

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

Wellington Oliveira da Silva

**Os mecanismos para contratação de professores de apoio de uma rede
estadual: um estudo de caso**

Juiz de Fora

2026

Wellington Oliveira da Silva

**Os mecanismos para contratação de professores de apoio de uma rede
estadual: um estudo de caso**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2026

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

SILVA, WELLINGTON OLIVEIRA DA.

Os mecanismos para contratação de professores de apoio de uma rede estadual : um estudo de caso / WELLINGTON OLIVEIRA DA SILVA. -- 2026.

134 f. : il.

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

1. Inclusão. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Contratação. 4. Professores de apoio. 5. Judicialização. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de , orient. II. Título.

Wellington Oliveira da Silva

Os mecanismos para contratação de professores de apoio de uma rede estadual: um estudo de caso

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

Aprovada em 10 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza - Orientador

CEFET-RJ

Prof(a) Dr(a). Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

IF Sudeste de Minas Gerais

Prof(a) Dr(a). Marcília Elis Barcellos

CEFET-RJ

Juiz de Fora, 10/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 13/07/2026, às 17:11, 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 **PATRICIA RAFAELA OTONI RIBEIRO, Usuário Externo**, em 14/07/2026, às 14:02, 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 **Marcília Elis Barcellos, Usuário Externo**, em 14/07/2026, às 15:59, 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 **3021602** e o código CRC **B4D77E39**.

Dedico este trabalho à minha esposa e filhos,
que estiveram presentes em cada etapa desta
caminhada, me fortalecendo e me inspirando a
buscar novas conquistas.

AGRADECIMENTOS

O Tecido da Travessia

*Fiar o conhecimento é ato solitário,
Mas o tear depende de muitas mãos.
O que era rascunho em um diário,
Transformou-se em ponte entre irmãos.*

*Não houve um dia de sol absoluto,
Pois a sombra da dúvida também ensina.
O esforço plantado deu o seu fruto,
Na luz que o mestre em nós ilumina.*

*Olhar para trás e ver o bordado,
Repleto de nós, de cores e de esperas,
É sentir que ninguém caminha isolado,
Pois o afeto atravessa todas as fronteiras.*

(autoria coletiva/anônima de domínio popular)

Ao concluir este ciclo, olho para o caminho percorrido e percebo que, embora a escrita seja um ato individual, a construção de um saber é sempre um evento coletivo. Como bem disse Guimarães Rosa: *"O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia"*. Minha travessia foi povoada por pessoas que seguraram minha mão quando o fôlego faltou e celebraram comigo cada pequena clareira alcançada.

Agradeço, primeiramente, ao Criador/À Vida, pela saúde, pela curiosidade que me move e por permitir que eu encontrasse propósito nas palavras e no estudo.

À minha mãe, Raquel de Oliveira Santos Silva, que com sua sabedoria silenciosa e prática, sempre acreditou que os livros eram o melhor caminho para a liberdade. Suas orações foram o meu porto seguro.

Ao meu pai, Daniel Evangelista da Silva, que mesmo sem compreender todas as teorias que aqui escrevi, compreendeu o valor do meu esforço e me ensinou que o trabalho dignifica a alma.

À minha irmã, Eloenia Oliveira da Silva, que à sua maneira, ajudou-me com incentivo constante nos meus dias de cansaço, lembrando-me de que a vida é feita de esforço e perseverança, e que não existe sucesso sem esses dois ingredientes.

À minha esposa, Raissa Ingrid Almeida de Oliveira, meu amor e meu esteio. Obrigada por suportar as minhas ausências presentes, o silêncio das minhas leituras e por ser a primeira a acreditar que este trabalho chegaria ao fim.

Aos meus filhos, Giulia Toti de Oliveira e Pedro Lucas Almeida de Oliveira, que são a razão de eu querer construir um mundo mais lúcido e humano. Perdoem as horas em que o "só mais um parágrafo" roubou nosso tempo de jogar videogame.

Ao meu grande amigo e "revisor de vida", Felipe José de Oliveira Menegucci, que ouviu meus desabafos antes de ler meus textos. Sua amizade é o maior título que carrego.

Aos meus colegas de mestrado/doutorado, em especial Vanessa Passos de Oliveira, Clarindo Assis Junior, Larissa Tonon e Valdirene Ferreira. Dividir o café e as angústias nos corredores (ou telas) tornou o peso da pesquisa muito mais leve. Vocês foram meus companheiros de trincheira.

Ao Prof.^o Me. Vitor Marques, cujo olhar atento e cirúrgico deu polimento a este texto, transformando a confusão de ideias em clareza acadêmica.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e a todos os sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa. Sem a generosidade de vocês em compartilhar suas vivências, estas páginas estariam vazias de sentido.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza, pela paciência generosa e pelo rigor necessário. Obrigado por não aceitar minhas respostas fáceis e por me instigar a olhar "atrás das cortinas" dos conceitos. Seus comentários nas margens do meu texto foram sementes de uma maturidade que agora começo a colher.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, cujas críticas foram presentes que me permitiram enxergar o que meus olhos viciados já não viam.

Termino com a certeza de que ninguém se faz sozinho. Somos, de fato, a soma de todos os afetos que nos atravessam.

*"Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
pôs a caminhar."*

(Paulo Freire, "Pedagogia da Esperança: Um
reencontro com a Pedagogia do Oprimido")

*"A educação é o exercício constante de tecer
fios de alteridade. É no reconhecimento da
diferença que a vida se torna fértil e o tecido
social se fortalece, impedindo que a
intolerância rompa a trama do humano."*

(Rosiska Darcy de Oliveira, *"Elogio da
Diferença"*)

RESUMO

Observamos que uma Superintendência Regional de Ensino(SRE) mineira recebeu várias demandas do poder judiciário, determinando que sejam contratados professores de apoio para o público do Atendimento Educacional Especializado(AEE), nas escolas estaduais da sua circunscrição. Por que o poder judiciário tem necessitado intervir, junto à SRE, determinando a contratação de professores de apoio para o público do AEE? O objetivo geral da dissertação é analisar como a Diretoria Educacional da SRE executou suas ações internas para a contratação de professores de apoio, até fevereiro de 2024. Os objetivos específicos da dissertação são: apresentar as principais legislações e normas existentes sobre o atendimento educacional especializado, focando nas legislações que versam sobre a contratação de professores de apoio; investigar os dados internos da SRE sobre a contratação de professores de apoio, contrastando as ações da SRE com as normas vigentes; propor ações para diminuir ou extinguir o prejuízo que está sendo acarretado ao público do AEE, em relação à contratação de professores de apoio. Os fundamentos dessa tese, busca consonância em obras de autores como Montessori (2020), Freire (1996), Miranda, Filho (2012), Lima (2010), Vygotsky (1997), Carvalho (2004) e Luck (2009), para delimitar o conceito de inclusão, traçando paralelos da inclusão no ambiente escolar com a atuação dos professores de apoio. Fizemos uma análise documental dos arquivos internos da SRE, para conseguirmos evidenciar o número de casos, até fevereiro de 2024, em que o professor de apoio foi contratado por determinações judiciais. A equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) das Superintendências Regionais de Ensino, possui poder decisório na contratação de professores de apoio para a Rede Estadual de Ensino. As equipes SAI das SRE's, fundamentam suas decisões em relação à contratação de professores de apoio, através, principalmente, de avaliações direcionadas para o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por isso, realizamos uma análise documental dessas avaliações que foram aplicadas pela equipe SAI. Também realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com os analistas educacionais que atuam na equipe SAI da SRE, pois as avaliações a serem analisadas não trazem informações sobre os seguintes temas: delimitar se as condições de trabalho da SRE, proporcionam as ferramentas necessárias para a equipe SAI emitir seus relatórios ou pareceres; descobrir se existem capacitações periódicas para a equipe SAI; descobrir como o instrumento utilizado pela equipe SAI foi confeccionado, e se é padronizado para todo o estado; descobrir o período médio de tempo necessário para que a equipe SAI consiga emitir seu parecer, iniciando a contagem deste tempo, desde o momento em que surgiu a solicitação de análise; obter sugestões da equipe SAI, visando diminuir ou extinguir as contratações de professores de apoio por determinações judiciais.

Palavras-chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Contratação. Professores de apoio. Judicialização.

RESUMEN

Observamos que una Superintendencia Regional de Enseñanza (SRE) de Minas Gerais recibió varias demandas del poder judicial, determinando la contratación de profesores de apoyo para el público de la Atención Educativa Especializada (AEE) en las escuelas estatales de su jurisdicción. ¿Por qué el poder judicial ha necesitado intervenir ante la SRE, determinando la contratación de profesores de apoyo para el público de la AEE? El objetivo general de la disertación es analizar cómo la Dirección Educativa de la SRE ejecutó sus acciones internas para la contratación de profesores de apoyo, hasta febrero de 2024. Los objetivos específicos de la disertación son: presentar las principales legislaciones y normativas existentes sobre la atención educativa especializada, centrándose en las leyes que versan sobre la contratación de profesores de apoyo; investigar los datos internos de la SRE sobre la contratación de profesores de apoyo, contrastando las acciones de la SRE con las normativas vigentes; proponer acciones para disminuir o extinguir el perjuicio que se está ocasionando al público de la AEE en relación con la contratación de profesores de apoyo. Los fundamentos de esta tesis buscan consonancia en obras de autores como Montessori (2020), Freire (1996), Miranda, Filho (2012), Lima (2010), Vygotsky (1997), Carvalho (2004) y Luck (2009), para delimitar el concepto de inclusión, trazando paralelos de la inclusión en el ámbito escolar con la actuación de los profesores de apoyo. Realizamos un análisis documental de los archivos internos de la SRE para lograr evidenciar el número de casos, hasta febrero de 2024, en los que el profesor de apoyo fue contratado por determinaciones judiciales. El equipo del Servicio de Apoyo a la Inclusión (SAI) de las Superintendencias Regionales de Enseñanza posee poder de decisión en la contratación de profesores de apoyo para la Red Estatal de Enseñanza. Los equipos SAI de las SRE fundamentan sus decisiones con relación a la contratación de profesores de apoyo a través, principalmente, de evaluaciones dirigidas al público de la Atención Educativa Especializada (AEE). Por ello, realizamos un análisis documental de estas evaluaciones que fueron aplicadas por el equipo SAI. También realizamos entrevistas semiestructuradas individuales con los analistas educativos que actúan en el equipo SAI de la SRE, ya que las evaluaciones a analizar no brindan información sobre los siguientes temas: delimitar si las condiciones de trabajo de la SRE proporcionan las herramientas necesarias para que el equipo SAI emita sus informes o dictámenes; descubrir si existen capacitaciones periódicas para el equipo SAI; descubrir cómo fue confeccionado el instrumento utilizado por el equipo SAI y si está estandarizado para todo el estado; descubrir el período promedio de tiempo necesario para que el equipo SAI logre emitir su dictamen, iniciando el recuento de este tiempo desde el momento en que surgió la solicitud de análisis; obtener sugerencias del equipo SAI con el fin de disminuir o extinguir las contrataciones de profesores de apoyo por determinaciones judiciales.

Palabras clave: Inclusión. Atención Educativa Especializada. Contratación. Profesores de apoyo. Judicialización.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– RECORTE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS NAS ENTREVISTAS.....	45
Tabela 2	– CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE FLUXO E INSTRUMENTAIS PARA A SOLICITAÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO.....	99
Tabela 3	– FORMAÇÃO CONTINUADA PARA APLICAÇÃO DO NOVO FLUXO DE SOLICITAÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLT	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE-MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DIRE	Diretoria Educacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PEUB	Professor de Ensino do Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Q.I.	Quadro Informativo (Gestão de Pessoal)
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SISAP	Superintendência de Gestão de Pessoas e Normas
SYSAP	Sistema de Designação de pessoal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	A JUDICIALIZAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO: UM PROBLEMA DE INCLUSÃO.....	12
2.1	A INCLUSÃO NO BRASIL, A PARTIR DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DE PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES.....	13
2.2	CARACTERIZANDO A SRE PESQUISADA E COMPARANDO SEUS DADOS COM O PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
2.3	DADOS QUANTITATIVOS PRELIMINARES DOS ARQUIVOS INTERNOS DA SRE PESQUISADA, SOBRE O FENÔMENO DA JUDICIALIZAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO.....	20
2.4	SUJEITOS ENVOLVIDOS NA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO E A FUNÇÃO DE CADA SUJEITO DENTRO DO PROCESSO, DE ACORDO COM AS NORMAS VIGENTES NA REDE ESTADUAL MINEIRA.....	24
3	ENRIQUECENDO O ESTUDO DO TEMA COM CONCEITOS ORIUNDOS DE OUTROS ESTUDIOSOS E ANALISANDO INFORMAÇÕES PROVENIENTE DA EQUIPE SAI DA SRE PESQUISADA.....	31
3.1	INCLUSÃO, AEE, PROFESSOR DE APOIO E JUDICIALIZAÇÃO.....	32
3.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	38
3.3	EXPLICANDO A ESTRUTURA DO TRABALHO QUE FOI REALIZADO EM CAMPO.....	41
3.4	DADOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS INTEGRANTES DA EQUIPE SAI.....	44
3.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM A EQUIPE SAI.....	52

3.6	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS LOCALIZADOS NO ARQUIVO INTERNO DA SRE	58
3.6.1	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 1.....	61
3.6.2	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 2.....	64
3.6.3	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 3.....	66
3.6.4	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 4.....	69
3.6.5	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 5.....	71
3.6.6	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 6.....	73
3.6.7	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 7.....	76
3.6.8	Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 8.....	80
3.7	ANÁLISE DO MODELO DO MODELO DE FORMULÁRIO DE DIAGNÓSTICO REALIZADO COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS DO AEE.....	84
3.8	ANÁLISE DO MODELO DE FORMULÁRIO UTILIZADO NA DECISÃO FINAL DA EQUIPE SAI SOBRE A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO E O APONTAMENTO DE SUBJETIVIDADE.....	89
3.9	DETECÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE ANÁLISE DA SRE	92
4	PLANO DE AÇÃO.....	97
4.1	PLANO DE AÇÃO 1, TRATANDO DE INSTRUMENTOS E FLUXOS.....	99
4.2	PLANO DE AÇÃO 2, TRATANDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A EQUIPE SAI.....	125

1 INTRODUÇÃO

A fundamentação jurídica da função do Professor de Apoio no Brasil, remonta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Em seu Capítulo V, dedicado especificamente à Educação Especial, a lei estabelece como regra geral que os sistemas de ensino devem assegurar serviços de apoio especializado dentro das escolas regulares. Essa medida visa atender às demandas específicas dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotados, constituindo o primeiro indício legal do que viria a ser a atuação desse profissional.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consolidou e detalhou essas orientações. O documento reforçou a necessidade de oferecer suporte pedagógico especializado nas classes comuns, enfatizando o trabalho colaborativo entre o professor regente e o docente especializado em Educação Especial. Destacamos aqui, que o professor de apoio é um dos docentes especializados na Educação Especial, que foi capacitado/formado para direcionar/auxiliar o trabalho dos professores regentes nas salas de aulas.

A Resolução nº 451/2003, promulgada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais, consolidou a base jurídica que norteou as políticas de inclusão educacional. A referida norma instituiu diretrizes para diversas práticas inclusivas, incluindo a oferta de profissionais e serviços para o atendimento da educação especial na rede regular de ensino.

Embasada nas legislações vigentes no país e no estado, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) publicou, no ano de 2013, o Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais (GOEE/MG). Esse marco regulatório unificou as diretrizes voltadas à Educação Especial Inclusiva, definindo, entre outros pontos, a atuação do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (MINAS GERAIS, 2013d).

A missão central desse educador é ancorar o percurso escolar de discentes diagnosticados com deficiências múltiplas, disfunções neuromotoras severas ou Transtornos Globais do Desenvolvimento. Para que a inclusão se efetive na prática, o documento orienta que haja uma parceria estreita com os docentes titulares. O

intuito desse trabalho conjunto é transpor barreiras comunicacionais e curriculares por intermédio da adaptação de materiais didáticos e da aplicação de recursos tecnológicos. Como exigência formativa, o profissional precisa aliar uma sólida bagagem docente, tanto inicial quanto continuada, à especialização focada na deficiência específica do estudante que irá atender.

Em suma, as normativas mineiras (MINAS GERAIS, 2013) estabelecem que a práxis desse educador consiste fundamentalmente em mapear as demandas singulares de discentes com deficiências, Transtorno Desintegrativo da Infância (TGD) ou Altas Habilidades, estruturando os arranjos pedagógicos indispensáveis ao êxito da inclusão escolar.

Cabe fazer um adendo metodológico: embora a documentação oficial adote a nomenclatura extensa "Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistivas (ACLTA)", optou-se por adotar a terminologia simplificada "Professor de Apoio" no decorrer desta dissertação.

Meu primeiro contato com o tema central da dissertação, ou seja, o fenômeno da judicialização da contratação de professores de apoio, foi no ano de 2005, na cidade São Bento Abade – MG. Nessa época, lecionei as disciplinas Física e Matemática, para turmas do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Alda de Moura de Carvalho. Foi nesse exato momento em que eu estava trabalhando na Rede Estadual de Ensino como professor, que eu me deparei com uma situação, que julguei ser difícil compreender: a família ou os responsáveis por alguns alunos que possuíam laudos médicos de deficiências, transtornos globais, altas habilidade ou superdotados, que compõem o que chamamos de Público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estavam procurando o poder judiciário para efetivar a contratação de professores de apoio para o acompanhamento destes alunos no ambiente escolar.

O segundo momento em que acabei tendo contato direto com o fenômeno da judicialização da contratação de professores de apoio, foi no ano de 2013. Nesse período, eu me afastei dos trabalhos de docente, mas permaneci ativo na área da Educação, exercendo o cargo efetivo de Analista Educacional/Inspetor Escolar. Para preservar a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, optamos por não citar diretamente na escrita da dissertação, o nome Superintendência Regional de Ensino em que os dados foram obtidos. Sendo assim, atuando na Inspeção Escolar de uma

Superintendência Regional de Ensino do sul de Minas Gerais, continuei me deparando com o mesmo problema anteriormente citado, só que em maior escala: agora, com acesso a uma quantidade maior de escolas, foi possível detectar vários outros casos em que o Poder Judiciário, estava intervindo junto à Rede Estadual de Ensino, determinando a contratação de professores de apoio.

Este fenômeno da judicialização da contratação de professores de apoio observado no âmbito da Superintendência Regional de Ensino pesquisada, prejudica o público do AEE, pois partimos do pressuposto de que o aluno precisa contar com todo o apoio para o seu desenvolvimento desde o seu primeiro dia de aula, sem a necessidade de aguardar o desfecho de ações judiciais para contratação de professores. Justificamos a realização dessa dissertação como uma tentativa de extinguir ou mitigar os possíveis prejuízos que o fenômeno da judicialização da contratação de professores de apoio esteja acarretando ao público do AEE.

A equipe de serviço de apoio à inclusão (SAI) da SRE, é diretamente responsável pela indicação da contratação de professores de apoio na rede estadual. Por isso, precisamos analisar se a equipe SAI da SRE, possui condições de trabalho adequadas para executar suas funções. Consequentemente, torna-se vital analisarmos se a equipe SAI possui métodos avaliativos eficazes, que determinem com precisão se a contratação dos professores de apoio é necessária.

A questão norteadora deste trabalho, consiste em procurar respostas para a seguinte indagação: Por que as famílias estão tendo que procurar o poder judiciário para conseguirem que seus filhos sejam acompanhados por um professor de apoio no ambiente escolar? Nosso estudo, consiste em analisar exaustivamente a execução das ações internas de uma SRE mineira, com possíveis indicações da necessidade de reformular práticas e processos para assegurar o direito à educação inclusiva e promover maior autonomia das escolas e da superintendência no atendimento ao público do AEE.

O objetivo geral desta dissertação, é analisar como a equipe SAI, que é vinculada a Diretoria Educacional da SRE, está executando suas ações internas para a contratação de professores de apoio, nos casos específicos que se tornaram objetos da intervenção judicial. Em linhas gerais, a dissertação foi realizada de forma predominantemente qualitativa, amparando-se em dados obtidos nos arquivos

internos da SRE pesquisada. Também utilizamos relatos de servidores da SRE, que foram documentados a partir de entrevistas individuais.

Os objetivos específicos da dissertação são: I- Apresentar ao público, os principais conceitos, legislações e normas existentes sobre o atendimento educacional especializado, focando nas legislações que versam sobre a contratação de professores de apoio; II- Investigar os dados internos da SRE sobre a contratação de professores de apoio, validando as ações da SRE de acordo com as normas vigentes, incluindo a análise das avaliações ou testes documentais inerentes a esse trâmite, buscando entender como se dá a dinâmica de aprovação de contratação dos professores por parte da SRE; III- Propor ações para diminuir ou extinguir o prejuízo que está sendo acarretado ao público do AEE, que é atendido pelas Escolas Estaduais da circunscrição da SRE, em relação ao caso específico da contratação de professores de apoio por determinações judiciais.

Estruturamos este trabalho em cinco capítulos. O capítulo 2, é apresentado como o capítulo de descrição do problema central da dissertação, contando com a apresentação geral e específica do tema da pesquisado. Este capítulo, denota, que a partir da observação desse fenômeno da judicialização, os dados internos indicam um crescimento no número de casos da SRE que envolvem a contratação de professores de apoio via ordem judicial. Também é apresentado neste capítulo, a evolução histórica da legislação inclusiva no Brasil, que transitou de um modelo segregador (nas leis de 1961 e 1971) para um paradigma de inclusão plena, consolidado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e pela LDB (1996).

No capítulo 3, é onde nos aprofundamos no estudo do nosso tema. Nesse capítulo, através de uma pesquisa predominantemente qualitativa, com estudo de referenciais teóricos sobre a inclusão, análise documental de arquivos da SRE pesquisada e apresentação de proposta de realização de entrevistas com servidores da equipe SAI da SRE. Analisamos neste capítulo, os dados obtidos na pesquisa de campo, contrastando-os com o objetivo geral e os objetivos específicos desse trabalho de dissertação.

Ainda no Capítulo 3, utilizamos os dados quantitativos de ocorrência do fenômeno, para corroborar aspectos qualitativos que naturalmente acabaram emergindo na discussão do tema.

No capítulo 4, nos dedicamos a fazer o cruzamento dos dados analisados com o referencial teórico e também com outros documentos produzidos pela SRE. Neste capítulo, apresentamos o processo administrativo para a solicitação e contratação de professores de apoio na Superintendência Regional de Ensino (SRE), que é frequentemente impulsionado pelo cumprimento de ordens judiciais. Esse rigoroso rito burocrático administrativo de solicitação e contratação de professores de apoio exige a entrega de laudos médicos, o preenchimento de formulários institucionais estritamente padronizados para a triagem de todos os estudantes, e a avaliação de habilidades e competências consolidadas pelos alunos solicitantes. Segundo entrevistas com a equipe SAI, essas avaliações das habilidades e competências seguem a previsão da BNCC e não são padronizadas. Ou seja, existe a possibilidade de a equipe formular avaliações diferentes para os alunos de uma mesma série que solicitaram professores de apoio. Neste capítulo, em alguns momentos, utilizamos algumas normas vigentes, para deixar a análise mais clara e concisa. Inclusive, chegamos a propor planos de ação, com o intuito de mitigar os prejuízos decorrentes da judicialização da contratação de professores de apoio.

Por fim, no capítulo 5, apresentamos as conclusões do nosso trabalho, assim como um resumo das principais colaborações que o estudo do tema trouxe para todos aqueles que estão imersos na situação-problema detectada.

2 A JUDICIALIZAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO: UM PROBLEMA DE INCLUSÃO

A semente jurídica que deu vida à função do Professor de Apoio no Brasil foi plantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Ao dedicar seu Capítulo V inteiramente à Educação Especial, a lei traçou um marco fundamental: determinou que os sistemas de ensino garantissem serviços de apoio especializado dentro dos muros das escolas regulares. Mais do que uma exigência burocrática, esse foi o primeiro sopro legal para assegurar que as portas da educação se abrissem para as necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Ali, desenhava-se o DNA desse profissional indispensável para uma verdadeira inclusão.

O amadurecimento dessa ideia veio alguns anos depois, com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento tirou a teoria do papel e detalhou como esse suporte pedagógico deveria acontecer na prática, no dia a dia das classes comuns.

A grande força dessa resolução foi consagrar o valor do trabalho colaborativo. Ela deixou claro que a sala de aula não deve ser um espaço solitário: o professor regente e o docente especializado precisam atuar em total sintonia. É exatamente nesse elo que a figura do professor de apoio ganha protagonismo. Sendo um especialista devidamente capacitado em Educação Especial, ele atua como uma bússola e uma ponte, orientando, auxiliando e somando forças com o professor regente para que, juntos, transformem o ambiente escolar e o aprendizado de cada aluno.

O problema central tratado nessa dissertação gira em torno da judicialização da contratação de professores de apoio na rede estadual de Minas Gerais, com foco no caso específico de uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) situada no sul de Minas Gerais. A necessidade de intervenção do Poder Judiciário para garantir que alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tenham acesso aos professores de apoio, já evidencia, por si só falhas no atendimento educacional especializado previsto pelas normas vigentes.

O que estamos apontando preliminarmente com a detecção/ocorrência do fenômeno/problema é que o direito à educação básica de qualidade não está sendo plenamente assegurado ao público do AEE, e isso está levando as famílias a recorrerem ao poder judiciário. No fundo, começamos a perceber, que a ausência de um professor de apoio acompanhando o aluno público alvo do AEE dentro da sala de aula, trata-se de um problema situado dentro de um grupo maior de discussão, que diz respeito diretamente à inclusão.

O próximo capítulo irá abordar a inclusão sob seu aspecto legal no Brasil, estabelecendo paralelos com o nosso problema de pesquisa, apontando atores envolvidos, dados preliminares do problema e os objetivos traçados.

2.1 A INCLUSÃO NO BRASIL, A PARTIR DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DE PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES

A evolução da inclusão no Brasil, no âmbito social e educacional, pode ser observada ao longo do tempo por meio de diversos marcos normativos importantes.

Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961 garantiu o direito à educação em escolas regulares para crianças com deficiência ou superdotação. Uma década depois, a Lei nº 5.692/1971 propôs o atendimento especializado a alunos com necessidades educacionais especiais, embora ainda reforçasse a segregação em salas de ensino específicas. O cenário começou a mudar significativamente com a Constituição Federal de 1988, que ampliou a responsabilidade do Estado em assegurar educação de qualidade para todos, destacando o direito prioritário à educação básica inclusiva. Em seguida, a Lei Federal nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) ressaltou o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino.

Esse movimento foi fortalecido pela Nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que determinou aos sistemas de ensino a garantia de currículos, métodos e recursos adaptados, além da "terminalidade específica" para alunos que não conseguissem concluir o ensino fundamental devido a deficiências. Fechando a década, o Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa com

Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal ao ensino regular.

Os anos 2000 foram marcados por intensos avanços, começando pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No mesmo ano, a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010) promoveu a heterogeneidade e a construção de uma escola inclusiva focada em matrículas em classes comuns e acessibilidade, enquanto o Decreto nº 3.956/2001 internalizou a Convenção da Guatemala para eliminar a discriminação. Em 2002, destacam-se a Resolução CNE/CP nº 1, com foco na formação docente e no acolhimento à diversidade; a Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e a incluiu nos currículos de formação; e a Portaria nº 2.678, que normatizou o uso e ensino do Sistema Braille. A consolidação dessas diretrizes também foi apoiada por uma cartilha do Ministério Público Federal em 2004 e pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras e instituiu a educação bilíngue para surdos.

A evolução prosseguiu com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que priorizou a acessibilidade arquitetônica, as salas de recursos multifuncionais e a formação docente. No mesmo ano, o Decreto nº 6.094 fortaleceu a permanência no ensino regular. Em 2008, o movimento pela inclusão foi consolidado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, acompanhada pelo Decreto nº 6.571 (posteriormente revogado pelo Decreto 7.611/2011), que regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O final da década trouxe o reforço ao direito à educação inclusiva por meio da promulgação da Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que detalhou diretrizes operacionais para o AEE.

Nos anos seguintes, a legislação tornou-se ainda mais abrangente. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em 2014, o novo PNE (Lei nº 13.005) incluiu metas para a educação especial, ainda que estas tenham sido posteriormente comprometidas pela Emenda Constitucional 95/2016, que limitou investimentos

sociais. Um marco fundamental ocorreu com a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegurou direitos fundamentais e a inclusão social em condições de igualdade. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2018, impactou profundamente os currículos da Educação Básica, influenciando de forma direta as políticas contemporâneas para pessoas com deficiência no país.

O que percebemos até agora nesse nosso estudo, é que a evolução histórica da legislação inclusiva no Brasil, transitou de um modelo segregador (nas leis de 1961 e 1971) para um paradigma de inclusão plena, consolidado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e pela LDB (1996).

Sob esse prisma, escolhemos, até aqui, estudar os principais marcos legais da história da inclusão no Brasil, a partir do século XX, dentro da sociedade e da escola, para compreendermos com solidez quais os principais direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência ao serem matriculadas nas escolas do nosso país, ou seja, estudamos diretamente temas ligados a inclusão.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988¹, expressa, nos seus artigos 205, 206, 208 e 212, que a educação básica de qualidade é um dos direitos públicos e universais a serem oferecidos pela União, pelos Estados e pelos Municípios em regime de colaboração. O público do AEE precisa ser atendido com qualidade e prioridade.

De maneira geral, para um desenvolvimento mínimo do tema proposto nessa dissertação, gostaríamos que ficasse fixado na mente do nosso leitor, como uma das molas centrais do nosso trabalho, ao que diz a Lei Federal 8.069, de 13 Julho de 1990 (E.C.A)², que preconiza nos seus artigos 4º, 53 e 54:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

¹ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do BRASIL de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em: 27/04/2024.

² BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 27/04/2024

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...]

Art. 53. **A criança e o adolescente têm direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, **assegurando-se-lhes:**

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 54. **É dever do Estado assegurar** à criança e ao adolescente:

(...) **III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino** (Brasil, 1990, grifo nosso).

Esses últimos dois aparatos legais que foram mencionados, resumem de forma rápida, os direitos que deveriam ser de todas as crianças e adolescentes, dentro do ambiente escolar.

2.2 CARACTERIZANDO A SRE PESQUISADA E COMPARANDO SEUS DADOS COM O PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O estado de Minas Gerais possui dimensões que se assemelham às de um país, estendendo-se por um território vasto e de relevo acidentado que abriga o maior número de municípios do Brasil, com 853 cidades. Essa magnitude geográfica reflete-se diretamente na capilaridade de sua infraestrutura, especialmente na educação, com milhares de escolas espalhadas por serras, vales e centros urbanos. Cada uma dessas instituições funciona como o coração de sua comunidade, operando em cenários que vão desde o isolamento de pequenas vilas rurais até a agitação das grandes metrópoles, formando uma das maiores e mais complexas redes de ensino do território nacional.

Levando-se em consideração que toda a dinâmica de contratação de professores de apoio ocorre de maneira descentralizada pela SEE-MG, sendo efetivamente operacionalizadas pela SRE's, torna-se oportuno mostrarmos dados de dimensões de atendimento da SEE-MG e da SRE pesquisada(respectivamente, figuras 1 e 2 a seguir):

Figura 2 – Lista com todos municípios atendidos pela SRE pesquisada(2025)

<u>MUNICÍPIOS</u>
ALFENAS
BOA ESPERANÇA
CAMBUQUIRA
CAMPANHA
CAMPO DO MEIO
CAMPOS GERAIS
CARMO DA CACHOEIRA
CARVALHÓPOLIS
COQUEIRAL
CORDISLÂNDIA
ELÓI MENDES
FAMA
GUAPÉ
ILICÍNEA
LAMBARI
LUMINÁRIAS
MACHADO
MONSENHOR PAULO
NEPOMUCENO
PARAGUAÇU
POÇO FUNDO
SANTANA DA VARGEM
SÃO BENTO ABADE
SÃO GONÇALO DO SAPUCAÍ
TRÊS CORAÇÕES
TRÊS PONTAS
TURVOLÂNDIA
MUNICÍPIO LOCAL DA SRE

Fonte: SEE-MG. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acessado em 10/05/2025. OBS.: foi retirado o nome da SRE.

A Figura 2 nos mostra que a SRE pesquisada atende, atualmente, um total de 28 (vinte e oito) municípios. O fenômeno da judicialização da contratação de professores de apoio observado na SRE, está ocorrendo em diversos municípios vinculados ou atendidos pela SRE. Existe uma grande possibilidade de que este

fenômeno também esteja ocorrendo em vários outros municípios atendidos pelas outras 46 (quarenta e seis) Superintendências Regionais de Ensino. Entretanto, delimitamos, que a nossa pesquisa se restringirá a estudar apenas os casos que estejam ocorrendo dentro das escolas estaduais subordinadas à SRE.

Segundo informações disponibilizadas no site oficial da Superintendência Regional de Ensino de pesquisada, atualmente 92 escolas estaduais são atendidas pela regional. As judicializações na contratação de professores de apoio, não se concentram em uma única escola da Regional, confirmando mais ainda que o problema observado é realmente sistêmico.

A figura 3 (a seguir), nos mostra que as matrículas na educação especial no Brasil, em 2024, tiveram um aumento de 58,7%, se comparadas ao ano de 2020. É possível que esta crescente observada no público da educação especial brasileira, acabe se refletindo no aumento do número de casos de judicialização da contratação de apoio observados na SER pesquisada: aumento de 63%, comparando o ano de 2019 e 2024:

Figura 3 – Matrículas da Educação Especial (2020/2024)

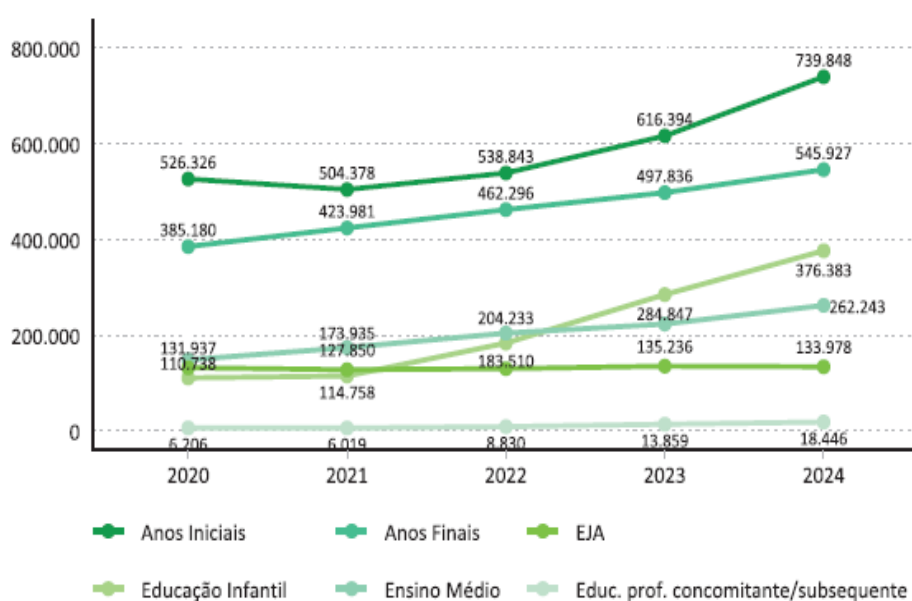


GRÁFICO 31

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 – 2020-2024

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

2.3 DADOS QUANTITATIVOS PRELIMINARES DOS ARQUIVOS INTERNOS DA SRE PESQUISADA, SOBRE O FENÔMENO DA JUDICIALIZAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO

Com base na Resolução SEE-MG N° 4256/2020, o professor de apoio na rede estadual de ensino de Minas Gerais, desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, atuando como um mediador pedagógico especializado para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades. Frequentemente, esse profissional é designado no estado de Minas Gerais, como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Diferente de um cuidador, este profissional trabalha em estreita colaboração com o professor regente para garantir que o conteúdo curricular seja acessível, participando ativamente do planejamento de aulas e da criação de materiais adaptados. Sua presença em sala de aula visa eliminar barreiras de comunicação e aprendizagem, sempre com o foco no desenvolvimento da autonomia do aluno e na sua plena integração às atividades escolares.

O professor de apoio deve acompanhar o estudante em todos os espaços da unidade de ensino, desde a sala de aula até a biblioteca e as quadras de esportes, participando também de conselhos de classe e reuniões pedagógicas. Assim, sua função é técnica e educativa, sendo peça-chave para que o sistema estadual de ensino cumpra seu dever de oferecer uma escola acolhedora e eficiente para todos os perfis de alunos.

Atualmente, não existe concurso público para a função de professor de apoio para a rede estadual de Minas Gerais. Por isso, a maior parte desses profissionais que atuam nas escolas estaduais mineiras, são designados ou contratados, ou seja, não possuem vínculo efetivo/estabilidade. Os professores efetivos do estado de Minas Gerais, de acordo com a sua escolha pessoal ou vontade, e sem incentivo ou apoio financeiro do estado, poderão se qualificar para atuarem como professores de apoio, mas poucos professores efetivos optam por trilhar esse caminho. Em linhas gerais, quando um aluno se matricula em uma escola estadual mineira, e apresenta laudo médico de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a direção da escola solicita à equipe de inclusão da SRE uma avaliação presencial com esse aluno, para que finalmente seja contratado (ou não) um

professor de apoio para acompanhar esse aluno no ambiente escolar. Se na escola existir um professor efetivo qualificado em nível de graduação, pós-graduação ou com certificado para exercer a função de professor de apoio, esse profissional poderá optar por exercer essa função e deixar vaga a sua função de origem (para a qual prestou concurso).

Pesquisando nos arquivos internos existentes na SRE, constatamos que antes da pandemia, em 2019³, existiam 21 (vinte e um) professores de apoio contratados através de ordens judiciais para o público do AEE. Já em 2024⁴, os arquivos internos da SRE com data até 19/02/2024, apontam a existência de 33 (trinta e três) professores de apoio contratados por via de ordem judicial para atendimento do público do AEE. Cabe ressaltar que a data de corte adotada nesta dissertação (19/02/2024) reflete os dados mais recentes disponíveis à época da realização do trabalho de campo. Por essa razão, inviabilizou-se a inclusão de informações posteriores na pesquisa.

O foco desta dissertação é analisar o processo de contratação de professores de apoio decorrente de decisões judiciais. No entanto, cumpre destacar que a admissão desses profissionais pela via administrativa (não judicial) segue o mesmo rito daquela demandada pelo Poder Judiciário. Dessa forma, ao examinar os trâmites adotados para a contratação por ordem judicial, esta pesquisa acaba por contemplar, simultaneamente, o fluxo regular de contratações que ocorre internamente.

O Estado de Minas Gerais efetiva a contratação dos professores de apoio após a determinação do poder judiciário, através do Sistema de Designação de Pessoal (SYSADP). Neste sistema constam todos os contratos da educação pública da rede estadual mineira. Acessamos os contratos do sistema SYSADP⁵ em 12/05/2024, e arquivamos cópia de todos os contratos expedidos por ordem dos magistrados. Torna-se oportuno destacar que os contratos possuem codificações que denotam informações que só são compreendidas em sua totalidade, por

³ Arquivo interno da S.R.E de 2019, disponível em <<https://1drv.ms/x/s!ApbLfXI8kCrTrzWyje46CHlpQOE?e=L90WqF>> Acessado em 27/04/2024.

⁴ Arquivo interno da S.R.E de 2024, disponível em: < https://1drv.ms/x/s!ApbLfXI8kCrTrzOa_8ImDEJPs-mx?e=tm6wTn > Acessado em 27/04/2024.

⁵ Cópias dos Contratos de Professores de Apoio, retirados do sistema SYSADP, acessado em 12/05/2024, disponíveis em: <https://1drv.ms/f/c/d32a903c727dcb96/Ehe_bVnN_Z1Bvs4RdbVohTIBC9zFCO2oH-CqxfQAtriSPw?e=Ukwt3N>

técnicos específicos da área administrativa escolar. Não pretendemos, neste trabalho, nos aprofundar no estudo de toda a codificação existente nos referidos contratos obtidos no SYSADP. No momento, nosso leitor precisa abstrair com clareza, que no anexo IV da Resolução SEE-MG 4.498/2021, são apresentados os diferentes códigos de natureza de convocação (ou contratação), que detalham as situações específicas em que servidores podem ser chamados de forma temporária para suprir demandas da rede estadual de ensino. Esses códigos que são inseridos nos contratos, têm a função de organizar e padronizar os registros no SISAP, garantindo maior clareza e uniformidade nos processos administrativos (Minas Gerais, 2021, p. 29).

Para o estudo do nosso caso proposto, o anexo IV da Resolução SEE-MG 4.498/2021(MINAS GERAIS, 2021, p. 29), indica que a codificação “07 114” e “07 147”, existentes nos Quadros Informativos (Q.I) arquivados, também conhecidos como contratos, denotam respectivamente, “Professor de Apoio atuando em escola regular com atendimento especializado” e “PEB ou EEB com liminar judicial para exercer o cargo”. Torna-se importante salientar que servidores efetivos na função de professor de apoio não possuem contrato ou Q.I. e, portanto, estarão presentes apenas no Quadro de Escola⁶, fornecido pelo sistema SYSADP, de onde também retiramos cópias em 12/05/2024. Esses professores efetivos do estado atuando como professores de apoio, são àqueles que por iniciativa própria, escolheram se qualificar para exercer essa função. Entretanto, o seu cargo de origem continua sendo o cargo de professor (regente de turma ou de aula) para o qual prestaram concurso. Ou seja, provisoriamente exercem a função de professor de apoio por vontade própria, desde que isso esteja perfeitamente aliado à necessidade momentânea do estado de Minas Gerais de contratar professores de apoio. Cessando a necessidade de contratação de professores de apoio por parte do estado, os professores efetivos que estavam atuando como professores de apoio devem retornar ao seu cargo de origem (regentes de turma ou de aula).

⁶ Cópias dos Quadros de Escola, retirados do sistema SYSADP, acessado em 12/05/2024, disponíveis em: <https://1drv.ms/f/c/d32a903c727dcb96/EktTN_V2sxFKnFAHIgk5IO8BmB9TdffEpNvox_i6iVzBnA?e=vM8gj1>

Analizando esses dados extraídos do sistema SYSADP, confirmamos as informações preliminares divulgadas, mostrando que existiam até 19/02/2024, 33 (trinta e três) servidores atuando na função de professores de apoio junto às escolas da SRE, devido às determinações do poder judiciário. Ainda com base nesses dados do sistema SYSDADP, podemos afirmar que dos 33 (trinta e três) profissionais, apenas 5 (cinco) são efetivos, ou seja, 28 (vinte e oito) profissionais estão contratados com vínculos temporários (não efetivos). Esta última informação, por si só, já demonstra que o público do AEE é assistido com uma alta rotatividade de professores de apoio de um ano para o outro, tendo em vista que os contratados não possuem nenhuma garantia de permanência na função de apoio, no ano letivo subsequente à assinatura do seu contrato de trabalho.

Nas intervenções do poder judiciário, determinando a contratação de professores de apoio para atuarem junto às escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino, vislumbramos os seguintes problemas de gestão:

A- Se foi necessária a intervenção do poder judiciário, a ação de contratar o professor de apoio, que deveria partir prioritariamente da equipe diretiva da escola, em conjunto com a equipe diretiva da SRE, não se concretizou. O que deixamos claro aqui, é que o Estado, através da SRE, possui ritos internos de contratação de professores de apoio para as escolas estaduais, sem que seja necessária a atuação do poder judiciário. Entretanto, podemos afirmar que esses ritos internos não lograram êxito, caso contrário, não seria necessária nenhuma demanda judicial, e não existiriam na SRE, 33(trinta e três) judicializações de contratação de professores de apoio ativas até 19/02/2024. Cumpre ressaltar que o processo de contratação de professores de apoio por via judicial segue, fundamentalmente, os mesmos trâmites da admissão da via administrativa(sem a ordem judicial). A diferença primordial entre as duas modalidades de contratação(judicial e não judicial), reside no fato de que a determinação judicial predefine a conclusão do processo, mas ainda assim ele é igualmente realizado. Ou seja, ao final do trâmite interno de análise de contratação de professores de apoio por via judicial, é vedada a negativa do Estado para a contratação, independentemente da equipe SAI possuir parecer contrário. A equipe SAI sempre documenta sua análise e seu parecer final, mesmo que ele seja contrário à decisão emanada pelo poder judiciário. Embora o Estado possua a prerrogativa de recorrer das decisões proferidas pelo Poder Judiciário, não foram

encontrados nos arquivos internos da SRE, registros que demonstrem a interposição de recursos em qualquer um dos casos existentes e analisados.

B- O público do Atendimento Educacional Especializado das escolas estaduais envolvidas nesta problemática está sendo assistido precariamente, tendo em vista que a falta de professores de apoio para acompanhamento dos alunos em todos os dias letivos, acaba ferindo o direito desses alunos a uma educação de qualidade. Estamos baseando essa nossa afirmação, no fato de que o Conselho Nacional de Justiça(2024, p. 280), divulgou no seu relatório anual de 2024(com dados de 2023), que o tempo médio para que os processos judiciais brasileiros produzam sentenças(resultados) é de 2(dois) anos e 3(três) meses, e este número tem aumentado nos últimos 3(três) anos. Consequentemente, podemos concluir que o tempo que o aluno aguarda o desfecho de uma decisão judicial, prejudica o seu direito à uma educação de qualidade, que contemple todos os profissionais necessários ao seu desenvolvimento desde o primeiro dia de aula.

2.4 SUJEITOS ENVOLVIDOS NA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO E A FUNÇÃO DE CADA SUJEITO DENTRO DO PROCESSO, DE ACORDO COM AS NORMAS VIGENTES NA REDE ESTADUAL MINEIRA

Neste momento da discussão, torna-se conveniente, analisar como se dá o Atendimento Educacional Especializado (com foco no PEB apoio), na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, através de seus principais aspectos normativos vigentes até 2024.

Iniciamos pela Resolução CEE-MG Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, que consolidou normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A Resolução CEE-MG nº 460/2013 estabelece que o público-alvo da educação especial compreende estudantes com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, incluindo o Transtorno do Espectro Autista, e alunos com altas habilidades/superdotação. O dispositivo possui caráter filosófico e orientador, enfatizando princípios amplos de equidade, permanência e acesso ao conhecimento sem discriminação.

Na sequência, destaca-se a publicação Resolução SEE-MG N° 4256/2020, que instituiu as diretrizes para a normatização e a organização da Educação Especial na rede estadual.

A Resolução SEE-MG nº 4.256/2020 apresenta caráter mais operacional, definindo critérios técnicos objetivos para identificação dos beneficiários do AEE e orientando a implementação das políticas públicas educacionais. Enquanto a norma do CEE-MG adota abordagem inclusiva mais abrangente, a resolução da SEE-MG delimita parâmetros práticos para execução administrativa.

Por fim, a Orientação de Serviço SG/SE/SB N° 04/2024⁸, expedida pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, complementou esse arcabouço ao nos ajudar a compreender todas as competências dos atores que trabalham com o público do Atendimento Educacional Especializado, inclusive na questão específica do professor de apoio.

Podemos resumir, de acordo com essas três principais normativas elencadas logo acima, que os gestores escolares das escolas estaduais sob a jurisdição da SRE, os servidores que atuam no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE e a Diretoria Educacional da SRE, são competentes nesta ordem, para solicitar, analisar e referendar a contratação ou convocação de professores de apoio. A ORIENTAÇÃO DE SERVIÇO SG/SE/SB N° 04/2024⁷, expedida pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, especifica no seu item 3, todas as competências que foram aqui retromencionadas. Após analisar laudos médicos e contrastar esses laudos com avaliações de Língua Portuguesa e Matemática realizadas pelos alunos, a equipe SAI emite o parecer final que indica (ou não) a necessidade de contratar um professor de apoio para acompanhar o aluno.

Ainda com base nessas normativas, percebemos que os contratos ou convocações dos professores de apoio, após as determinações expedidas pelo poder judiciário, são assinados diretamente pelo Serviço de Inspeção Escolar e pelos Diretores das Escolas Estaduais da SRE. Ao inspetor escolar, compete apenas

⁷ Orientação da SEE-MG, N° 04, publicada em 29 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!ApbLfXI8kCrTrzr9WYw_oNad3eqs?e=zH6cry> Acessada em: 27/04/2024.

assinar o contrato final de trabalho do professor de apoio, mas não cabe ao inspetor a solicitação ou a análise da necessidade de contratação desse profissional. Ou seja, quando a equipe SAI decide pela contratação (ou não) do professor de apoio, a inspeção escolar não possui nenhum poder decisório, participando do processo apenas como um mero agente burocrático que assina um contrato de trabalho.

Confesso que como inspetor escolar, tenho me sentido extremamente incomodado por ser impelido a assinar esses contratos, devido a uma intervenção judicial, ao invés de assiná-los por solicitação ou iniciativa do próprio sistema da SEE-MG. Se as contratações desses profissionais fossem determinadas pelo próprio sistema interno da SRE/SEE-MG, elas ocorreriam no menor tempo hábil possível, gerando o mínimo de transtornos ou prejuízos ao público do AEE.

Também se torna oportuno ressaltar, que a inclusão escolar autêntica necessita transcender a simples aceitação de uma matrícula; ela demanda um esforço preciso entre o olhar clínico, a sensibilidade pedagógica e a eficiência administrativa. Ao acolher um estudante da educação especial, a escola assume a responsabilidade primária de registrar sua trajetória e sua condição no Sistema Mineiro de Administração (SIMADE), fundamentando essa etapa em atestados sólidos da área da saúde. Esse registro oficial não é uma formalidade fria, mas o farol que ilumina a existência desse sujeito perante as políticas públicas, garantindo que suas especificidades sejam reconhecidas de forma inquestionável.

Entretanto, o laudo médico não define a totalidade do estudante. A partir do momento em que o aluno passa a conviver no ambiente escolar, torna inadiável a realização de um diagnóstico educacional minucioso e humanizado. Os educadores precisam investigar não apenas as barreiras impostas pela deficiência, mas, sobretudo, as potencialidades, as competências e as habilidades já desenvolvidas naquele indivíduo. É essa imersão atenta na realidade do aluno que determina a estrutura do atendimento educacional especializado e a escolha dos recursos de acessibilidade mais adequados, transformando o espaço de aprendizado em um ambiente genuinamente acolhedor e estimulante.

Quando essa escuta pedagógica indica a necessidade de pontes humanas para a aprendizagem, a gestão escolar tem o dever de agir com rapidez e rigor institucional. Ao identificar que o estudante precisa de apoio na comunicação, do uso de tecnologias assistivas, da mediação de um intérprete da língua brasileira de

sinais ou de um guia profissional para surdo cegos, a escola aciona imediatamente a engrenagem burocrática a favor da inclusão. Seguindo as normativas e resoluções estaduais vigentes que foram elencadas, a instituição formaliza o pedido de convocação desses especialistas por meio dos formulários digitais exclusivos estipulados pela secretaria de educação. Dessa forma, o processo administrativo deixa de ser um obstáculo para se tornar o veículo essencial que concretiza o direito fundamental de todo cidadão a uma educação de qualidade, equitativa e emancipadora. Cabe então à direção da escola, a solicitação da contratação de profissionais para o atendimento do público alvo do AEE, dentre eles, o professor de apoio.

A equipe SAI da SRE recebe a solicitação de contratação de professor de apoio do diretor da escola ou do poder judiciário. Independentemente dessa solicitação partir do gestor escolar ou da magistratura, a equipe SAI inicia o seu trabalho de análise por meio de um diagnóstico que contrasta o laudo médico com a rotina do aluno. A rotina do aluno, é informada pelos pais ou responsáveis através de uma entrevista presencial. Logo após essa entrevista, o aluno é submetido às avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, para que seja possível avaliar as habilidades e competências consolidadas pelo aluno segundo a BNCC. Diante dos dados e resultados obtidos pelo aluno no final desse processo avaliativo, é que a equipe SAI emite o seu parecer sobre a necessidade ou não de contratação de um professor de apoio para acompanhar o aluno. Saliento que quando a demanda parte do poder judiciário, mesmo que o parecer da equipe SAI seja desfavorável à contratação, ainda assim o professor de apoio será contratado em fiel cumprimento à ordem judicial.

A ORIENTAÇÃO DE SERVIÇO SG/SE/SB Nº 04/2024 (2024, p.2), objetivando que os alunos que fazem parte do público alvo do AEE tenham o menor prejuízo possível com perda de tempo ou burocracia, foi clara em citar que:

As escolas, **ao matricularem** os estudantes público da educação especial, devem proceder ao cadastro no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), indicando qual o tipo de deficiência apresentada, de acordo com documentos atestados pela área da saúde. (grifo nosso)

O SIMADE, é o sistema universal de cadastro do aluno, que documenta todo o percurso escolar do aluno e também as suas necessidades especiais, constando

inclusive, as matrículas no AEE para àqueles que necessitem. Este é o pontapé inicial do processo.

Acreditamos que o caso da judicialização, possui uma íntima ligação com a gestão pedagógica das escolas, que a nosso ver, acaba sendo o coração pulsante das escolas. Nesse sentido, Luck (2009, p.95), afirma que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Sendo assim, se falta professor de apoio dentro do ambiente escolar, isso deve ser tratado com a máxima prioridade pela gestão das escolas estaduais mineiras, pois a falta desse profissional, prejudica o bom andamento da gestão pedagógica da escola. Corroborando este entendimento, a ORIENTAÇÃO DE SERVIÇO SG/SE/SB Nº 04/2024, nos remete à ideia de que o professor de apoio, é um dos principais profissionais responsáveis por colaborar na formação das pontes que são construídas entre os alunos com deficiência, seus professores e colegas. Os professores de apoio, colaboram inclusive, na adaptação do currículo/atividades para os alunos com deficiência, pois possuem conhecimento mais amplo sobre como as deficiências afetam o desempenho dos alunos no ambiente escolar.

É vital destacarmos agora, com riqueza de detalhes, a função do professor de apoio. Com base no disposto no art. 27, da Resolução SEE nº 4.256/2020, podemos afirmar que a garantia do direito à educação inclusiva no ensino regular ganha materialidade por meio da atuação estratégica do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Amparada pelas normativas educacionais vigentes, a presença desse educador tem o propósito inegociável de mediar e fortalecer a jornada pedagógica de estudantes que apresentam disfunções neuromotoras severas, deficiências múltiplas ou que estão no espectro autista.

Para que esse suporte transcenda a teoria e se converta em uma intervenção de alta qualidade, a legislação acima citada, estabelece uma limitação de atendimento rigorosa e necessária. Estipula-se que um único docente dessa

especialidade (professor de apoio) assuma a responsabilidade por um limite de 3(três) alunos. Essa proporção reduzida exige, como critério fundamental, que esses educandos compartilhem exatamente a mesma etapa de ensino e convivam no mesmo ambiente de sala de aula. Essa exigência tenta assegurar que o acompanhamento seja concentrado, contínuo e capaz de promover uma verdadeira sinergia entre o currículo da turma e as necessidades singulares de cada indivíduo.

Entretanto, já observei na minha prática de inspetor escolar, que dependendo do nível de assessoramento que o aluno do AEE necessite do professor de apoio, a proporção de 1(um) professor para cada grupo de 3(três) alunos, pode se tornar verdadeiramente inviável. A título de exemplo, se no grupo de 3(três) alunos existir um aluno diagnosticado com autismo nível 3 de suporte, que precisa de acompanhamento constante, esse único aluno acaba necessitando de um professor de apoio exclusivo para o seu acompanhamento. Dessa forma, de acordo com o caso descrito, é necessário que a equipe SAI de cada SRE, possua olhar clínico e sensível, flexibilizando a legislação nos casos extremos e necessários, de forma a cumprir efetivamente o seu papel de aprovação (ou não) da contratação de profissionais do AEE para os alunos que necessitem. Ou seja, para esse caso específico, torna-se necessário que a equipe SAI indique a contratação de mais de um professor de apoio para acompanhar esse grupo de 3 (três) alunos anteriormente descritos.

Perceba-se, que um caso como o descrito no parágrafo anterior, poderá gerar um desdobramento onde a família aciona o poder judiciário para contratar um professor de apoio exclusivamente para seu filho autista nível 3, por entender que um único professor, não atenderá com eficácia um autista nível 3 e outros 2(dois) alunos simultaneamente.

O que estamos apontando com o que foi citado até o presente momento, é que o próprio processo avaliativo realizado pela a equipe SAI, que acaba culminando na indicação ou não da contratação de professores de apoio na SRE, precisa ser revisto, estudado e delimitado, caso contrário, continuarão ocorrendo diversas judicializações da contratação de professores de apoio, e esse é justamente o problema que queremos evitar.

Precisamos de maneira contundente, analisar se as avaliações das habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos

avaliados pela equipe SAI para concessão de professores de apoio, encontram-se em consonância com os parâmetros estipulados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Se existirem distorções nesse processo avaliativo do aluno, com avaliações desalinhadas com a idade e série/ano muito aquém da realidade atual do aluno, isso poderá culminar em um parecer desfavorável da equipe SAI para a contratação de um professor de apoio, sendo que de fato o aluno precisava do acompanhamento desse profissional. Diante da situação concreta acima descrita, é provável que os responsáveis pelo aluno, acionem o poder judiciário para garantir o direito de o aluno ser auxiliado por um professor de apoio no ambiente escolar, obrigando o estado a rever a sua negativa de contratação desse profissional.

Outro aspecto que precisamos analisar, é que atualmente existem 4(quatro) analistas educacionais trabalhando na equipe SAI da SRE pesquisada. Esses analistas realizam visitas de atendimento presencial nos 28(vinte e oito) municípios inseridos na circunscrição da SRE, emitindo pareceres apontando para a necessidade ou não de contratação de professores de apoio. É perfeitamente possível que as condições de trabalho da equipe SAI, possam estar interferindo na qualidade do trabalho prestado pela equipe. Essa é uma outra questão que poderia interferir diretamente no fenômeno da judicialização da contratação de professores de apoio da SRE. Entender em que condições de trabalho os pareceres são emitidos, ajuda a mapear fragilidades que acabam ajudando a gerar o fenômeno da judicialização que estamos estudando.

3 ENRIQUECENDO O ESTUDO DO TEMA COM CONCEITOS ORIUNDOS DE OUTROS ESTUDIOSOS E ANALISANDO INFORMAÇÕES PROVENIENTE DA EQUIPE SAI DA SRE PESQUISADA

A sala de aula deveria ser o retrato mais fiel do acolhimento, um espaço onde o direito à educação se materializa de forma natural e igualitária. No entanto, o que observamos é um cenário de ruptura. O questionamento que move cada passo da nossa investigação é profundo e urgente: qual é o motivo que empurra tantas famílias para o poder judiciário em uma busca para garantir que seus filhos tenham um professor de apoio na escola? A resposta para essa judicialização não parece residir em uma simples falta de vontade, mas em engrenagens estruturais que precisam ser compreendidas e ajustadas.

Nossa lente de análise se volta para os bastidores desse processo, focando na Superintendência Regional de Ensino. A primeira suspeita que levantamos recai sobre a estrutura oferecida aos servidores. É preciso questionar se as condições de trabalho da equipe responsável por viabilizar essas contratações estão adequadas. Quando a sobrecarga acontece, o cansaço se acumula ou os recursos se mostram escassos, o produto final dessa engrenagem inevitavelmente sofre. O atraso ou a falha na entrega desse serviço essencial cria um vácuo de assistência. A família, vendo a criança desamparada no ambiente escolar, não encontra outra saída senão recorrer a um juiz para forçar o Estado a cumprir seu papel, transformando o que deveria ser uma garantia administrativa em um litígio tenso e desgastante.

Por outro lado, não basta apenas olhar para o ambiente de trabalho cotidiano. É fundamental investigar os instrumentos utilizados por essa mesma equipe. Nossa segunda linha de argumentação propõe que as avaliações aplicadas para a seleção e a contratação desses professores de apoio podem estar desajustadas. Se os critérios de análise necessitam de uma reformulação ou de uma nova calibragem, o sistema se torna ineficiente por natureza. Uma métrica inadequada pode dificultar a aprovação de profissionais capacitados ou atrasar todo o fluxo de contratação. O resultado dessa descalibragem é sentido diretamente pelo aluno. A criança fica sem o suporte necessário e a família, esgotada pelas vias administrativas, busca na justiça a resposta imediata que o sistema público não conseguiu fornecer a tempo.

Dessa forma, nosso trabalho não busca apontar culpados isolados, mas desatar os nós de um sistema que parece operar no seu limite. Compreender como o ambiente de trabalho e a precisão das avaliações na Superintendência afetam diretamente a vida dos estudantes é o passo inicial para devolver a resolução dessas questões ao âmbito puramente educacional e interno da SRE pesquisada. O objetivo final é garantir que a escola volte a ser um espaço de inclusão plena, sem que nenhuma mãe ou pai precise de uma liminar judicial para ver seu filho aprender e se desenvolver com dignidade.

3.1 INCLUSÃO, AEE, PROFESSOR DE APOIO E JUDICIALIZAÇÃO

Na década de 1930, Montessori (2020), em sua obra *A Criança*, já defendia que a educação constitui, em sua essência, um processo inclusivo, no qual cada criança deve ser valorizada por sua singularidade, considerando suas potencialidades, sentimentos, habilidades e dificuldades. O processo educativo, portanto, deve reconhecer que todos os sujeitos são únicos e que suas diferenças contribuem tanto para o próprio desenvolvimento quanto para o desenvolvimento coletivo. Assim, a inclusão apresenta-se como elemento intrínseco ao próprio conceito de educação, antecedendo inclusive o surgimento das legislações específicas sobre o tema.

Nessa perspectiva, é necessário garantir que todas as crianças sejam acolhidas no ambiente escolar, independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional ou linguística. Vygotsky (1997), ao ressignificar o conceito de deficiência, argumenta que ela não se limita a fatores biológicos, sendo também resultado das mediações sociais e culturais vivenciadas pelo indivíduo. Dessa forma, o contexto escolar exerce papel determinante na constituição das possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

Freire (1996) reforça que a educação é um direito humano fundamental e instrumento indispensável para a promoção da igualdade e da justiça social. Observa-se, ao longo das últimas décadas, significativa evolução dos aparatos legais voltados à educação inclusiva. Contudo, tais dispositivos normativos somente produzem efeitos quando efetivamente implementados e exigidos pela sociedade.

Segundo Carvalho (2004, p. 29), “as escolas inclusivas são escolas para todos”, exigindo um sistema educacional capaz de reconhecer e atender às diferenças individuais. Assim, o espaço físico escolar deve ser planejado para eliminar barreiras arquitetônicas e pedagógicas que dificultem o acesso e a permanência dos estudantes.

Entretanto, a inclusão não pode restringir-se ao acesso físico à escola. Miranda Filho (2012, p. 20) destaca a necessidade de assegurar o acesso ao currículo escolar por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem os percursos individuais de aprendizagem. A adaptação curricular constitui, portanto, elemento essencial para a efetivação da inclusão educacional.

A avaliação da aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial exige, impreterivelmente, uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, de caráter eminentemente classificatório e excludente. Segundo Carvalho (2013), o processo avaliativo na perspectiva inclusiva não deve se concentrar nas deficiências do estudante ou naquilo que ele não consegue realizar, mas sim na identificação de suas potencialidades e no mapeamento das barreiras que dificultam seu acesso ao currículo. Sob essa ótica, a avaliação deixa de ser um instrumento de punição ou medição engessada e passa a ser um mecanismo de investigação pedagógica contínua, servindo de bússola para nortear as intervenções do professor regente e do professor de apoio.

Nesse cenário de reestruturação do olhar pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel estratégico. A articulação efetiva entre o AEE e a sala de aula regular depende de uma avaliação processual que compreenda o sujeito em sua totalidade. Mantoan (2015) destaca que avaliar, em uma escola que se propõe inclusiva, significa entender os caminhos singulares pelos quais o aluno aprende, permitindo a formulação de estratégias adequadas ao seu desenvolvimento. O professor de apoio escolar, ao atuar na mediação dessas atividades, deve se basear nos dados dessa avaliação não para promover adaptações curriculares que empobrecam o ensino, mas para construir alternativas de acessibilidade que garantam a participação real e autônoma do estudante.

Contudo, a dissonância entre as propostas teóricas de uma avaliação pedagógica formativa e a realidade material das escolas tem gerado tensionamentos que, frequentemente, deságuam na judicialização da educação especial. De acordo

com Oliveira e Lara (2020), a incapacidade do poder público em efetivar as diretrizes políticas, como a disponibilização de professores de apoio capacitados e a oferta de um AEE estruturado com base nas avaliações escolares, faz com que as famílias recorram ao Poder Judiciário para garantir o direito à educação de seus filhos. Nesse contexto litigioso, ocorre um fenômeno preocupante: o laudo clínico ou médico acaba se sobrepondo à avaliação pedagógica (Kassar, 2011). Consequentemente, a necessidade de apoio escolar, que deveria ser determinada por uma análise educacional minuciosa e contextualizada, transforma-se em uma imposição jurídica, o que pode enfraquecer a autonomia da escola e distorcer a natureza do processo avaliativo.

Mantoan (2017) afirma que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige a superação de modelos tradicionais medicocentrados, que reduzem o aluno à sua condição diagnóstica. A efetivação do direito à educação demanda a reorganização dos processos pedagógicos e administrativos, incluindo a oferta de serviços especializados e profissionais qualificados.

A consolidação da educação inclusiva encontra suporte no Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a assegurar condições pedagógicas adequadas ao estudante público da educação especial.

Idealmente, a relação entre legislação, políticas públicas e garantia de direitos deveria ocorrer de forma harmônica; contudo, quando essa articulação falha, surgem conflitos que frequentemente culminam na busca judicial pela efetivação dos direitos educacionais.

Mantoan (2015) destaca que a efetivação da educação inclusiva depende da integração entre as práticas pedagógicas da escola regular e o funcionamento adequado do AEE, sendo indispensável a presença de profissionais qualificados para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

A efetivação da inclusão escolar transcende a mera garantia de matrícula do aluno com deficiência no ensino regular, exigindo uma reestruturação profunda da cultura e das práticas pedagógicas. Mantoan (2003) assevera que superar o modelo tradicional de ensino requer uma mudança urgente no "que" e no "como" ensinamos. Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação desponta como um alicerce inegociável. Não se trata de uma capacitação meramente instrumental, mas da promoção de um espaço de reflexão crítica, indispensável para

garantir que a escola seja capaz de responder à diversidade humana sem reproduzir velhas formas de exclusão sob novas roupagens.

No contexto das atuais políticas públicas brasileiras, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consolidou-se como o principal serviço de suporte à inclusão, impactando diretamente o perfil exigido para a atuação docente. Contudo, essa formação específica tem sido objeto de problematizações severas na literatura acadêmica. Michels (2011) alerta para o fenômeno da "reconversão docente", no qual a qualificação do professor de Educação Especial tem sido direcionada a um modelo pragmático, centrado na gestão de recursos e tecnologias assistivas. Essa perspectiva esvazia a base teórica necessária para a compreensão do sujeito em sua totalidade, operando uma fragmentação do trabalho escolar. Corroborando essa visão, Garcia (2013) aponta que o foco excessivo no aparato técnico da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) muitas vezes limita a articulação orgânica entre o AEE e a sala de aula regular, isolando o processo de ensino-aprendizagem do aluno incluído.

Somando-se aos desafios formativos do AEE, emerge nos cotidianos escolares a figura do professor de apoio ou profissional de apoio escolar, cuja atuação carece de delimitações claras tanto nas políticas normativas quanto nos percursos de qualificação profissional. A literatura da área evidencia uma intensa polissemia terminológica que acaba por confundir o fazer pedagógico desse profissional com funções restritas ao cuidado, alimentação e locomoção (LE MOS, 2022). A ausência de uma formação continuada institucionalizada e específica para o professor de apoio intensifica os ruídos no chão da escola. Não raro, esse ator assume solitariamente a responsabilidade pela escolarização do aluno com deficiência, desobrigando o professor regente e subvertendo a premissa fundamental do trabalho colaborativo que deveria balizar a educação inclusiva (TIBYRIÇÁ, 2022).

Nesse contexto, o professor de apoio emerge como figura central para a concretização das políticas inclusivas. Lima (2010) aponta que os docentes são protagonistas do processo educativo, sendo fundamental contar com profissionais especializados capazes de colaborar na adaptação curricular e no acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio do EDITAL SEPLAG/SEE nº 01/2025, estabeleceu como requisito para atuação na educação especial a formação em Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pedagogia acrescida de pós-graduação na área. De forma análoga, tais exigências aplicam-se aos professores de apoio contratados para atuar nas escolas estaduais.

Essa formação específica demonstra que os professores de apoio possuem expertise técnica diferenciada em relação ao professor regente do ensino regular, cuja formação inicial não exige especialização em educação especial. Assim, a atuação desses profissionais torna-se essencial para garantir o acompanhamento pedagógico adequado ao público do AEE.

Diante dessa precarização das condições de trabalho para a oferta adequada do AEE e do apoio especializado, as redes de ensino têm vivenciado um intenso e crescente processo de judicialização da Educação Especial. As famílias, ao se depararem com a insuficiência de suportes ou com o despreparo das instituições, recorrem ao Poder Judiciário como última instância para garantir o direito constitucional à educação de seus filhos. Conforme evidenciam Thoma, Hillesheim e Siqueira (2021), a intervenção judicial, não raramente encabeçada pelo Ministério Público, expõe uma realidade na qual as escolas utilizam, justamente, a "insuficiente formação dos professores" como a principal justificativa para a negativa ou inadequação do atendimento.

Melo e Kassir (2023) ressaltam que a contratação de professores de apoio constitui elemento estratégico para a efetivação das políticas inclusivas, embora sua função ainda apresente indefinições normativas e formativas. Rocha e Nozu (2025) complementam que a diversidade terminológica "professor auxiliar", "professor de apoio", entre outras denominações, revela ambiguidades conceituais que fragilizam tanto as condições de trabalho quanto a eficácia das políticas públicas.

Dessa forma, a presença do professor de apoio não representa apenas um recurso adicional, mas condição estruturante para o funcionamento do AEE e para a construção de ambientes educacionais inclusivos. A ausência ou insuficiência desses profissionais tem levado famílias a recorrerem ao Poder Judiciário para garantir o acompanhamento especializado dos estudantes. Quando os familiares precisam judicializar a contratação de professores de apoio, evidencia-se que o

aluno pode não estar sendo efetivamente acolhido pela escola, produzindo um efeito inverso ao ideal inclusivo: a exclusão.

A judicialização passa, então, a funcionar como mecanismo de garantia dos direitos educacionais, especialmente diante de falhas administrativas na implementação das políticas públicas. Segundo Melo e Kassar (2023), o Judiciário tem atuado prioritariamente na garantia do acesso ao AEE, independentemente da rede de ensino envolvida.

Dessa forma, a judicialização atua como uma estratégia de governança mediante a lei: o Estado-juiz impõe a oferta de serviços, obrigando gestores a providenciarem a contratação de profissionais de apoio e a realização de cursos de formação continuada de maneira reativa e pontual (THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2021). Constata-se, portanto, um descompasso estrutural entre o arcabouço legal, que assegura o direito à diferença, e a materialidade das políticas de formação docente. Para que a articulação entre professor regente, professor do AEE e professor de apoio supere a lógica burocrática do cumprimento de ordens judiciais e das liminares, é imprescindível que a formação continuada seja assumida como um projeto político-pedagógico permanente, capaz de dotar esses profissionais de autonomia, consistência teórica e condições reais de trabalho.

Rocha e Nozu (2025) demonstram que a judicialização não se limita à infraestrutura escolar, alcançando também a definição das atribuições e a contratação dos profissionais de apoio. Nesse cenário, o Judiciário assume papel relevante na indução de políticas públicas e na adequação dos recursos humanos às necessidades educacionais específicas.

O princípio do mínimo existencial, fundamentado na dignidade da pessoa humana prevista no Artigo 1º, III, da Constituição Federal de 1988, sustenta juridicamente essas decisões dos magistrados. Sarlet (2012) define esse princípio como núcleo intangível dos direitos sociais, enquanto Barcellos (2008) o compreende como limite à atuação estatal, impondo a priorização de direitos fundamentais mesmo diante de restrições orçamentárias.

Entretanto, a necessidade de decisões judiciais para garantir a contratação de professores de apoio gera prejuízos pedagógicos significativos. Considerando que o ano letivo segue calendário previamente definido, o estudante público do AEE deveria contar com acompanhamento especializado desde o primeiro dia de aula. A

demora processual, que pode durar semanas ou meses, compromete o desenvolvimento educacional do aluno e configura violação do direito à educação de qualidade.

Haas, Baptista e Freitas (2024) observam que a judicialização frequentemente se fundamenta em laudos médicos, o que pode reforçar modelos individualizantes e medicocentrados, deslocando o debate das práticas pedagógicas inclusivas para soluções pontuais.

Nesse contexto, a judicialização da contratação de professores de apoio pode ser compreendida como resposta às lacunas estruturais do sistema educacional. A via administrativa, por meio da atuação direta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, apresenta-se como alternativa mais célere e eficaz para garantir o direito educacional do público do AEE.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa em educação se destaca por buscar a compreensão profunda dos fenômenos em seu ambiente natural, considerando a complexidade das interações sociais e institucionais. Para investigar os processos decisórios da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) pesquisada, guiados pela Orientação de Serviço SG/SE/SB Nº 04/2024, o delineamento metodológico foi estruturado a partir de dois instrumentos principais: a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A análise documental foi o primeiro instrumento mobilizado. Para Gil (2002), esta técnica é fundamental por utilizar materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, permitindo a extração de dados primários fidedignos. O corpus documental foi composto pelos arquivos físicos e digitais mantidos pela Diretoria Educacional (DIRE) da SRE pesquisada, especificamente as pastas individuais dos estudantes público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessas pastas, examinaram-se três documentos centrais: (a) o diagnóstico do estudante, com base em relatos das famílias e laudos médicos; (b) o

parecer conclusivo da equipe SAI com a indicação (ou não) da contratação do professor de apoio; e (c) as avaliações ou testes de língua portuguesa e matemática, que avaliam a consolidação de habilidades e competências dos alunos.

É imperativo esclarecer que as referidas avaliações, pautadas nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não possuem finalidade de nivelamento para matrícula em anos/séries escolares. Sua função primordial é aferir a consolidação de competências do aluno para fundamentar tecnicamente o deferimento ou o indeferimento da contratação de professores de apoio pela equipe SAI.

Como a análise documental não fornecia dados sobre as condições de trabalho, os processos de capacitação, o tempo de tramitação dos pareceres e as percepções sobre a judicialização das contratações, optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é um instrumento valioso na pesquisa educacional por partir de um roteiro prévio (Apêndice A), mas oferecer flexibilidade para que o pesquisador aprofunde as questões conforme a dinâmica do diálogo.

As entrevistas foram realizadas com 04 (quatro) analistas educacionais da equipe SAI da SRE pesquisada. Como critério de inclusão, exigiu-se um tempo mínimo de um ano de atuação no setor. Foram excluídos os servidores que se encontravam em licença para tratamento de saúde durante o período de coleta. As abordagens e convites ocorreram durante as reuniões gerenciais mensais promovidas pela SRE.

Em rigorosa observância aos preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, os procedimentos seguiram as normas vigentes⁸. Para mitigar eventuais desconfortos ou receios, as entrevistas ocorreram em ambiente privativo e acolhedor, assegurando-se a inexistência de subordinação hierárquica entre o pesquisador e os sujeitos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram o anonimato garantido por meio da adoção de nomes fictícios na transcrição e análise dos dados.

⁸ O TCLE, a aprovação do comitê de ética autorizando a pesquisa, o roteiro da entrevista, estão registrados na Plataforma Brasil, sob nº de CAAE 86853625.9.0000.5147 disponível em: <
<https://plataformabrasil.saude.gov.br/>> Acessada em: 06/06/2026.

Para compreender a complexidade das percepções dos sujeitos envolvidos no processo de judicialização do cargo de professor de apoio e no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado (AEE), optou-se pela Análise de Conteúdo como técnica de tratamento dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas. Conforme preconiza Bardin (2011), essa abordagem metodológica não se resume a um único instrumento, mas a um conjunto flexível de técnicas que visam compreender criticamente o sentido das comunicações. A escolha por esse aporte justifica-se pela sua capacidade de desvelar os significados latentes nas falas dos entrevistados, transcendendo a leitura superficial dos relatos para evidenciar as tensões, os desafios e as contradições legais e pedagógicas que permeiam a educação inclusiva.

Ao definir o método, Bardin (2011, p. 48) o caracteriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. No âmbito desta pesquisa, as “condições de produção” referem-se exatamente ao contexto institucional, jurídico e escolar em que os educadores e demais atores estão inseridos, permitindo mapear como o fenômeno da judicialização afeta a prática do AEE.

A operacionalização da análise ocorreu em três polos cronológicos estruturados pela autora: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011). Na pré-análise, que consiste na fase de organização e sistematização inicial, realizou-se a “leitura flutuante” das transcrições das entrevistas. Esse momento de impregnação pelo material coletado foi fundamental para a formulação de hipóteses e para a determinação das diretrizes que guiariam a categorização dos discursos. Segundo a teórica, a leitura flutuante é o estabelecimento de contato com os documentos, momento em que o pesquisador começa a introjetar as impressões e orientar o olhar para o que emerge do texto (BARDIN, 2011).

Em seguida, procedeu-se à exploração do material, etapa que consiste no cumprimento das decisões tomadas na fase anterior por meio de operações de codificação, desconto ou enumeração. Foi nesse momento que os depoimentos

brutos foram fragmentados em unidades de registro (unidades de significação) e, posteriormente, agrupados por semelhança semântica em categorias temáticas. Tais categorias refletem os eixos centrais do estudo, revelando, a partir da fala dos sujeitos, como a garantia do professor de apoio por vias judiciais impacta o planejamento escolar, as relações pedagógicas e a efetivação das políticas de inclusão no chão da escola.

Por fim, a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação permitiu que os dados codificados se tornassem significativos e válidos para responder à problemática da pesquisa. Como elucida a autora, é a fase da análise propriamente dita: [...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos (BARDIN, 2011, p. 131).

Desse modo, o cruzamento das categorias empíricas extraídas das entrevistas, focadas na realidade do AEE e na intervenção do sistema de justiça, com o referencial teórico e a legislação pertinente, proporcionou uma compreensão aprofundada dos limites e das possibilidades do direito à educação inclusiva.

Por fim, a análise dos resultados ocorreu por meio do contraste e da triangulação entre os achados da análise documental, as falas extraídas das entrevistas e o escopo da legislação educacional vigente (BNCC e diretrizes estaduais), permitindo uma compreensão multidimensional do fenômeno investigado.

3.3 EXPLICANDO A ESTRUTURA DO TRABALHO QUE FOI REALIZADO EM CAMPO

A ORIENTAÇÃO DE SERVIÇO SG/SE/SB Nº 04/2024, expedida pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nos ajudou a compreender, que a equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) das Superintendências Regionais de Ensino, possui poder decisório na contratação de professores de apoio para a Rede Estadual de Ensino. As equipes de Serviço de Apoio à Inclusão das SRE's, fundamentam suas decisões em relação à contratação de professores de apoio, através, principalmente, de

avaliações direcionadas para o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo assim, tornou-se imprescindível realizar uma análise documental aprofundada das avaliações que foram utilizadas pela equipe SAI da SRE pesquisada, pois estas avaliações serviram para fundamentar as decisões da equipe SAI, no que tange a contratação de professores de apoio.

Essas avaliações utilizadas pela equipe SAI, são fundamentalmente testes de língua portuguesa e matemática que foram confeccionadas com base em habilidades e competências estipuladas na Base Nacional Comum Curricular(BNCC). Não podemos perder de vista, que se o aluno apresenta um bom desempenho nessas avaliações aplicadas, o parecer da equipe SAI provavelmente indicará que não existe a necessidade de contratar um professor de apoio para acompanhar esse aluno. Por esse motivo, o resultado dessas avaliações acaba assumindo um papel de grande peso dentro do processo de contratação de professores de apoio promovido pela equipe SAI.

Contrastamos o teor dessas avaliações utilizadas pela equipe SAI, com as normas vigentes, focando no guia de habilidades e competências elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscaremos uma possível correlação entre os parâmetros mínimos de habilidades/competências que deveriam ser consolidadas pelos alunos nas avaliações propostas pela equipe SAI e as habilidades/competências propostas pela BNCC, levando-se sempre em consideração o ano/série em que o aluno se encontra matriculado.

Para que não exista nenhum equívoco de entendimento, essas avaliações de língua portuguesa e matemática que foram aplicadas para os alunos que solicitaram professores de apoio, não são para determinar em que ano/série de escolaridade esses alunos deveriam realizar suas matrículas. Na verdade, no momento em que o aluno se apresentou na escola, no seu primeiro dia de aula, sua matrícula já foi efetuada em uma série/ano coerente com sua idade ou Histórico Escolar. Portanto, a finalidade dessas avaliações, é determinar se foram consolidadas as habilidades e competências necessárias para o aluno avançar em seu percurso.

Realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com os 04(três) analistas educacionais que atuam na equipe SAI da SRE pesquisada, pois as avaliações analisadas, não trazem informações sobre os seguintes temas: delimitar se as condições de trabalho da SRE proporcionam as ferramentas necessárias para a

equipe SAI emitir seus relatórios ou pareceres sobre a indicação (ou não) da contratação de professores de apoio; descobrir se existem capacitações periódicas para a equipe SAI; descobrir como o instrumento utilizado pela equipe SAI foi confeccionado, e se é padronizado para todo o estado; descobrir o período médio de tempo necessário para que a equipe SAI consiga emitir seu parecer, iniciando a contagem deste tempo, desde o momento em que surgiu a solicitação de análise; obter sugestões da equipe SAI, visando diminuir ou extinguir as contratações de professores de apoio por determinações judiciais. Contrastamos os dados obtidos na análise documental com os dados obtidos nas entrevistas.

Destacamos que os analistas da equipe SAI da SRE pesquisada, não possuem relação de subordinação hierárquica ou grau de parentesco com o pesquisador/entrevistador. Convidamos os analistas para participar da entrevista, nas reuniões gerenciais mensais que a SRE promove. Deixaremos claro para os analistas que aceitaram participar da entrevista, que o anonimato de todos os participantes será preservado. Através de termo próprio assinado, os analistas que aceitaram participar da pesquisa, registrarão a sua anuência.

Todos os analistas que atuam na equipe SAI da SRE pesquisada, independentemente de faixa etária, gênero e etnia, foram convidados a participar da entrevista. Foi coletada a assinatura do TCLE de todos os participantes da entrevista.

Como critérios de exclusão do rol de pessoas entrevistadas, não foram entrevistados os analistas que tivessem menos de 01(um) ano de experiência, pois entendemos que os mesmos ainda se encontram na fase de treinamento, e conseqüentemente, podem não deter o conhecimento necessário para responder os temas propostos na entrevista. Os analistas educacionais que estavam usufruindo de licença para tratamento de saúde no período de tempo em que a entrevista foi realizada, também foram excluídos da entrevista.

Existia o risco de exposição à identificação dos envolvidos, devido às informações coletadas nas entrevistas. Por isso, foi garantido o sigilo das informações que possam levar à identificação dos participantes, preservando o anonimato dos participantes, com a garantia da interrupção ou cancelamento das entrevistas caso se faça necessário. Por isso, não citamos até mesmo o nome da SRE na dissertação.

Além disso, utilizamos nomes fictícios quando foi preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos entrevistados. Asseguraremos a todos os participantes, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos resultados da pesquisa.

Também existia o risco de a entrevista causar algum tipo de nervosismo nos participantes, o que afetaria o processo. Para mitigar esse risco, criamos um ambiente acolhedor e privativo, com perguntas bem objetivas, com tom de voz moderado e calmo, deixando claro para o entrevistado, que o trabalho de pesquisa realizado, não tem relação direta com nenhuma solicitação da sua chefia imediata, e que o anonimato, garantirá ao entrevistado o direito de fala, sem que ocorram represálias.

No apêndice A (vide apêndices desta dissertação), registramos um roteiro da entrevista semiestruturada realizada.

As informações levantadas na fase das entrevistas foram capazes trazer muita luz para a discussão e enriquecimento do nosso tema. Inclusive, algumas informações que foram levantadas nas pesquisas dos documentos internos da SRE foram comparadas e contrastadas com as entrevistas e com as normas vigentes. Realizamos, uma análise interna detalhada dos arquivos digitais e físicos mantidos pela SRE pesquisada referentes aos casos de judicialização da contratação de professor de apoio. Inicialmente, cabe esclarecer que cada estudante atendido pelo AEE possui uma pasta individual arquivada junto à DIRE da SRE. Nessa pasta constam três documentos principais: o diagnóstico elaborado em conjunto com a família do estudante; a avaliação de habilidades e competências, conforme as diretrizes da BNCC; e a análise conclusiva da equipe SAI, manifestando-se favorável ou não à contratação do professor de apoio.

3.4 DADOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS INTEGRANTES DA EQUIPE SAI

Conforme previsto, realizamos 04(quatro) entrevistas com os servidores da SRE, que atualmente integram a equipe SAI da SRE pesquisada. O roteiro utilizado durante as entrevistas, foi disponibilizado no APÊNDICE A deste trabalho de pesquisa. Visando preservar o anonimato dos participantes, optamos por identificá-

los como “entrevistado 1”, “entrevistado 2”, “entrevistado 3” e “entrevistado 4”. Constatamos durante a fase de realização das entrevistas, que o “entrevistado 2”, possuía apenas 02(dois) meses de experiência profissional na condução dos trabalhos efetuados pela equipe SAI, por isso, essa entrevista não foi finalizada, pois acabou enquadrando-se no rol de exclusão de participante que foi prevista para a nossa pesquisa. Consequentemente, os “entrevistados 3 e 4”, assumiram automaticamente a posição didática de “entrevistados 2 e 3”, respectivamente.

Apresentamos a seguir, a “tabela 1” com os principais destaques que encontramos na transcrição das entrevistas anteriormente citadas, sendo importante informar que foram realizadas pequenas correções inerentes à língua portuguesa em cada transcrição, na tentativa de melhorar a clareza e preservar o sentido das informações coletadas:

<u>Pergunta</u>	<u>Entrevistado(a) 1</u>	<u>Entrevistado(a) 2</u>	<u>Entrevistado(a) 3</u>
1. Quanto tempo você atua na equipe SAI?	<i>“Desde janeiro de 2018.”</i>	<i>“3 anos.”</i>	<i>“Aproximadamente 10 anos (desde 2015).”</i>
1.1. Você recebe capacitações periódicas?	<i>“Atualiza-se por conta própria (pós, livros). Recebe acompanhamento da coordenação, mas não capacitações formais.”</i>	<i>“Sim, busca capacitações e atualizações oferecidas pela secretaria, geralmente a cada 2 meses, mas por conta própria.”</i>	<i>“Sim, atualmente com mais frequência (trimestral ou mensal, se houvesse tempo), oferecidas pelo governo/plataformas.”</i>
2. Os recursos para deslocamento (diárias, veículos) são suficientes	<i>“Orçamento para ônibus e táxi é adequado, mas o número de veículos oficiais é insuficiente para a demanda.”</i>	<i>“Não. Considera os recursos insuficientes, o que causa atrasos significativos nos atendimentos.”</i>	<i>“Não. O número de veículos deixa a desejar e o valor da diária é baixo para o trabalho realizado.”</i>

<u>Pergunta</u>	<u>Entrevistado(a) 1</u>	<u>Entrevistado(a) 2</u>	<u>Entrevistado(a) 3</u>
?			
3. O quantitativo de servidores da equipe SAI é suficiente?	<i>“Não. Para atender a demanda (ex: 143 solicitações), foi preciso mobilizar toda a equipe pedagógica, parando outras ações.”</i>	<i>“Não. Seriam necessários mais profissionais. A equipe é pequena e acumula outras demandas, o que gera atrasos.”</i>	<i>“O número atual é razoável, mas seria melhor com mais duas pessoas.”</i>
4. Em média, quanto tempo a equipe leva para visitar a escola após a solicitação?	<i>“De 10 a 15 dias, seguindo a ordem de preenchimento de um formulário.”</i>	<i>“De 4 a 5 meses, apesar de tentarem priorizar os casos mais graves.”</i>	<i>“Em média, 15 dias, após o preenchimento de um link mensal.”</i>
4.1. Você considera esse tempo adequado?	<i>“Não. O ideal seria que a avaliação ocorresse antes do início do ano letivo, mas há impedimentos burocráticos.”</i>	<i>“Não, de jeito nenhum. Considera que as escolas precisam de um ‘socorro mais rápido’.”</i>	<i>“Sim, se a escola realizar adequadamente o período de adaptação e acolhimento do aluno.”</i>
5. Quanto tempo em média dura a avaliação na escola para emitir o parecer?	<i>“Cerca de 40 minutos para a entrevista (um analista com o aluno, outro com a família) e posterior discussão da equipe.”</i>	<i>“Menos de 2 horas não é possível. O processo envolve entrevista com a família, análise com o aluno e reunião da equipe.”</i>	<i>“Em média, 1 hora é o suficiente (uma pessoa com a família e outra com a criança).”</i>
5.1. Você considera esse tempo	<i>“Sim, conforme a resolução.”</i>	<i>“Não. Sente que falta tempo e o processo acaba</i>	<i>“Sim, considera o tempo adequado para atender a criança e a</i>

<u>Pergunta</u>	<u>Entrevistado(a) 1</u>	<u>Entrevistado(a) 2</u>	<u>Entrevistado(a) 3</u>
adequado?		<i>sendo corrido devido à alta demanda."</i>	<i>família e depois emitir o parecer."</i>
6. A avaliação utilizada é padronizada pela Secretaria de Estado?	<i>"O relatório circunstanciado (com a família) sim. As atividades pedagógicas variam conforme a série do estudante."</i>	<i>"Acredita que o relatório circunstanciado sim, mas o parecer final se baseia nos anexos da resolução e materiais pedagógicos."</i>	<i>"Acredita que sim, pois existe uma resolução (4256/2020) que deve ser seguida em todo o estado."</i>
6.1. É possível modificar a avaliação para cada caso específico?	<i>"Sim, depende do diagnóstico, do comportamento e da evolução do estudante."</i>	<i>"Sim, deve ser feito, pois cada caso é uma individualidade e a visita presencial serve para conhecer a realidade específica."</i>	<i>"Sim, é possível."</i>
6.2. O currículo de referência de MG é abordado na avaliação?	<i>"Sim, através das avaliações pedagógicas que verificam as habilidades consolidadas do aluno."</i>	<i>"Sim, pois utilizam materiais pedagógicos da secretaria que são baseados no currículo e suas habilidades."</i>	<i>"Sim, as atividades aplicadas com a criança são baseadas no material da Secretaria de Estado, que já respeita o currículo."</i>
7. O que poderia diminuir contratação de professores de apoio por via judicial?	<i>"Um alinhamento entre Ministério Público, Saúde e Educação, para que a avaliação pedagógica seja mais valorizada que laudos médicos."</i>	<i>"Mais formação e alinhamento nas escolas para entender a função do professor de apoio, evitando conflitos internos sobre as responsabilidades."</i>	<i>"Ter mais funcionários na escola (como bibliotecários disponíveis) para realizar um trabalho individualizado com alunos não alfabetizados."</i>

<u>Pergunta</u>	<u>Entrevistado(a) 1</u>	<u>Entrevistado(a) 2</u>	<u>Entrevistado(a) 3</u>
8. Que melhoria poderia ser implementada no instrumento de avaliação da equipe SAI?	<i>“A superintendência já melhorou o processo ao orientar gestores, tornando as visitas mais assertivas.”</i>	<i>“Unificar a avaliação a nível estadual (do macro para o micro), para que todas as superintendências falem a mesma língua.”</i>	<i>“Incluir alunos com TDAH (que é um transtorno, não deficiência) no atendimento da sala de recursos para trabalhar habilidades cognitivas.”</i>
9. Você gerencia outros projetos que concorrem com o tempo da equipe SAI?	<i>“Sim, todos. Atualmente como Diretor Educacional, acumula a coordenação da SAI com cerca de 32 outras ações (JEMG, Novo Ensino Médio, etc.).”</i>	<i>“Sim, a todo tempo. A equipe não é exclusiva para o SAI, o que gera frustração por não conseguir atender a todas as demandas com a devida atenção.”</i>	<i>“Sim, muitos outros projetos, como Educação Profissional, Projeto Socioemocional, Mediação de Conflitos, EFTI, etc.”</i>

Fonte: Tabela 1, elaborada pelo autor, a partir das transcrições das entrevistas (2025).

Com base na tabela 1 acima, as entrevistas realizadas com os integrantes da equipe SAI, revelam percepções convergentes sobre as condições de trabalho, a organização das atividades e os desafios enfrentados no atendimento às demandas escolares.

Em relação ao tempo de atuação, os profissionais apresentam diferentes trajetórias dentro da equipe. Enquanto o Entrevistado 2 atua há “3 anos”, o Entrevistado 3 possui experiência de “aproximadamente 10 anos (desde 2015)” e o Entrevistado 1 relata estar na função “desde janeiro de 2018”. Quanto às capacitações, observa-se que todos buscam atualização constante, embora o suporte institucional formal pareça fragmentado. O Entrevistado 1 afirma que se “atualiza-se por conta própria (pós, livros). Recebe acompanhamento da coordenação, mas não capacitações formais”. Os demais relatam participação em

capacitações governamentais com certa periodicidade, mas o Entrevistado 2 ressalta que essa busca ocorre “por conta própria”.

Essa realidade evidencia que a formação continuada tem recaído, muitas vezes, sobre o esforço individual do profissional. Autores como Imbernón (2010) alertam que a formação contínua deve ser compreendida como um projeto institucional e coletivo, e não como uma responsabilidade isolada do docente ou do técnico. No contexto da educação inclusiva, onde as normativas e necessidades se transformam rapidamente, a ausência de uma política de capacitação estruturada e em serviço pode precarizar a atuação das equipes de apoio.

No que se refere às condições materiais, especificamente os recursos para deslocamento, os entrevistados demonstram consenso ao apontar insuficiências estruturais. O Entrevistado 1 pondera que o “orçamento para ônibus e táxi é adequado, mas o número de veículos oficiais é insuficiente para a demanda”. O Entrevistado 3 reforça que “o número de veículos deixa a desejar e o valor da diária é baixo para o trabalho realizado”. A mesma limitação é percebida no quantitativo de servidores. Diante de uma alta demanda, o Entrevistado 1 relata que “foi preciso mobilizar toda a equipe pedagógica, parando outras ações” para dar conta de mais de 143 solicitações.

Essa insuficiência de recursos humanos e logísticos reflete o que Oliveira (2004) conceitua como a precarização e intensificação do trabalho na educação pública. A formulação de políticas de inclusão, sem a devida garantia de infraestrutura e pessoal para sua implementação na ponta, gera sobrecarga e impede que as diretrizes legais se materializem plenamente no cotidiano escolar.

Sobre o tempo necessário para a realização das visitas escolares após a solicitação, surgem diferenças expressivas. Enquanto os Entrevistados 1 e 3 apontam um prazo médio de 10 a 15 dias, o Entrevistado 2 revela que o tempo pode chegar a “de 4 a 5 meses, apesar de tentarem priorizar os casos mais graves”. O Entrevistado 2 categoricamente considera esse tempo inadequado, afirmando que “as escolas precisam de um 'socorro mais rápido’”. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar exige respostas pedagógicas ágeis e reestruturações imediatas do ambiente. Quando a máquina burocrática retarda a avaliação, o direito do estudante à adequação do ensino é temporariamente suspenso, comprometendo seu desenvolvimento e o trabalho do professor regente.

Quanto à duração da avaliação realizada na escola para emissão do parecer, as metodologias convergem para a observação do aluno e entrevista familiar, mas a percepção sobre a suficiência do tempo diverge. O Entrevistado 2 afirma que “menos de 2 horas não é possível. O processo envolve entrevista com a família, análise com o aluno e reunião da equipe”, sentindo que o processo acaba sendo “corrido devido à alta demanda”.

Apesar das limitações de tempo, há concordância sobre a padronização das avaliações orientadas por resoluções estaduais, como a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 citada pelo Entrevistado 3. Contudo, todos afirmam ser possível e necessária a flexibilização. Como destaca o Entrevistado 2, a adaptação “deve ser feita, pois cada caso é uma individualidade e a visita presencial serve para conhecer a realidade específica”. Essa visão alinha-se ao princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e aos estudos de Beyer (2005), que defendem que o currículo (neste caso, referenciado pelos materiais de Minas Gerais, conforme apontam os entrevistados) não deve ser um instrumento rígido, mas um guia adaptável às singularidades cognitivas e sociais de cada estudante.

Quando questionados sobre estratégias capazes de reduzir as contratações de professores de apoio por via judicial, as respostas tocam no cerne da organização das políticas de educação especial. O Entrevistado 1 aponta a necessidade de “um alinhamento entre Ministério Público, Saúde e Educação, para que a avaliação pedagógica seja mais valorizada que laudos médicos”. O Entrevistado 2 sugere “mais formação e alinhamento nas escolas para entender a função do professor de apoio, evitando conflitos internos”.

A judicialização da educação, como argumenta Silveira (2012), muitas vezes é impulsionada pela hegemonia do modelo médico em detrimento do modelo social da deficiência. Quando o laudo clínico se sobrepõe à avaliação pedagógica das barreiras de aprendizagem, o sistema educacional perde sua autonomia, e a contratação de profissionais via ordem judicial passa a ser tratada como a única solução, fragmentando a política pública e gerando desigualdades no atendimento.

Em relação às melhorias possíveis no instrumento de avaliação da equipe SAI, os participantes apresentam visões que transitam entre a gestão de processos formativos e a ampliação do público atendido. O Entrevistado 1 reconhece avanços recentes promovidos em nível regional, afirmando que “a superintendência já

melhorou o processo ao orientar gestores, tornando as visitas mais assertivas". Por outro lado, o Entrevistado 2 propõe uma padronização mais ampla da rede, sugerindo "unificar a avaliação a nível estadual (do macro para o micro), para que todas as superintendências falem a mesma língua".

Essas falas revelam tensões inerentes à implementação das políticas educacionais. A necessidade de unificação estadual apontada pelo Entrevistado 2 evidencia o que Kassir (2011) discute como o desafio de articulação entre as diretrizes macroestruturais (as políticas gerais da Secretaria de Estado) e as práticas microestruturais executadas nas Superintendências Regionais de Ensino. A ausência dessa "mesma língua" pode gerar interpretações divergentes das normativas, resultando em desigualdades na oferta e no modelo de suporte educacional de acordo com a localidade.

Já o Entrevistado 3 apresenta uma perspectiva voltada à reconfiguração do suporte pedagógico, sugerindo "incluir alunos com TDAH (que é um transtorno, não deficiência) no atendimento da sala de recursos para trabalhar habilidades cognitivas". Essa proposição, embora revele a angústia da equipe diante de estudantes com dificuldades reais no cotidiano escolar, esbarra em um amplo debate teórico e normativo. Historicamente, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destinam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos especificamente a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A sugestão de encaminhar estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) para a sala de recursos reflete uma tensão sobre os limites da educação especial. Autores como Moysés e Collares (2010) alertam para os riscos da patologização do espaço escolar, em que a escola busca no atendimento especializado (frequentemente confundido com uma abordagem clínica) a resolução para dificuldades atencionais e de aprendizagem que, muitas vezes, demandariam adaptações metodológicas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, dentro da própria sala de aula regular e conduzidas pelo professor regente.

Por fim, um fator que agrava fortemente a capacidade de atendimento é o acúmulo de funções. Todos os participantes afirmam gerenciar outros projetos. O

Entrevistado 1 chega a acumular “a coordenação da SAI com cerca de 32 outras ações (JEMG, Novo Ensino Médio, etc.)”. O Entrevistado 2 desabafa que a equipe “não é exclusiva para o SAI, o que gera frustração por não conseguir atender a todas as demandas com a devida atenção”. Tardif e Lessard (2005) apontam que o trabalho educacional é um trabalho de interações humanas que exige tempo, planejamento e foco. A sobreposição de tarefas burocráticas e multiplicidade de programas governamentais sobre os mesmos profissionais dilui a qualidade técnica do serviço de apoio à inclusão, transformando a atuação da equipe em uma constante gestão de crises, ao invés de um acompanhamento pedagógico contínuo e estruturado.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM A EQUIPE SAI

Para analisar os discursos e argumentos presentes nas entrevistas que foram promovidas com os servidores da equipe SAI da SRE pesquisada, optamos pela análise de conteúdo, conforme metodologia proposta por Laurence Bardin. Essa análise é, segundo Bardin (2016, p. 15), “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' [...] extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.”

A escolha desse método de análise de conteúdo justifica-se pela sua capacidade de organizar e interpretar dados textuais complexos por meio de três etapas interdependentes: pré-análise (organização do *corpus*), exploração do material (codificação e categorização) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação crítica). Essa abordagem não apenas facilita a identificação de padrões nos argumentos apresentados, mas também revela possíveis significados subjacentes às demandas das famílias, contribuindo para um entendimento mais profundo dos fatores que impulsionam a judicialização desse direito.

Apresentamos, a seguir, a análise construída a partir das etapas metodológicas propostas por Laurence Bardin, compreendendo que a categorização não constitui um fim em si mesma, mas um dispositivo interpretativo capaz de

revelar tensões estruturais presentes nos discursos dos participantes. Assim, mais do que organizar dados, buscou-se problematizar os sentidos produzidos pelas falas, compreendendo-as como expressões de experiências institucionais atravessadas por limites administrativos, disputas de saber e fragilidades políticas.

As narrativas dos entrevistados evidenciam que a insuficiência estrutural aparece como um elemento recorrente e constitutivo do trabalho da equipe SAI. Quando um participante afirma que “não é [suficiente]. Precisaríamos de mais pessoas” (Entrevistado 3) e relata a condução simultânea de “32 ações” (Entrevistado 1), desvela-se o cenário típico daquilo que Lipsky (2010) conceitua como burocracia de nível de rua. Os servidores da equipe SAI, situam-se na linha de frente da implementação da política pública, enfrentando diretamente o hiato crônico entre as demandas crescentes da população e os recursos institucionais escassos fornecidos pelo Estado. Conforme discute Lotta (2015), essa sobrecarga estrutural e a necessidade de administrar múltiplas demandas simultâneas geram uma fragmentação do trabalho pedagógico. A declaração de que “a gente não está exclusivo para aquela ação” (Entrevistado 2) reflete a impossibilidade material de concretizar o ideal de atendimento individualizado e contínuo que a política nacional de inclusão preconiza, transformando a rotina do servidor em um exercício de gerenciamento de crises.

Essa precariedade também se manifesta nas condições logísticas e orçamentárias que circundam a atuação da Superintendência. Ao apontar que os veículos oficiais “não são suficientes” (Entrevistado 1) e que a estrutura “deixa desejar” (Entrevistado 3), os participantes indicam que a inclusão escolar depende de condicionantes materiais frequentemente silenciados nos debates estritamente normativos. Sob a ótica de Prieto (2020), o financiamento público deficitário e a falta de aporte logístico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas equipes de apoio periféricas comprometem a capilaridade das políticas inclusivas no território. Soma-se a isso a percepção de que a formação continuada não constitui uma política sistemática, visto que o profissional relata: “eu me atualizo por conta própria” (Entrevistado 1). Essa afirmação evidencia um processo de privatização e individualização da formação docente. Como adverte Kassir (2011), ao deslocar a responsabilidade do aperfeiçoamento técnico do Estado para o sujeito individual, o modelo de gestão pública exime-se de seu papel formativo, sustentando a política

inclusiva antes no voluntarismo e no esforço pessoal do trabalhador da educação do que em diretrizes públicas estruturadas.

Os discursos também apontam para a centralidade da morosidade administrativa como elemento gerador de tensões. A discrepância temporal nos prazos de atendimento, variando entre “10 a 15 dias” e até “4 ou 5 meses” (Entrevistados 1 e 2), revela a instabilidade e a desarticulação do próprio fluxo burocrático. Na perspectiva da burocracia de nível de rua de Lipsky (2010), diante de sistemas lentos e recursos insuficientes, os agentes implementadores desenvolvem, de forma discricionária, estratégias informais de sobrevivência profissional e racionamento de serviços, tais como as classificações internas de urgência mencionadas pela equipe. Todavia, quando o calendário administrativo impede ações preventivas, como a vedação de visitas domiciliares prévias sob o argumento de que “não somos autorizados a fazer visitas de estudantes que não são nossos” (Entrevistado 1), instaura-se um severo descompasso entre o tempo da burocracia estatal e o tempo pedagógico do aluno. O estudante permanece desamparado na ponta do sistema enquanto a máquina administrativa se move formalmente, consolidando o que Silveira (2013) identifica como a falha originária que empurra o cidadão para as vias judiciais como mecanismo de aceleração forçada do direito.

A morosidade, contudo, não é atribuída exclusivamente à equipe. Ao mencionar que não podem realizar visitas antes da efetivação da matrícula porque “não somos autorizados a fazer visitas de estudantes que não são nossos” (Entrevistado 1), os participantes revelam como o calendário administrativo condiciona a ação pedagógica. Nesse cenário, as estratégias internas de priorização, como a criação de classificações de urgência para os casos, surgem como tentativas de resistência institucional, evidenciando profissionais que buscam recompor, dentro das margens possíveis, a eficácia de um sistema estruturalmente lento.

É nesse ponto que emerge o núcleo analítico mais sensível da pesquisa: a disputa epistemológica entre os saberes pedagógico, médico e jurídico. A reivindicação de autoridade profissional expressa na fala “nós sabemos o que é o melhor pedagogicamente para aquele estudante” (Entrevistado 1) surge em um contexto no qual esse saber se percebe constantemente deslegitimada pelo discurso clínico. De acordo com Mantoan (2015), a persistência do modelo medicocentrado

na educação especial reduz a complexidade do processo de ensino-aprendizagem a um diagnóstico biológico, no qual o laudo médico passa a "receitar" o recurso humano (o professor de apoio) como se fosse uma prescrição terapêutica. O sistema de justiça, por sua vez, ao acolher tais laudos de forma acrítica e sem interlocução com a equipe pedagógica da SRE, opera o que Skliar (2003) denomina como a patologização da diferença. O conhecimento técnico-pedagógico da equipe escolar é colocado em posição de subordinação hierárquica diante da aliança médico-jurídica, simplificando as necessidades educacionais do aluno e desconsiderando as barreiras institucionais e ambientais que a escola deveria transformar coletivamente.

A ausência de comunicação interinstitucional e a "falta de diálogo entre saúde, Ministério Público e educação" (Entrevistado 1) demonstram que a judicialização muitas vezes coroa uma progressiva ruptura dos canais institucionais de mediação. Como argumenta Ranieri (2010), o direito à educação na Carta de 1988 pressupõe um regime de colaboração e articulação em rede que, quando fragmentado, converte o litígio na única linguagem possível entre os atores públicos. O deslocamento conceitual operado pela equipe ao afirmar que o cerne da questão não é "ter direito ou não, e sim qual atendimento aquele estudante vai necessitar", evidencia que a judicialização tende a focar na entrega cega de um insumo individualizado (o cuidador ou professor de apoio), obliterando a discussão sobre o projeto pedagógico global da escola.

As falas também escancaram as fragilidades na própria rede de sustentação das escolas. A constatação de que "tá faltando formação, tá faltando entendimento de qual é exatamente a função do professor [de apoio]" (Entrevistado 2) aponta para a desconfiguração identitária dessa função docente. Conforme apontam os estudos de Mendes (2019), o modelo de inserção do professor de apoio no Brasil frequentemente padece de uma indefinição conceitual, transformando-o em um tutor exclusivo ou "bastião" isolado do aluno com deficiência, o que exime o professor regente e a escola do ecossistema de corresponsabilidade. Diante da sobrecarga da sala de aula comum e da exclusão de determinados transtornos (como o TDAH) dos serviços regulares das salas de recursos, o professor de apoio passa a ser demandado como uma solução panaceica e simbólica para suprir as carências generalizadas da rede física e de pessoal.

No que tange à metodologia de avaliação, a defesa de que ela “tem que ser feita... porque nós estamos falando de individualidades” (Entrevistado 2), por meio de visitas *in loco*, traduz uma resistência ativa da equipe contra a padronização e a lógica gerencialista da administração pública contemporânea. Essa postura pedagógica alinha-se à teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1998), que postula a necessidade de compreender as potencialidades do sujeito a partir de suas interações sociais concretas e dos suportes mediados oferecidos pelo ambiente, elementos impossíveis de serem apreendidos por meio de critérios meramente burocráticos ou fichas cadastrais abstratas.

A triangulação dos dados demonstra, sob a perspectiva constitucional, que a judicialização não é a causa do problema, mas o sintoma visível de falhas sistêmicas acumuladas no plano executivo. Quando a política pública falha em prover o suporte no tempo oportuno, o Judiciário intervém provocado pelas famílias, amparando-se no princípio do mínimo existencial (SARLET, 2013). De acordo com Barcellos (2008), o Estado não pode se abrigar sob a cláusula da “reserva do possível”, alegando restrições orçamentárias ou discricionariedade administrativa, para esvaziar o núcleo essencial de direitos fundamentais vinculados à dignidade humana, como a educação inclusiva. No entanto, como pondera Cury (2002), conquanto a intervenção judicial recupere o direito do indivíduo lesado no caso concreto, ela expõe os limites das macro-políticas de inclusão que, por operarem de forma reativa frente aos mandados judiciais, acabam por não transformar as condições macroestruturais e organizacionais da rede de ensino, perpetuando o ciclo de litigiosidade na SRE.

Dessa forma, a judicialização pode ser interpretada como consequência de uma cadeia de rupturas: a escola não consegue responder plenamente às demandas inclusivas, a equipe especializada enfrenta limitações estruturais que impedem atendimento ágil, e a família, ao não se sentir escutada, busca uma instância de poder capaz de impor soluções imediatas. O processo judicial surge, assim, como etapa final de uma comunicação interrompida entre os diferentes atores da política educacional.

Ao realizar a triangulação dos dados empíricos com o referencial teórico, torna-se possível aprofundar a interpretação sobre as falhas sistêmicas do processo de inclusão. As concepções educacionais defendidas por teóricos como Lev

Vygotsky e Paulo Freire compreendem a educação como um processo essencialmente mediado e orientado pela justiça social. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento de sujeitos com deficiência está intrinsecamente ligado à qualidade das mediações sociais e pedagógicas oferecidas pelo meio. Quando o sistema falha em prover o suporte no tempo pedagógico adequado, como evidenciado nos relatos sobre a morosidade administrativa, nega-se ao estudante não apenas um recurso, mas a própria ferramenta de mediação de sua aprendizagem.

Em consonância com essa urgência, Freire (1996, p. 43) adverte que "a educação é uma forma de intervenção no mundo", o que exige do Estado um compromisso ético materializado em condições estruturais de ensino. Os relatos empíricos, no entanto, revelam um sistema incapaz de responder às necessidades dos estudantes, produzindo o oposto do processo inclusivo natural. Nesse cenário, a judicialização pode ser compreendida como uma estratégia legítima de reivindicação de justiça social diante da falha administrativa em garantir o mínimo educacional necessário.

O conflito de saberes identificado nas entrevistas, no qual o laudo médico se sobrepõe à avaliação pedagógica, dialoga diretamente com as críticas de Mantoan (2015) acerca dos modelos medicocentrados. Segundo a autora, a inclusão genuína exige o rompimento com a lógica asilar e clínica, compreendendo que a deficiência não é uma doença a ser tratada com recursos apartados, mas uma diferença que a escola deve acolher em sua organização. Ao priorizar o laudo médico em detrimento do saber docente, o sistema jurídico incorre no risco de endossar uma visão patologizante, "deslocando o foco das barreiras institucionais e pedagógicas que deveriam ser transformadas coletivamente" (MANTOAN, 2015, p. 42). Assim, a judicialização amplia o acesso a recursos, mas, paradoxalmente, pode limitar a concepção de inclusão a um mero atendimento especializado e individualizante.

Essa análise evidencia ainda uma tensão normativa interna ao sistema, marcada pela coexistência de diretrizes filosóficas ampliativas e regulamentações operacionais restritivas. Quando a política pública não dá conta de efetivar o atendimento, o Judiciário intervém amparado no princípio do "mínimo existencial". Sarlet (2013, p. 85) define esse preceito como a garantia do "conjunto de bens e utilidades indispensáveis a uma vida humana digna". Corroborando essa perspectiva, Barcellos (2008) argumenta que o Estado não pode evocar a escassez

de recursos ou a discricionariedade administrativa para justificar a inércia quando direitos fundamentais, como a educação, são violados. Como aponta Cury (2002), o direito à educação ganha contornos de exigibilidade jurídica exatamente quando as políticas universais falham. Logo, a decisão judicial surge não como interferência externa indevida, mas como uma reação institucional última à violação concreta de um direito constitucionalmente assegurado.

Por fim, a centralidade atribuída ao professor de apoio, tão presente nos discursos dos entrevistados, revela-se profundamente ambígua. Conforme discutem os estudos de Kassir (2011) sobre as políticas de educação especial no Brasil, há um descompasso histórico entre as propostas inclusivas e as reais condições de trabalho docente. O professor de apoio passa a concentrar expectativas que extrapolam sua atuação pedagógica, funcionando como resposta paliativa para problemas estruturais crônicos, como a escassez de profissionais especializados e a fragilidade na formação continuada dos regentes. A judicialização da educação especial, portanto, resolve o caso individual de forma urgente e necessária, mas não transforma as condições sistêmicas que, inevitavelmente, continuarão a produzir novas demandas judiciais.

Dessa maneira, conclui-se que a judicialização da educação inclusiva deve ser compreendida menos como um antagonismo ao Executivo e mais como um indicador crítico de suas insuficiências estruturais. Ela demarca o exato ponto em que o direito fundamental à educação deixa de ser garantido administrativamente e passa a depender do sistema de justiça para sair do texto legal e ganhar materialidade na vida do estudante.

3.6 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS LOCALIZADOS NO ARQUIVO INTERNO DA SRE

Realizamos uma análise interna minuciosa no arquivo digital e físico que a SRE pesquisada possui sobre os casos em que ocorreram a judicialização da contratação do professor de apoio. Inicialmente, torna-se oportuno informar que cada aluno do AEE possui uma pasta individual arquivada junto à DIRE da SRE, e dentro dessa pasta existem três documentos: o diagnóstico realizado com a família

do aluno; uma avaliação de habilidades e competências segundo a previsão BNCC; e a análise conclusiva da equipe SAI (indicando ou não a contratação do professor de apoio).

Ressaltamos que o arquivo analisado não estava completo: dos 33 (trinta e três) casos estudados de professores de apoio que foram contratados mediante processos judiciais, encontramos dados no arquivo referentes a apenas 17 (dezessete) contratações. Questionamos à DIRE sobre o fato de o arquivo escolar encontrar-se incompleto e fomos informados de que quando o aluno é recebido por transferência de uma escola pertencente a outra SRE do Estado de Minas Gerais, não ocorre a realização de novo processo de análise da contratação de professor de apoio na SRE de destino. Ou seja, se o aluno possuía professor de apoio contratado em uma determinada SRE, automaticamente será autorizada a contratação de professor de apoio em todas as SRE's do Estado de Minas Gerais, e isso ocorre com base no primeiro parecer da SRE de origem. Sendo assim, somente a SRE de origem (a primeira a ter contato com o aluno) arquivará os três documentos supracitados.

Diante do exposto, nosso estudo do arquivo interno da SRE, acabou sendo reduzido aos 17(dezessete) casos que foram analisados e documentados exclusivamente dentro da SRE pesquisada, pois acessar todos os outros 16(dezesseis) casos que foram analisados e documentados em outras SRE's do estado de Minas Gerais, acabou se tornando uma tarefa inviável para o tempo destinado à conclusão da escrita da nossa dissertação.

Para entendermos melhor os documentos que foram analisados nesta fase, precisamos esclarecer para o nosso leitor alguns pontos importantes sobre eles.

Inicialmente, cabe destacar que os alunos matriculados no Tempo Integral geram duas contratações de professores de apoio, devido ao fato de o estudante encontrar-se matriculado em dois turnos distintos, necessitando de acompanhamento em ambos.

Para preservar a privacidade dos envolvidos, inserimos tarjas pretas nos nomes dos alunos e dos servidores da equipe SAI que aparecem nos arquivos analisados. Dessa forma, quando for necessário citar algum aluno, faremos referência a ele de forma genérica e sequencial, como “aluno um”, “aluno dois”, “aluno três”, e assim por diante.

O diagnóstico realizado com a família dos alunos é padronizado, utilizando o mesmo formulário para todos os casos, e possui perguntas específicas sobre o quadro clínico e médico, os hábitos, a rotina e o comportamento dos alunos em casa.

Em contrapartida, a avaliação de habilidades e competências, que segundo a equipe SAI segue a previsão da BNCC, não é padronizada. São aplicadas avaliações diferentes para os alunos que solicitaram professores de apoio, de acordo com sua idade/turma, com objetivo de demonstrar o nível de desenvolvimento do aluno, através da observação das habilidades e competências que foram consolidadas. Nas 17(dezessete) contratações de professores que foram documentadas, percebemos que foram utilizadas, exatamente 8(oito) avaliações distintas, que possuíam atividades ligadas às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A partir desse processo que detalhamos até aqui, a equipe SAI visita a escola/aluno, e é realizada a análise conclusiva da equipe SAI através de um formulário padrão, onde é especificado se a equipe concorda (ou não) com a contratação do professor de apoio para o aluno solicitante.

A equipe SAI se baseia nos seguintes aspectos para emitir o seu parecer: aplicação da legislação vigente; análise do diagnóstico ou informações obtidas junto à família do aluno, juntamente com os laudos médicos do aluno; observação das habilidades e competências consolidadas pelo aluno, que são demonstradas através da aplicação de avaliações de matemática e português; percepções da própria equipe SAI observadas durante o processo de visita “in loco” da escola/família/aluno.

Vale ressaltar um ponto de consenso nas entrevistas analisadas na seção 3.4 da dissertação: todos os participantes afirmaram que as avaliações de língua portuguesa e matemática não são instrumentos rígidos. Pelo contrário, os testes aplicados para aferir habilidades e competências são adaptados para respeitar as particularidades de cada aluno/série. Além disso, os entrevistados destacaram que essa customização ocorre de maneira criteriosa, mantendo-se totalmente alinhada às diretrizes e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo assim, escolhemos iniciar a nossa análise pormenorizada do arquivo da SRE, justamente nos 8(oito) modelos de avaliações das habilidades e

competências dos alunos (testes ou provas de língua portuguesa ou matemática). Esses testes ou provas aplicadas para os alunos que solicitaram professores de apoio, acabaram se tornando uma das peças fundamentais no processo de contratação desses 17 (dezesete) professores de apoio por ordens judiciais.

Nossa análise, seguirá a seguinte sistemática para cada um dos 8 (oito) modelos de testes ou avaliações encontrados no arquivo da SRE pesquisada: observação, das habilidades e competências evidenciadas no teste/avaliação de língua portuguesa e matemática; comparação dessas habilidades e competências com a BNCC, para detectarmos em qual série/ano as habilidades cobradas deveriam ser consolidadas; analisar se essa avaliação se encontrava compatível/equilibrada para a série/ano do aluno do AEE que necessitava do professor de apoio.

3.6.1 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 1

VOCÊ SE ALIMENTA BEM?

DESCUBRA QUAIS ALIMENTOS FAZEM BEM PARA NOSSA SAÚDE E RESPONDA AS PERGUNTAS USANDO LETRA CURSIVA:

UMA BOA REFEIÇÃO DEVE SER VARIADA E EQUILIBRADA, PARA FORNECER TUDO O QUE O NOSSO CORPO PRECISA: PROTEÍNAS, VITAMINAS E SAIS MINERAIS, CARBOIDRATOS, GORDURAS E ÁGUA. OS ALIMENTOS SÃO CLASSIFICADOS EM:

- CONSTRUTORES: CHEIOS DE PROTEÍNAS, COMO AS CARNES, PEIXES, OVOS E LEITE.
- ENERGÉTICOS: RICOS EM CARBOIDRATOS E AÇÚCARES, QUE ENCONTRAMOS NA BATATA, ARROZ, MEL, FEIJÃO, FRUTAS.
- REGULADORES: CONTROLAM O FUNCIONAMENTO DO ORGANISMO, POIS SÃO RICOS EM VITAMINAS.



1 - O QUE NOSSO CORPO PRECISA PARA SER SAUDÁVEL?
peixe, água, carne, leite

2 - DE EXEMPLOS DE ALIMENTOS CONSTRUTORES.
carne, peixe, ovos e leite

3 - DE EXEMPLOS DE ALIMENTOS ENERGÉTICOS.
batata, arroz, mel, feijão, frutas

FAÇA O CÁLCULO E MARQUE O RESULTADO:

1) A COLEÇÃO DE CARRINHOS DE IVÓ ESTÁ COM 5 CARRINHOS VERMELHOS, 5 AZUIS, 5 VERDES, 5 PRETOS E 2 AMARELOS. QUANTOS CARRINHOS ELE TEM NA COLEÇÃO?

42	23	22
----	----	---------------

2) PARA O PIQUENIQUE DA ESCOLA, ANA LEVOU 10 BRIGADEIROS, PEDRO LEVOU 10 BEIJINHOS E BRUNA, 10 BOMBONS. QUANTOS DOÇES LEVARAM JUNTOS?

50	20	30
----	----	---------------

3) BRUNO TEM R\$ 30,00 PARA COMPRAR UMA CAMISETA. ESCOLHEU UMA QUE CUSTA R\$ 25,00. QUANTO RECEBEU DE TROCO?

R\$ 5,00	R\$ 25,00	R\$ 10,00
---------------------	-----------	-----------

4) NUM JOGO DE DADOS, FERNANDA TIROU 8, 5 E 3. QUANTOS PONTOS ELA FEZ?

11	14	15
----	----	----

5) TEREZA ESTÁ GUARDANDO SUA MESADA. ELA RECEBE R\$ 5,00 POR SEMANA. QUANTO CONSEGUIRÁ JUNTAR EM UM MÊS?

R\$ 30,00	R\$ 50,00	R\$ 20,00
-----------	-----------	----------------------

6) ESTER VAI PASSAR OS MESES DE DEZEMBRO E JANEIRO VIAJANDO. QUANTOS DIAS ELA FICARÁ FORA DE SUA CIDADE?

72	100	62
----	-----	---------------

Fonte: Pasta Individual⁹ do AEE da SRE

O teste analisado avalia as habilidades e competências exigidas em provas de Língua Portuguesa e Matemática, comparando-as com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para determinar o ano de escolaridade correspondente. Na área de Língua Portuguesa, observa-se que o aluno precisa demonstrar compreensão em leitura ao interpretar textos informativos curtos sobre alimentação saudável. Além disso, é exigida a capacidade de localizar informações explícitas, como exemplificar os tipos de alimentos citados no texto. A avaliação

⁹ Pasta Individual do AEE, da SRE, através do link < https://1drv.ms/f/c/d32a903c727dcb96/IgAC_IYVh7TSKgiui48t19TATiXSMrRkhiC0bI3YVzTOjA?e=30L8l5> Acessado em 27/04/2026.

também requer o uso da letra cursiva nas respostas, evidenciando o foco no desenvolvimento e na consolidação da caligrafia e da escrita formal.

Em Matemática, o foco recai sobre a resolução de problemas envolvendo situações do cotidiano. O aluno deve realizar cálculos com números naturais que abrangem diferentes operações. Isso inclui a adição com múltiplas parcelas (visto nos problemas de carrinhos, doces e dados), a subtração para o cálculo de troco em contextos de compra e venda, e a noção inicial de multiplicação entendida como a soma de parcelas iguais, aplicada no cálculo de uma mesada. A prova ainda exige o reconhecimento e a utilização do sistema monetário brasileiro, bem como a compreensão de medidas de tempo, especificamente o cálculo de períodos em dias referentes aos meses de dezembro e janeiro.

Ao confrontar essas exigências com a BNCC, nota-se uma clara correspondência com as competências previstas para o 2º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, as tarefas alinham-se à habilidade EF15LP03, que trata da localização de informações explícitas, e à habilidade EF12LP04, referente à leitura e compreensão de textos do cotidiano com finalidades específicas. A própria exigência da letra cursiva reforça essa etapa escolar, já que sua prática e consolidação ocorrem tipicamente entre o 1º e o 2º ano.

Na Matemática, a adequação ao 2º ano é igualmente evidente. A resolução de problemas de adição e subtração com significados de juntar e retirar remete à habilidade EF02MA06. Já a introdução à multiplicação por meio de somas repetidas reflete a habilidade EF02MA07. O uso do sistema monetário no problema da camiseta e da mesada atende diretamente à competência EF02MA20, enquanto a medição de tempo para a viagem de dezembro a janeiro dialoga com a habilidade EF02MA18, que envolve calcular a duração de intervalos de tempo.

As competências exigidas pelo instrumento avaliativo, englobando desde a interpretação de textos informativos e a apropriação da letra cursiva até a resolução de situações-problema envolvendo as quatro operações, sistema monetário e medidas de tempo, alinham-se com precisão às habilidades e objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o 2º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a pasta individual, nos mostra que essa avaliação foi aplicada para público do 7º ano. Perceba-se que, no nosso entendimento, essa expressiva defasagem na parametrização do teste levanta sérios questionamentos

metodológicos, primeiramente sobre os critérios adotados pela equipe para submeter um aluno já inserido nos anos finais do Ensino Fundamental a uma prova estruturada para os anos iniciais de alfabetização. Consequentemente, essa inadequação na escolha do instrumento distorce a análise do real nível de proficiência do estudante e prejudica a emissão de um parecer fidedigno sobre suas necessidades educacionais. É exatamente diante dessa fragilidade diagnóstica que a importância do professor de apoio se torna ainda mais evidente: sem um mapeamento coerente e condizente com as demandas da etapa escolar em curso, o professor de apoio perde os subsídios essenciais para realizar as adaptações curriculares necessárias e a mediação pedagógica adequada, comprometendo a efetividade do suporte a ser disponibilizado no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

3.6.2 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 2

MONITORAMENTO MAIS ALFABETIZAÇÃO 2018

ESCOLA: _____ PROFESSOR: _____

ALUNO: _____

Auto Ditado

 A	 A	 B	 E
 A	 A	 A	 F
 A	 A	 B	 A








$\begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ \hline 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ + 1 \\ \hline 8 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ + 0 \\ \hline 4 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ - 1 \\ \hline 7 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ - 1 \\ \hline 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ - 6 \\ \hline 0 \end{array}$
---	---	---	---	---	---

Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

A avaliação analisada divide-se em duas seções principais: escrita (focada no "Auto Ditado") e matemática (focada em operações básicas e contagem). Na área de Língua Portuguesa, a atividade de "Auto Ditado" avalia a relação fonema-grafema, exigindo que o aluno identifique uma imagem, verbalize seu nome e escreva a palavra correspondente. Isso demanda consciência fonológica para que a criança segmente os sons da palavra e tente representá-los graficamente. Além disso, a tarefa permite identificar a hipótese de escrita do aluno (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética), uma competência fundamental no ciclo de alfabetização, sendo que a presença de letras de apoio indica um suporte pensado para alunos nas fases iniciais desse processo.

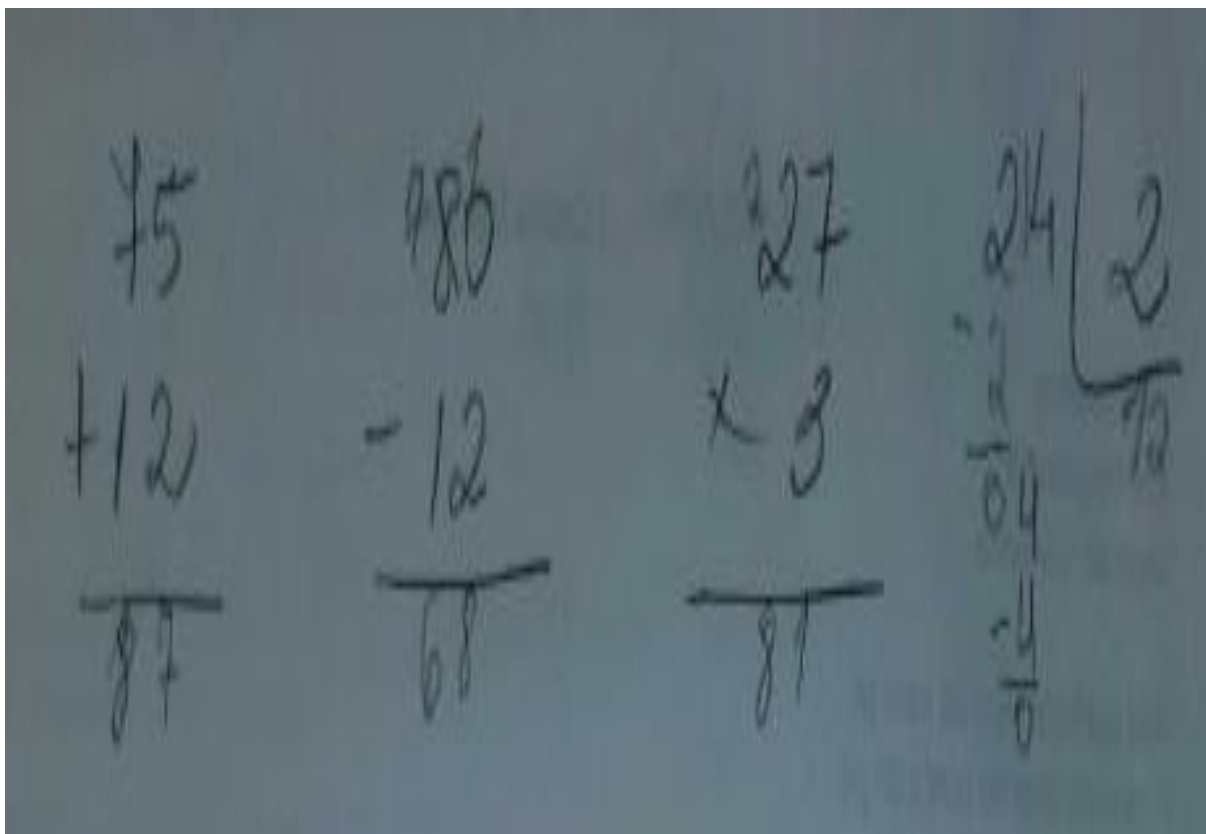
Na seção de Matemática, a prova avalia a contagem e a relação número-quantidade por meio de uma atividade com potes de peixes, na qual o aluno precisa contar os elementos e, possivelmente, associar a quantidade ao numeral adequado. A avaliação também propõe operações básicas com números de apenas um dígito. As contas de adição (como $3+2$ e $7+1$) exigem a compreensão do conceito de juntar quantidades, enquanto as de subtração (como $8-1$ e $3-3$) avaliam a noção de retirar. Destaca-se, ainda, a operação $4+0$, que testa o entendimento da criança sobre o zero como elemento neutro na adição.

Ao cruzar essas competências com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se um alinhamento claro com as expectativas para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, o "Auto Ditado" atende perfeitamente à habilidade EF01LP02, que trata da escrita espontânea de palavras de forma alfabética, e à habilidade EF01LP07, referente à identificação de fonemas e sua representação por letras. O próprio contexto do programa "Mais Alfabetização", mencionado na avaliação, reforça esse foco, visto que é uma iniciativa voltada a garantir a base da alfabetização com ênfase principal no 1º ano.

A adequação ao 1º ano é igualmente evidente em Matemática. A atividade de contagem dos peixes corresponde à habilidade EF01MA02, que propõe a contagem exata ou aproximada de objetos. As contas de adição refletem a construção de fatos básicos prevista na habilidade EF01MA06. Já as operações de adição e subtração cobrem perfeitamente as noções de compor, decompor, juntar e retirar quantidades, estabelecidas nas habilidades EF01MA07 e EF01MA08.

As competências exigidas pelo instrumento avaliativo, como a escrita espontânea de palavras simples somada à resolução de operações matemáticas elementares, alinham-se com precisão às habilidades e objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o 1º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma ferramenta concebida para monitorar os avanços iniciais da alfabetização e do letramento matemático. A análise da pasta individual, revela que esta avaliação diagnóstica foi aplicada a um estudante matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse caso em específico, é coerente que um aluno matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, tenha sido submetido à análise de habilidades e competências que deveriam ser consolidadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Consequentemente, o nosso entendimento é que a utilização de uma avaliação dimensionada para a etapa escolar em curso, poderá apontar para o real nível de proficiência do estudante, facilitando a emissão de um parecer fidedigno sobre suas possíveis defasagens e sobre o delineamento das intervenções pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento, inclusive a contratação ou não de um professor de apoio.

3.6.3 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 3



A BAILARINA (Cecília Meireles)

Esta menina
Tão pequenina
Quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré,
Mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá,
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
Mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
E não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
E diz que caiu do céu.

Esta menina
Tão pequenina
Quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
E também quer dormir como as outras crianças.

Interpretação da Poesia

Você já sabe que esse tipo de texto chama-se poesia. Sabe também que cada linha de uma poesia chama-se verso.

1) Complete:

- O título da poesia é A Bailarina.
- O nome da autora da poesia é Cecília Meireles.
- A poesia tem 18 versos e 2 estrofes.

2) A poesia conta a história de:

() uma professora	(x) uma bailarina
() uma artista	() uma pintora

3) Responda:

- Quem quer ser bailarina?
menina
- Quais as notas musicais que aparecem no texto?
dó ré fá lá si
- Para onde a menina inclina o corpo?
para cá e para lá

Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

A avaliação em questão foca na interpretação de poesia e em operações matemáticas, exigindo competências específicas dessas duas áreas. Na seção de Língua Portuguesa, o aluno é desafiado a ler e compreender um texto literário, especificamente o poema "A Bailarina", de Cecília Meireles. A partir dessa leitura, ele deve identificar elementos textuais e narrativos explícitos, como o título, a autoria, a personagem principal e suas ações, além de localizar informações mais pontuais, como as notas musicais mencionadas. A prova também avalia o reconhecimento da

estrutura básica do gênero poético, verificando se o estudante consegue diferenciar versos e estrofes.

Para a avaliação de matemática, não podemos deixar de destacar, que esse teste não apresenta nenhuma contextualização ou enunciado para problematizar as questões, e isso prejudica o entendimento do real objetivo desse teste. A estética dessa avaliação, não a torna compreensível e clara. A única conclusão que conseguimos chegar com os dados limitados que foram apresentados, é que o foco deste teste recai sobre o domínio das quatro operações fundamentais. O aluno deve resolver cálculos de adição com números de dois dígitos e efetuar subtrações com dois ou mais dígitos, potencialmente lidando com a necessidade de reagrupamento (o famoso "empréstimo"). Além disso, a avaliação cobra cálculos mais avançados, como a multiplicação de um número de três dígitos por um de um dígito, demonstrando a compreensão inicial do algoritmo. Há também o início da resolução de divisões, exigindo que o aluno compreenda o algoritmo e a ideia de repartição.

Ao cruzar essas exigências com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se uma forte correspondência com as habilidades previstas para o 3º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, a tarefa de interpretação poética alinha-se à habilidade EF15LP16, que propõe a leitura autônoma de textos do campo artístico-literário. Já o reconhecimento de versos e estrofes dialoga com a habilidade EF35LP23, que trata da apreciação de poemas e suas estruturas, um passo fundamental consolidado justamente no 3º ano.

Na Matemática, a adequação ao 3º ano torna-se ainda mais evidente. Enquanto a adição e a subtração (alinhadas à habilidade EF03MA05) já vêm sendo trabalhadas desde os anos anteriores, a introdução e a sistematização da multiplicação e divisão são focos centrais desta etapa escolar. A prova avalia o domínio da multiplicação com contas como 327×3 , refletindo perfeitamente a habilidade EF03MA07. Do mesmo modo, a operação de divisão, exemplificada por cálculos como $214 / 2$, atende diretamente à habilidade EF03MA08, focada na ideia de repartição equitativa.

As competências exigidas pelo instrumento avaliativo, como a interpretação da estrutura de textos poéticos somada à complexidade de cálculos matemáticos envolvendo as quatro operações com até três dígitos, alinham-se com precisão às habilidades e objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o 3º ano do

Ensino Fundamental. Entretanto, a análise da pasta individual revela que esta avaliação foi aplicada a um estudante matriculado no 9º ano. Perceba-se que, no nosso entendimento, essa expressiva defasagem na parametrização do teste levanta sérios questionamentos metodológicos, primeiramente sobre quais foram os critérios adotados pela equipe para decidir aplicar uma prova de anos iniciais a um aluno dos anos finais. Consequentemente, essa falta de clareza no processo de escolha do instrumento pode distorcer a análise do real nível de proficiência do estudante, prejudicando, assim, a emissão de um parecer fidedigno sobre suas necessidades educacionais e sobre o suporte adequado a ser disponibilizado.

3.6.4 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 4

Leia o texto:

Tatu-bola



O corpo do tatu-bola fica dentro de placas. As placas são duras e protegem o tatu-bola do ataque de outros bichos. Quando o tatu-bola fica com medo, ele se enrola e fica parecendo uma bola. A cabeça, as patas, a barriga e o rabo ficam escondidos. É assim que esse bicho se protege.

MORAIS, Marta Boubssou; ANDRADE, Maria H. de Paiva. Tanto bicho. p.22. (PD3010561_SUP)

1. Nesse texto, o tatu se enrola quando

☒ a) fica com medo.
☐ c) parece uma bola.

☐ b) fica dentro das placas.
☐ d) ataca outros bichos.
2. Como são e para que servem as placas do tatu – bola?

3. Quando o tatu – bola se enrola fica parecendo:

☐ a) um boneco
☐ c) uma mola

☒ b) uma bola
☐ d) uma cola
4. Este texto é:

☐ a) uma fábula
☐ c) um conto

☒ b) um texto informativo
☐ d) uma notícia
5. Forme uma frase com a palavra TATU.

www.casaproprietaria.com © Todos os direitos reservados

The image shows three handwritten mathematical operations on a dark background. The first operation is an addition: 53 plus 21 equals 74. The second operation is a subtraction: 35 minus 14 equals 21. The third operation is a multiplication: 31 times 5 equals 155. Each operation is written in a clear, legible hand.

$$\begin{array}{r} 53 \\ + 21 \\ \hline 74 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 35 \\ - 14 \\ \hline 21 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 31 \\ \times 5 \\ \hline 155 \end{array}$$

Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

O teste analisado avalia as competências exigidas em Língua Portuguesa e Matemática, focando, inicialmente, na leitura e compreensão de um texto informativo sobre o tatu-bola. O aluno precisa localizar informações explícitas, como o motivo de o animal se enrolar e com o que ele se parece, além de realizar inferências simples ao conectar diferentes partes do texto para compreender que a função das placas do tatu é a proteção. A prova também exige que o estudante reconheça as características do gênero textual, classificando-o como informativo e distinguindo-o de fábulas ou notícias. Além disso, há uma atividade de produção escrita na qual o aluno deve elaborar uma frase coerente utilizando a palavra-chave "TATU", demonstrando seus conhecimentos de ortografia e estrutura frasal.

Na seção de Matemática, a avaliação cobra a resolução de três operações distintas. O aluno deve efetuar um cálculo de adição com números de dois dígitos, sem a necessidade de reserva (o famoso "subir"), e uma operação de subtração, também com dois dígitos, que já exige a técnica de reagrupamento (o "empréstimo"). O diferencial desta etapa é a cobrança de um cálculo de multiplicação de um número de dois dígitos por um de um dígito, o que demonstra a necessidade de uma compreensão inicial desse algoritmo matemático.

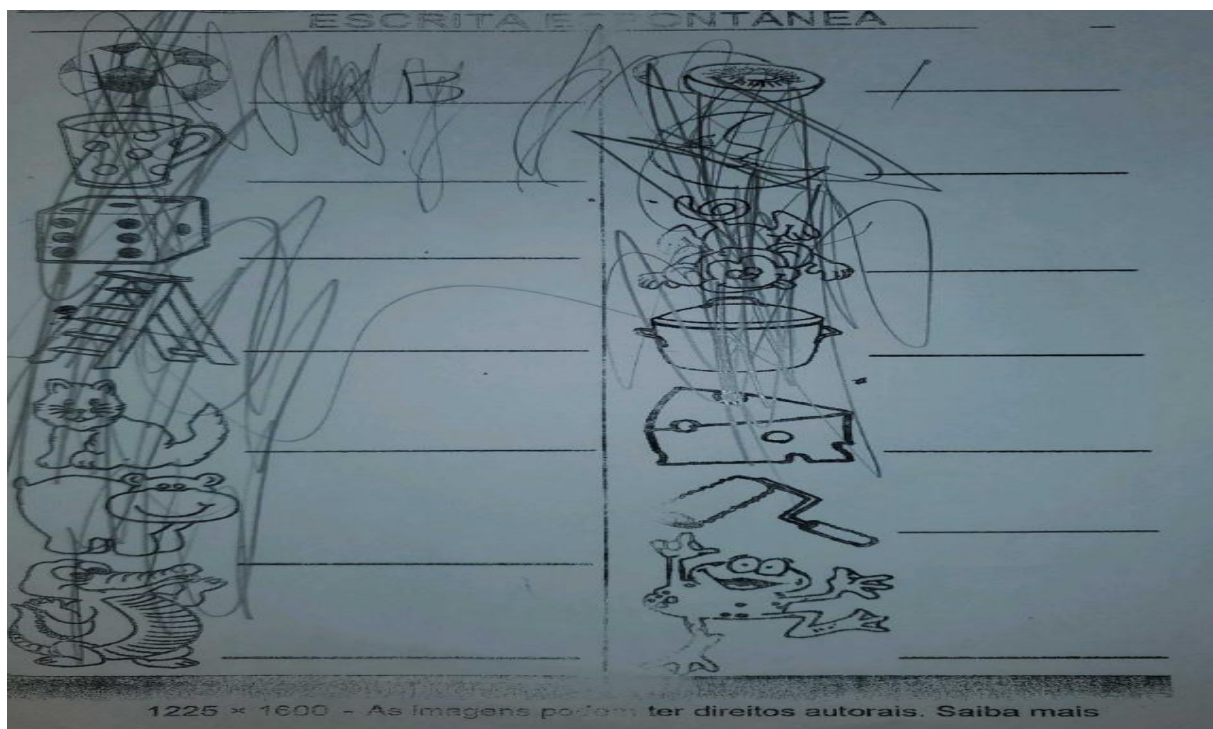
Ao comparar essas exigências com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se uma clara correspondência com as expectativas de aprendizagem para o 3º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, a leitura do texto sobre o tatu-bola mobiliza as habilidades EF15LP01 e EF15LP03, referentes à identificação da função social dos textos e à localização de informações explícitas. A fluência e autonomia na leitura de textos curtos alinham-se à habilidade EF35LP01, enquanto a capacidade de identificar o gênero textual reflete a habilidade EF35LP03, uma competência consolidada justamente nesta etapa

escolar. A produção da frase, por sua vez, atende à habilidade de escrita EF03LP07, evidenciando o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Na Matemática, a adequação ao 3º ano é confirmada principalmente pela presença da multiplicação. Enquanto a adição e a subtração com reagrupamento (alinhadas à habilidade EF03MA05) já vêm sendo aprofundadas no 2º ano e consolidadas no 3º, a introdução aos algoritmos de multiplicação e divisão é o verdadeiro foco desta etapa. A conta de multiplicação presente na prova é uma aplicação direta da habilidade EF03MA07, que trata da resolução de problemas envolvendo a adição de parcelas iguais e disposições retangulares.

Em suma, a combinação da interpretação de textos informativos com a resolução de cálculos das três operações, em especial a subtração com reagrupamento e a multiplicação, comprova de forma consistente que a avaliação foi elaborada e parametrizada para o 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a pasta individual nos mostra que essa avaliação foi aplicada a um aluno matriculado no 6º ano, o que, no nosso entendimento, compromete a análise precisa de suas defasagens e pode prejudicar a emissão do parecer final sobre a contratação do professor de apoio por parte da equipe SAI da SRE pesquisada.

3.6.5 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 5



Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

A avaliação analisada consiste em uma atividade de "auto ditado", na qual o aluno deve observar uma série de imagens e escrever os nomes correspondentes. Esse tipo de tarefa é fundamental para diagnosticar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Durante a execução, a principal competência avaliada é a relação fonema-grafema, ou seja, a capacidade da criança de associar os sons (fonemas) que compõem o nome do objeto à sua representação gráfica (grafemas/letras). Para isso, a atividade exige primeiro o reconhecimento de vocabulário, para que o aluno identifique a imagem e acesse a palavra em seu repertório lexical. Em seguida, mobiliza a consciência fonológica, necessária para que a criança tente segmentar a palavra em sílabas ou fonemas individuais na hora de escrever.

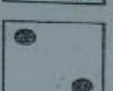
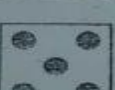
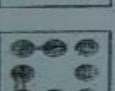
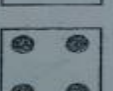
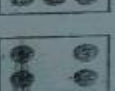
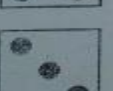
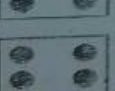
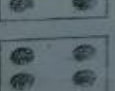
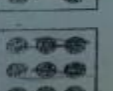
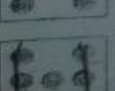
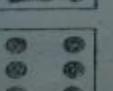
Outro ponto central dessa avaliação é permitir que o professor identifique a hipótese de escrita do aluno, diagnosticando em qual estágio de desenvolvimento ele se encontra (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético). Além dos aspectos cognitivos e linguísticos, a própria ação de registrar as letras no espaço delimitado pelas linhas avalia o desenvolvimento da coordenação motora fina. Vale observar que, no documento fornecido, a presença de rabiscos sobre as linhas indica uma fase muito inicial, possivelmente pré-silábica, na qual a criança ainda não estabeleceu uma relação clara entre os sons e as letras.

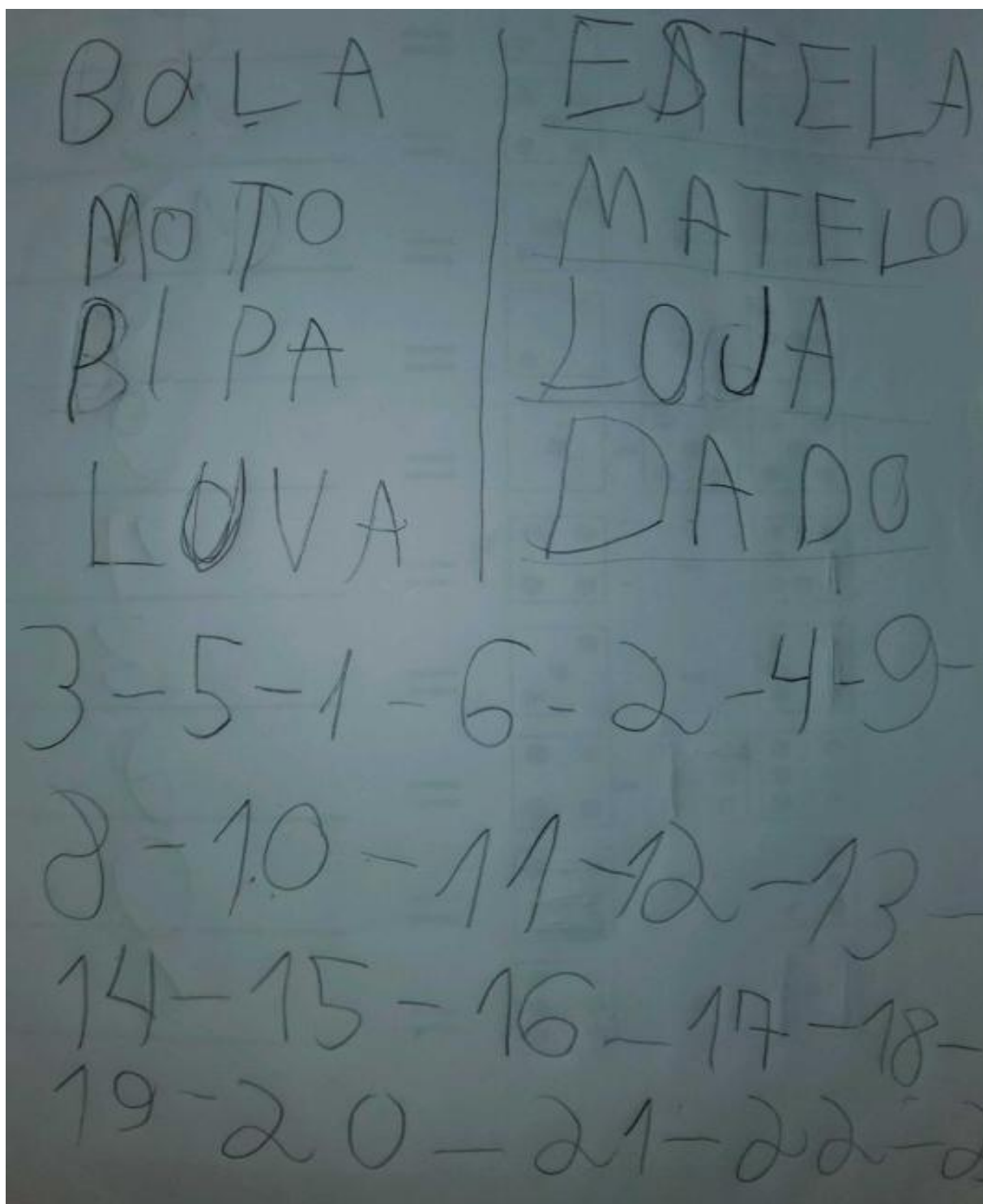
Ao confrontar essas competências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a atividade alinha-se de forma precisa aos objetivos do 1º ano do Ensino Fundamental, período crucial do ciclo de alfabetização. A tarefa contempla diretamente a habilidade EF01LP02, que trata da escrita espontânea ou por ditado usando letras que representem fonemas. Ela também ajuda a diagnosticar a base conceitual descrita na habilidade EF01LP05, referente ao reconhecimento da escrita alfabética como representação dos sons da fala, e mobiliza a habilidade EF01LP07, focada justamente na identificação de fonemas e sua representação por letras. Embora essa atividade também possa ser usada nos anos finais da Educação Infantil (pré-escola) como uma sondagem de hipóteses de escrita, atendendo à habilidade EI03EF09, sua aplicação como avaliação formal é uma característica marcante do 1º ano.

Conclui-se, portanto, que essa avaliação de "Escrita Espontânea" é uma ferramenta diagnóstica essencial, cujo foco em verificar a hipótese de escrita e a capacidade de relacionar sons a letras comprova ter sido desenhada sob medida para o 1º ano do Ensino Fundamental, etapa de consolidação do sistema de escrita alfabética em Língua Portuguesa. Entretanto, a pasta individual nos mostra que a avaliação foi aplicada a um público do 4º e do 5º ano, o que, no nosso entendimento, mascara o real nível de aprendizagem esperado para essas séries e pode prejudicar a emissão do parecer final sobre a contratação do professor de apoio por parte da equipe SAI da SRE.

3.6.6 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 6

CALCULE O RESULTADO:

	+		=	<u>8</u>
	+		=	<u>13</u>
	+		=	<u>12</u>
	+		=	<u>9</u>
	-		=	<u>9</u>
	-		=	<u>4</u>
	-		=	<u>3</u>
	-		=	<u>2</u>
	-		=	<u>0</u>
	-		=	<u>1</u>



Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

A avaliação analisada é composta por atividades que sondam o desenvolvimento inicial da escrita e do raciocínio matemático. Na área de Língua Portuguesa, a tarefa de escrever palavras como "BOLA", "ESTELA" (estrela), "MOTO", "MATELO" (martelo) e "DADO" permite avaliar em que estágio da hipótese

de escrita a criança se encontra. A grafia de "MATELO" em vez de "MARTELO", por exemplo, é um forte indicativo de uma hipótese silábico-alfabética, na qual o aluno escreve as sílabas, mas ainda apresenta dificuldades com sons específicos. Ele crê que as sílabas têm duas letras apenas. Essa atividade também avalia a relação fonema-grafema, ou seja, a capacidade de associar os sons das palavras às letras correspondentes, exigindo a escrita de palavras de duas sílabas simples (consoante e vogal), que são fundamentais no início do processo de alfabetização.

Em Matemática, a prova foca no cálculo e no reconhecimento numérico. A primeira página apresenta operações matemáticas básicas de adição e subtração com números pequenos, cujos resultados (como 13, 12, 6, 24 e 3) indicam a resolução de problemas por meio de cálculo mental ou algorítmico elementar. Além disso, a avaliação exige o reconhecimento e a escrita da sequência numérica de 1 a 22, evidenciando a compreensão do aluno sobre a ordem e a sucessão dos números.

Ao confrontar essas competências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se um alinhamento direto com as expectativas para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, a escrita das palavras contempla de forma direta a habilidade EF01LP02, que prevê a escrita espontânea ou por ditado de forma alfabética. As trocas e omissões de letras, como evidenciado no caso de "MATELO", ilustram perfeitamente o processo de construção descrito na habilidade EF01LP08, que trata da relação entre elementos sonoros (sílabas e fonemas) e sua representação escrita.

A adequação ao 1º ano também se confirma na Matemática. A escrita da sequência numérica até 22 liga-se diretamente à habilidade EF01MA01, sobre a utilização de números naturais como indicadores de quantidade ou ordem, e dialoga com a capacidade de ordenação prevista na habilidade EF01MA09. Já os cálculos apresentados são exemplos práticos da aplicação de fatos básicos da adição e subtração, alinhando-se à habilidade EF01MA06.

Observa-se que as habilidades e competências mensuradas na avaliação, como a escrita espontânea e a sequência numérica inicial, são tipicamente estruturantes do 1º ano do Ensino Fundamental, de acordo com as diretrizes da BNCC para o início do letramento. Entretanto, a análise da pasta individual revela que o instrumento foi aplicado a um discente do 7º ano. Essa parametrização muito

inferior à série cursada, no nosso entendimento, mascara as reais necessidades educacionais do aluno, o que pode inviabilizar a emissão de um parecer final seguro por parte da equipe SAI da SRE pesquisada quanto à necessidade de contratação do professor de apoio.

3.6.7 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 7

ESCRITA ESPONTÂNEA: DITADO DE PALAVRAS:

Correções: Carroço, Carroço, Papado
Carroço, experiança

LEITURA:

O lobo guará

Na história do lobo guará, quem faz o papel de lobo mau é o homem. São os humanos que estão quase acabando a espécie dele. Eles caçam o guará porque o bicho, quando está com muita fome, ataca o galinheiro das fazendas. É gente que caça apenas para se divertir.

Na maior parte do tempo, porém o lobo guará está mais interessado em comer marrecas na beira dos rios, ou bichos pequenos em campo aberto, onde pode mostrar que é um grande corredor: é capaz de perseguir seu almejo setenta quilômetros por hora, tão veloz quanto um automóvel.

O guará é parente dos cachorros, mas não tem bom olfato. Em compensação, enxerga muito bem, mesmo no escuro. Por isso, gosta de caçar quando está anoitecendo.

Embora seja muito arisco, é possível domesticar um filhote de lobo guará. Mas depois que cresce, ele foge para a liberdade no campo. E se for colocado numa jaula do zoológico, acaba morrendo...

Pedro

O carroço

no fundo do poço
surgiu um carroço

chamaram o moço
para ver o carroço
no fundo do poço

será que o carroço do fundo do poço
é feito de osso?

cuidado, seu moço!
não quebre o carroço!

do fundo do poço o pobre do moço
retira o carroço.

tinha quatro patas
e uma cabecinha.
era apenas
a tartaruga da vizinha.

EM ORDEM

EM ORDEM

37) VEJA A TEMPERATURA ÀS 10 HORAS DA MANHÃ EM ALGUMAS CAPITAIS DO BRASIL EM CERTO DIA. DEPOIS RESPONDA.



SALVADOR (BA)
26 °C



PORTO ALEGRE (RS)
6,5 °C



SÃO PAULO (SP)
16,2 °C



MANAUS (AM)
28 °C

a) EM QUE CIDADE A TEMPERATURA ESTAVA MAIS ALTA? Manaus

b) QUAL FOI A TEMPERATURA MAIS BAIXA? EM QUE CIDADE? Porto Alegre

c) ESCREVA AS TEMPERATURAS EM ORDEM DECRESCENTE. 28, 26, 16,2, 6,5

d) ESCREVA AS TEMPERATURAS EM ORDEM CRESCENTE.

6,5, 16,2, 26, 28,

SOMAS

$\begin{array}{r} 12 \\ + 13 \\ \hline 25 \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ + 39 \\ \hline 64 \end{array}$	$\begin{array}{r} 44 \\ + 11 \\ \hline 55 \end{array}$	
$\begin{array}{r} 27 \\ + 5 \\ \hline 32 \end{array}$	$\begin{array}{r} 91 \\ + 13 \\ \hline 104 \end{array}$	$\begin{array}{r} 73 \\ + 27 \\ \hline 100 \end{array}$	
$\begin{array}{r} 54 \\ + 61 \\ \hline 115 \end{array}$	$\begin{array}{r} 83 \\ + 21 \\ \hline 104 \end{array}$	$\begin{array}{r} 61 \\ + 20 \\ \hline 81 \end{array}$	
$\begin{array}{r} 97 \\ - 23 \\ \hline 74 \end{array}$	$\begin{array}{r} 84 \\ - 36 \\ \hline 48 \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ - 9 \\ \hline 16 \end{array}$	$\begin{array}{r} 91 \\ - 33 \\ \hline 58 \end{array}$

Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

A avaliação analisada é abrangente e cobre competências avançadas tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Na área de Língua Portuguesa, o

teste exige a leitura e a interpretação de gêneros textuais diversos, como o texto informativo "O lobo guará" e o poema "o carço", avaliando a capacidade do aluno de se adaptar a diferentes estruturas e finalidades. A fluência em leitura apresenta-se como uma competência central, o que é evidenciado por um campo específico na prova para classificar o nível do estudante (desde "não lê" até "lê com fluência"). Para interagir com esses textos, a criança precisa compreender e localizar informações específicas, como os hábitos do animal ou a narrativa poética. Além disso, a seção de "Ditado de Palavras" avalia diretamente o domínio das convenções ortográficas.

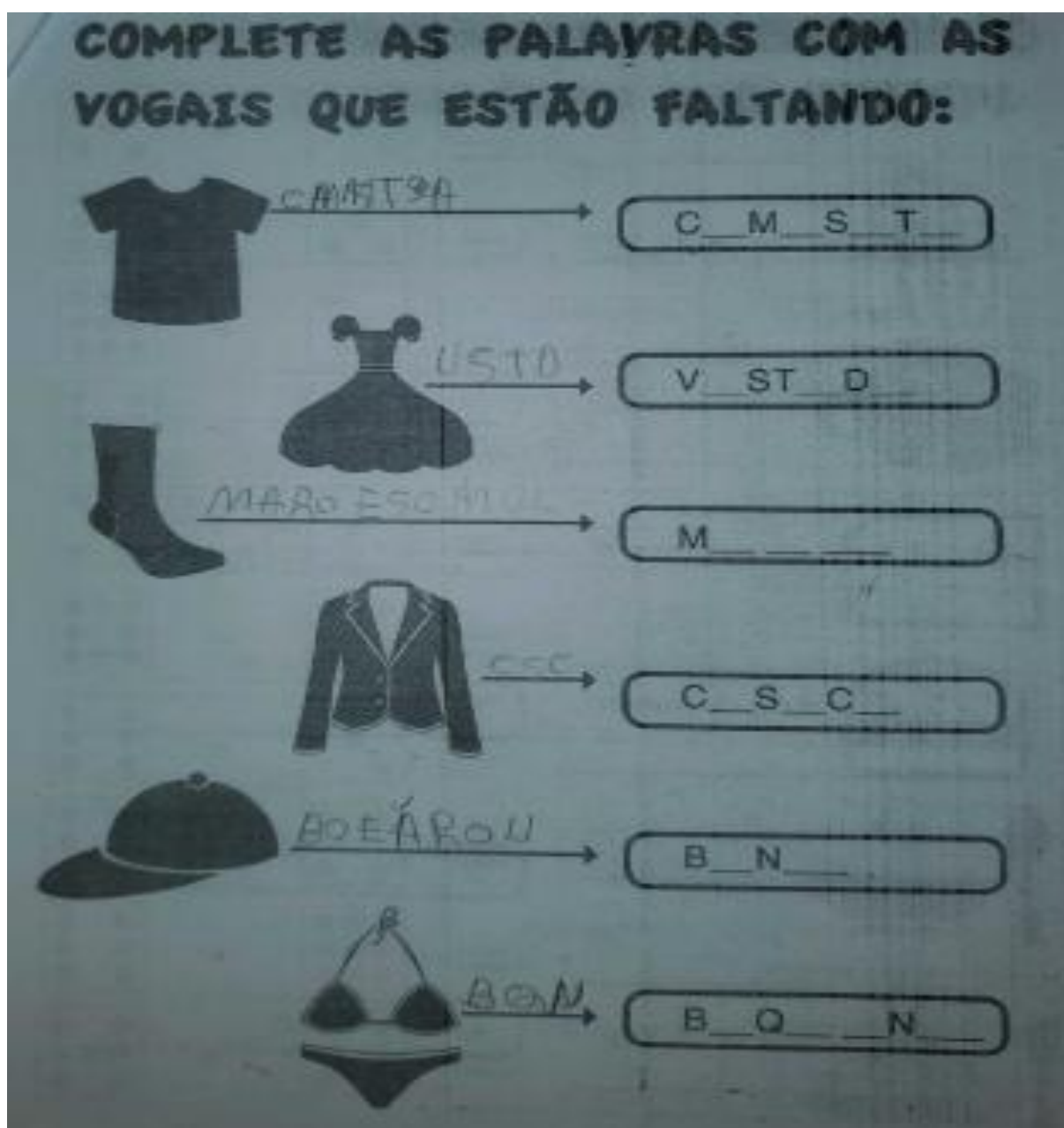
Em Matemática, a avaliação dedica-se, em sua terceira página, a operações de adição e subtração com números de dois dígitos. Muitas dessas contas exigem as técnicas de reagrupamento, o famoso "vai um" na adição e o "empresta" na subtração, como visto nos cálculos $25 + 39$ ou $84 - 36$. A prova também engloba a leitura e a interpretação de dados numéricos apresentados com o suporte de imagens, solicitando que o aluno associe cidades às suas respectivas temperaturas. Essa atividade envolve a comparação de números inteiros (como 26°C e 28°C) e decimais (como $6,5^{\circ}\text{C}$ e $16,2^{\circ}\text{C}$) para determinar as temperaturas mais altas e mais baixas. O aluno precisa, ainda, organizar esses valores em ordem crescente e decrescente, demonstrando uma boa compreensão da reta numérica.

Ao cruzar essas exigências com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a combinação de habilidades aponta de forma consistente para o 3º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, a seção de leitura atende à habilidade EF35LP01, focada na leitura silenciosa e em voz alta com autonomia e fluência. Já o ditado alinha-se à habilidade EF03LP01, que trata da leitura e escrita de palavras com correspondências regulares e irregulares. Na Matemática, o domínio das operações com reagrupamento é um dos marcos desta etapa, refletindo a habilidade EF03MA05. Um forte indicador do 3º ano é a introdução dos números decimais: a leitura e o registro de temperaturas atendem diretamente à habilidade EF03MA22, enquanto a comparação e ordenação desses valores mobilizam a competência EF03MA01, tornada mais complexa justamente pela presença dos decimais.

Constata-se, a partir das pastas individuais, que a avaliação foi aplicada a um público do 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Apesar

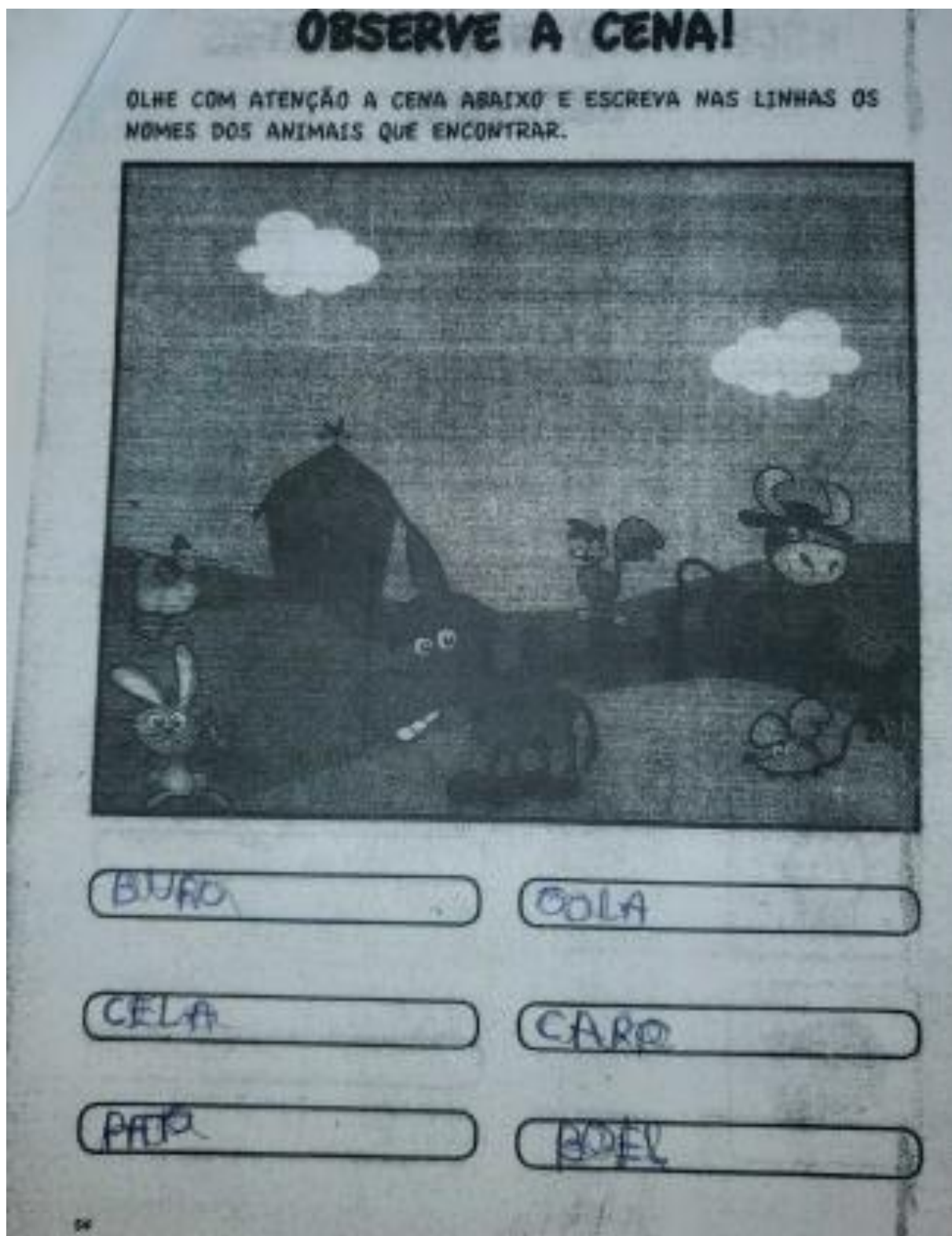
disso, a prova foi parametrizada para aferir habilidades de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental — fator determinado pela prova de exatas, que exige a consolidação de operações matemáticas com reagrupamento e a compreensão de números decimais, conforme as competências da BNCC. Entretanto, avaliar alunos de anos finais e do ensino médio com um instrumento do 3º ano gera um descompasso metodológico que, no nosso entendimento, compromete a análise fidedigna do quadro do aluno e pode prejudicar a emissão do parecer final da equipe SAI da SRE pesquisada quanto à necessidade do professor de apoio.

3.6.8 Habilidades e Competências Trabalhadas no teste 8



CALCULE O RESULTADO:

	-		=	<u>7</u>
	-		=	<u>1</u>
	-		=	<u>10</u>
	-		=	<u>4</u>
	-		=	<u>4</u>
	-		=	<u>2</u>
	-		=	<u>2</u>
	-		=	<u>1</u>
	-		=	<u>5</u>
	-		=	<u>2</u>



Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

A avaliação analisada foca em habilidades fundamentais do ciclo de alfabetização e do letramento matemático inicial. Na área de Língua Portuguesa, a

prova avalia a consciência fonológica e fonêmica por meio de uma atividade de completar palavras com as vogais faltantes (como "C_M_S_T_"), exigindo que o aluno identifique os fonemas vocálicos e os associe às suas respectivas letras. Além disso, propõe uma tarefa de escrita espontânea na qual a criança deve observar uma cena e escrever os nomes dos animais encontrados. Escritas como "BURO" (para burro), "PATO" e "GOLA" (para galo ou galinha) permitem ao professor diagnosticar a hipótese de escrita do aluno, identificando em qual estágio ele se encontra, seja pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético. Para realizar essa atividade, o aluno precisa reconhecer visualmente os animais, acessar o vocabulário correspondente e, sobretudo, mobilizar a relação fonema-grafema para traduzir os sons da fala em letras do alfabeto.

Na seção de Matemática, o foco recai sobre o cálculo numérico de adição e subtração. A parte intitulada "CALCULE O RESULTADO" apresenta operações matemáticas básicas com números pequenos. Os cálculos, que resultam em valores como 7, 10 e 2, são excelentes exemplos de fatos básicos que os alunos precisam dominar logo no início do aprendizado matemático, lidando com as noções iniciais de juntar e retirar quantidades.

Ao comparar as competências exigidas na avaliação com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fica clara a correspondência com as expectativas para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, a atividade de completar as vogais trabalha de forma direta a habilidade EF01LP07, focada na identificação de fonemas e sua representação por letras. A escrita dos nomes dos animais atende com precisão à habilidade EF01LP02, referente à escrita espontânea ou por ditado de forma alfabética. Toda essa dinâmica de relacionar os elementos sonoros com a escrita, que permite ao professor analisar as hipóteses do aluno, reflete fortemente a habilidade EF01LP08.

Na Matemática, a adequação ao 1º ano é confirmada pela presença de cálculos simples, que atendem à habilidade EF01MA06, focada na construção e utilização de fatos básicos da adição, e à habilidade EF01MA08, que trata da resolução de problemas iniciais de adição e subtração envolvendo as ideias de juntar, acrescentar, separar e retirar.

Nota-se, a partir da análise da pasta individual, que o estudante estava matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental. Apesar de a avaliação aplicada

cumprir o papel de sondar a hipótese de escrita (por meio da complementação de vogais e palavras simples) e a resolução de operações fundamentais (adição e subtração), ela foi parametrizada para o 1º ano do Ensino Fundamental, conforme as diretrizes da BNCC. Essa discrepância entre o ano cursado e o nível de exigência do teste, no nosso entendimento, fragiliza a análise do real desenvolvimento do aluno e pode prejudicar a emissão do parecer final adequado sobre a contratação do professor de apoio.

3.7 ANÁLISE DO MODELO DO MODELO DE FORMULÁRIO DE DIAGNÓSTICO REALIZADO COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS DO AEE

Apresentamos a seguir, uma cópia digitalizada do modelo de diagnóstico realizado com a família dos alunos solicitantes do professor de apoio:

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE [REDACTED]
DIRETORIA EDUCACIONAL – EQUIPE PEDAGÓGICA

ALUNO 1

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO
Professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas.

NOME DO ALUNO: [REDACTED]		IDADE: 14 ANOS
ESCOLA: [REDACTED]		MUNICÍPIO: Machado
ANO DE ESCOLARIDADE: [REDACTED]		TURNO: ☒ MANHÃ () TARDE () NOITE
MÃE: [REDACTED]		
PAI: [REDACTED]		
DATA DE NASCIMENTO: 06/04/2011		I.D. EDUCACENSO DO ALUNO: [REDACTED]

1 - Em relação à área de saúde:

Qual o diagnóstico clínico (CID/ Laudo)?
CID 30. F84 - CID 11. G80.2.3

Qual profissional que atesta?
[REDACTED]

O aluno faz uso de medicação? () Sim ☒ Não Qual (is)?

O aluno tem acompanhamento clínico? () Sim ☒ Não Qual (is)?

A escola já teve contato com os profissionais da área de saúde que atendem o aluno? () Sim ☒ Não

Esses profissionais deram alguma orientação? () Sim ☒ Não Qual (is)?

2 - Em relação à história da vida escolar do aluno:

Há quanto tempo o aluno frequenta a escola? Desde os 6 anos

Há quanto tempo está na atual escola? 2 anos

Se mudou de escola, por quê?

Frequenta alguma atividade extraescolar?
Não

Houve interrupção da frequência do aluno às aulas? Por qual motivo?

Caso tenha sido a escola/direção que suspendeu a frequência do aluno, o que motivou essa atitude?

A família condiciona a frequência do aluno à presença do professor de apoio? ☒ Sim () Não

3 - Observação de aspectos relevantes:

Autocuidados: A aparência física (bem cuidada, limpa)					
S	N	As vezes	S	N	As vezes
☒			☒		
☒			☒		
☒			☒		
Caso o aluno seja dependente para o uso do banheiro, quem tem auxiliado o aluno na escola? ASB (), Professor (), Colegas (), Pais (), Irmãos (), Outros (), Não se aplica (/)			Caso o aluno seja dependente para o uso do banheiro, quem tem auxiliado o aluno em casa? Pais (), Irmãos (), Outros (), Não se aplica (/)		



SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE [REDACTED]
DIRETORIA EDUCACIONAL – EQUIPE PEDAGÓGICA

Alimentação:			
	S	N	As vezes
Alimenta-se sozinho?	☒		
Usa talheres, copo?	☒		
Derrama alimentos?	☒		
Tem dificuldades para engolir?		☒	
Usa sonda?		☒	
Joga alimentos nos colegas ou profissionais da escola?			
Caso o aluno seja dependente para alimentar-se, quem realiza essa atividade na escola?			
ASB (), Professor (), Colegas (), Pais (), Irmãos (), Outros () Não se aplica (☒)			
Caso o aluno seja dependente para alimentar-se, quem realiza essa atividade em casa?			
Pais (), Irmãos (), Outros () Não se aplica ()			
	S	N	As vezes
A escola foi orientada por algum profissional ou pela família?		☒	
O aluno se recusa a alimentar a merenda da escola?		☒	
Tem mania de comer algum alimento específico?		☒	

Vestuário:			
	S	N	As vezes
É independente para vestir e despir roupas?	☒		
Consegue sozinho calçar e descalçar tênis, sandália e meias?	☒		
Consegue abrir botões, zíper?			☒
Tem mania de algum item do vestuário (bonés, blusas de frio, etc)?	☒		

Locomoção:

	S	N	As vezes
Tem deficiência física?		☒	
Precisa de suporte para locomoção?		☒	
Em caso positivo, qual? Cadeira (), andador (), muleta () Não se aplica (/)			
	S	N	
Em caso de cadeira de rodas é capaz de conduzi-la sozinho?			
	S	N	
É motorizada?			
Usa órteses e próteses?		☒	
Quem o auxilia na escola? ASB (), Professor (), Colegas (), Pais (), Irmãos (), Outros ().			
Quem o auxilia em casa? Pais (), Irmãos (), Outros ().			

Motores e psicomotores / Desenvolvimento Motor:

	S	N
Movimenta a cabeça?	☒	
Empurra?	☒	
Manipula?	☒	
Segura?	☒	
Usa Tesoura?		☒
Usa Caderno?		☒
Como é a preensão do lápis? É fraca () É forte (☒) normal ()		
	S	N
Apresenta equilíbrio estático e dinâmico?	☒	
Apresenta flexibilidade?		☒
Como é o tônus muscular? Mole () Tenso () Rígido () normal (☒)		
	S	N
Tem força muscular?	☒	
Apresenta ritmo?		☒
Tem noção de esquema corporal?	☒	
Diferencia direita e esquerda, baixo/alto?		☒
Tem postura na cadeira		☒
Apresenta movimentos involuntários?	☒	
Sobe nos muros, janelas, carteiras e árvores?		☒
Gasta muito tempo organizando, rodando, manipulando materiais e objetos específicos?		☒

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE [REDACTED]
DIRETORIA EDUCACIONAL – EQUIPE PEDAGÓGICA

Comunicação: Como ele se comunica

	S	N		S	N
Aponta o que quer?	☒		Através de gestos?		☒
Através do olhar?	☒		Com sorriso?	☒	
Através de sons guturais?		☒	Choro?	☒	
Gritos?		☒	Através da escrita?	☒	
Repete o que o outro fala?	☒		Apresenta fala inteligível?		☒
Esforça-se para comunicar?	☒		Tem intenção de comunicação?	☒	
Engole sílabas?	☒		Olha nos olhos do interlocutor?		☒
É sensível a barulhos?	☒		Compreende o que ouve?	☒	

Interpessoais/ Afetivos/Socialização:

	S	N		S	N
Tem iniciativa social?	☒		Acha que os colegas ou professores não gostam dele? Ou o estão perseguindo?		☒
Apresenta cooperação, colabora?	☒		Respeita colegas e profissionais da escola?	☒	
É intolerante?		☒	Interage, brinca com os colegas?	☒	
Tem algum colega ou profissional na escola que o aluno respeita?	☒		Aceita a proximidade de outros?	☒	
Apresenta timidez?		☒	Permanece em sala?	☒	
Isola-se?	☒		Segue regras e rotina da sala de aula?	☒	
Faz as atividades em sala?	☒		Já levou algum objeto perigoso para escola?		☒
Tem baixo limiar a frustração?	☒		Como é o humor?		
Como é a autoestima? Alta () Baixa () Regular (☒)			Mul-humorado () Bem-humorado () Instável (☒)		
Como é o relacionamento em casa com os familiares? Ótimo () Bom (☒) Regular ()					
Em casa quem o aluno obedece? Pai (☒) Mãe () Avós () Irmãos () Outros ()					

Autoagressividade e heteroagressividade.

	S	N		S	N
Há presença de agressividade?		☒	É frequente o comportamento agressivo?		☒
Existem situações específicas onde ele fica agressivo?		☒	Tem motivos para se tornar agressivo ou fica agressivo sem motivo aparente?		☒
A agressividade é reativa?		☒	O aluno morde?		☒
Cospe nas pessoas?		☒	Joga objetos?		☒
Joga alimentos?		☒	Chuta?		☒
Bate a cabeça no chão ou nas outras pessoas?		☒	Necessita de contenção quando agressivo?		☒
Fica desorganizado quando alguém tira objetos que tem mania de portar (barbantes, brinquedos, fitas, cordinhas).	☒			S	N

OBSERVAÇÕES:

O aluno não tem noção do perigo, corre muito em locais altos na escola.

RESPONSÁVEL (IS) PELAS RESPOSTAS: ☒ [REDACTED]

ANALISTA RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO: _____ DE _____ DE 2022.

Ao analisar o modelo de diagnóstico realizado com as famílias, um instrumento padronizado para todos os 17 casos arquivados na SRE pesquisada, percebe-se que ele cumpre seu papel ao documentar informações essenciais de forma detalhada. No âmbito da alimentação, por exemplo, o formulário coleta dados sobre a autonomia do aluno, como a capacidade de se alimentar sozinho, o uso de talheres e copos, possíveis recusas da merenda escolar, e até mesmo a presença de sonda, traqueostomia ou risco de engasgos, com observações pontuais assinaladas em vários itens. O documento registra também quem auxilia nessa tarefa, tanto na escola quanto em casa, e se houve orientação prévia à equipe escolar. Diante disso, como recomendação rápida, sugere-se confirmar a presença de dificuldades de deglutição para, se necessário, realizar o encaminhamento fonoaudiológico e elaborar um plano de alimentação seguro no ambiente escolar.

Em relação ao vestuário, o instrumento avalia a independência do aluno para vestir, retirar e calçar peças, além da habilidade de manipular botões e zíperes, indicando por meio de marcações o grau de dependência nesses aspectos. Também são investigadas possíveis preferências ou manias por roupas e objetos específicos. Como medida prática para essas observações, recomenda-se a adaptação de materiais e rotinas, como a priorização de roupas com fechos facilitados, aliada a treinos de autonomia mediados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou por um terapeuta ocupacional, conforme a necessidade.

No que tange à locomoção e mobilidade, o diagnóstico verifica a existência de deficiências físicas e a necessidade de suportes como cadeiras de rodas, andadores ou muletas. O formulário mapeia se o aluno conduz a própria cadeira, se utiliza órteses ou próteses, além de avaliar o uso de cadeiras motorizadas e identificar quem presta auxílio diário. A partir dessas informações, torna-se essencial avaliar a independência e a segurança do deslocamento na escola, garantindo a adequação do mobiliário, a manutenção de trajetos acessíveis e a capacitação da equipe para realizar transferências e assistências seguras.

Por fim, o desenvolvimento motor e psicomotor é minuciosamente abordado por meio da análise de movimentos finos e grossos. O instrumento observa a realização de atividades manuais, a capacidade de apreensão e manutenção de objetos, o uso de materiais escolares comuns (como borracha e caderno) e a flexibilidade geral da criança, apontando variações de habilidade em diversas

tarefas. Para essa área, a indicação central é a realização de uma avaliação funcional conduzida por um profissional de educação física ou terapeuta ocupacional, visando o planejamento estratégico de intervenções motoras dentro do plano pedagógico individualizado.

A utilização de instrumentos diagnósticos padronizados e detalhados, como o aplicado às famílias na SRE, transcende a mera coleta burocrática de dados, constituindo-se como uma ferramenta pedagógica indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Ao mapear minuciosamente áreas funcionais como alimentação, vestuário, locomoção e desenvolvimento motor, a escola constrói um perfil fidedigno das necessidades e potencialidades do aluno. Sob a ótica teórica, esse mapeamento é a base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Individualizado (PEI). Segundo Poker et al. (2013), o sucesso do processo inclusivo depende de um planejamento rigoroso que substitua o imprevisto por ações intencionais, permitindo que a escola desloque o foco do laudo clínico (a deficiência em si) para as barreiras reais que o estudante enfrenta em seu cotidiano. Dessa forma, o instrumento colabora para um melhor atendimento ao fornecer diretrizes objetivas que nortearão toda a adaptação do ambiente e do currículo.

Além disso, as informações documentadas nesses formulários são o alicerce para o trabalho articulado entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de apoio (ou profissional de apoio escolar). Mantoan (2015) ressalta que a verdadeira inclusão exige a reorganização das práticas escolares para garantir a autonomia e a aprendizagem de todos. Quando o diagnóstico aponta, por exemplo, o grau de independência do aluno para se alimentar ou a sua capacidade motora, ele dota o professor de apoio de parâmetros claros para atuar. Evita-se, assim, uma postura assistencialista que gera superproteção, substituindo-a por uma mediação pedagógica eficaz. O AEE, por sua vez, utiliza esses mesmos dados para cumprir sua função legal de "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 16), providenciando desde engrossadores para talheres até o planejamento de rotinas acessíveis.

Por fim, no contexto da atual gestão de políticas públicas, a sistematização desses dados cumpre um papel estratégico na mitigação da judicialização da educação especial. A garantia de suportes estruturais e humanos (como o próprio professor de apoio e mobiliários adaptados) é um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Contudo, o fenômeno da judicialização ocorre, na maioria das vezes, quando o Estado se omite ou demora em identificar e suprir essas demandas (OLIVEIRA; SILVA, 2019). Ao utilizar um instrumento diagnóstico que documenta formalmente os riscos de engasgo, a necessidade de auxílio na locomoção e as demandas motoras do aluno, o sistema educacional cria um mecanismo institucional robusto. Esse documento justifica tecnicamente, perante as instâncias administrativas, a alocação de recursos financeiros e humanos. Consequentemente, o atendimento ao aluno é agilizado e amparado em evidências concretas, reduzindo a necessidade de as famílias recorrerem ao sistema judiciário para garantir o acesso a direitos educacionais básicos.

3.8 ANÁLISE DO MODELO DE FORMULÁRIO UTILIZADO NA DECISÃO FINAL DA EQUIPE SAI SOBRE A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO E O APONTAMENTO DE SUBJETIVIDADE

Por fim, apresentamos agora um modelo de instrumento onde a equipe SAI da SRE pesquisada, emite seu parecer sobre a necessidade ou não de contratação de professor de apoio:

Machado

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE [REDACTED]
DIRETORIA EDUCACIONAL – EQUIPE PEDAGÓGICA

ALUNO 1

RELATÓRIO DE VISITA – ANALISTA/TÉCNICO

Órgão/Escola: [REDACTED]

Escola possui: () Anos Iniciais (x) Anos Finais () Ensino Médio () EMTI () EFTI

Data: 14/ 03 /2023 Horário Início: 9h30min Horário Saída: 12h

Analistas Responsáveis/IE: [REDACTED]

Objetivos da Visita: AEE

REGISTRO.

Atendimento a solicitação no SIMADE, visita in loco com entrevista com pais /responsáveis e estudantes.

1 – [REDACTED] – CID F 84 – 7º ANO MANHÃ

Orientações Repassadas / Medidas Saneadoras:

1 – [REDACTED] – Possui leitura, porém com dificuldade na pronúncia de algumas sílabas, consegue interpretar pequenos textos, consegue realizar cálculos simples e interpretação de cálculos simples, sem auxílio.

Estudante necessita de estímulo constante para consolidação das habilidades.

O estudante será atendido pelo profissional de Atendimento Educacional Especializado (Professor de Sala de Recurso) e também pelos projetos da Secretaria de Estado de Educação (Intervenção Pedagógica, Alfabetização e Reforço Escolar). Os projetos citados, devem ser realizados pela PEUB.

Os professores regentes deverão trabalhar constantemente a intervenção paralela e dialogar com a professora de Sala de Recurso para auxiliar no atendimento dos estudantes. Os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam na escola, poderão auxiliar os professores regentes com os mesmos mediando as atividades conforme as necessidades.

Assinatura do(a) Diretor(a)/Responsável:

Especialista da Educação:

Assinatura do Analista: [REDACTED]

Fonte: Pasta Individual do AEE da SRE

Para fins de análise documental, a estrutura do formulário revela como a Superintendência Regional de Ensino padroniza a coleta de dados e o registro das ações de verificação “in loco”, podendo ser dividida em categorias analíticas. Começando pelo cabeçalho institucional, que mostra a hierarquia e origem, o

documento apresenta a cadeia da Secretaria de Estado de Educação, passando pela Superintendência Regional até chegar à Diretoria Educacional e sua equipe pedagógica. Isso legitima o formulário como um registro oficial do Estado e estabelece a competência da equipe que realiza a visita. O documento é acompanhado de uma identificação superior com a anotação do provável município e de um aluno específico, demonstrando um sistema de arquivamento para controle interno. Nesse sentido, a forte marcação hierárquica e burocrática corrobora a perspectiva de Kassar (2011), ao evidenciar que a materialização das políticas de inclusão perpassa por um rigoroso controle do Estado, muitas vezes impulsionado pela necessidade de produzir provas documentais para responder às crescentes demandas legais e ao fenômeno da judicialização do direito à educação especial (Silveira, 2012).

Seguindo para a identificação da unidade e logística, que define o local e o momento, o documento conta com um campo tarjado para o nome da escola e opções de múltipla escolha para o nível e modalidade de ensino. A marcação em "anos finais", por exemplo, permite traçar um perfil rápido do porte da escola visitada, influenciando diretamente o tipo de atendimento e os recursos disponíveis. Essa dimensão espacial e infraestrutural registrada no documento dialoga com Mantoan (2015, p. 31), que enfatiza que a inclusão exige uma "[...] reorganização das práticas escolares, da gestão, das salas de aula". O mapeamento não é apenas logístico, mas determinante para verificar as condições materiais que viabilizarão um AEE que de fato responda às necessidades do contexto (BAPTISTA, 2011). Além disso, o documento traz a data e os horários da intervenção, sendo essencial para a prestação de contas do servidor público.

Avançando para a autoria e foco da intervenção, o formulário identifica os profissionais encarregados da visita e define os objetivos voltados ao Atendimento Educacional Especializado. Entrando no corpo do relatório, que foca em dados qualitativos e diagnósticos, nota-se o abandono das caixas de seleção em favor de campos abertos para permitir a narrativa técnica, apontando o atendimento à solicitação no sistema como o gatilho da ação. No caso específico analisado, o texto preenchido identifica o estudante e seu diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), conectando a necessidade médica ao contexto escolar. Aqui, observa-se uma tensão historicamente debatida na área: embora Mendes (2006)

alerte para os riscos da excessiva "medicalização" e da dependência do laudo clínico para justificar a permanência ou a intervenção escolar, o documento demonstra como a gestão pública traduz o diagnóstico em uma exigência burocrática e legal para a liberação do suporte especializado.

Chegando às orientações repassadas ou medidas saneadoras, estas representam o campo mais denso e de maior peso pedagógico. Na avaliação, são descritas as habilidades e defasagens do aluno; nos encaminhamentos, o formulário oficializa as responsabilidades dos atores escolares ao determinar o atendimento pela sala de recursos e a inclusão em projetos de intervenção pedagógica. Destaca-se a determinação de um trabalho articulado e de intervenção paralela entre os professores regentes, a professora da sala de recursos e, quando aplicável, o professor de apoio. Essa diretriz documental está em total consonância com a literatura contemporânea. Conforme assevera Carvalho (2010), o sucesso da inclusão escolar não reside em terceirizar a responsabilidade apenas para a Educação Especial, mas sim na construção de um ensino colaborativo. A determinação oficial dessa corresponsabilidade pedagógica visa evitar a segregação do aluno dentro da própria escola inclusiva.

Finalizando com a validação e responsabilidade legal, por meio da assinatura da direção, de especialistas da educação e analistas, o relatório se transforma em um documento de corresponsabilidade. Isso atesta o recebimento das medidas saneadoras e a ciência das diretrizes estipuladas. Ao assinar o documento, firma-se um pacto que transcende a pedagogia, adentrando a esfera jurídica. Diante da intensa judicialização da educação especial, cenário em que o Ministério Público e as famílias recorrem frequentemente à justiça para garantir profissionais de apoio e infraestrutura (SILVEIRA, 2012), esse relatório atua como um instrumento de salvaguarda do Estado. Conclui-se, assim, que este formulário demonstra um modelo que tenta equilibrar a objetividade burocrática exigida pelo arcabouço legal-administrativo (CURY, 2002) com a necessidade de descrições qualitativas detalhadas indispensáveis à garantia do direito fundamental à educação inclusiva.

3.9 DETECÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE ANÁLISE DA SRE

Para melhor ilustrar essa questão, focaremos no caso concreto do “aluno 1”, descrito na imagem anterior, que se encontrava matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental. Para analisar as habilidades e competências consolidadas por esse estudante, foi aplicado o modelo de avaliação/teste de número 1 (apresentado no item 3.6.1 da dissertação). Ocorre que, segundo a nossa análise de correspondência com a BNCC, esse modelo específico é mais apropriado para aferir a consolidação de habilidades de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Somado a esse descompasso avaliativo, o relatório de diagnóstico realizado com a família, mencionado no formulário anteriormente apresentado, coletou informações cruciais e complexas sobre o perfil do estudante. O documento atesta que o aluno é autista (CID 10 F84, Grau 3) e descreve comportamentos e necessidades bastante singulares. Entre os apontamentos, destaca-se que ele não utiliza tesoura, apresenta mania de repetição de roupas, realiza movimentos involuntários e dedica muito tempo organizando, rodando e manipulando materiais ou objetos específicos. Além disso, os relatos indicam que o aluno não mantém contato visual com o interlocutor, tende ao isolamento, desorganiza-se significativamente quando alguém retira os objetos que ele tem o hábito de portar e demonstra não ter noção do perigo, o que o coloca em risco em locais altos da escola.

Após a análise de todas essas informações do aluno 1, a equipe SAI da SRE pesquisada, concluiu que o aluno 1 não necessitava de professor de apoio, orientando que o aluno 1 fosse matriculado na sala de recursos e que o professor regular da turma trabalhasse com o PEUB para ajudar o aluno a vencer as suas dificuldades e a se desenvolver. O poder judiciário entendeu que este aluno precisava de Professor de apoio, e determinou a contratação do profissional. Argumentamos aqui, que o professor de apoio, que obrigatoriamente possui formação/cursos na Educação Especial, possui conhecimentos específicos sobre as dificuldades deste aluno. Por isso, o professor de apoio é o mais preparado para auxiliar de uma forma muito mais efetiva, tanto o professor regular da turma quanto o PEUB, no desenvolvimento de atividades voltadas ao atendimento deste aluno. O fato, é que o PEUB e professor regular não possuem (obrigatoriamente) formação na Educação Especial (licenciatura ou pós-graduação), somente o professor de apoio possui formação nessa área.

A divergência entre o parecer da equipe SAI da SRE e a decisão judicial no caso do "aluno 1" lança luz sobre um debate central na educação inclusiva: a especificidade da formação docente. Conforme argumentado, o professor de apoio detém capacitação obrigatória em Educação Especial, o que o qualifica para atuar de forma pontual e efetiva na mediação das barreiras de aprendizagem do educando. Essa necessidade de especialização encontra eco na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que enfatiza a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de profissionais devidamente capacitados para atuar em interface com o ensino regular. Delegar a responsabilidade de inclusão exclusivamente ao professor regente ou ao Professor para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), profissionais que não possuem, obrigatoriamente, formação continuada na área inclusiva, fragiliza o processo de ensino-aprendizagem.

É nesse cenário de fragilidade e de negativa de suporte administrativo que emerge o fenômeno da judicialização. O deferimento da contratação do professor de apoio pela via judicial demonstra que, quando há percepção de falha do Estado em efetivar direitos sociais, o poder judiciário é acionado para garantir a educação inclusiva de qualidade (OLIVEIRA; SILVA, 2018). A decisão do juiz, neste contexto, não apenas supre uma lacuna deixada pela avaliação da SRE, mas reitera que o direito à educação especial não pode estar submetido a instrumentos de triagem que negligenciem as reais necessidades do estudante.

Perceba-se que o aluno 1 estava matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental, e apesar de aparentar visualmente ter obtido um desempenho razoável na avaliação de habilidades e competências do teste que lhe foi aplicado, a avaliação foi parametrizada para o 2º ano do Ensino Fundamental (teste 1 apresentado anteriormente), o que no nosso entendimento, pode prejudicar a emissão do parecer final sobre a contratação do professor de apoio por parte da equipe SAI da SRE pesquisada.

Outro ponto crítico que permeia a negativa inicial de suporte reside na inadequação estrutural dos instrumentos avaliativos. A análise do teste aplicado ao "aluno 1", matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental, porém avaliado com parâmetros do 2º ano, revela uma distorção metodológica severa. Essa constatação se estende à maioria dos oitos modelos avaliados, evidenciando uma profunda

desconexão entre as ferramentas de diagnóstico e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Precisamos lembrar aqui, que as habilidades e competências previstas pela BNCC para cada ano de escolaridade, possuem caráter normativo. Do ponto de vista legal e pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Art. 24, prevê que a verificação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, o que pressupõe, obrigatoriamente, uma coerência com as competências esperadas para a etapa de ensino em curso (BRASIL, 1996). Avaliar um aluno do Ensino Médio com base em habilidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inviabiliza qualquer diagnóstico preciso.

Através da análise dos 08(oito) modelos de avaliações/testes apresentados anteriormente, podemos claramente perceber, que na maioria dos casos, as avaliações não se encontravam alinhadas às habilidades e competências previstas para o ano de escolaridade específico dos alunos que estavam sendo avaliados.

O que constatamos é que as avaliações que foram analisadas, se referiam às habilidades e competências de anos muito inferiores aos que os alunos estavam cursando no momento: temos casos de alunos cursando o Ensino Médio, e que foram avaliados com questões que evidenciam a consolidação de habilidades e competências que dizem respeito à BNCC do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Esse abismo metodológico compromete diretamente a lisura do parecer final emitido pela equipe SAI. Ao aplicar avaliações demasiadamente simplificadas, ocorre o mascaramento dos déficits de aprendizagem, gerando uma falsa percepção de autonomia que resulta na negação do professor de apoio. Para Mantoan (2015), a inclusão escolar exige a reinvenção das práticas pedagógicas e avaliativas, que não devem nivelar o aluno por baixo, mas sim reconhecer a diferença e oferecer os meios estruturais desafiadores para o seu desenvolvimento. Portanto, a avaliação não pode ser um instrumento de exclusão de direitos, mas um mapa para a intervenção pedagógica adequada.

As avaliações observadas foram muito simplificadas, e o nosso entendimento, é que elas precisam de uma remodelação, visando buscar a evidenciação da consolidação de habilidades e competências ligadas diretamente ao ano de escolaridade atual dos alunos do AEE avaliados.

Casos de subjetividade da análise, como o descrito para o aluno 1, aconteceram com vários outros alunos, conforme denota o arquivo interno da SRE pesquisada sobre o AEE. Nesse momento, escolhemos não descrever todos os casos detectados individualmente, pois o que nos interessa, é documentar a ocorrência do fenômeno (isolado ou não) e tentar propor soluções para extinguir ou diminuir a existência do mesmo. Reforçamos aqui, o nosso compromisso de parceria com a equipe SAI da SRE pesquisada, com o objetivo de propor soluções para as dificuldades que surgirem. Esperamos que o aprimoramento das avaliações do AEE, garantam o alinhamento com a BNCC e diminuam a necessidade de judicialização, assegurando, administrativamente, o direito de cada aluno ao suporte especializado que lhe é devido.

Acreditamos que esta análise aprofundada que foi realizada neste trabalho de pesquisa, nos auxiliará na elaboração de um plano de ação para auxiliar/colaborar com a equipe SAI da SRE pesquisada na execução dos seus trabalhos e melhoria de seus instrumentos avaliativos.

4 PLANO DE AÇÃO

No contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o Mestrado Profissional se diferencia pela sua vocação inerente à transformação da realidade em que o pesquisador está inserido. Enquanto a pesquisa tradicional se concentra fortemente na produção de conhecimento descritivo ou analítico, a modalidade profissional exige que a investigação culmine em um produto ou processo aplicável. É nesse cenário que o plano de ação deixa de ser um elemento acessório e assume o papel de espinha dorsal metodológica do trabalho.

A necessidade de um plano de ação estruturado decorre da própria natureza epistemológica do Mestrado Profissional. De acordo com Ribeiro (2005), essa modalidade foi concebida pelas agências de fomento para formar pesquisadores capazes de intervir diretamente em seus campos de atuação, utilizando o método científico para resolver problemas complexos do cotidiano institucional, educacional ou corporativo. Sem um plano de ação claro, a pesquisa corre o risco de permanecer no campo do diagnóstico, falhando em entregar a inovação ou a melhoria de processos esperada.

Além disso, a formulação de um plano de ação garante que as intervenções não sejam baseadas em empirismo ou tentativa e erro, mas sim em dados validados cientificamente. Fischer (2005) destaca que a exigência de um produto técnico ou tecnológico é o que materializa a articulação entre a teoria estudada e a prática profissional. O plano traduz o referencial teórico em etapas executáveis, metas mensuráveis e estratégias de avaliação. Por fim, conforme as orientações metodológicas de Severino (2016), o conhecimento acadêmico deve ter uma função emancipatória e construtiva, e a elaboração sistemática de uma intervenção protege o rigor da pesquisa, garantindo que as mudanças propostas sejam viáveis e fundamentadas.

Trazendo essa premissa para a realidade investigada na Superintendência Regional de Ensino (SRE), ficou evidente a necessidade de ações sistêmicas. Identificamos demandas por investimento em infraestrutura, aumento de recursos humanos na equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), e reformulação de legislações estaduais para unificar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, dentro da nossa governabilidade imediata, detectamos que os

instrumentos internos da SRE utilizados para basear a contratação de professores de apoio necessitam de urgente atualização. Foram detectadas, por exemplo, muitas fragilidades em relação à BNCC nos testes diagnósticos de Língua Portuguesa e Matemática, que deveriam avaliar a consolidação de habilidades, mas acabavam se distanciando da perspectiva de que a avaliação de alunos público-alvo da educação especial exige a ruptura com modelos classificatórios.

A estruturação das ações para sanar essas fragilidades será pautada na ferramenta “5W2H”. Conforme artigo da Revista Eletrônica Ferramental, trata-se de um método japonês (criado na década de 1950 para o sistema Toyota) que propõe respostas a sete perguntas fundamentais (*What, Why, Where, When, Who, How, How Much*). Com essa ferramenta, pretendemos sistematizar os primeiros passos de uma longa caminhada para conferir maior assertividade e agilidade ao processo de contratação na SRE pesquisada.

Antes de apresentar os planos, é imperativo retomar a base teórica que sustenta esta intervenção. A crescente judicialização da contratação de professores de apoio na SRE pesquisada evidencia falhas administrativas que geram um efeito inverso ao ideal inclusivo: a exclusão. Essa morosidade processual impede que o estudante tenha suporte desde o primeiro dia de aula, violando o “mínimo existencial” dos direitos sociais, que atua como limite à atuação estatal e impõe a priorização de direitos fundamentais. Como consequência, o Estado-juiz passa a impor a oferta de serviços de maneira reativa. O agravante desse cenário litigioso é que o laudo clínico frequentemente se sobrepõe à avaliação pedagógica, reforçando modelos individualizantes e medicocentrados que reduzem o aluno à sua condição diagnóstica.

Para que a inclusão seja efetiva e reconheça que as diferenças contribuem para o desenvolvimento coletivo, o espaço físico, o currículo e as práticas avaliativas precisam ser repensados. O processo de solicitação de apoio não pode ser uma imposição jurídica, mas sim fruto de uma investigação pedagógica contínua.

Considerando essa fundamentação, e limitando-nos à governabilidade da SRE pesquisada, apresentamos a seguir os esboços dos planos de ação focados na melhoria dos instrumentos, das avaliações e da formação dos profissionais envolvidos.

4.1 PLANO DE AÇÃO 1: INSTRUMENTOS, FLUXOS E AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS

Este plano de ação (Tabela 2) visa aprimorar o processo de solicitação de professores de apoio e corrigir as distorções das avaliações pedagógicas atuais.

Tabela 2 - Fluxo e Instrumentais para a Solicitação de Professor de Apoio

5W2H	Ações Propostas
<i>What</i> (O que será feito?)	1.Desenvolvimento de fluxo processual padronizado. 2.Criação de instrumentais objetivos (Roteiro de Observação, Relatório e Protocolo). 3.Reformulação das avaliações diagnósticas (Língua Portuguesa e Matemática) alinhadas à BNCC e focadas em potencialidades, respeitando-se o ano de escolaridade atual do aluno do AEE.
<i>Why</i> (Por que será feito?)	Para basear as solicitações em uma avaliação que identifique potencialidades e mapeie barreiras de acesso ao currículo , superando o foco nas deficiências ou laudos médicos, e unificando os critérios na jurisdição da SRE.
<i>Where</i> (Onde será feito?)	A elaboração dos documentos será feita na sede da SRE. A implementação e o uso dos instrumentos ocorrerão em todas as escolas estaduais da jurisdição.
<i>When</i> (Quando será feito?)	1º Semestre: Março/Abril - Criação de um Grupo de Trabalho (GT) e elaboração da minuta dos instrumentais. 1º Semestre: Maio/Junho - Realização de um projeto-piloto em um grupo de escolas para testar e refinar os documentos. 2º Semestre: Agosto - Implementação oficial em toda a rede.
<i>Who</i> (Por quem será feito?)	Coordenado por um Grupo de Trabalho (GT) composto por Analistas da Equipe SAI (Serviço de Apoio à Inclusão), Inspectores Escolares, Especialistas em Educação Básica (EEB) e Diretores Escolares, com a validação da Direção da SRE.

<i>How</i> (Como será feito?)	1.Instituição do GT por portaria. 2.Desenho detalhado do fluxo. 3.Elaboração dos instrumentais e reestruturação das provas diagnósticas para atuarem como mecanismo de investigação pedagógica contínua. 4.Aplicação do projeto-piloto e coleta de feedbacks. 5.Publicação de instrução normativa da SRE.
<i>How Much</i> (Quanto custa?)	Custos relacionados a horas de trabalho do GT, impressão dos materiais para o projeto-piloto e para a distribuição inicial às escolas. Estimativa: R\$ 2.000,00 (para cópias, materiais de reunião e impressão final).

Fonte: Tabela 2, elaborada pelo autor, com base nos dados e na ferramenta 5W2H (2025).

A execução do Plano de Ação 1 será estruturada para corrigir as lacunas de padronização e a excessiva subjetividade atualmente presentes no processo de solicitação de professores de apoio para alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo central é desenvolver e implementar um fluxo processual claro e instrumentos pedagógicos padronizados ou ancorados na etapa/série atual do aluno, tais como Roteiro de Observação, Relatório e Protocolo de Solicitação. Essa medida faz-se necessária porque as avaliações anteriores não estavam devidamente alinhadas às habilidades e competências exigidas para cada ano de escolaridade, comprometendo a fidedignidade dos pareceres. Com a nova padronização, as decisões passarão a ser embasadas em critérios pedagógicos rígidos e bem documentados, blindando o processo contra pressões externas e garantindo uniformidade em toda a jurisdição.

Nesse sentido, conforme preconizam as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o atendimento ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve se estruturar a partir do planejamento e da identificação das barreiras que impedem sua plena participação. A padronização documental proposta assegura que essa avaliação diagnóstica não seja um mero formalismo burocrático, mas uma ferramenta sistemática que mapeia com

fidedignidade as necessidades reais do estudante, traduzindo-se em um atendimento mais assertivo, individualizado e de qualidade.

Além de organizar o fluxo, o uso desses instrumentos promove uma mudança de paradigma fundamental na requisição do professor de apoio, deslocando a centralidade do laudo médico para a avaliação pedagógica. Mantoan (2003) adverte que a verdadeira inclusão exige que a escola reestruture suas práticas para focar nas potencialidades de aprendizagem dos estudantes, rompendo com o modelo clínico que se baseia naquilo que o aluno não consegue realizar. Ao exigir que os pareceres sejam ancorados nas habilidades e competências de cada ano de escolaridade, os novos instrumentais atuam como uma verdadeira "bússola para nortear as intervenções". Com isso, a alocação do professor de apoio deixa de ser uma medida assistencialista ou de isolamento do aluno dentro da própria sala, passando a configurar uma estratégia de mediação pedagógica intencional, pautada em adaptações curriculares que respeitam o percurso de desenvolvimento do educando.

Para viabilizar essa transformação, será criado um Grupo de Trabalho (GT) multidisciplinar, formalmente instituído por meio de portaria e validado pela Direção da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Este grupo reunirá Analistas da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), Inspetores Escolares, Especialistas em Educação Básica (EEB) e Diretores Escolares. A escolha por uma equipe com perfis tão diversos é estratégica: ela garante que diferentes perspectivas e vivências do cotidiano escolar sejam consideradas, tornando os instrumentos mais completos e condizentes com a realidade das instituições. Este GT ficará responsável por mapear e detalhar todas as etapas do fluxo, desde o momento em que a escola identifica a necessidade do aluno até a emissão do parecer final pela SRE.

A adoção de um fluxo processual claro e bem documentado por uma equipe multidisciplinar atua como um mecanismo crucial diante do crescente fenômeno da judicialização da educação especial. Frequentemente, o sistema educacional sofre pressões externas em que famílias e órgãos de controle, munidos apenas de laudos clínicos, impõem via judicial a contratação de profissionais de apoio, muitas vezes à revelia do planejamento escolar (KASSAR, 2011). Ao fundamentar cada etapa de solicitação em critérios pedagógicos rígidos, consubstanciados nos novos relatórios e protocolos, a gestão educacional blinda o processo contra essas interferências

externas descontextualizadas. Dessa forma, o aprimoramento no atendimento ao aluno se efetiva pela garantia de que a disponibilização do professor de apoio ocorrerá de maneira justa, técnica e baseada nas reais necessidades de mediação escolar, preservando a autonomia da escola e a essência pedagógica da educação inclusiva.

A dinâmica de trabalho prevê que a elaboração dos documentos ocorra de forma centralizada na sede da SRE, garantindo o alinhamento irrestrito com as diretrizes da superintendência. O projeto seguirá um cronograma semestral cuidadoso para minimizar falhas. Entre março e abril, ocorrerá a formação do GT e a redação das minutas dos instrumentais. Em seguida, nos meses de maio e junho, será rodado um projeto-piloto em escolas selecionadas. Esse período de testes é fundamental para refinar o material antes de sua implementação oficial e descentralizada, prevista para agosto, quando o uso dos novos instrumentos passará a ser obrigatório em todas as escolas estaduais da jurisdição.

A execução de todo esse planejamento apresenta alta viabilidade financeira. A estimativa de custos é de apenas R\$ 2.000,00, montante que será alocado pela própria SRE para cobrir despesas básicas com a impressão de materiais durante a fase do projeto-piloto e a distribuição inicial. O baixo impacto orçamentário evidencia que o sucesso do plano não depende de grandes injeções de recursos, mas sim da otimização inteligente de processos internos e do comprometimento e trabalho colaborativo dos servidores envolvidos.

A execução do Plano de Ação 1 corrige não apenas o fluxo burocrático, mas a própria essência pedagógica da análise. A reformulação das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática é uma ação inegociável neste plano, pois o processo avaliativo na perspectiva inclusiva não deve focar no que o aluno não consegue realizar, mas sim servir de bússola para nortear as intervenções. O GT multidisciplinar garantirá que as adaptações curriculares reflitam práticas diferenciadas que respeitem os percursos individuais de aprendizagem, blindando o processo contra pressões externas.

4.2 PLANO DE AÇÃO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA E ALINHAMENTO INSTITUCIONAL

O segundo plano (Tabela 3) é complementar ao primeiro plano, e visa garantir a correta apropriação dos novos instrumentos pedagógicos propostos.

Tabela 3 - Formação Continuada para a Aplicação do Novo Fluxo de Solicitação de Professor de Apoio

5W2H	Ações Propostas
<i>What</i> (O que será feito?)	Realização de um programa de formação continuada para os profissionais envolvidos no processo de solicitação de Professor de Apoio, com foco no uso correto do novo fluxo e dos instrumentos padronizados.
<i>Why</i> (Por que será feito?)	Para garantir que todos os profissionais (gestores, especialistas, analistas e inspetores) compreendam e apliquem os novos procedimentos de forma coesa e eficaz. A formação é essencial para alinhar as práticas, qualificar a análise pedagógica e legitimar o novo processo, reduzindo resistências e garantindo a correta implementação. A formação supera o modelo pragmático e dota os profissionais de consistência teórica.
<i>Where</i> (Onde será feito?)	Encontros presenciais na sede da SRE e/ou em escolas-polo para abranger toda a regional. Parte da formação pode ser oferecida em formato de videoconferência.
<i>When</i> (Quando será feito?)	2º Semestre: Julho - Um encontro geral de apresentação do novo fluxo e dos instrumentos para todos os gestores e especialistas. 2º Semestre: De agosto a novembro - Encontros formativos em grupos menores para estudo de caso e aprofundamento prático.
<i>Who</i> (Por quem será feito?)	Coordenado e ministrado pelos membros do Grupo de Trabalho (GT) que elaboraram os materiais (Equipe SAI, Inspeção Escolar, EEB e Diretores), sob a supervisão da Direção da SRE. Participantes: Diretores Escolares, Especialistas em Educação Básica (EEB), Analistas Educacionais da SRE e Inspetores Escolares.

<i>How</i> (Como será feito?)	1- Elaboração do material da formação (apresentações, estudos de caso baseados em situações reais, guias rápidos de consulta). 2- Agendamento do encontro de lançamento, com a presença obrigatória dos gestores e especialistas de todas as escolas. 3- Divisão da regional em polos para a realização de oficinas práticas, onde os participantes irão simular o preenchimento dos instrumentais e a análise de solicitações. 4- Criação de um canal de comunicação direto (e-mail, grupo online) para o esclarecimento de dúvidas durante o período inicial de implementação. 5- Aplicação de um questionário ao final da formação para avaliar a clareza do processo e coletar sugestões de melhoria.
<i>How Much</i> (Quanto custa?)	Despesas com transporte e diárias para os participantes dos encontros na sede da SRE, material para as oficinas e impressões. Estimativa: R\$ 7.000,00 (anual).

Fonte: Tabela 3 elaborada pelo autor, com base nos dados da e na ferramenta 5W2H (2025).

A execução do Plano de Ação 2 tem como foco central a realização de um programa de formação continuada para os profissionais envolvidos no processo de solicitação de Professor de Apoio, visando ao uso correto do novo fluxo e dos instrumentos padronizados. Para assegurar a qualidade dessa capacitação, a coordenação e a ministração das atividades ficarão a cargo dos próprios membros do Grupo de Trabalho (GT) responsáveis pela elaboração dos materiais. Essa escolha estratégica garante que os formadores possuam um profundo domínio do conteúdo, facilitando o esclarecimento de dúvidas de forma precisa junto aos participantes, que incluirão Diretores Escolares, Especialistas em Educação Básica (EEB), Analistas Educacionais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e Inspectores Escolares.

No que tange à logística, a formação será estruturada para oferecer flexibilidade e garantir a participação de um grande número de profissionais em toda a regional. Os encontros ocorrerão de forma descentralizada, combinando momentos presenciais na sede da SRE e em escolas-polo com a possibilidade de videoconferências. O material de apoio abrangerá apresentações, estudos de caso e

guias de consulta rápida. Todo esse processo seguirá um cronograma planejado para o segundo semestre, iniciando-se com um encontro geral e obrigatório de apresentação em julho, seguido por formações em grupos menores de agosto a novembro. Esse calendário foi cuidadosamente desenhado para coincidir com a implementação oficial do novo fluxo, assegurando que as equipes sejam devidamente instruídas antes de começarem a manusear os novos instrumentos.

A necessidade de implementar essa formação continuada emergiu diretamente das evidências coletadas na pesquisa, sobretudo nas entrevistas com os analistas do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), que destacaram a urgência de capacitações periódicas e de um maior alinhamento entre as equipes escolares e a SRE. A capacitação torna-se, portanto, um passo essencial para que todos os envolvidos compreendam e apliquem os procedimentos de forma coesa, qualificando a análise pedagógica e legitimando as novas práticas.

Diante desse contexto, o aperfeiçoamento profissional contínuo surge como um instrumento fundamental para aprimorar e consolidar a inclusão escolar, viabilizando espaços de diálogo e análise das práticas pedagógicas. A base dessa formação deve estar ancorada no ensino colaborativo, uma vez que o planejamento, a condução das aulas e a avaliação dos alunos representam responsabilidades compartilhadas entre o professor regente e o professor de apoio. Em consonância com essa ideia, Silva (2014) também destaca o papel crucial da capacitação ininterrupta dos docentes e consequentemente de toda a equipe pedagógica da SRE pesquisada que lida com temas pertinentes à inclusão, afirmando que:

A formação continuada dos educadores deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construído. O espaço de diálogo pode propiciar a construção coletiva, o compartilhar conhecimentos, estratégias e metodologias, a construção de saberes, bem como a construção de um projeto pedagógico coletivo e comprometido com a inclusão escolar (Silva, 2014, p. 84).

Na mesma linha, Capellini e Mendes (2007) argumentam que o ensino colaborativo atua como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional contínuo. Ao romper com o isolamento histórico do trabalho docente, o coensino permite que o planejamento das estratégias inclusivas seja construído de forma multidisciplinar. É justamente por essa necessidade de articulação constante

entre os saberes do professor regente e do professor de apoio que a capacitação das equipes da SRE não pode ser pontual, devendo estabelecer-se como uma política de formação ininterrupta e descentralizada.

De maneira mais ampla, os planos de ação propostos conectam-se intimamente com o referencial teórico e a análise de dados do estudo, oferecendo uma resposta direta às fragilidades diagnosticadas. O expressivo aumento da judicialização, evidenciado pelo salto de 21 contratações por via judicial em 2019 para 33 em 2024, revelou uma clara falha no processo administrativo, muitas vezes pautado em avaliações subjetivas e inadequadas ao nível de escolaridade do estudante. A criação de instrumentos padronizados somada à formação dos servidores ataca exatamente essa raiz, tornando o processo mais transparente, justo e tecnicamente embasado, o que, por consequência, tende a reduzir a necessidade de intervenção do Poder Judiciário.

Em suma, fundamentando-se na perspectiva de autores como Mantoan (2015), que defende que a efetivação da inclusão exige uma transformação profunda e incondicional nas estruturas organizacionais e nas práticas escolares, as soluções desenhadas neste plano de ação visam transcender a burocracia. O objetivo final é concretizar o direito à aprendizagem, estabelecendo um sistema de gestão mais eficaz na SRE que garanta o suporte adequado aos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo, acima de tudo, o seu desenvolvimento e a sua autonomia.

As avaliações de Língua Portuguesa e Matemática que fazem parte do processo de contratação de professores de apoio, necessitam adquirir um papel mais central na emissão do parecer da equipe SAI. Essas avaliações, precisam estar alinhadas à habilidades e competências apontadas pela BNCC. Até mesmo a maneira como apresentamos essa avaliação para aluno, impacta no processo. A estética de uma avaliação, colabora diretamente para o entendimento do que está sendo cobrado.

Para dar sustentação a esse processo, a ação de construção das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, que embasam a contratação dos professores de apoio, necessita assumir um papel central e pedagogicamente fundamentado na emissão do parecer da equipe SAI. Sob a ótica da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2014), o instrumento avaliativo deve afastar-se de lógicas punitivas ou

meramente classificatórias, atuando como um espaço de investigação das trajetórias de aprendizagem. Portanto, essas avaliações precisam estar rigorosamente alinhadas às habilidades e competências apontadas pela BNCC, respeitando o ano/série atual do aluno. Além do conteúdo, a estética e a diagramação estrutural da avaliação colaboram diretamente para a acessibilidade cognitiva do estudante, impactando a forma como ele compreende o que está sendo solicitado e, consequentemente, garantindo um diagnóstico mais fiel às suas reais necessidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que a judicialização da contratação de professores de apoio na rede estadual de Minas Gerais, focando na SRE pesquisada, é um fenômeno crescente, que passou de 21 casos em 2019 para 33 casos em 2024, representando um aumento de 63%. A intervenção direta do Poder Judiciário evidencia que o direito à educação básica de qualidade para o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não está sendo plenamente atendido pela via administrativa. A análise dos dados, que incluiu entrevistas com a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e a triangulação com documentos internos e referencial teórico, revelou que a judicialização atua como um sintoma de profundas falhas estruturais e operacionais no sistema.

O primeiro aspecto dessa problemática envolve a morosidade e a insuficiência estrutural enfrentada pela equipe SAI da SRE pesquisada, que se encontra sobrecarregada ao acumular o gerenciamento de até 32 outras ações além das suas atribuições específicas. Essa realidade, somada à escassez de recursos logísticos adequados, como veículos e diárias, e a um quantitativo insuficiente de servidores, inviabiliza um atendimento rápido e eficaz. Como consequência direta, o tempo médio para o processamento de uma solicitação pode se estender por quatro a cinco meses, um período pedagogicamente inadequado e prejudicial para o aluno, que necessita de apoio imediato desde o seu primeiro dia de aula. Essa defasagem temporal e operacional acaba esbarrando em um conflito de saberes, fator crucial que impulsiona a via judicial. Observa-se uma constante deslegitimação do parecer pedagógico da equipe SAI pelo Poder Judiciário, cujas decisões frequentemente se baseiam em laudos médicos que terminam por "receitar" o professor de apoio. Nesse cenário, o saber médico acaba se sobrepondo ao conhecimento dos especialistas em educação, mesmo com a equipe do SAI enfatizando que sua função não é negar o direito ao aluno, mas sim definir tecnicamente qual é o atendimento específico que ele de fato necessita.

Contudo, essa contestação judicial também encontra espaço na fragilidade e no desalinhamento dos próprios instrumentos de avaliação utilizados pela regional. A análise documental de dezessete casos judicializados, revelou que os métodos aplicados pela equipe SAI para avaliar habilidades e competências, eram em sua

maioria, excessivamente simplificados e desconexos com o ano de escolaridade atual dos estudantes. Foram identificados, por exemplo, casos em que alunos do 7º ano do Ensino Fundamental foram avaliados com questões correspondentes ao 2º ano. Essa grave discrepância compromete a emissão de um parecer técnico preciso, alimentando a subjetividade e fornecendo brechas para a judicialização. Todo esse panorama é agravado por lacunas significativas na rede de apoio. As próprias limitações da política educacional, a exemplo da carência de outros profissionais especialistas em alfabetização individualizada, afunilam o sistema, fazendo com que toda a demanda recaia exclusivamente sobre a figura do Professor de Apoio.

As hipóteses levantadas na pesquisa foram confirmadas, revelando a natureza multifatorial do fenômeno. A primeira hipótese, focada nas condições de trabalho da equipe da SRE, confirmou que a insuficiência de pessoal e a sobrecarga de projetos impedem a agilidade necessária, violando o "mínimo existencial" educacional do aluno e forçando a intervenção judicial. Embora a solução para essa fragilidade estrutural exija investimentos fora da governabilidade da SRE, este levantamento serve de base para futuras pesquisas da SEE-MG. A segunda hipótese, que investigava a necessidade de reformulação das avaliações aplicadas pela equipe, também foi confirmada pela inadequação das ferramentas utilizadas. Por ser uma questão técnica e processual perfeitamente ajustável dentro da esfera de atuação da regional, a correção dessa fragilidade tornou-se o foco principal dos planos de ação propostos.

Para mitigar o prejuízo acarretado ao público do AEE e aumentar a assertividade do processo administrativo, propõem-se duas frentes de ação focadas na governabilidade interna da SRE pesquisada. A primeira consiste na criação e implementação de um fluxo processual e de instrumentos pedagógicos mais precisos, principalmente as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Também podemos repensar o Roteiro de Observação, o Relatório Final (indicando ou não a contratação de um professor de apoio) e o Protocolo de Solicitação. Esses trabalhos de revisão, poderão ser coordenados por um Grupo de Trabalho multifuncional instituído pela SRE pesquisada. A segunda frente que necessita de intervenção, baseia-se em um programa de formação continuada para gestores, especialistas e analistas, com o objetivo de alinhar as práticas e qualificar a análise pedagógica, legitimando as decisões do setor. Essas ações visam superar a

subjetividade e a morosidade, configurando-se como o caminho mais eficaz para garantir o direito à educação de qualidade e evitar a intervenção judicial.

A travessia proporcionada por este mestrado transcende a produção acadêmica, impactando profundamente minha trajetória profissional e pessoal. No âmbito profissional, a imersão minuciosa nas políticas de inclusão e na realidade operacional da educação em Minas Gerais consolidou minha capacidade de análise e intervenção na gestão pública. O encerramento de um ciclo profissional no início de 2026 representou um passo de coragem e uma escolha deliberada para focar na pesquisa e na busca por soluções reais para a rede de ensino. A elaboração dos planos de ação e a projeção de formações continuadas materializam esse compromisso de não apenas estudar o sistema, mas de transformá-lo. Pessoalmente, a jornada exigiu extrema resiliência e maturidade, alicerçadas no suporte insubstituível da família. Pensar no futuro e no impacto da inclusão ganha um contorno ainda mais urgente e afetuoso ao observar o crescimento dos meus filhos, o que reforça a convicção de que o empenho na construção de uma educação mais justa, célere e acolhedora é, em essência, o legado mais valioso que podemos deixar para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

Arquivo interno da S.R.E de 2019, disponível em <<https://1drv.ms/x/s!ApbLfXI8kCrTrzWyje46CHljpQOE?e=L90WqF>> Acessado em 27/04/2024.

Arquivo interno da S.R.E de 2024, disponível em: <https://1drv.ms/x/s!ApbLfXI8kCrTrzOa_8ImDEJPs-mx?e=tm6wTn> Acessado em 27/04/2024.

BARCELLOS, A. P. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, Brasília, 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 04/09/2024.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Decreto nº 6949, 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. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, Brasília, 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm < >. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação é a base. Versão Final.** 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669-0politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 24/2013, de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em 04/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em 04/09/2024.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: [https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1876]. Acesso em: 7 jun. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Justiça em números 2024**. Brasília: CNJ, 2024. 448 p. ISBN 978-65-5972-140-5. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2025/04/justica-em-numeros-2024.pdf]. Acesso em: 26 março. 2026.

Cópias dos Contratos de Professores de Apoio, retirados do sistema SYSADP, acessado em 12/05/2024, disponíveis em: <https://1drv.ms/f/c/d32a903c727dcb96/Ehe_bVnN_Z1Bvs4RdbVohTIBC9zFCO2oH-CqxfQAtriSPw?e=Ukwt3N> Acessado em 27/04/2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

EVANGELISTA, G. R. **Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e

Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FIGUEIRA, E. **Conversando sobre inclusão escolar com a família**. 2. ed. São Paulo: Edição do autor/AgBook, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yB4n-Tr9GloSQ9z5GsLDFVd27smijCOg/view>. Acesso em 04/09/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Página 56. Disponível em : [https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf]

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática formadora. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 129-144, jan./mar. 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013.

GESTÃO. 5W2H: o que é, exemplo e como aplicar?. **Revista Eletrônica Ferramental**, 17 out. 2022. Disponível em: [https://www.revistaferramental.com.br/artigo/5w2h-o-que-e-exemplo-e-como-aplicar/]. Acesso em: 16 out. 2024.

GESTÃO. 5W2H: o que é, exemplo e como aplicar? **Revista Eletrônica Ferramental**, 17 out. 2022. Disponível em: [https://www.revistaferramental.com.br/artigo/5w2h-o-que-e-exemplo-e-como-aplicar/]. Acesso em: 16 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial**. *Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas)*, São Paulo, v. 54, e10545, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980531410545>>. Acesso em: 04/06/2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 171-189, jul./set. 2011. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300012>].

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 555-570, dez. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 732-747, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300011>.

LEMOS, João Gabriel Pedrosa. Judicialização da Educação Especial: mapeamento da figura do profissional de apoio escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 1-15, 2022.

LIMA, H.T.S. **O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade**. E-Revista Facitec, v.4, n.1, 2010.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Burocracia e implementação de políticas públicas: os agentes comunitários de saúde**. São Paulo: Fiocruz, 2015.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Educação especial na perspectiva inclusiva: O que dizem os professores, dirigentes e pais**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Junho/2015, pg 23-42. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>> . Acessado em: 04/06/2025.

Mantoan, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** Inc.Soc., Brasília, DF, Dezembro/2017, v.10 n.2, p.37-46. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>>. Acessado em: 04/06/2025.

MELO, Charyze de Holanda Vieira; KASSAR, Mônica de Carvalho **Magalhães. Judicialização da Educação Especial – Inclusão Escolar na Rede Regular de Ensino.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 10, n. 2, p. 79-92, Jul.-Dez, 2023. Disponível em: < <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p79-92>>. Acessado em: 04/06/2025.

MELO, Charyze de Holanda Vieira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Judicialização da Educação Especial – Inclusão Escolar na Rede Regular de Ensino.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 10, n. 2, p. 79-92, Jul.-Dez, 2023. Disponível em: < <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p79-92>>. Acessado em: 04/06/2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação especial e o atendimento educacional especializado no Brasil: das propostas à realidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. spe, p. 1-22, 2019.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial.** Belo Horizonte, 2014b. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097>. Acesso em: 27 abril. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.498/2021: contratação temporária e convocação – comentada pela equipe do SISAP Central.** Belo Horizonte: SEE/SISAP Central, 2021. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%8>

7%C3%83O%204498%202021%20COMENTADA%20SISAP%20CENTRAL.pdf>.

Acesso em: 26 mar. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Superintendência Regional de Ensino. 2026. Lista de escolas.** Disponível em: <<https://srevarginha.educacao.mg.gov.br/lista-de-escolas>>. Acesso em: 26 mar. 2026.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

MONTESSORI, Maria. **A Criança.** São Paulo: Editora XYZ, 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da medicalização da educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.

OLIVEIRA, Leda Aparecida de; LARA, Angela Mara B. A judicialização da educação especial e a garantia do direito à educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1321-1335, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SILVA, Maria Abadia da. A judicialização da educação especial no Brasil: reflexões sobre a garantia do direito à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 555-570, out./dez. 2019.

OLIVEIRA, Vanessa Alves de; SILVA, Maria Abádia da. A judicialização da educação especial e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 483-503, 2018.

Orientação da SEE-MG, Nº 04, publicada em 29 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!ApbLfXI8kCrTrzr9WYw_oNad3eqs?e=zH6cry> Acessada em: 27/04/2024.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de educação especial: provimento de serviços de atendimento educacional especializado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e99859, 2020.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito à educação na Constituição de 1988 e a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. **Direito do Estado**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 55-78, 2010.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, dez. 2005.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

SEPLAG; SEE-MG; CONSULPLAN. **Edital SEPLAG/SEE nº 01/2025**: Concurso Público para Provimento de Cargos das Carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de Educação Básica do Quadro

de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2025. Disponível em: <https://varginhadigital.com.br/wp-content/uploads/2025/05/EDITAL-CONCURSO-DA-EDUCACAO-DE-MG-2025.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

SILVEIRA, Adriana Dragone. A judicialização da educação para garantia do direito à educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 239-268, mar. 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse lá?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SRE, Pasta Individual do AEE, link <https://1drv.ms/f/c/d32a903c727dcb96/IgAC_lfYVh7TSKgiui48t19TATiXSMrRkhiC0bl3YVzTOjA?e=3OL8l5> Acessado em 27/04/2026.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. A judicialização da inclusão: o governo pela lei. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 87-98, maio/ago. 2021.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores et al. Análise a partir de demandas por profissional de apoio: o modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0020, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Abaixo, apresentamos um roteiro completo das entrevistas realizadas com os analistas da SRE pesquisada que atuam na equipe SAI:

1-Quanto tempo você atua na equipe SAI? Você recebe capacitações periódicas para atuar na equipe SAI? Se sim, qual frequência das capacitações?

2-Você considera adequados e suficientes os recursos disponibilizados para diárias, táxi ou até mesmo o número de veículos oficiais disponíveis para deslocamento? Justifique a sua resposta para as questões suscitadas.

3-Você considera que o quantitativo de servidores da equipe SAI é suficiente para atender a demanda das escolas de forma rápida e eficaz? Justifique a sua resposta para a questão suscitada.

4-A partir do momento em que a escola solicita a visita da equipe SAI, em quanto tempo em média, a equipe SAI consegue visitar a escola? Você considera esse tempo suficiente/adequado? Justifique a sua resposta para as questões suscitadas.

5-A partir do momento em que a equipe SAI chega na escola, quanto tempo em média é necessário para a equipe SAI avaliar um aluno e emitir o seu parecer? Você considera esse tempo suficiente/adequado? Justifique a sua resposta para as questões suscitadas.

6-A avaliação que a equipe SAI utiliza para emitir seu parecer, é padronizado em todo o estado pela SEE-MG? É possível modificar e alterar a avaliação para cada caso específico? O currículo de referência de Minas Gerais é abordado dentro da avaliação proposta? Justifique sua resposta para as questões suscitadas.

7- Na sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir a quantidade de casos em que o professor de apoio foi contratado por determinações judiciais?

8-Na sua opinião, existe alguma melhoria que pode ser implementada para agilizar e melhorar o instrumento usado pela equipe SAI para avaliar se o aluno necessita de professor de apoio? Justifique sua resposta.

9-Além da equipe SAI, você gerencia outros projetos na SRE que concorrem diretamente com trabalhos da equipe SAI? Se sim, quais são esses projetos?