue regras e rotina da sala de aula? () Sim () Não

O aluno acha que os colegas ou professores não gostam dele? () Sim () Não

Ou que estão o perseguindo? () Sim () Não

Já levou algum objeto perigoso para escola? () Sim () Não

Como é a autoestima? _____

Como é o humor? _____

Como é o relacionamento em casa com os familiares? _____

Em casa quem o aluno obedece? _____

VI. AUTOCUIDADOS

A aparência física (bem cuidada, limpa) () Sim () Não Usa fralda? () Sim () Não

Avisa quando está sujo? () Sim () Não Tem controle do esfíncter? () Sim () Não

Pede para ir ao banheiro? () Sim () Não

É independente para o uso do banheiro? () Sim () Não

É independente para fazer a higiene? () Sim () Não

Caso o aluno seja dependente para o uso do banheiro, quem tem auxiliado o aluno na escola? _____

VII. ALIMENTAÇÃO

Alimenta-se sozinho? () Sim () Não Tem alimentação específica? () Sim () Não

O aluno se recusa a alimentar a merenda da escola? () Sim () Não

Joga alimentos nos colegas ou profissionais da escola? () Sim () Não

Usa a colher? () Sim () Não Copo? () Sim () Não

Mamadeira? () Sim () Não Ele come sólido? () Sim () Não

Derrama alimentos? () Sim () Não

Ele tem dificuldades para engolir? () Sim () Não Engasga? () Sim () Não

A alimentação é líquida? () Sim () Não Usa sondas? () Sim () Não

É traqueostomizado? () Sim () Não

Caso o aluno seja dependente para alimentar-se, quem realiza essa atividade em casa e na escola? _____ e em casa? _____

A escola foi orientada por algum profissional ou pela família? () Sim () Não

VIII. VESTUÁRIO

O aluno é independente para vestir e despir roupas? () Sim () Não

Consegue abrir botões, zíper? () Sim () Não

Consegue sozinho calçar e descalçar tênis, sandália e meias? () Sim () Não

O aluno tem mania de algum item do vestuário, exemplo: boné, blusas de frio, dentre outros? () Sim () Não

IX. AUTOAGRESSIVIDADE E HETEROAGRESSIVIDADE

Apresenta autoagressividade? Sim () Não () Apresenta agressividade com o outro? Sim () Não ()

O aluno tem motivos para se tornar agressivo ou fica agressivo sem motivo aparente? () Sim () Não

O aluno necessita de contenção quando está agressivo? () Sim () Não

A agressividade é reativa? () Sim () Não O aluno morde? () Sim () Não

Cospe? () Sim () Não Joga objetos ou alimentos? () Sim () Não

Chuta as pessoas? () Sim () Não

Bate a cabeça no chão ou nas outras pessoas? () Sim () Não

Anexo B – Formulário Indicador de Atividades – NUPSE 2023



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBATUBA
Secretaria Municipal de Educação
Divisão de Apoio Pedagógico
Núcleo Psicossocial Educacional - NUPSE



INDICADOR DE ATIVIDADES - NUPSE 2023

Indicador	Detalhamento	Equipe
Visita escolar		
Reunião com serviços da rede		
Reunião interna		
Produção de relatórios e encaminhamentos		
Produção de material informativo		
Atendimento equipe escolar		
Atendimento familiar/ Reunião		

