



LEVINDO EDUARDO MARTINS

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE
GESTÃO PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE PASSOS-MG**

**LAVRAS – MG
2026**

LEVINDO EDUARDO MARTINS

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GESTÃO PÚBLICA
PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PASSOS-MG**

Projeto de Pesquisa apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Social, Políticas Públicas e Controle Social, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Prof. Dra. Mariana Barbosa de Souza

LAVRAS – MG
2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Martins, Levindo Eduardo.

Avaliação da implementação das políticas de gestão pública para a
educação inclusiva nas escolas estaduais de Passos-MG. / Levindo Eduardo
Martins. - 2026.

191 p. : il.

Orientadora: Mariana Barbosa de Souza

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras,
2026. Bibliografia.

1. Educação Inclusiva. 2. Atendimento Educacional Especializado
(AEE). 3. Políticas Públicas. 4. Educação Especial. 5. Superintendência
Regional de Ensino (SRE) de Passos. I. de Souza, Mariana Barbosa. II.
Universidade Federal de Lavras. III. Título.

LEVINDO EDUARDO MARTINS

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GESTÃO PÚBLICA
PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PASSOS-MG**

**EVALUATION OF THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC MANAGEMENT
POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN STATE SCHOOLS OF PASSOS-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Social, Políticas Públicas e Controle Social, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de março de 2026.

Dra. Livia regina Saiani Crespi IFRS

Dra. Helena Venites Sardagna UERGS

Orientadora
Prof. Dra. Mariana Barbosa de Souza

**LAVRAS – MG
2026**

*Dedico ao meu pai, Levindo (in memoriam)
e a minha mãe, Francisca.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Trilhas de Futuro Educadores pela oportunidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, juntamente à parceria com o Programa de Pós-Graduação em Administração Pública/Gestão de Organizações Públicas/UFLA.

A todos os professores do programa, pelo aprendizado e conhecimento repassado e que contribuíram para a realização desta pesquisa.

A minha orientadora, Dra. Mariana Barbosa de Souza, pela confiança depositada e pela condução de todo o processo de orientação, desde a concepção do projeto, quanto ao seu desenvolvimento final, principalmente pela paciência e segurança na condução deste trabalho, serei sempre grato.

Aos meus colegas de mestrado, Betânia, Carla Gravina, Carla Resende, Christiane, Eduardo, Fernanda, Izabel, Karla Maisa, Moisés, Sandra, Ueder e Wilson, agradeço pelas trocas de experiências, pelo apoio, parceria e pelas conversas descontraídas.

Agradecimento especial a Maisa, pela companhia nas viagens, pelas longas conversas e trocas de experiências das nossas respectivas superintendências.

Aos meus colegas inspetores e servidores da SRE Passos, pelo incentivo e apoio no desenvolvimento desta pesquisa, em especial a Marcela/SAI.

Agradecimento especial a todos os professores e gestores escolares respondentes da pesquisa.

Aos meus amigos Gilberto, Joeane e Rodrigo, pelo apoio de sempre.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo incentivo e torcida em toda essa trajetória, em especial a minha irmã Leninha e meu sobrinho César, serei sempre grato.

*“O ciclo da vida vai, na realidade,
da deficiência para a capacidade temporária
e a volta à deficiência,
e isso somente se você está entre
os mais afortunados.”*

Andrew Solomon

*(Longe da árvore:
Pais, filhos e a busca da identidade)*

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do programa Trilhas de Futuro – Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Secretaria de Educação/MG), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Administração Pública/Universidade Federal de Lavras, e teve como objetivo compreender como as políticas de educação inclusiva são implementadas nas escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Passos/MG. Inicialmente, a pesquisa analisou a evolução das legislações brasileiras relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015). Também foi realizado um estado da arte da produção científica brasileira entre 2016 e 2025, focando em estudos sobre a implementação e gestão de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo adotou como referencial teórico o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação, buscando compreender como as políticas formuladas pelo Estado são reinterpretadas e aplicadas no cotidiano escolar. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, realizou-se um estudo exploratório e crítico, com análise de dados quantitativos sobre inclusão escolar em Minas Gerais e na SRE de Passos, além de análise documental de legislações, resoluções do Conselho Estadual de Educação, documentos orientadores e materiais institucionais. Na segunda etapa, foi aplicado questionário a professores(as) do AEE e gestores(as) escolares, com o objetivo de avaliar como as normas e diretrizes da educação inclusiva são efetivamente implementadas nas escolas. Os resultados indicam que as políticas públicas de Educação Especial previstas pelo Estado estão formalmente presentes nas escolas, porém sua implementação ainda enfrenta diversos desafios. Entre os principais obstáculos identificados estão as dificuldades de articulação entre professores(as) do ensino regular e do AEE, limitações na realização de adaptações curriculares, problemas na elaboração e execução de instrumentos pedagógicos como Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), e dificuldades no uso adequado das Salas de Recursos. Nesse contexto, o estudo aponta que, embora estudantes com necessidades educacionais específicas estejam fisicamente inseridos nas escolas, isso nem sempre se traduz em inclusão educacional efetiva. Como contribuição, a pesquisa oferece subsídios para aprimorar a política de Educação Especial em Minas Gerais, especialmente no âmbito da SRE de Passos, propondo recomendações para fortalecer a organização da educação inclusiva e apoiar a elaboração de planos de ação institucionais,

envolvendo estruturas como o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e o Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI), com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Políticas Públicas; Educação Especial; Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Passos.

ABSTRACT

This study was conducted within the framework of the Trilhas de Futuro – Educators program, promoted by the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG), in partnership with the Graduate Program in Public Administration at the Federal University of Lavras (PPGAP/UFLA), and aimed to understand how inclusive education policies are implemented in state schools linked to the Regional Superintendence of Education (SRE) of Passos, Minas Gerais. Initially, the research analyzed the evolution of Brazilian legislation related to the rights of persons with disabilities, with particular emphasis on the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996) and the Brazilian Inclusion Law (LBI). A state-of-the-art review of Brazilian scientific production between 2016 and 2025 was also conducted, focusing on studies addressing the implementation and management of public policies in Special Education from an inclusive education perspective, including Specialized Educational Support (Atendimento Educacional Especializado – AEE). The study adopted the Policy Cycle and the Theory of Enactment as its theoretical framework, seeking to understand how policies formulated by the State are reinterpreted and enacted in everyday school practices. Methodologically, the research was developed in two stages. In the first stage, an exploratory and critical study was carried out, involving the analysis of quantitative data on school inclusion in the state of Minas Gerais and in the SRE of Passos, as well as documentary analysis of legislation, resolutions issued by the State Education Council, guiding documents, and institutional materials. In the second stage, a questionnaire was administered to AEE teachers and school administrators in order to assess how inclusive education norms and guidelines are effectively implemented in schools. The results indicate that public policies for Special Education established by the state are formally present in schools; however, their implementation still faces several challenges. Among the main obstacles identified are difficulties in collaboration between regular classroom teachers and AEE teachers, limitations in carrying out curricular adaptations, problems in the development and implementation of pedagogical instruments such as the Specialized Educational Support Plan (Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE) and the Individual Development Plan (Plano de Desenvolvimento Individual – PDI), and difficulties in the proper use of Resource Rooms. In this context, the study shows that although students with specific educational needs are physically present in schools, this does not always translate into effective educational inclusion. As a contribution, the research provides insights for improving Special Education policy in the state of Minas Gerais, particularly within the SRE of Passos, proposing recommendations to

strengthen the organization of inclusive education and to support the development of institutional action plans involving structures such as the Inclusion Support Service (Serviço de Apoio à Inclusão – SAI) and the Reference Center for Inclusive Education (Centro de Referência em Educação Inclusiva – CREI), with the aim of improving pedagogical practices and the management of school inclusion.

Keywords: Inclusive Education; Specialized Educational Support (AEE); Public Policies; Special Education; Regional Superintendence of Education (SRE) of Passos/MG.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa apresenta impactos de natureza social, institucional, educacional e de gestão pública, ao analisar a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Passos, no estado de Minas Gerais. O estudo contribui para ampliar a compreensão sobre os processos de implementação das políticas educacionais inclusivas no contexto da rede estadual de ensino, identificando avanços, desafios e lacunas na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Do ponto de vista social e educacional, a pesquisa permite diagnosticar condições estruturais, pedagógicas e organizacionais que influenciam a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. A análise evidenciou desafios relacionados à articulação entre professores do ensino regular e do AEE, à elaboração e atualização de instrumentos pedagógicos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), à organização das salas de recursos e à disponibilidade de profissionais de apoio. Ao sistematizar essas informações, o estudo contribui para a qualificação das práticas pedagógicas inclusivas e para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação.

No âmbito institucional e da gestão pública, os resultados da pesquisa fornecem subsídios técnicos para o planejamento e aprimoramento das ações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e da Superintendência Regional de Ensino de Passos, especialmente no monitoramento das políticas de educação inclusiva e na organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado. As recomendações apresentadas no estudo podem apoiar a elaboração de planos de ação institucionais voltados ao fortalecimento da política de Educação Especial, ao aperfeiçoamento da formação continuada de professores e à ampliação da articulação entre os profissionais envolvidos na oferta do AEE, incluindo gestores(as) escolares, professores(as) da sala de recursos, professores do ensino regular e equipes pedagógicas.

Quanto ao território impactado, a pesquisa tem como foco a área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino de Passos, localizada no sudoeste do estado de Minas Gerais, que contempla 48 escolas estaduais distribuídas em 16 municípios. Nesse contexto, os resultados da pesquisa apresentam potencial de impacto direto na organização das políticas

educacionais dessas unidades escolares, contribuindo para o fortalecimento das práticas de gestão e acompanhamento da educação inclusiva no âmbito regional.

No que se refere ao público beneficiado, os resultados da pesquisa podem impactar diretamente profissionais que atuam na implementação das políticas de educação inclusiva na rede estadual de ensino, incluindo gestores escolares, professores do Atendimento Educacional Especializado (PEB Sala de Recursos), professores(as) do ensino regular, profissionais de apoio à inclusão (PEB ACLTA, TILS e ASB Apoio) e especialistas da educação básica. Indiretamente, também são beneficiados os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas estaduais da região, bem como suas famílias e a comunidade escolar.

No que diz respeito às áreas temáticas da Política Nacional de Extensão, os impactos desta pesquisa podem ser classificados principalmente nas seguintes áreas:

4 – Educação, por contribuir para a análise, avaliação e aprimoramento das políticas educacionais inclusivas;

3 – Direitos Humanos e Justiça, por abordar a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência e a promoção da equidade educacional;

8 – Trabalho, ao contribuir para a qualificação das práticas profissionais de docentes, gestores e demais profissionais envolvidos na educação inclusiva.

Por fim, os resultados da pesquisa demonstram alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, especialmente com o ODS 4 – Educação de Qualidade, ao promover reflexões e recomendações voltadas à garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. A pesquisa também dialoga com o ODS 10 – Redução das Desigualdades, ao contribuir para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes com deficiência no sistema educacional, e com o ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, ao fortalecer a análise e o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão e à garantia de direitos.

IMPACT INDICATORS

This research presents social, institutional, educational, and public management impacts by analyzing the implementation of Special Education policies from the perspective of inclusive education in state schools linked to the Regional Superintendence of Education (SRE) of Passos, in the state of Minas Gerais, Brazil. The study contributes to expanding the understanding of the implementation processes of inclusive educational policies within the state public education system, identifying advances, challenges, and gaps in the effectiveness of Specialized Educational Support (Atendimento Educacional Especializado – AEE) and in the functioning of multifunctional resource rooms.

From a social and educational perspective, the research makes it possible to diagnose structural, pedagogical, and organizational conditions that influence the school inclusion of students who are the target audience of Special Education, particularly people with disabilities, individuals with autism spectrum disorder (ASD), and students with high abilities/giftedness. The analysis revealed challenges related to the articulation between regular classroom teachers and AEE teachers, the development and updating of pedagogical instruments such as the Specialized Educational Support Plan (Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE) and the Individual Development Plan (Plano de Desenvolvimento Individual – PDI), the organization of resource rooms, and the availability of support professionals. By systematizing this information, the study contributes to improving inclusive pedagogical practices and to strengthening educational policies aimed at guaranteeing the right to education.

At the institutional and public management level, the research findings provide technical support for the planning and improvement of actions undertaken by the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG) and the Regional Superintendence of Education of Passos, particularly regarding the monitoring of inclusive education policies and the organization of the provision of Specialized Educational Support. The recommendations presented in the study may support the development of institutional action plans aimed at strengthening Special Education policies, improving continuing teacher education, and expanding collaboration among professionals involved in the provision of AEE, including school administrators, resource room teachers, regular education teachers, and pedagogical teams.

Regarding the territory impacted, the research focuses on the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of Passos, located in the southwestern region of the state of Minas Gerais, which includes 48 state schools distributed across 16 municipalities. In this context, the results of the research present the potential for direct impact on the organization of

educational policies in these school units, contributing to strengthening management practices and the monitoring of inclusive education at the regional level.

With respect to the beneficiaries, the results of the research may directly impact professionals involved in the implementation of inclusive education policies within the state public school system, including school administrators, teachers responsible for Specialized Educational Support (resource room teachers), regular classroom teachers, inclusion support professionals (PEB ACLTA, TILS, and ASB Apoio), and educational specialists. Indirectly, the research also benefits students who are the target audience of Special Education enrolled in state schools in the region, as well as their families and the broader school community.

In relation to the thematic areas of the Brazilian National Extension Policy, the impacts of this research can be mainly classified within the following areas:

4 – Education, as it contributes to the analysis, evaluation, and improvement of inclusive educational policies;

3 – Human Rights and Justice, by addressing the guarantee of the right to education for persons with disabilities and the promotion of educational equity; and

8 – Work, by contributing to the qualification of professional practices among teachers, administrators, and other professionals involved in inclusive education.

Finally, the results of the research demonstrate alignment with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 – Quality Education, by promoting reflections and recommendations aimed at ensuring inclusive, equitable, and quality education for all. The research also relates to SDG 10 – Reduced Inequalities, by contributing to the expansion of access and permanence of students with disabilities in the educational system, and SDG 16 – Peace, Justice and Strong Institutions, by strengthening the analysis and improvement of public educational policies aimed at inclusion and the guarantee of rights.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de artigos, teses e dissertações entre os anos 2016 a 2025.	53
Gráfico 2 - Dados consolidados do total de matrículas no Estado de Minas Gerais na Ed. Especial (2016-2025).....	74
Gráfico 3 - Total de matrículas na Educação Especial/SRE Passos (2016-2025).....	75
Gráfico 4 - Dados PEB ACLTA/SRE Passos (2016-2025).	76
Gráfico 5 - Dados TILS/SRE Passos (2016-2025).....	77
Gráfico 6 - Dados PEB Sala de Recurso/SRE Passos (2016-2025).	79
Gráfico 7 - Dados ASB Apoio/SRE Passos (2016-2025).	79
Gráfico 8 - Há atendimento de alunos(as) com necessidades educacionais específicas na Sala de Recurso no turno em que ele está matriculado e frequente?	89
Gráfico 9 - Há problemas de acesso ao transporte escolar para frequência no contra turno da Sala de Recurso?.....	89
Gráfico 10 - Os atendimentos na Sala de Recurso são realizados de forma individual ou em grupos?.....	89
Gráfico 11 - Há atendimento na Sala de Recurso em todos os dias da semana?.....	90
Gráfico 12 - Todos(as) os(as) alunos(as) com necessidades especiais da escola são atendidos(as) em sala de recursos multifuncionais?.....	91
Gráfico 13 - Todos(as) os(as) alunos(as) possuem o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE com os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento?	92
Gráfico 14 - O PAEE é atualizado com que frequência?	92
Gráfico 15 - O Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, foi elaborado para todos(as) os(as) estudantes públicos alvo do AEE?	93
Gráfico 16 - Com que frequência os PDIs são atualizados?	93
Gráfico 17 - Na escola, os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas encontram barreiras físicas para acessar algum (ns) desses ambientes?	96
Gráfico 18 - Existe acesso adequado para pessoas com necessidades especiais à Sala de Recurso?.....	98
Gráfico 19 - A Sala de Recurso possui boa iluminação, janelas e ventilação adequada?	98
Gráfico 20 - O espaço físico da Sala de Recurso é suficiente para atender a demanda de 8 (oito) a 20(vingte) alunos(as) a cada turma, conforme preconiza a Resolução SEE nº 4.256/2020?	99
Gráfico 21 - O tempo de atendimento (mínimo de 50 minutos, Res. SEE nº 4.256/2020) é suficiente para alunos(as) com necessidades especiais?	100
Gráfico 22 - A sala de recurso é dotada de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado?	100
Gráfico 23 - Dos materiais apontados, há algum desses que nunca foram utilizados?	101
Gráfico 24 - Os materiais que a Sala de Recurso possui, estão todos em condições de uso?	102

Gráfico 25 - Há produção de materiais adaptados na Sala de Recursos?.....	102
Gráfico 26 - Há manutenção periódica desses materiais?.....	102
Gráfico 27 - A sala de recurso é dotada de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado?.....	102
Gráfico 28 - Há manutenção periódica dos equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos da Sala de Recurso?	103
Gráfico 29 - A Sala de Recurso é utilizada para realizar avaliações bimestrais dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas?	105
Gráfico 30 - Em caso afirmativo, os(as) professores(as) disponibilizam as avaliações com antecedência para que elas sejam adaptadas?	105
Gráfico 31 - Os(as) professores(as) da Sala de Recurso articulam os planejamentos e atividades junto aos(as) professores(as) da classe regular, EEB, PEB ACLTA ou TILS para os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas?	106
Gráfico 32 - Em caso afirmativo, com que frequência os planejamentos são articulados entre profissionais da escola?.....	106
Gráfico 33 - Há formação continuada de professores(as) na Educação Especial e práticas educacionais inclusivas, promovidas pelo estado?	109
Gráfico 34 - O(A) gestor(a) promove/garante ao menos uma reunião semestral com pais/responsáveis pelos(as) estudantes, públicos alvo da Educação Especial, com a finalidade de apresentar os direitos e recursos pedagógicos que são disponibilizados a esses(as) alunos?.....	112
Gráfico 35 - Os(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo PEB ACLTA possuem dificuldade em permanecer na sala de aula durante todo o turno em que as aulas são ministradas?.....	112
Gráfico 36 - As atividades propostas (fora da sala de aula) são desenvolvidas em quais ambientes na escola?	114
Gráfico 37 - Nas atividades realizadas fora da sala de aula, nos ambientes citados, existe uma proposta pedagógica para esses momentos?	114
Gráfico 38 - O número de ASB Apoio é suficiente para atender de 1 a 5 alunos(as) por turno? Obs.: quantidade definida pela Resolução SEE nº 5.085/2024, anexo II, item 2.1.9, b.	117
Gráfico 39 - Alguns estudantes necessitam de apoio nas atividades como alimentação, higiene pessoal e locomoção. Quando esses estudantes não são acompanhados pelo PEB ACLTA, você considera necessário esse suporte de um profissional ASB Apoio dentro da sala?	117
Gráfico 40 - Há na instituição alunos(as) surdos(as) usuários(as) da Língua Brasileira de Sinais (Libras)?	119
Gráfico 41 - O PEB TILS organiza e direciona o trabalho do(a) estudante surdo(a) no atendimento da sala de recurso?	119
Gráfico 42 - Na sala de recurso há materiais que auxiliam os estudantes surdos(as) e que utilizam a comunicação em Libras?	120

Gráfico 43 - Na sala de aula comum há materiais que auxiliam os(as) estudantes surdos(as) e que utilizam a comunicação em Libras?	120
Gráfico 44 - Dentre os recursos e materiais para os(as) alunos(as) surdos(as), quais estão presentes na sala de recursos?	120
Gráfico 45 - O PEB TILS possui formação em Libras?.....	122
Gráfico 46 - Os professores de Língua Portuguesa que possuem alunos(as) surdos(as) nas suas turmas auxiliam no preparo de material didático em conjunto com o PEB TILS?	122

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Marcos temporais da Educação Especial.....	33
Figura 2 - Quantidade de Salas de Recurso na SRE Passos.....	65
Figura 3 - Divisão de regionais na SEE/MG.....	66
Figura 4 - Mesorregiões do Estado de Minas Gerais.	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados levantados da Educação Especial/SRE Passos (2016 a 2025).	73
Tabela 2 - Estudantes surdos na educação básica (2016 – 2023).....	77
Tabela 3 - Total de Salas Recurso e Gestores escolares a responder o questionário.	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da Educação Especial em Minas Gerais e na SRE Passos.....	34
Quadro 2 - Combinação de descritores e palavras chave.....	42
Quadro 3 - Artigos selecionados para leitura integral.....	42
Quadro 4 - Combinação de descritores e palavras chave no BDTD.....	47
Quadro 5 - Trabalhos acadêmicos selecionados.....	47
Quadro 7 - Legislação sobre educação especial estudada.....	69
Quadro 6 - Categorias de análise dos dados do questionário.....	85

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASB Apoio	Auxiliar de Serviços de Educação Básica para atender estudantes da Educação Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva de Minas Gerais
CRFB/1988	Constituição da República Federativa do Brasil/1988
CAOEDUC	Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Defesa da Educação
CNPG	Conselho Nacional de Procuradores-Gerais do Ministério Público dos Estados e da União
COPEDOC	Comissão Permanente de Educação
GI	Guia Intérprete
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LB	Lei Brasileira de Inclusão
ONU	Organização das Nações Unidas
PEB ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
PEB AEE	Professor Sala de Recurso/AEE
PNE	Plano Nacional de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SYSADP	Sistema de controle de Quadro de Pessoal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Objetivo geral	21
1.2 Objetivos específicos	22
1.2 Justificativa	22
2 Referencial teórico e marco legal	25
2.1 Evolução das legislações sobre direitos das pessoas com deficiência no Brasil	25
2.2 Operacionalização da LBDEN (LEI Nº 9.396/1996) que fomentaram as políticas de inclusão escolar na rede estadual de Minas Gerais	29
2.3 Implementação das políticas de Educação Inclusiva na Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG	33
2.4 Estado da arte quanto a implementação e gestão de políticas públicas no Brasil, na área da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva no período de 2016 a 2025 	40
2.5 O ciclo de política pública	54
2.5.1 As abordagens do ciclo de política	55
2.5.1.1 O contexto da influência	56
2.5.1.2 O contexto da produção de texto	57
2.5.1.3 O contexto da prática	58
2.5.1.4 O contexto dos resultados/efeitos	60
2.5.1.5 O contexto da estratégia política	60

2.5.2 Teoria da atuação das políticas.....	60
2.5.3 Limitações na utilização da abordagem do ciclo de políticas.....	61
3 METODOLOGIA	63
3.1 Caracterização da natureza da pesquisa.....	63
3.2 Contextualização do ambiente de estudo	64
3.3 Caracterização da amostra.....	68
3.4 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados	68
3.5 Procedimentos para a análise de resultados	70
4 DADOS LEVANTADOS PARA ANÁLISE DA PESQUISA	73
4.1 Questionário e caracterização dos dados	80
4.1.1 Análise dos resultados.....	85
4.1.1.1 Estratégias do Atendimento Educacional Especializado	86
4.1.1.2 Infraestrutura mínima e Acessibilidade	95
4.1.1.3 Articulação, formação e colaboração entre os profissionais	103
4.1.1.4 Equipe de apoio e participação da comunidade escolar	110
4.2 Recomendações para o aprimoramento na oferta do AEE	122
4.2.1 Quanto a quantidade de profissionais disponibilizados para o AEE	123
4.2.2 Dos recursos pedagógicos ofertados e articulação entre os professores do AEE e do ensino regular	124
4.2.3 Organização funcional da Sala de Recursos	125
4.2.4 Análise e organização da Educação Especial através do SIMADE AEE e SUCEM.	126
4.2.5 Regulamentação do AEE aos alunos matriculados na Educação Integral	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Questionários aplicados	
APÊNDICE B – Respostas obtidas após a aplicação do questionário	

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial¹ e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são temas de extrema importância no contexto educacional brasileiro, especialmente quando se considera o princípio constitucional do direito à educação estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Esse princípio assegura que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, tenham acesso à educação de qualidade e inclusiva (Brasil, 1988).

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), representa um marco legal fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação. Essa lei reconhece a necessidade de uma educação inclusiva, que respeite e valorize a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

No estado de Minas Gerais, a Educação Especial e o AEE são regulamentados por diversas normativas, que visam promover a inclusão educacional de forma efetiva. A Resolução CEE/MG nº 460/2013, por exemplo, estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento dos serviços de apoio especializados nas escolas públicas e privadas do estado, garantindo o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (CEE/MG, 2013).

A SEE/MG, com o intuito de direcionar e orientar a organização do AEE, bem como os recursos pedagógicos da promoção da inclusão educacional, publicou o “Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais” (SEE/MG, 2014), que é um importante recurso para educadores e gestores. Esse guia apresenta estratégias, metodologias e orientações para o trabalho com estudantes com deficiência, destacando a importância da personalização do ensino e do respeito às singularidades de cada aluno(a) (SEE/MG, 2014).

Ademais, a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação "A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" (SEE/MG, 2018), auxilia como um importante instrumento de informação e sensibilização. Ela reforça a importância da inclusão educacional, apresenta os

¹ Nota terminológica: Neste trabalho, adota-se o termo educação inclusiva como conceito orientador, em consonância com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelecem o direito à educação para todos, em ambientes inclusivos. A expressão educação especial refere-se à modalidade de ensino destinada ao público alvo da educação especial — pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação —, prevista no art. 58 da LDBEN.

direitos e deveres de pais, estudantes e profissionais da educação, além de orientar sobre os procedimentos e recursos disponíveis para garantir uma educação inclusiva e de qualidade (SEE/MG, 2018).

Além disso, a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, publicada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, dispõe sobre a organização da Educação Especial nas escolas da rede estadual, definindo diretrizes para a inclusão e o AEE. Essa normativa substitui o guia de orientações e a cartilha anteriormente utilizada nos direcionamentos da Educação Especial, e estabelece a importância da articulação entre os profissionais da educação e o AEE, visando promover o desenvolvimento pleno e a participação dos estudantes com deficiência no processo educacional (SEE/MG, 2020).

A judicialização na busca pelo acesso e direito ao Professor de Apoio, comunicação e tecnologias assistivas - PEB ACLTA no estado de Minas Gerais tem sido uma realidade enfrentada por diversas famílias e estudantes com deficiência, que buscam assegurar uma educação inclusiva e de qualidade (Ferreira, 2019). Nesse contexto, o Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MP-MG), por meio do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Defesa da Educação (CAOEDUC), desempenha um papel fundamental na defesa dos direitos educacionais, especialmente no que se refere à educação inclusiva.

O CAOEDUC do MPMG é responsável por assessorar e orientar os promotores de justiça no âmbito da educação, buscando garantir o cumprimento das legislações e normativas que asseguram o direito à educação inclusiva. A atuação desse órgão é de extrema relevância para promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência, e orientam que o atendimento educacional especializado não está vinculado diretamente ao laudo ou prescrição médica, sendo prerrogativa da escola a utilização de estratégias pedagógicas e de acessibilidade que favoreçam a participação do aluno com necessidades educacionais específicas (COPEDUC, 2022).

No que se refere ao acesso ao PEB ACLTA, o MPMG tem atuado de forma contundente na defesa desse direito. O PEB ACLTA é um profissional de extrema importância para a inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que oferece suporte pedagógico e auxílio na utilização de tecnologias assistivas, possibilitando uma participação efetiva e igualitária no processo educacional. Diversas decisões favoráveis têm sido proferidas pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais em casos de judicialização relacionados ao direito ao PEB ACLTA.

Por meio de ações civis públicas e outros instrumentos legais, o MPMG tem buscado garantir o provimento desse profissional nas escolas, a fim de assegurar o acesso e a participação plena dos estudantes com deficiência (Ferreira, 2019).

Assim como o PEB ACLTA, a Sala de Recursos² é fundamental no avanço e implementação da educação especial inclusiva em Minas Gerais, constituindo-se como espaço central e estratégico, dotado de equipamentos e materiais didático-pedagógicos, na garantia do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, complementando e suplementando a escolarização dos alunos com deficiências, foco deste presente trabalho. O sucesso desse espaço está diretamente ligado à flexibilidade dos horários adequados às singularidades dos alunos e de suas famílias, haja vista que, esse atendimento é ofertado, de forma obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial, no contraturno das atividades regulares das turmas em que estão matriculados (SEE/MG, 2020). O que será discutido de forma pormenorizada, no desenvolvimento desse trabalho, quando da análise do questionário aplicado a 52 (cinquenta e dois) profissionais que atuam especificamente nesse espaço escolar, sendo eles, o PEB Sala de Recursos e o Diretor Escolar.

Dentro desse contexto, o PEB Sala de Recurso é um profissional crucial na articulação entre os diferentes atores que atendem os estudantes público alvo da educação especial (Marques; Giroto, 2016; Castellanhos-Patiño, 2018, apud Schirmer e colaboradores, 2023), a saber: professores regentes de turma e de aula, PEB ACLTA, TILS, ASB Apoio, Especialista da Educação Básica – EEB, equipe gestora, as famílias e demais profissionais envolvidos que extrapolam os muros da escola e dão suporte extracurricular ao desenvolvimento desse estudante. Importante que esse profissional seja preferencialmente do quadro efetivo, qualificado e que tenha formação especializada, para que possam orientar as práticas pedagógicas inclusivas e fomentar a colaboração entre esses profissionais, assegurando a continuidade do atendimento e o desenvolvimento da aprendizagem, dentro das especificidades de cada um.

No estado de Minas Gerais, o PEB Sala de Recurso, quase em sua totalidade, são de professores contratados temporariamente, com duração de um ano (Dados extraídos SYSADP³), provocando alta rotatividade desses profissionais nas escolas, comprometendo a continuidade e acompanhamento do trabalho desenvolvido.

Diante do exposto, o trabalho reúne informações sobre a gestão das políticas públicas e da garantia do direito à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no intuito de ampliar a compreensão sobre os direitos e atendimentos ofertados aos estudantes com

² Conforme a Portaria Normativa nº 13/2007, a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) é “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007, Art. 1º).

³ Controle de Quadro de Pessoal/Módulo SYSADP: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>

deficiência, transtornos do espectro autista - TEA e altas habilidades/superdotação nas escolas da rede estadual que possuem Sala de Recursos em sua unidade, pertencentes à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Passos.

Sendo assim, o presente estudo buscou responder a seguinte questão: como as políticas de educação inclusiva são implementadas nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG?

Com o propósito de responder tal questionamento, este trabalho buscou compreender como a política pública para a Educação Especial é executada no cotidiano escolar, através de dois sujeitos atuantes diretamente na oferta do AEE, o professor da Sala de Recursos e Gestor Escolar, ao longo de cinco capítulos apresentados a seguir.

No primeiro capítulo, o presente trabalho de pesquisa contextualiza o tema proposto desenvolvido em todo o estudo, introduzindo o panorama nacional e estadual da Educação Especial e a sua oferta através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No capítulo dois apresenta o referencial teórico com o mapeamento das principais normas, diretrizes e orientações sobre o AEE no Brasil e no Estado de Minas Gerais, tendo como propósito compreender os meandros das políticas públicas direcionadas aos grupos sociais específicos, sobretudo a política educacional mineira voltada à inclusão educacional e como são organizadas através da SRE Passos, e executadas nas unidades escolares.

Nas seções seguintes do capítulo dois, uma seção foi dedicada a realização do estado da arte de produções científicas relacionada à implementação e gestão de políticas públicas na área da Educação Especial nas escolas públicas de Educação Básica brasileira dos últimos nove anos, 2016 a 2025, considerando o ano posterior a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Na seção seguinte, para a análise das políticas públicas educacionais, foi explicitado o Ciclo de Política proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (Ball, 1994), difundida por Jefferson Mainardes (2006, 2018a, 2018), assim como a Teoria da Atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2016), como referencial teórico-analítico e algumas de suas limitações.

Na última seção, são apresentados todos os dados levantados quanto à evolução da quantidade de profissionais contratados para o AEE da SRE Passos, no período de 2016 a 2025, assim como a evolução da quantidade das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Estado de Minas Gerais e na SRE Passos, disponibilizados, respectivamente, pelo sistema de Controle Quadro de Pessoal, no módulo SYSADP, e pelo painel Estatísticas Censo Escolar, apresentado pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

No capítulo três, foram descritos os percursos metodológicos adotados na pesquisa, a definição da amostra, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise, que combinaram métodos quantitativos e qualitativos.

No capítulo quatro, na primeira seção, foram apresentados o questionário aplicado, a ferramenta utilizada e a amostra considerada para o estudo. O questionário foi direcionado a duas categorias profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares e possuem suas atribuições centradas na execução das políticas para a Educação Especial e Inclusiva no estado de Minas Gerais, a saber: o PEB Sala de Recursos e o Diretor Escolar.

Na segunda seção, para a análise dos resultados, foi abordado como as respostas foram agrupadas e relacionadas, em categorias e subcategorias, com o objetivo de alcançar o objeto analisado na interpretação dos resultados, tendo como fio condutor o AEE ofertado na Sala de Recurso e sua gestão nas escolas da SRE Passos. Na terceira e última seção deste capítulo, foram abordadas sugestões e recomendações para o aprimoramento da oferta do AEE no estado e na atuação da SRE junto às escolas estaduais da sua circunscrição em cinco eixos estratégicos.

Por último, no capítulo cinco, as considerações finais, apresentando as constatações evidenciadas pelos dados levantados, pela legislação analisada e pelo questionário aplicado, indicando os desafios a serem enfrentados e superados, bem como o reconhecimento dos avanços da política pública implementada pelo estado, para a Educação Especial, apresentada até o momento. Ademais, o estudo indica também a necessidade de investigações futuras e o fornecimento de subsídios para elaboração de um plano de ação para a SRE Passos, no aprimoramento da oferta do AEE nas escolas, seu acompanhamento através do SAI e para a atuação do CREI.

No entanto, destacamos que a rede de escolas públicas é vasta em Minas Gerais, abrangendo os 853 municípios mineiros, com 15.779 escolas, sendo 3.452 somente escolas públicas estaduais (INEP, 2024). Para descentralizar as políticas, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) atuam como o primeiro ponto de contato para pais, responsáveis e educadores. As SREs desempenham um papel crucial na implementação das diretrizes educacionais, garantindo que as políticas de gestão pública para a educação inclusiva sejam adaptadas e desenvolvidas conforme as necessidades locais. Além disso, elas facilitam a comunicação e o suporte entre as escolas e a Secretaria Estadual de Educação, promovendo um ambiente colaborativo e eficaz para a inclusão educacional. A SRE Passos possui, no seu âmbito de atuação, quarenta e oito escolas estaduais distribuídas em dezesseis municípios localizados no sudoeste do estado de Minas Gerais.

A justificativa deste estudo reside na constatação de que os resultados das políticas públicas nem sempre correspondem às expectativas, devido à ausência, por hora, de avaliação durante a implementação (Sá, 2019), bem como os desafios enfrentados pelo poder público (Modesto, 2023). Contribuir com este conhecimento acadêmico pode fomentar uma reflexão crítica/reflexiva sobre a necessidade de corrigir eventuais falhas, visando alcançar a inclusão desejada, com garantia de acesso e permanência, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos.

Ademais, ressalta-se que este pesquisador possui uma íntima relação com o tema da pesquisa, devido à sua atuação na Inspeção Escolar da Superintendência de Passos há nove anos e como Coordenador do Serviço de Inspeção há quatro anos. Essa longa experiência não apenas proporciona um acesso facilitado às informações relevantes, mas também oferece uma perspectiva aprofundada e prática sobre a implementação das políticas de gestão pública para a educação inclusiva. O conhecimento adquirido ao longo dos anos permitiu uma análise detalhada e uma compreensão mais ampla das dinâmicas e desafios enfrentados pelas Superintendência Regional de Ensino de Passos, o que contribuiu significativamente para a qualidade e a precisão desta pesquisa.

Essa inserção profissional também dialoga diretamente com a proposta do programa “Trilhas de Futuro – Educadores”, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras, que busca fortalecer a qualificação de seus servidores por meio da oferta de formação continuada em parceria com instituições de ensino superior. Ao estimular a realização de mestrados profissionais, o programa visa atender demandas específicas da rede pública estadual, incentivando a produção de pesquisas aplicadas que contribuam com a melhoria das práticas de gestão e ensino.

Nesse sentido, esta pesquisa se alinhou ao objetivo institucional de integrar a formação acadêmica à atuação cotidiana dos educadores e gestores, promovendo impacto direto no aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais no estado.

1.1 Objetivo geral

O presente trabalho possui como objetivo compreender como as políticas de educação inclusiva são implementadas nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG.

1.2 Objetivos específicos

- a) mapear a evolução das legislações sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil.
- b) examinar o desdobramento da LDBEN 9.394/1996 e regulamentos correlatos, que fomentaram as práticas de inclusão escolar na rede estadual de Minas Gerais.
- c) Investigar como a Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG implementa as políticas que assegurem a educação inclusiva.

1.2 Justificativa

A justificativa apresenta as razões que fundamentam este estudo, considerando sua relevância social, econômica, política, acadêmica e prática. Além disso, deve demonstrar a importância da pesquisa para o avanço do conhecimento na área da educação inclusiva e sua contribuição para o aprimoramento das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Para garantir um embasamento sólido, diferentes autores e documentos normativos são utilizados para sustentar a análise.

O mapeamento da evolução das legislações sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil permite compreender como as políticas educacionais e sociais foram sendo estruturadas para garantir a inclusão. A CRFB/1988 (Brasil, 1988) estabeleceu princípios voltados à equidade e à garantia de acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições. Esse processo se fortaleceu com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), que institui diretrizes para a acessibilidade e inclusão em diferentes âmbitos da sociedade, incluindo a educação. Mendes (2006) destaca que a inclusão escolar exige a superação de práticas segregacionistas historicamente arraigadas, substituindo-as por abordagens que reconheçam as diferenças e promovam ambientes educacionais verdadeiramente acessíveis.

A análise da aplicação da LDBEN (Lei nº 9.394/1996) na rede estadual de Minas Gerais é fundamental para compreender como essa legislação tem sido implementada na prática. Segundo Borges e Campos (2018), a transição das classes especiais para a inclusão nas escolas regulares tem enfrentado desafios significativos, que vão desde a falta de formação docente até a insuficiência de recursos pedagógicos adequados. De acordo com Baptista (2019), a educação especial no Brasil tem sido impactada por oscilações políticas, evidenciando a necessidade de um monitoramento contínuo das políticas públicas para evitar retrocessos.

Ao investigar como a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implementa políticas para garantir a inclusão escolar, busca-se identificar as estratégias bem-sucedidas e os desafios persistentes na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial (SEE/MG, 2014), a inclusão não se resume à matrícula de estudantes com deficiência na Escola Regular, mas envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, acessibilidade arquitetônica e suporte especializado. No entanto, conforme apontam Arretche (2000) e Mainardes (2018), a descentralização das políticas educacionais pode resultar em desigualdades regionais na implementação dessas medidas, evidenciando a importância de estudos que analisem como tais políticas se concretizam em diferentes contextos.

A experiência local de Passos-MG também será considerada na pesquisa, uma vez que a realidade educacional de cada município pode apresentar particularidades que impactam a aplicação das políticas de inclusão. Segundo Ferreira (2024), a judicialização da educação inclusiva em Minas Gerais tem sido uma estratégia adotada por famílias que buscam garantir direitos que, na prática, não são plenamente assegurados pelas redes públicas de ensino. Esse fenômeno evidencia a necessidade de um acompanhamento sistemático da implementação das diretrizes educacionais para evitar que o acesso à educação inclusiva dependa exclusivamente da atuação do sistema judiciário.

Além disso, Helena Antipoff (2002a; 2002b), uma das pioneiras na educação especial no Brasil, já defendia, desde o início do século XX, a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas para atender às demandas de estudantes com diferentes perfis. Seu legado evidencia que a inclusão não é uma demanda recente, mas um processo em constante construção que exige o compromisso de gestores, educadores e da sociedade como um todo.

Por fim, o estudo se justifica pela urgência em avaliar como as políticas públicas têm avançado na promoção da inclusão escolar em Minas Gerais, considerando que a simples existência de legislações e normativas não garante sua efetividade. Como ressaltam Kassir, Lockmann e Rebelo (2023), a efetivação da educação inclusiva depende da formação continuada de professores, do financiamento adequado das escolas e da adoção de metodologias pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes.

Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão das conquistas e desafios da educação inclusiva no Brasil, fornecendo subsídios para a formulação de recomendações que possam fortalecer as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Ao analisar documentos normativos, práticas institucionais e aspectos da implementação dessas políticas, busca-se evidenciar avanços, tensões e lacunas existentes nos

processos de inclusão, com especial atenção às condições estruturais e pedagógicas que impactam a efetivação do direito à educação para esse público.

2 Referencial teórico e marco legal

Este capítulo reúne o embasamento teórico que orienta a análise da pesquisa. São abordados aspectos históricos, legais e conceituais da educação inclusiva no Brasil, com destaque para a evolução das legislações, a aplicação da LDBEN (Brasil, 1996) no contexto da rede estadual de Minas Gerais e as normativas específicas que regem o funcionamento da educação especial e do AEE no estado.

2.1 Evolução das legislações sobre direitos das pessoas com deficiência no Brasil

Para discutir quanto a esses direitos, este capítulo faz um breve histórico identificando as principais normativas que marcam o avanço da iniciativa do estado brasileiro na oferta de serviços voltados para a educação inclusiva.

Em julho de 2023, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE revelou que o Brasil tem cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiência⁴, ou seja, 8,9% do total de brasileiros, a partir de dois anos de idade, conforme os resultados do módulo "Pessoas com deficiência", da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD 2022, tendo a região Sudeste o menor percentual de população com deficiência, com 8,2% e a região Nordeste com o maior percentual, 10,3% (IBGE, 2023; PNAD, 2022).

Os direitos das pessoas com deficiência começaram a evoluir de forma gradativa, inicialmente com a Declaração dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), assim como os tratados internacionais, que foram introduzindo novos paradigmas relativos a esse ao grupo de pessoas. Sob essa ótica, as pessoas com deficiência passaram a integrar um conjunto de ações direcionadas para o acesso a direitos fundamentais, sobretudo no Brasil, como demonstra Botelho (2011, p. 760): “Em 1946 há uma referência breve ao trabalhador que se tornar inválido, conforme norma que se encontrava plasmada no artigo 157, inciso XVI, norma essa que é repetida pela Constituição de 1967”. Nessa mesma perspectiva, o direito à instrução é reconhecido como um direito humano fundamental, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sendo um direito de todas as pessoas, e, objetiva a plena expansão da personalidade humana, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações (DUDH, art. 26).

⁴ Pessoas com deficiência são aquelas que possuem alguma restrição física, mental ou sensorial, podendo ser transitória ou permanente, limitando sua capacidade nas atividades essenciais da vida cotidiana (BRASIL, 2001).

Em 1961, a Lei nº 4.024, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional fornecendo fundamentos para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, indicados no texto normativo como “excepcionais”. Essa legislação representou um marco importante, pois estabeleceu princípios e diretrizes que visavam a inclusão dessas pessoas no sistema educacional, garantindo-lhes acesso a oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades específicas. A lei propôs a criação de instituições especializadas e a adaptação do currículo, materiais e métodos de ensino para atender de forma eficaz aos estudantes com deficiência, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa (Brasil, 1961).

Em 1969, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 1/1969, surgiu uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência, em seu art. 175, § 4º, lei especial sobre a educação dos excepcionais. Essa emenda reforçou o compromisso do Estado com a inclusão educacional, reconhecendo a importância de desenvolver políticas e programas específicos para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no sistema educacional. A inclusão deste dispositivo na Constituição destacou a responsabilidade governamental em criar condições adequadas para a educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento integral e a participação efetiva dessas pessoas na sociedade (Brasil, 1969).

Em 1971, com a publicação da Lei nº 5.692/1971, ofereceu tratamento especial à Educação Inclusiva (Brasil, 1971), principalmente no incentivo e difusão das classes especiais, que naquele momento, eram predominantemente ofertadas por instituições especializadas e privadas, o que dificultava o acesso para de estudantes com deficiência pertencentes às classes mais baixas (Silva, 2012).

A partir da Constituição de 1968 que os direitos das pessoas com deficiência foram positivados através da Emenda Constitucional nº 12/78 (Piovesan, 2012), marco histórico na defesa das pessoas com deficiência. A emenda listava direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, assistência e reabilitação, além da proibição de discriminação e a garantia de acessibilidade. Esse avanço legislativo foi crucial para promover a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, assegurando-lhes o acesso a serviços essenciais e oportunidades igualitárias. A Emenda Constitucional nº 12/78 estabeleceu uma base jurídica sólida para a implementação de políticas públicas que visam a plena participação dessas pessoas na sociedade, reconhecendo e protegendo seus direitos como cidadãos (Brasil, 1978).

Com a redemocratização do Brasil, no final da década de 1980, princípios democráticos, da igualdade, da cidadania e da dignidade da pessoa humana acabaram por serem incorporados à Constituição de 1988, sobretudo aos direitos das pessoas com deficiência. Atualmente, tramita no Congresso a PEC 25/2017, com a proposta de alteração para o uso adequado da expressão

“pessoa com deficiência” em detrimento de outras. A referida proposta altera os arts. 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição brasileira para adicionar-lhes a nomenclatura utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, ou seja, “pessoa com deficiência”⁵.

É importante destacar que na CRFB/1988 foi utilizada a expressão “portador de deficiência” e que essa expressão era fundamentada no modelo médico da deficiência, que caracterizava a pessoa e não a deficiência (Brasil, 1988). Com a aprovação do Decreto Legislativo nº 186/2008, aprovado pelo congresso em 09 de julho de 2008, a terminologia pessoa com deficiência passou a ser utilizada em detrimento da expressão “portador de deficiência”. O referido decreto teve como ponto de partida a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, que goza de status de emenda constitucional, por ter sido aprovado em cada casa legislativa, em dois turnos e por três quintos dos votos de seus membros (Brasil, 2008).

Atualmente, uma das leis mais importantes, no âmbito infraconstitucional, é a Lei nº 13.146/2015, denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD), que garante direitos que tutelam as pessoas com deficiência, que serão aprofundados no trabalho proposto. A lei abrange áreas essenciais como educação, saúde, trabalho, acessibilidade, transporte e participação política, assegurando que as pessoas com deficiência tenham oportunidades iguais e possam exercer plenamente seus direitos.

Outra importante definição, a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3) foi a difusão do termo “necessidades educacionais especiais”, e se referia a *todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem*. Portanto, a partir dessas definições, à época, é que surge a concepção de *escola inclusiva* ou o princípio da educação inclusiva, e se fundamenta na ideia de que todas as escolas satisfaçam as necessidades diversas dos alunos, em igualdade de oportunidades, onde todos os estudantes devem estar incluídos em ambientes escolares pensados para as suas especificidades, oportunizando sua participação independentemente de suas diferenças e livre de atitudes discriminatórios e preconceituosas (De Araújo Borges, 2022).

Segundo Baptista (2019) com o aumento dos dispositivos legais relativos às pessoas com deficiência, houve uma ampliação do número de matrículas de alunos com deficiência, assim como a expansão de programas dirigidos a diferentes formas de atendimento e apoio

⁵ PEC 25/2017. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129807>> Acesso em junho/2024.

educacional especializado aos alunos com deficiência. Entretanto, Moura (2015) aponta que os discursos e legislações brasileiras referentes à educação inclusiva não implicaram em transformação do sistema de ensino brasileiro, pois em grande parte, restringiu a educação especial somente à garantia do acesso à escola comum.

Para Kassar (2023), a política para a Educação Especial possui limitações, sobretudo quando estão condicionadas por contingências econômicas ou por interesses demagógicos. A autora aponta que, todo o debate em torno da Educação Especial no Brasil, se inicia a partir da década de 1960, no contexto político e econômico da ditadura militar (1964-1985), com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Mais a frente, em 1986, quando do início do primeiro governo civil, pós regime ditatorial, o CENESP passa a ser uma Secretaria de Educação Especial (Seesp), dentro do MEC, permanecendo até 2011 (Kassar, 2019).

Ainda nesse contexto, a hipótese apresentada por Kassar e colaboradores (2019), é de que a toda a discussão que levou à criação do CENESP, sofreu forte influência da Federação Nacional das APAEs e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, comandadas à época por Justino Alves Pereira e Sarah Couto César, respectivamente, além da psicóloga e pedagoga Helena Antipoff e Olívia Pereira, psicóloga e também Diretora do CENESP, sendo as duas últimas, provenientes da Sociedade Pestalozzi (Bueno, 2019; Kassar, 2019).

Nesse período as APAEs faziam parte de um sistema que terceirizava a relação entre o governo e as pessoas com deficiência e, na educação, concentrava as escolas especializadas. Como resultado dessa política de influência com a intensa participação das instituições particulares direcionando a Educação Especial brasileira, é de que, em 1998, 53,1% das matrículas da Educação Especial eram na iniciativa privada, ou seja, “o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País” (Brasil, 2001a, item 8.1; Cavalcante, 2023).

Dessa forma, os avanços e retrocessos quanto a garantia e implementação das políticas da educação/escolarização dos estudantes com deficiência, TEA e com Altas habilidades/superdotação em salas de aulas comuns, tendo o AEE como dever público, perpassaram entre o que foi debatido, sob forte influência de instituições privadas, e o que efetivamente vem sendo legislado, de acordo o contexto de sua produção, além da sua execução, quando implementados pelos sistemas de ensino estaduais, e, mais ainda, na ponta pela unidade escolar.

2.2 Operacionalização da LBDEN (LEI Nº 9.396/1996) que fomentaram as políticas de inclusão escolar na rede estadual de Minas Gerais

A previsão referente à educação especial na Lei 9.394/1996 - LDBEN se encontra no artigo 59: “[...] os sistemas de ensino assegurarão a este grupo de educandos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996) garantindo o direito ao estudante com deficiência e TEA, desde a Educação Infantil até o final de sua escolarização na Educação Básica. Ademais, prevê que os sistemas de ensino disponibilizarão professores especializados para atuarem no AEE e formação continuada aos docentes do ensino regular.

Em 2007, o Grupo de Trabalho constituído pela Portaria nº 555/2007, foi responsável por apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi entregue ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad, em janeiro de 2008. Este documento orientava os sistemas de ensino quanto à inclusão de alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação, a fim de garantir o acesso, aprendizagem e a permanência dos estudantes com NEE no ensino regular, numa perspectiva inclusiva.

As Salas de Recurso Multifuncionais começam a ser expandidas e integram a política da Educação Especial, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais, proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a partir de 2007, e objetivava apoiar os sistemas de ensino na organização de seus atendimentos educacionais especializados. Entre 2005 e 2012, o programa alcançou 90% dos municípios, dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal (Brasil, 2015), numa articulação entre o governo federal e gestores locais, que ficaram encarregados em disponibilizar o espaço físico e a contratação de professores especializados para atuarem nesses ambientes.

Nesse íterim, as salas de recursos assumem importância pedagógica na complementação e suplementação da escolarização regular dos alunos público-alvo da Educação Especial, no AEE, com frequência no contraturno ao do acesso à turma regular de ensino, evitando-se assim, que este espaço se reduza a um único lugar em que o estudante portador de necessidades possa frequentar na unidade escolar (Jesus, 2013).

Ademais, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b⁶), regulamentou o artigo 60 da LDBEN/96 quanto ao AEE na própria rede pública de ensino, sem necessariamente estarem apoiados por instituições privadas e especializadas em Educação

⁶ Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm.

Especial, a implantação de Salas de Recurso Multifuncionais, no turno diverso ao de escolaridade, formação continuada de professores do ensino regular, além de adaptação arquitetônica congruente às necessidades de acessibilidade aos estudantes com deficiência. E, atualmente o Decreto nº 7.611/2011⁷ foi revogado pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025).

Este decreto oficializava, até o ano de 2025, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), sob forte influência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), publicada em 2006, pela Organização das Nações Unidas. Esta convenção da ONU transforma profundamente a ideia de que a deficiência está atrelada à incapacidade, a uma falta, a uma doença ou até mesmo a um castigo divino, e de que as pessoas com deficiência possam ser concertadas para se adequarem ao mundo das pessoas sem deficiência. A discussão, a partir dessa convenção, muda de lado, e o problema a ser atacado passa a ser a relação da pessoa com deficiência com as barreiras que o mundo e a sociedade impõem a elas (Cavalcante, 2023).

Outra grande contribuição do Decreto nº 6.571/2008, foi vincular a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares a distribuição de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) aos municípios, impulsionando a quantidade de matrículas de alunos público-alvo da educação especial. Conforme dados levantados por Cavalcante (2023), em 1998, 13% dos alunos com deficiência estavam matriculados nas escolas comuns, e em 2008, após o PNEEPEI, esse número subiu para 54%. Hoje, 96%⁸ das matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação estão na educação inclusiva e frequentam as classes comuns. Atualmente este decreto foi revogado, inicialmente pelo Decreto nº 7.611/2011 e este último, revogado recentemente pelo Decreto nº 12.686/2025, que será tratado mais adiante.

Várias alterações foram realizadas, de tal forma para que a educação possa alcançar todas as etapas e níveis de ensino desde a educação fundamental ao nível superior. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) corrobora essa premissa:

(...) o Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento (Brasil, 2009, p. 5).

⁷Revogado pelo Decreto nº 12.686, de 2025. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

⁸ Divulgação dos Resultados - Censo Escolar 2025. Disponível: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 04 mar. 2026.

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação, deve ser o fundamento na elaboração e implementação na gestão das políticas públicas educacionais a serem executadas pelos outros entes estaduais, municipais e federais (Brasil, 2009). O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil, visando garantir a qualidade e a equidade no acesso ao ensino em todos os níveis. Ele orienta a formulação de políticas que atendam às necessidades locais, promovendo a cooperação entre os diferentes níveis de governo e assegurando que as ações educacionais sejam integradas e coerentes. Dessa forma, o PNE desempenha um papel crucial na coordenação e na efetivação das políticas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo e eficiente (Brasil, 2009).

As contribuições do Decreto nº 7.611/2011 estavam direcionadas para a determinação do público alvo da Educação Especial e na eliminação de quaisquer barreiras que poderiam impedir o processo de ensino/aprendizagem desse público, além do fornecimento, pelos sistemas de ensino, de serviços de apoio especializado, denominando os de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na garantia da Educação Inclusiva nas redes de ensino regulares (Brasil, 2011).

Quanto ao Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, as alterações apontam maior relaxamento em relação à obrigatoriedade específica de matrícula dos alunos público da Educação Especial, nas salas de aula comum, assegurando adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais (art. 4º, inciso II); a referência formal das instituições privadas dentro da rede de oferta da Educação Inclusiva, com apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, inclusive autorizando os Estados e Municípios a organizarem a Educação Especial através de parcerias e convênios com essas instituições (art. 4º-A); desvincula a oferta do profissional de apoio condicionada ao resultado de laudo, relatório ou documento emitido por profissional da saúde, devendo considerar o estudo de caso, por avaliação técnica pedagógica, da instituição de ensino (art. 14, §2º) e prevê a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), documentos obrigatórios na composição do projeto político-pedagógico (art. 12, § 1º); além de alterações na carga horária mínima na formação do professor do AEE, de 80 para 360 horas (art. 13) e do profissional de apoio com formação específica de 80 horas e continuada de 180 horas, no mínimo (art. 15) (Brasil, 2025).

Na efetivação das políticas locais, a descentralização se faz necessária, pois a formulação e implementação de políticas da educação respondem com mais eficiência quando desenhadas para a localidade onde serão implementadas, além de possibilitar maior controle

social (Silva, 2015). A descentralização permite que as políticas sejam adaptadas às realidades e necessidades específicas de cada região, considerando as particularidades culturais, sociais e econômicas locais. Isso promove uma gestão mais participativa e democrática, onde as comunidades têm a oportunidade de influenciar diretamente as decisões que afetam suas escolas. Além disso, a descentralização facilita a fiscalização e a transparência, permitindo que a sociedade civil acompanhe de perto a aplicação dos recursos e a execução das ações, garantindo uma maior *accountability* e eficiência no atendimento das demandas educacionais.

A descentralização permite que a gestão possa ser inserida em diferentes contextos em cada realidade diversa, assegurando que as especificidades sejam alcançadas no sentido de universalizar a educação no país. E ao avaliar a implementação da política de educação inclusiva, este se torna um instrumento possível detectar as falhas, os acertos e os benefícios da sua implementação (Sá, 2019).

Após a promulgação da LDBEN/1996, houve um aumento de 107% no número de matrículas de alunos com necessidades específicas em todas as etapas e modalidades de ensino, o que representa um grande sucesso na política pública pautada na educação inclusiva, como afirma Laplane e Caiado (2012). No entanto, é importante ressaltar que os números de acesso não garantem por si só a permanência e o sucesso na educação. A LDBEN determina que a inclusão deve ser acompanhada de condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos com necessidades específicas, garantindo não apenas o acesso, mas também a continuidade e a qualidade do ensino. A verdadeira eficácia da educação inclusiva depende de políticas que assegurem suporte pedagógico, infraestrutura adaptada, formação continuada de professores e um ambiente escolar acolhedor e livre de discriminação (Brasil, 1996).

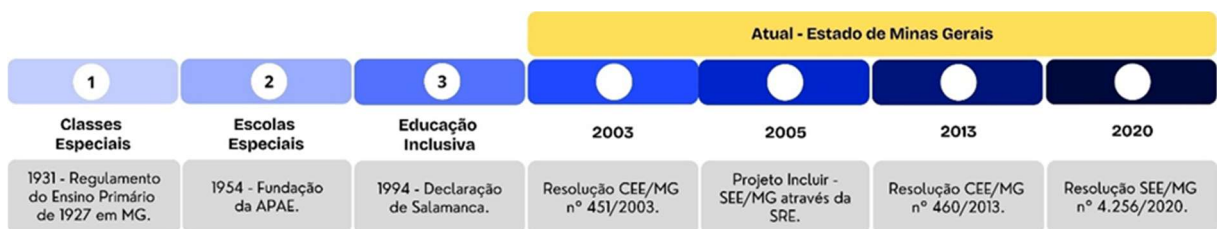
Para Arretche (2000), o grande êxito da educação especial está na adesão dos governos quanto às estratégias implementadas, porém, a realidade prática não acompanha o avanço nas legislações voltadas à inclusão. Embora as políticas públicas e as leis sejam fundamentais para estabelecer diretrizes e garantir direitos, a sua implementação efetiva enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos adequados, formação insuficiente dos profissionais da educação, infraestrutura inadequada e resistência cultural. A distância entre o que está previsto na legislação e a prática cotidiana nas escolas evidencia a necessidade de um maior compromisso e investimento por parte dos governos para que as políticas de inclusão se traduzam em mudanças concretas e positivas na vida dos estudantes com necessidades específicas. Deve haver monitoramento contínuo, avaliação das políticas implementadas e uma ação coordenada entre os diferentes níveis de governo para superar os obstáculos e assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para uma Política Pública de Educação Especial na perspectiva inclusiva, ainda faltam diretrizes necessárias no que tange à formação docente, profissionalidade docente e Políticas Públicas Educacionais, pois há indícios do desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva, apesar de desafios como falta de investimentos por parte do poder público, sucateamento da educação e falta de formação continuada docente (Modesto, 2023).

2.3 Implementação das políticas de Educação Inclusiva na Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG

Na implementação das políticas da educação inclusiva é possível delinear três diferentes períodos, conforme a figura 1 (que pode ser visualizada mais abaixo): de 1930 até os anos de 1950, período conhecido como o das classes especiais; de 1950 até 1990, conhecido com o período das escolas especiais; e dos anos 1990 até o momento atual, o período da educação inclusiva (Borges; Campos, 2018).

Figura 1 - Marcos temporais da Educação Especial.



Fonte: Organizado pelo autor (2026).

O primeiro período no estado de Minas Gerais teve seu início a partir das classes especiais em 1931, definidas por lei no Regulamento do Ensino Primário de 1927. Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, foi incumbida de orientar as primeiras tentativas de organização de classes homogêneas por nível intelectual, através de testes de inteligência, nas escolas públicas estaduais (Antipoff, 2002a, 2002b). A proposta de salas homogêneas partia do princípio da organização racional do trabalho, dessa forma, alocar alunos numa mesma sala com características semelhantes na aprendizagem poderia contribuir para potencializar os resultados educacionais e por consequência, no trabalho desenvolvido pelos professores nas unidades de ensino, tornando-o mais eficiente. Diante desse contexto, as primeiras classes especiais foram formadas no estado de Minas, que perdurou até a década de 1950.

No segundo período, após a LDBEN de 1961, houve um aumento expressivo de instituições privadas voltadas à educação especial, conforme Drumond (2015). Dentre as principais instituições criadas nessa época e que estão em atividade até o presente momento, destacam-se as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi do Brasil. Em Minas Gerais, outras instituições têm também sua importância, onde se destacam o Instituto Pestalozzi (instituição filantrópica criada por pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e posteriormente passou para a gestão do estado), a Fazenda do Rosário (internato rural) e a Escola Yolanda Martins Silva (escola ligada ao Hospital de Neuropsiquiatria Infantil). Nesse período, os alunos com deficiência eram integrados em escolas comuns quando apresentavam estar preparados (Mendes, 2006).

Por fim, a partir da década 1990, o terceiro período foi caracterizado pela concepção da escola inclusiva⁹, que, de acordo com Mendes (2017), teve sua popularização em detrimento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No estado de MG, com a finalidade de atender às novas demandas provenientes da inclusão educacional, a Secretaria de Estado de Educação/SEE/MG, através das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), implementou o Projeto Incluir, a partir do ano de 2005, tendo como base a Resolução CEE/MG nº 451 de 27 de maio de 2003 (CEE/MG, 2003), com o objetivo de incentivar e garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, nas escolas comuns. Esse projeto foi realizado promovendo a articulação entre as esferas do Órgão Central, Superintendências Regionais e as unidades escolares. O quadro 1 apresenta a organização da Educação Especial em Minas Gerais.

Quadro 1 - Organização da Educação Especial em Minas Gerais e na SRE Passos.

Órgão da administração/unidade de ensino	Competência	Responsável	Ato normativo, sistemas e instrumentos utilizados
SEE/MG	Organiza as ações de inclusão escolar na rede estadual de ensino.	Secretário de Educação, Coordenação de Educação Especial Inclusiva	Legislações nacionais e estaduais, resoluções e documentos orientadores

⁹ A escola inclusiva tem como princípio fundamental onde todas as crianças aprendem juntas, sempre que possível e que independe da sua dificuldade ou diferença. Além disso, devem reconhecer e acolher as diversas necessidades apresentadas pelos seus alunos, tanto na forma de aprendizagem quanto ao respeito ao seu ritmo de aprendizagem, assegurando estratégias de ensino, recursos e currículo apropriado na busca de uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 1994, p. 5)

		(CEEI)	
Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI)	Acompanham e orientam as SRE, promovem capacitações presenciais e a distância (EaD).	Analistas educacionais integrantes da Coordenação de Educação Especial e Inclusiva na SEE/MG.	Ofícios, e-mails, videoconferências, guias e cartilhas.
SAI/SRE	Orientam e monitoram as escolas estaduais quanto à execução das políticas da Educação Especial do Estado. Autorizam os serviços e profissionais para o AEE solicitados pelas escolas. Organizam capacitações locais e regionais. Distribuir materiais pedagógicos elaborados pela SEE/MG.	Analistas Educacionais integrantes do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI).	Simade, e-mails, Google Forms, Planilhas Google, ofícios, palestras etc.
CREI/SRE	Oferecem capacitação e formação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às NEE dos estudantes. Orientam as escolas no AEE aos alunos matriculados na rede estadual de ensino. Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis aos estudantes com deficiência. Orientam as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares. Orientam a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular e a produção e o uso de tecnologias assistivas.	Coordenador, EEB, PEB regente de turma, Psicólogo e Terapeuta Ocupacional	Cursos, palestras e oficinas pedagógicas.

	Promovem ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar.		
Escolas Estaduais	Diagnóstico pedagógico dos alunos com NEE. Orientam as famílias dos alunos com deficiências ou transtornos. Solicitam o serviço e os profissionais para o AEE. Contratam os profissionais do AEE autorizados pela SRE. Encaminham alunos com deficiência para atendimento em Sala de Recursos.	Gestores escolares, EEB, PEB regente de aulas e de turma, PEB ACLTA, TILS e Sala de Recurso.	SIMADE, Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Estudo de caso.
Escolas Estaduais com Sala de Recursos	Organizam o atendimento em Sala de Recursos no contraturno a todos os alunos encaminhados. Promovem a comunicação quanto ao desenvolvimento dos alunos atendidos com sua sala regular e escola de origem.	PEB Sala de Recurso, EEB e Gestor Escolar.	Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

Fonte: Adaptado e atualizado pelo autor (2026) a partir de Tavares (2020).

No âmbito interno da Superintendência Regional de Ensino de Passos, esta possui uma Diretoria Educacional (DIRE), que contém outras divisões, dentre elas o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), onde concentra e responde pela orientação, capacitação e o monitoramento das ações implementadas pelo Estado no que concerne ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O SAI possui duas analistas com formação em pedagogia e formação complementar em Educação Especial, que ficam encarregadas de analisar e aprovar todos os pedidos de professores ACLTA, TILS e profissionais de apoio (ASB) das quarenta e oito escolas estaduais da regional, além de acompanhar o trabalho desenvolvido nas Salas de Recurso.

Junto ao SAI, o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) de Passos promove capacitação, por meio de formação continuada, aos profissionais que atuam no AEE, aos professores, gestores e Especialistas da Educação Básica (EEB) nas escolas comuns, oferecendo suporte pedagógico às escolas estaduais, além de orientações, palestras, encontros

pedagógicos, cursos e oficinas de adaptação de materiais e recursos de tecnologia assistiva com a finalidade de aprimorar o atendimento ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

O primeiro CREI foi implantado na SRE de Diamantina, em 2018, de acordo a Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI¹⁰ da SEE/MG, e, a partir de 2021 foi se expandindo para todo o estado, tendo sua organização e funcionamento regulamentados pela Res. SEE nº 4.496 de 16 de fevereiro de 2021. A estrutura da equipe do CREI é composta por um coordenador, um EEB, PEB regente de turma, um analista Psicólogo e um Analista Terapeuta Ocupacional, com todos apresentando certificado de 01 a 06 cursos de no mínimo 120 horas nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e TEA (SEE/MG, 2021).

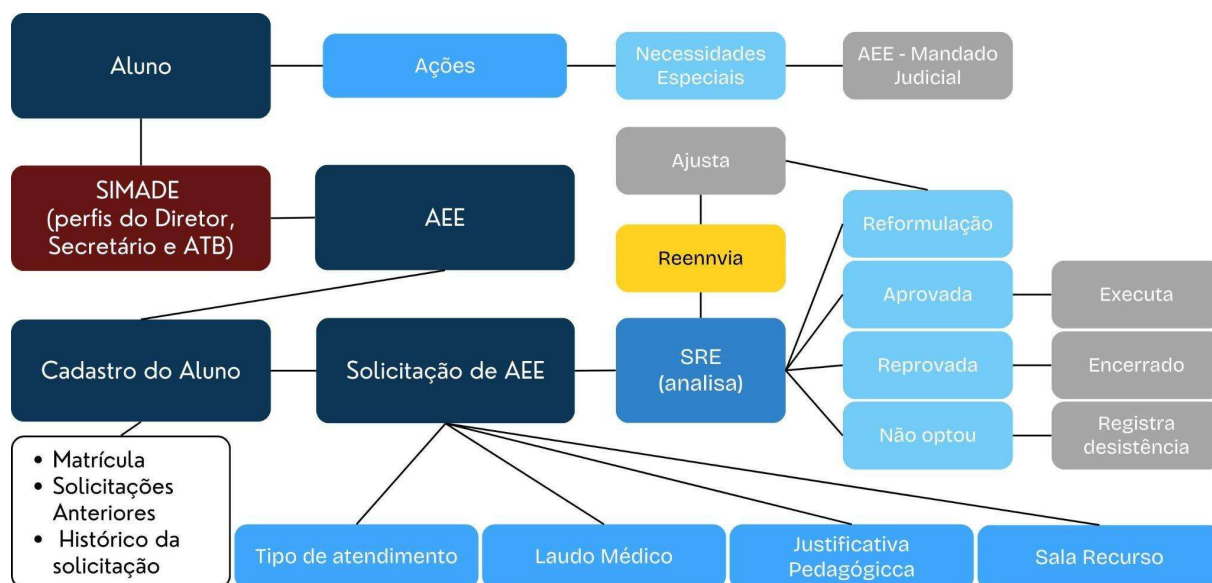
Anteriormente, as solicitações para a contratação desses profissionais eram realizadas por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), que permitia o registro, monitoramento e aprovação dessa demanda organizadas em único sistema. Nele, as escolas estaduais articulavam as informações acerca das deficiências que os alunos apresentavam e protocolavam os relatórios e laudos médicos para serem analisados, ficando dessa forma a informação compartilhada entre a escola, SRE e o órgão central (SEE/MG).

Com a proposta de um novo sistema, denominado Novo SIMADE, esse fluxo de solicitações foi interrompido, e o SAI passou a utilizar meios alternativos, como e-mail institucional, formulários (*Google Forms*) e planilhas Google na continuidade da análise das solicitações e controle dos profissionais para o AEE realizado pelas unidades de ensino.

A SEE/MG tem anunciado a implementação de uma funcionalidade que está sendo chamada de “SIMADE AEE”, e funcionará dentro do Novo SIMADE, com o intuito de concentrar todas as informações e procedimentos relativos às solicitações de professores e profissionais de apoio que os alunos públicos da Educação Especial necessitam. Dessa forma, a expectativa é que ocorra uma maior integração do controle e monitoramento do AEE entre as escolas, SRE e SEE, além de padronizar os trâmites necessários para a promoção das políticas públicas voltadas à inclusão no Estado, e futuramente possam ser instrumentos no fornecimento de dados da Educação Especial conferindo maior transparência e eficiência na gestão da Educação Inclusiva. O novo fluxo para solicitação do AEE no Novo SIMADE está configurado conforme Fluxograma 1:

¹⁰ Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DIRETRIZ-DE-FUNCIONAMENTO-CREI.pdf>

Fluxograma 1 - Fluxo para solicitação do AEE no novo módulo” SIMADE AEE”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Colocando em perspectiva os últimos vinte anos, desde a implantação da Educação Especial com o Projeto Incluir, pode se perceber que o Estado de Minas Gerais vem acompanhando a evolução das discussões e normativas quanto à inclusão e ao AEE, haja vista os documentos e legislações que são produzidos para organizar o funcionamento da Educação Inclusiva, tendo os principais marcos normativos: Instrução SEE nº 1/1992, a Orientação SD nº 01/2005 e o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, publicado em 2013, que direcionou as ações do AEE até dezembro de 2019 e a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação, intitulada “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, com o objetivo esclarecer quanto aos direitos e os serviços ofertados pelo Estado aos alunos com NEE (SEE/MG, 2018, p.5). Logo em seguida, o guia foi revogado pela Resolução SEE nº 4.256/2020, a qual reorganizou e institucionalizou a oferta e serviços do AEE, isso inclui as Salas de Recursos Multifuncionais, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (PEB ACLTA), o Guia-Intérprete (GI), o Tradutor e Intérprete de LIBRAS (TILS), além de estabelecer diretrizes para avaliação e currículo, redefiniu o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), tornando-o obrigatório, com sua construção articulada entre os professores das turmas regulares e do AEE, para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Atualmente, a educação inclusiva no estado e sua organização estão regulamentadas pelas normativas: Resolução CEE nº 460/2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (CEE/MG, 2013); a Resolução SEE nº 4.256/2020 que institui as diretrizes para normatização e

organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/MG, 2020) e Resolução SEE nº 4.948/2024¹¹ dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais tem como princípio a inclusão escolar e garante o direito de aprendizagem de todos os estudantes, independente de deficiência e transtornos de aprendizagem, por meio do ensino de qualidade e equidade, mediante diferentes oportunidades de aprendizagem, estratégias de avaliação, estratégias de ensino e por intervenção pedagógica (SEE/MG, 2024).

Conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020 (SEE/MG, 2020) o público alvo da Educação Especial está assim descrito:

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

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

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

O AEE pode ser oferecido por meio de diversas modalidades, visando atender às necessidades específicas de cada aluno(a). Entre essas modalidades, incluem-se o atendimento na sala de recursos, onde são disponibilizados materiais e estratégias pedagógicas adaptadas; o suporte do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA), que auxilia na utilização de ferramentas tecnológicas e na adaptação de métodos de comunicação; o Tradutor e Intérprete de LIBRAS (TILS), que facilita a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos; e o Guia Intérprete (GI), que acompanha e orienta alunos com deficiência visual ou surdocegueira. Essas modalidades de AEE são essenciais para proporcionar um ambiente educacional inclusivo e garantir que todos os alunos tenham acesso

¹¹ Resolução revogada pelas Resoluções SEEMG nº 5.234 de 23 de janeiro de 2026 e nº 5.243, de 03 de fevereiro de 2026. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/5234-26-r-Public.-24-01-26.pdf>, e <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/02/5243-26-r-Public.-13-02-26.pdf>. Acesso em mar. 2026.

equitativo ao conhecimento, respeitando suas particularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Muitos desafios ainda serão enfrentados na garantia da educação inclusiva ao público alvo da Educação Especial, principalmente na oferta de suportes educacionais, nas frágeis políticas e programas intersetoriais e nos problemas de ordem teórico-práticos na elaboração da Educação Inclusiva e na Educação Especial como um todo (Pletsch; Mendes; Ebersöhn, 2024). Ademais, há indícios do crescimento da Educação Especial e Inclusiva, a despeito do baixo investimento por parte do poder público, desvalorização da educação e a ausência de uma formação continuada dos educadores (Modesto; Araújo; Mendonça, 2023).

Diante do exposto, é flagrante que a trajetória da educação inclusiva em Minas Gerais reflete uma evolução significativa desde a criação das classes especiais na década de 1930 até a atual implementação de políticas amplamente regulamentadas que buscam garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades específicas nas escolas comuns. A consolidação de normativas e projetos como o Projeto Incluir demonstra o compromisso contínuo do estado em promover uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes. A análise histórica e legislativa revela avanços importantes, mas também ressalta os desafios que ainda precisam ser enfrentados para assegurar uma inclusão plena e efetiva.

2.4 Estado da arte quanto a implementação e gestão de políticas públicas no Brasil, na área da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva no período de 2016 a 2025

Esta seção, intitulada estado da arte, tem o propósito de realizar um mapeamento das produções científicas dos últimos nove anos - 2016 a 2025, relacionada à implementação e gestão de políticas públicas na área da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, além da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas de Educação Básica brasileira. O período selecionado se refere ao ano posterior à publicação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI, cujo vigor se deu 180 (cento e oitenta dias) dias a partir de sua publicação oficial, em 07 de julho de 2015. Dessa forma, teve sua vigência iniciada no ano de 2016. Sob essa perspectiva, de mudança e avanço normativo, é que insere essa pesquisa, orientada pela necessidade de compreender a produção acadêmica quanto a inclusão educacional, sobretudo pela ótica da gestão pública.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativo e descritiva, utilizando a metodologia estado da arte, entendida como uma investigação sistematizada das produções científicas, numa determinada área do conhecimento, o que permite apontar os

avanços, desafios e lacunas dentro de uma temática a ser estudada (Romanowski; ENS, 2006). Esta metodologia é também chamada de estado do conhecimento, no qual, são rastreadas e analisadas produções acadêmicas referentes a um mesmo tema (Ferreira, 2002). Foi realizada uma consulta online nas bases de dados da Capes e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), seguindo critérios de inclusão e exclusão, metodologicamente definidos para a seleção dos artigos científicos, teses e dissertações.

Na primeira etapa foram identificados 282 (duzentos e oitenta e dois) artigos, dos quais foram selecionados 18 (dezoito) para análise e leitura completa. Os critérios para a compilação dos trabalhos acadêmicos foram artigos nacionais, publicados em português, de acesso aberto, revisado por pares, pertencentes às grandes áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com ênfase na Educação compreendidos entre os anos de 2016 a 2025. Dentre as teses e dissertações, foram encontrados 91 (noventa e um) trabalhos acadêmicos, sendo 71 (setenta e uma) dissertações e 20 (vinte) teses. Conforme os mesmos critérios metodológicos definidos, foram selecionadas 10 (dez) dissertações e 3 (três) teses ao final da pesquisa, sendo excluídos 73 trabalhos acadêmicos que não correspondiam com período estabelecido e não tinham relação direta com a temática proposta, além da busca apresentar dois trabalhos repetidos.

A metodologia empregada se fundamenta no entendimento de Gil (2002), na qual esse tipo de pesquisa se baseia no levantamento bibliográfico já elaborado, constituído sobretudo, por livros e artigos científicos, fornecendo um arcabouço teórico que embasam a gestão pública da Educação Especial e Inclusiva, assim como todas as discussões apresentadas em literatura específica. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica objetiva elencar a produção do conhecimento disponível em relação às teorias que possibilitam analisar, produzir ou explicar um objeto investigado, suas principais abordagens e finalidades investigativas, como aponta Chiara e colaboradores (2008).

Inicialmente, as etapas do trabalho envolveram definição de descritores e o operador booleano “*and*” para combinar as palavras chave, tais como: educação especial, política pública, atendimento educacional especializado, educação inclusiva, direitos das pessoas com deficiência, implementação de política pública, combinadas conforme o Quadro 2, como forma de garantir que todos os termos estivessem presentes nos resultados. Em seguida, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionando os artigos que se relacionavam diretamente com a gestão de políticas públicas para a oferta da Educação Especial e Inclusiva, assim como o AEE na educação básica no contexto brasileiro.

Quadro 2 - Combinação de descritores e palavras chave.

Combinação de descritores e palavras chave	Detectado	Não atende ao propósito	Artigos duplicados	Selecionados
Educação Especial e Política Pública	150	144	0	6
Atendimento Educacional Especializado e Política pública	12	7	4	1
Educação Inclusiva e Política Pública	70	60	6	4
Atendimento Educacional Especializado e Direitos das Pessoas com Deficiência	11	4	2	4
Implementação política pública e Educação Especial	19	15	4	0
Implementação política pública e Educação Inclusiva	13	10	2	1
Implementação política pública e Atendimento Educacional Especializado	7	4	1	2
Total	282	244	19	18

Fonte: Organizado pelo autor (2026).

Ao final, realizou-se a leitura integral de todos artigos selecionados, conforme os critérios de pertinência das pesquisas, excluídos os que estavam fora do lapso temporal e/ou não revelaram ter vínculo estrito ao tema pesquisado. Os artigos selecionados foram organizados no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos selecionados para leitura integral.

Ano	Tema pesquisado - título	Autor	Referência (autor/ano)	Palavras chave
2017	A política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a	Nicoleta Mendes Mattos	Mattos, 2017	Políticas públicas. Educação Especial. Inclusão.

	efetivação de uma escola inclusiva			
2017	A política de Educação Especial no Paraná: marcos históricos e sua constituição	Neide da Silveira Duarte de Matos, Sonnia Mari Shima Barroco	Silveira et al, 2017	Educação Especial. Política pública. História
2017	Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: o confronto entre a Educação Especial e a prática escolar regular	Viviane Rigoldi, Eliana Franco Neme	Rigoldi, 2017	Pessoa com Deficiência. Políticas Públicas. Educação Especial. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado.
2017	Gestão Escolar e a política Nacional de Educação Especial: as barreiras para a implementação de uma política pública	Daniel Marcelino Santos, Ivone Panhoca	Santos, 2017	Inclusão. Diretor de escola. Política pública
2018	Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado?	Debora Teresa Palma, Relma Urel Carbone Carneiro	Palma, 2018	Educação do Campo. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncional.
2019	Educação Especial como Política Pública: Um projeto do Regime Militar?	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Andressa Santos Rebelo, Gilberta Samapaio de Martino Jannuzzi	Carvalho et al, 2019	Educação Especial; Política de Educação; História da Educação

2019	Educação especial na perspectiva inclusiva: interação entre escola e família	Josiane Marcela Andrade Silva, Marize Rauber Engelbrecht	Silva, 2019	educação especial na perspectiva inclusiva; família; política social
2019	Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza	Heulalia Charalo Rafante, Sergio Cristóvão Selingardi, Sonia de Oliveira da Silva, Lenaye Valvassori Silva	Rafante et al, 2019	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – Impacto de política pública – Educação especial – Inclusão escolar – Censo escolar.
2019	Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil	Claudio Roberto Baptista	Baptista, 2019	Educação especial – Políticas públicas – Inclusão escolar – Pessoa com deficiência.
2021	Inclusão Escolar: efeitos do Plano Nacional de Educação nos planos municipais	Neusete Machado Rigo, Morgana Maciel de Oliveira	Rigo, 2021	Políticas Educacionais. Planejamento Educacional. Municípios. Formação continuada
2021	Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado	Samuel Vinente da Silva Júnior, Fabiana Cia	Silva Júnior, 2021	Educação especial. Família. Atendimento Educacional Especializado
2021	Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil	Letícia Maria Schabbach, Júlia Gabriele Lima da Rosa	Schabbach, 2021	políticas públicas; educação especial; educação inclusiva; teoria das coalizões de defesa.

2022	A política nacional de Educação Especial e a suspensão do Decreto 10.502 pelo STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590: A escola inclusiva como um direito	Maria Creusa de Araújo Borges, Heloísa Fernanda da Silva Santos	Borges, 2022	Direito das pessoas com deficiência. Educação Inclusiva. Decreto nº 10.502/2020. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. Política nacional de Educação Especial. Princípio da inclusão na escola.
2023	A efetivação das políticas públicas de Educação Especial Inclusiva na escola de Ensino Fundamental Geisa Gonçalves - Fortaleza/Ce	Luiza de Marilac Silveiras Pinheiro	Pinheiro, 2023	Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada. Educação Especial Inclusiva
2024	Análise das políticas públicas de Educação Inclusiva no Estado de Rondônia: Desafios e perspectivas para a Gestão Pública	Érica Serrano Costa Dalapicolla, Livia da Silva Santos	Dalapicolla, 2024	Políticas públicas. Gestão pública. Educação Inclusiva. Rondônia.
2024	Os saberes pedagógicos do docente do Atendimento Educacional Especializado de Sala de Recursos generalista dos anos finais do Ensino Fundamental na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	Sintia Matias Gontijo, Otília Alves da Nóbrega Dantas	Gontijo, 2024	Atendimento Educacional Especializado. Profissionais da Educação. Funções Docentes. Professores de Educação Básica. Professor de Educação Especial.
2024	Profissional de Apoio escolar e políticas públicas em Educação Especial	Clarissa Hass, Cláudio Roberto Baptista, Cláudia Rodrigues de Freitas	Baptista, 2024	Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas públicas. Profissionais de Apoio.

2024	Terceirização dos serviços de educação especial pela Seduc/SP: parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos	Marcia Maurilio Souza, Rosângela Gavioli Prieto	Souza, 2024	Educação especial – Financiamento da educação – Organizações da sociedade civil sem fins lucrativos – Parcerias público-privadas – Estado de São Paulo.
------	--	---	-------------	---

Fonte: Organizado pelo autor (2026).

A análise dos artigos selecionados quanto ao tema da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil evidencia que as políticas públicas para a inclusão enfrenta desafios e ambiguidades históricas e recorrentes como apontam Mattos (2017), ao destacar imprecisões nas terminologias que podem gerar uma prática de exclusão ao tratar a educação especial como mera modalidade, enquanto Kassar (2019), realiza um apanhado histórico quanto às origens das políticas públicas formuladas durante o regime militar brasileiro com forte influência de instituições privadas e interesses pessoais próximo ao poder político da época. Similarmente, De Matos (2017) e Rigoldi (2017) ressaltam a congruência histórica das políticas estaduais com marcos nacionais, estruturadas em arcabouço normativo, financiamento e práticas pedagógicas, na garantia do AEE, mas tensionadas por barreiras e insuficiência na formação dos professores e equipe gestora na efetivação da inclusão escolar (Santos, 2017; Rigo, 2021).

Quanto aos desafios encontrados, alguns trabalhos convergem ao apontar situações da prática cotidiana escolar e acesso dos estudantes aos serviços ofertados, sobretudo na articulação entre o AEE e o ensino nas turmas comuns: Palma (2018) demonstra que, nas escolas do campo, o direito assegurado em lei não se concretiza plenamente, inclusive com a retirada de estudantes da sala comum, para o atendimento na sala de recurso multifuncional, por ausência de transporte. Baptista (2019) identifica avanço nas matrículas no ensino regular, mas ressalta o desafio da articulação entre a sala de recursos e a classe comum, convergindo com Rigo (2021), que aponta a concentração da formação apenas nos docentes do AEE, mantendo a responsabilidade da inclusão restrita ao atendimento especializado. Silva (2019) e Silva Júnior (2021) evidenciam as dificuldades na interação das escolas com as famílias e indicam a possibilidade de avaliação periódica dos serviços ofertados. Ao passo que Rafante (2019), Pinheiro (2023) e Dalapicolla (2024) constata lacunas entre legislação e o contexto da prática, com forte influência em sistemas paralelos mantidos por instituições particulares e

não perenidade dos projetos implementados pelos sistemas de ensino muitas vezes interrompidos.

Em suma, os estudos mais recentes reforçam a necessidade do trabalho colaborativo e articulado dos profissionais da educação no AEE, formação continuada, não só para os professores especializados, mas também para os da classe comum. Bem como, a eliminação das barreiras arquitetônicas para alcançar a acessibilidade plena, evitando assim a crescente judicialização para a garantia do direito à inclusão e aos profissionais no atendimento individualizado (Gontijo, 2024; Hass, 2024; Borges, 2022).

Nesse mesmo sentido, é imprescindível redefinir os papéis docentes, investindo na valorização profissional e busca por estratégias pedagógicas inovadoras e integradas na efetivação da educação inclusiva, evitando a segregação entre os alunos regulares dos que precisam do atendimento especializado (Souza, 2024; Schabbach, 2021).

Para as teses e dissertações, os critérios se mantiveram os mesmos com a combinação dos descritores: *educação especial, educação inclusiva, política pública, AEE, implementação de política pública e direitos da pessoa com deficiência*. Os resultados foram organizados no Quadro 4, e os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, que estão elencados no Quadro 5 contendo o *ano de publicação, tema pesquisado/título, nome do autor, palavras-chave, classificação (tese ou dissertação) e região do Brasil*.

Quadro 4 - Combinação de descritores e palavras chave no BDTD.

Combinação de descritores e palavras-chave	Dissertação			
	Detectado	Não atende ao propósito	Resultados duplicados	Selecionados
Educação Especial, Educação Inclusiva, Política Pública, AEE, Implementação de política pública, Direitos da Pessoa com Deficiência.	71	59	2	10
	Teses			
	20	17	0	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 5 - Trabalhos acadêmicos selecionados.

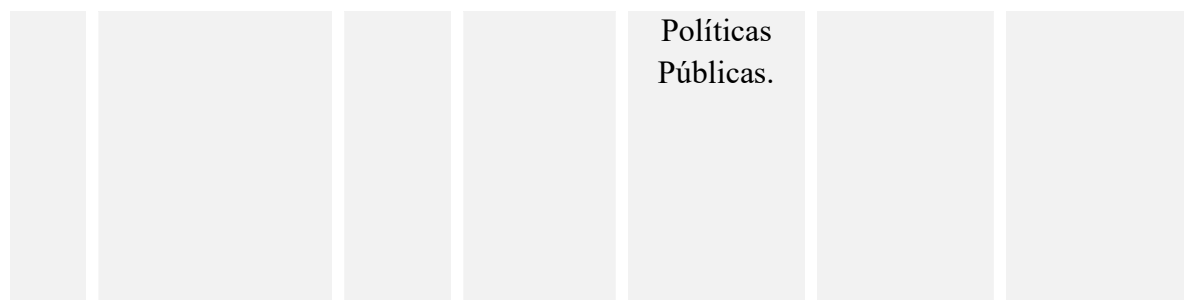
Ano	Tema pesquisado/ título	Nome do autor	Referência (autor/ ano)	Palavras-chave	Classificação o (tese ou dissertação)	Região do Brasil
-----	-------------------------	---------------	-------------------------	----------------	---------------------------------------	------------------

2017	As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a Educação Especial no Paraná	Denise Maria de Matos Pereira Lima	Lima, 2017	Avaliação em larga escala. Público-alvo da educação especial. Inclusão. Políticas educacionais. SAEP.	Tese	Curitiba/PR
2019	O trabalho docente colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva	Michela Lemos Silveira Machado	Machado, 2019	Atendimento educacional especializado. Trabalho docente colaborativo. Acessibilidade e pedagógica. Educação inclusiva. Inclusão escolar.	Dissertação	Bagé/RS
2019	Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva – PENEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)	Alessandra Belfort Barros	Barros, 2019	Educação Especial. Políticas de Inclusão. Acesso/Acessibilidade. Atendimento Educacional Especializado. Formação de Professores.	Tese	São Luís do Maranhão
2020	A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio	Vânia Ferreira Tavares	Tavares, 2020	Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado Professor de apoio	Dissertação	Juiz de Fora/MG

	à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas					
2020	Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM	Maria Nilce Ferreira Couto	Couto, 2020	Deficiência intelectual. Educação especial. Ensino médio. Políticas educacionais inclusivas.	Dissertação	Manaus/AM
2020	Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio	Andréa Silva Adão Reis	Reis, 2020	Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Professor de Apoio.	Dissertação	Juiz de Fora/MG
2021	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais	Aline de Castro Delevati	Delevati, 2021	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Política Educacional; Educação Especial; Ciclo de	Tese	Porto Alegre/RS

	inclusivos no Brasil			Políticas; Modelo dos Múltiplos Fluxos de Kingdon; Pensamento Sistêmico.		
2023	A atuação do Ministério Público do Estado do Ceará na defesa do direito à educação de crianças autistas	Liana de Souza Neto Gonçalves	Gonçalves, 2023	Autismo; Educação inclusiva; Escola; Políticas Públicas; Ministério Público do Estado do Ceará.	Dissertação	Fortaleza/CE
2023	O profissional de apoio Escolar de Estudantes com deficiência em Escolas Públicas	Michele Oliveira da Costa Silva	Silva, 2023	Atendimento Educacional Especializado. Cuidador Educacional Educação Especial Inclusiva. Profissional de apoio escolar.	Dissertação	Salvador/BA

2024	Avanços e desafios da Lei Brasileira de Inclusão: uma avaliação de impacto da atuação dos(as) Professores(as) no Atendimento Educacional Especializado	Jolene Rocha Bezerra Moreira	Moreira, 2024	política pública; inclusão; atendimento educacional especializado .	Dissertação	Fortaleza/CE
2024	O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum	Ilza Izabel Abraão	Abraão, 2024	Inclusão Escolar. Articulação Intrasetorial. Sala de Recursos Multifuncional. Formação Continuada.	Dissertação	Juiz de Fora/MG
2025	A inclusão nas Escolas de tempo integral: identidade e saberes docentes	Mileidi Ferreira de Castilho	Castilho, 2025	Formação de professores. Educação Inclusiva. Narrativas Oraís. Identidade Docente.	Dissertação	Presidente Prudente/SP
2025	O funcionamento das salas de recursos nas escolas estaduais no município de Ponte Nova-MG: avanças e desafios	Maria Helena Cenak Lanna	Lanna, 2025	Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Monitoramento de	Dissertação	Juiz de Fora/MG



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Em relação às teses e dissertações, os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos seus resumos, verificando os aspectos relevantes no que tange aos objetivos propostos na pesquisa e no apontamento de desafios encontrados na implementação das políticas de Educação Especial e Inclusiva nas escolas de educação básica brasileiras.

Lima (2017) destacou ampla disseminação das estratégias de inclusão, porém com baixa efetividade na sua implementação em detrimento das fragilidades e dificuldades apresentadas na comunicação e participação das equipes. Barros (2019), Machado (2019), Delevati (2021) e Moreira (2024) evidenciam que políticas como a PNEPEI e a LBI ampliaram matrículas, apoios e acesso às escolas comuns, porém ainda convivem com lacunas na oferta e na organização do trabalho colaborativo e articulado para o AEE, além de insuficiência na formação de professores e na superação de espaços e práticas que ainda geram segregação nos espaços escolares. Outros estudos, como os de Couto (2020), Gonçalves (2023) e Silva (2023), reforçam esse quadro ao apontar que estudantes com deficiência intelectual ou TEA ainda não têm seus direitos plenamente garantidos, necessitando de ações do Ministério Público na efetivação desses direitos, seja pela insuficiência de serviços especializados e de estrutura escolar, seja pela centralidade isolada do profissional de apoio frente à ausência de uma rede de suporte trabalhando de forma articulada.

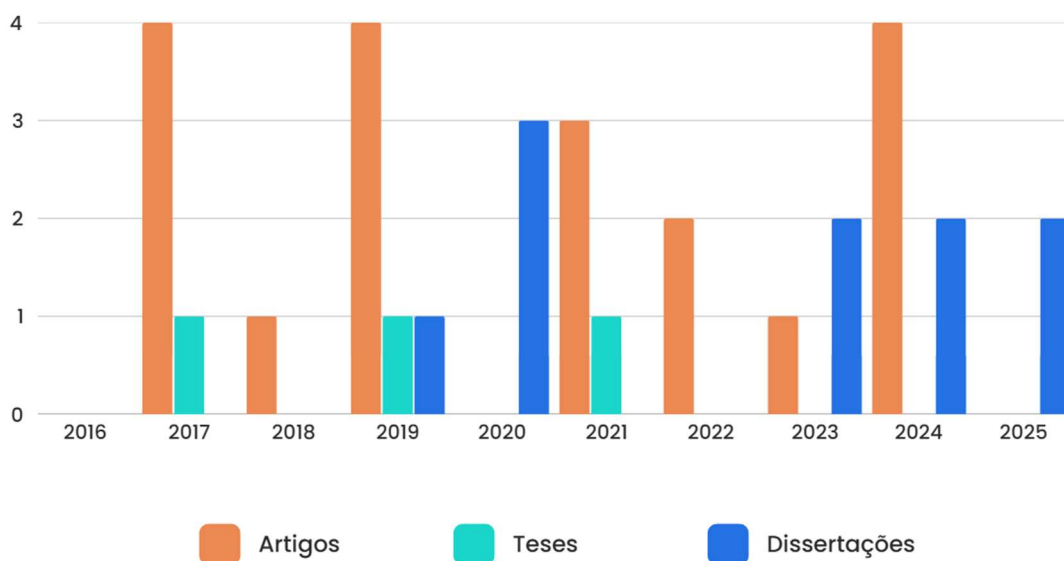
De modo geral e muitas vezes, convergente, os estudos destacam a importância do trabalho colaborativo, necessidade de formação continuada, além de fragilidades no entendimento do papel do Professor de Apoio, para uma maior qualidade na oferta da Educação Especial e Inclusiva nas escolas: Machado (2019), Tavares (2020), Reis (2020), Abraão (2024), Castilho (2025) e Lanna (2025) evidenciam que a articulação entre professores da sala comum e os docentes do AEE, que atuam na SRM, bem como entre escola, famílias e os órgãos de apoio, se mostram frágeis, faltando mais estratégias institucionais, planos de ação educacional direcionados e melhores condições de trabalho que favoreçam a construção colaborativa de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, a partir da leitura dos resumos, foi possível apontar uma certa tensão entre a legislação formulada pelo Estado, nas políticas de inclusão, e sua dificuldade em transformá-las em práticas concretas nas escolas públicas brasileiras.

A quantidade de trabalhos levantados e organizados no Gráfico 1, demonstram uma produção irregular ao longo dos últimos nove anos, no que tange à temática relacionada à implementação e gestão de políticas públicas na área da Educação Especial numa perspectiva inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas de Educação Básica brasileira. Os maiores picos na produção de artigos acadêmicos se deram nos anos de 2017, 2019 e 2024, anos posteriores à publicação da Lei Brasileira de Inclusão.

Em relação às dissertações, a partir de 2020, ano da publicação da resolução que regulamenta a Educação Especial no Estado de Minas Gerais, das três identificadas, duas foram produzidas no estado e analisaram a inclusão escolar através do AEE e a atuação do PEB ACLTA em Superintendências Regionais de Ensino. Os números permaneceram constantes entre os anos de 2023 a 2025. Quanto às teses, foram encontrados trabalhos acadêmicos pontuais nos anos de 2017, 2019 e 2021. A quantidade de produção científica identificada, sugere uma distribuição irregular, mas ainda expressiva, embora a produção de teses, que geram uma investigação mais aprofundada, seja menor, os trabalhos se concentram mais na produção de artigos em periódicos e nas dissertações de mestrado, o que evidencia um potencial para expansão em estudos posteriores, sobretudo em nível de doutorado.

Gráfico 1 - Quantitativo de artigos, teses e dissertações entre os anos 2016 a 2025.



Fonte: Organizado pelo autor (2026).

Dessa forma, a pesquisa buscou demonstrar um panorama dos trabalhos acadêmicos sobre a inclusão e suas políticas públicas de implementação, a fim de compreender de como esse campo científico vem sendo construído, além de fornecer suporte teórico e de práticas exitosas quanto a efetivação da política de inclusão na educação básica brasileira.

2.5 O ciclo de política pública

Para uma análise das políticas educacionais, este capítulo abordará o Ciclo de Política proposto nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (Ball, 1994) e propagada por Jefferson Mainardes (2006, 2018a, 2018), assim como na Teoria da Atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2016). A escolha dessa abordagem como referencial teórico-analítico oferece subsídios para a compreensão das políticas públicas, desde a formulação à sua implementação, e que muitas vezes passam por disputas, interpretações e traduções até a ponta onde é executada. Trata-se também de uma técnica bastante difundida e utilizada em vários cenários de pesquisa, sobretudo pela possibilidade de vincular análises dos contextos macro e micro (Mainardes, 2006, p. 58) das políticas educacionais.

O ciclo de políticas oferece um aparato dinâmico e flexível, permitindo uma visão ampla dos vários contextos que envolvem a criação e execução de uma política pública, além de possibilitar sua análise crítica e, principalmente, os seus reais impactos em nível local. A abordagem deste ciclo, proposta por Ball e Bowe, parte de uma perspectiva pós-estruturalista, e compreende que o poder está fragmentado na sociedade e não somente no Estado, tornando a “ação dos sujeitos” peças centrais nas análises das políticas públicas (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Na elaboração do Ciclo de Políticas, cinco contextos são necessários para a análise, sendo eles: o contexto da influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política, de acordo com Ball (1994) e Mainardes (2006, 2018a). Esse referencial se justifica pela capacidade de fornecer “elementos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como da sua exposição estrutural” (Mainardes, 2018a, p. 8), possibilitando uma análise contextualizada das políticas educacionais materializadas nas unidades escolares e os seus efeitos na dinâmica do cotidiano escolar.

Durante esta seção, os cinco contextos do Ciclo de Políticas, serão apresentados de forma geral e seus conceitos centrais, com ênfase aos contextos da prática e dos resultados/efeitos, pois foram selecionados para a análise dos dados e resultados desta pesquisa,

uma vez que evidenciam a atuação dos agentes locais na implementação das políticas públicas e a investigação dos seus impactos.

2.5.1 As abordagens do ciclo de política.

Para a compreensão e análise do ciclo de políticas, faz-se necessário abordar alguns conceitos que sustentam o referencial, sobretudo os conceitos de política e de política educacional. Schmitter (1965), citado por Ruas (2014, p.15) entende política como “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”, ao passo a que política educacional encontra respaldo na Constituição Federal, onde os governos assumem o compromisso de efetivar e garantir o direito à educação (Brasil, 1988, art. 208).

Inicialmente, a abordagem do ciclo de políticas propostas pelos autores ingleses Ball e Bowe (1992) caracteriza o ciclo a partir de três facetas em um fluxo contínuo, são elas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Sendo a primeira relacionada à política institucionalizada, onde ocorrem todas as influências para o surgimento das propostas políticas. Na segunda abordagem abrange o texto escrito, materializado nas normativas que moldam as discussões realizadas na primeira faceta. Por último, quando as duas outras propostas estiverem em uso na prática (Mainardes, 2018). Por ser uma proposta rígida que dificultava a análise da realidade, os autores abandonaram essas abordagens, rejeitando as fases separadas de formulação e implementação, pois faltava um ator importante nesse processo, que são os profissionais que atuam diretamente na prática na aplicação das políticas propostas.

Continuando suas pesquisas, os autores complementam o trabalho propondo um novo ciclo para a análise de políticas, considerando um fluxo contínuo, dinâmico e que se interrelacionam, não mais rígido e sequencial, introduzindo três contextos: o da influência, da produção de texto e o da prática. Mais tarde, Ball e colaboradores (2012 e 2016, citados por Mainardes, 2018, p. 3, 10) acrescentam outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o da estratégia política. Esses novos contextos se referem aos impactos das políticas sobre as desigualdades sociais e as atividades sociais e políticas capazes de lidar com essas desigualdades (re) produzidas de uma determinada política a ser investigada (Mainardes, 2018, p.4).

Dessa forma, o ciclo de políticas abarca cinco contextos não lineares, sendo: o contexto da influência - onde ocorrem os debates dos grupos de interesse e onde inicia as políticas; o contexto da produção de texto - momento da escrita dos documentos e legislações; o contexto

da prática - quando a política é traduzida, interpretada e também (re) criada; o contexto dos resultados/efeitos - quando avalia seus impactos gerados; o contexto da estratégia política - como lidar com as desigualdades verificadas (Mainardes, 2006). Sendo assim, esse referencial proporciona uma importante ferramenta para analisar as políticas produzidas para a efetivação da Educação Especial nas escolas, sobretudo no que tange ao AEE ofertado nas Salas de Recurso e como são geridas pelos seus diretores.

2.5.1.1 O contexto da influência

Mainardes (2006, p. 51) compreende que neste contexto as políticas são verdadeiramente iniciadas e onde os discursos são construídos entre os diversos atores, como órgãos internacionais, partidos políticos, entidades de classe e todos os meios de comunicação. Nesses debates, as políticas começam a ser delineadas e os grupos de interesse influenciam suas finalidades, que no cenário da Educação Especial, serão orientadas questões e concepções sobre deficiência, AEE e inclusão escolar, principalmente quando serão materializadas na forma textual.

No Brasil, as políticas voltadas para a Educação Inclusiva sofreram forte influência da Declaração de Jontiem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que tinham um viés desenvolvimentista e de eficiência do ser humano, voltada para a produção da força de trabalho através da educação formal (Laplane, 2007), com todas as crianças e adolescentes aprendendo no mesmo ambiente, sempre que possível, independente de suas diferenças e dificuldades (UNESCO, 1994). Entretanto, os governos signatários dessas declarações não necessariamente transformam esses dispositivos em políticas e programas efetivos, ora fixando suas ações somente em seu aspecto burocrático (Mendes, 2010, p. 23-24). Além disso, não há transmissão automática das políticas globais para o contexto nacional (Ball, 2001), pois elas “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação”, como aponta Mainardes (2006, p.52).

Sendo assim, como afirma Kassir (2011), todas as análises acerca da educação inclusiva precisam ser cuidadosas quanto ao contexto político e econômico em que são produzidas, a fim de que sempre sigam a direção da diversidade e importância da inclusão, da equidade, igualdade e da solidariedade.

2.5.1.2 O contexto da produção de texto

É neste contexto que se materializa, todos os debates provocados no contexto da influência, em documentos legislativos, programas e discursos oficiais. É também neste contexto que os conceitos-chave são criados e detectadas suas inconsistências e ambiguidades (Mainardes, 2006) e onde “os textos políticos, portanto, representam a política” (Mainardes, 2006, p.52). Enquanto no contexto da influência as negociações ocorrem nos bastidores, na produção de texto é que elas são reveladas, formalizadas e publicizadas, que muitas vezes se apresentam contraditórios, incoerentes e não muito claros, o que exige uma leitura do contexto da sua produção, uma vez que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo” (Mainardes, 2006, p. 52).

Para a Educação Especial, o Brasil celebra e formaliza sua garantia na Constituição Federal de 1988 assegurando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, I), assim como o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III). Em contrapartida, o uso do advérbio *preferencialmente* gerou uma série de interpretações no debate público e entre os grupos de interesse, pois “preferencialmente não é sinônimo de exclusivamente” como aponta Carvalho, (2012), enquanto Pontes (2008, p. 42) esclarece “que o legislador constitucional está a afirmar, na verdade, é que há uma preferência em que o atendimento educacional especializado (e não a educação escolar) seja prestado na rede regular de ensino”.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esse debate toma direcionamento ao afirmar que a modalidade da Educação Especial perpassa transversalmente todas as etapas da educação e que o AEE deve ser priorizado nas Salas de Recurso Multifuncionais no contraturno da escolarização regular dos estudantes com NEE. Em 2025 o decreto que instituiu a PNEEPEI de 2008 foi revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025), mas mantendo a mesma transversalidade a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, assim como o AEE no ensino regular, porém, agora ofertados nas salas de aula comuns.

2.5.1.3 O contexto da prática

O contexto da prática se relaciona ao passaporte entre a política corporificada nos textos legislativos e nos discursos políticos para a prática concreta e cotidiana nas instituições, onde são aplicadas, interpretadas, traduzidas e recriadas pelos profissionais que estão na linha de frente da sua implementação (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006; 2018a). Numa metáfora de uma peça teatral, é o palco onde os textos normativos são encenados e ganham materialidade, “tomam vida quando alguém as representa” (Ball, 2009 citado por Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305), podendo gerar disputas e resistências, onde seus agentes aplicadores não são ingênuos e ajudam a construir os propósitos dessas políticas, com suas histórias, valores, interesses e formas de interpretar a política proposta (Bowe e colaboradores, 1992 citado por Mainardes, 2006, p. 53). Dessa forma, retira a centralidade dos autores dos textos políticos, pois seus agentes aplicadores podem contestar, reinterpretar, selecionar e até mesmo rejeitar determinadas partes dos documentos normativos.

Nesse sentido, os executores das políticas na prática se portam como sujeitos ativos, e que podem transformar a proposta original com suas vivências, dando novos ou outros sentidos às políticas (Mainardes, 2006). No que tange a Educação Especial, esse contexto da prática permite muitas possibilidades para a análise das políticas para a inclusão escolar, como por exemplo: a organização das salas de recursos multifuncionais, seus critérios de atendimento, a formação inicial e continuada docente e, principalmente, a articulação entre o AEE e o ensino nas salas comuns para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na análise da prática da Educação Inclusiva no cotidiano escolar, um aspecto flagrante está na dificuldade de articulação entre o AEE nas salas de recursos multifuncionais e as classes comuns, evidenciado por diversas pesquisas como apontam Michels, Carneiro e Garcia (2011), Milanesi (2012) e Nozu (2013). Estes pesquisadores indicam precariedade e até mesmo a inexistência dessa articulação entre o ensino nas salas de aula regulares e a sala de recurso multifuncional. Na dissertação de mestrado sobre a política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS, Nozu (2013, p. 171) apresenta a fala de um professor, que demonstra que a articulação é informal, sem planejamento e de forma aleatória:

A interface com os professores das classes comuns às vezes se dá no intervalo, no recreio. É natural. Tentamos ser mais natural para que o professor da classe comum não se sinta pressionado, ofereça resistência. Assim, no bate papo

buscamos saber como o aluno está se portando em sala, como está sendo a interação e desempenho dele.

Essa mesma precariedade na articulação entre os professores das salas de aula comuns e as SRM, Garcia e Lopez (2011) entendem que o AEE assume somente uma complementaridade formal, mantendo se em paralelo ao trabalho executado na sala de aula comum e pouco afeta sobre a escolarização dos estudantes da educação especial. Ademais, ainda no contexto da prática, outro fenômeno que tem se tornado comum é a transferência de responsabilidade dos alunos com NEE aos professores especializados pelos docentes na sala comum (Glat e Pletsch, 2011; Baptista, 2011; Milanesi, 2012; Nozu, 2013).

Neste contexto da prática, as pesquisas apontam a precariedade e/ou inexistência da interface entre os professores especializados no AEE e da classe comum, além da transferência de responsabilidade do aluno com NEE pelos professores das salas de aula comum, o que motivou a realização desta pesquisa, este contexto foi analisado por meio de um questionário aplicado aos professores do AEE, atuante nas Salas de Recurso e aos Gestores Escolares¹², com a finalidade verificar em que medida os dispositivos normativos se materializam no cotidiano escolar e como são reinterpretados, apropriados ou tensionados pelos sujeitos que os colocam em ação.

Dentro da teoria da atuação das políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016), a escolha do diretor escolar, como categoria integrante da pesquisa, se deve pelo fato desse ator integrar o contexto da prática na gestão da execução, implementação e avaliação das ações da política para a Educação Especial na escola, uma vez que “cabe aos diretores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos educandos”(Azevedo; Cunha, 2008, p. 65), a fim de promover a articulação entre todo o corpo docente, a interação da família e da comunidade com a escola, envolvendo a todos no processo educativo, bem como o de concretizar seu projeto educacional (Duk, 2005). Quanto aos PEB Sala de Recurso, por esses atores serem os protagonistas da atuação do AEE complementar e suplementar aos alunos público alvo da Educação Especial.

¹² O termo “gestor escolar ou gestão escolar” é utilizado ao longo do texto, assim com “diretor escolar”, por se tratar de duas expressões utilizadas na Resolução SEE/MG nº 4.782/2022, estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor das Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. Além do termo representar o discurso de participação democrática nas decisões escolares, não negando seu caráter administrativo, mas superando a fragmentação e limites que podem vir a ser adotadas pela administração escolar (Silveira, 2009).

2.5.1.4 O contexto dos resultados/efeitos

A partir desse contexto é que se pode avaliar os impactos e consequentemente os efeitos das políticas públicas e que resultados elas estão produzindo, da mesma forma em que medida afetam a sociedade, se estão reforçando, travando ou gerando desigualdades (Mainardes, 2006, 2018a). Além disso, provoca a questionar que tipo de relações deriva dos efeitos dessas políticas, sejam nas relações de raça, classe e localidade, sobretudo na questão social do Brasil, forjado desde a sua origem na exclusão da população negra e indígena (Quijano, 2005).

Mainardes (2006), propõe diversas indagações para a análise dos resultados e os efeitos de uma determinada política, de uma forma ampla e geral, especialmente no que tange aos recortes sociais, aos dados divulgados pelas instituições de pesquisa oficiais e o que eles revelam, se há convergência com outras fontes e/ou com os dados empíricos, para que os efeitos gerados pelas políticas públicas possam metodologicamente serem analisados.

2.5.1.5 O contexto da estratégia política

Por último, o contexto da estratégia política corresponde a ocasião em que se busca condições para que a proposta política elaborada possa efetivamente alcançar a realidade concreta e produzir seus efeitos, assim como conter as desigualdades por ela geradas (Ball, 1994; Mainardes, 2006, 2018a). Neste contexto, é flagrante questionar de que modo as ações implementadas reforçam desigualdades e que programas sociais e políticos são essenciais para combatê-las, quais grupos e instituições devem ser mobilizados, como se dará o monitoramento e a correção e que iniciativas serão mais eficazes (Mainardes, 2006).

2.5.2 Teoria da atuação das políticas

Consoante a abordagem do ciclo de política, a teoria da atuação fornece subsídios complementares na análise de políticas públicas, principalmente quando se investiga o contexto da prática e o de resultados/efeitos, uma vez que considera esse ambiente um local onde os textos legislativos, produzidos no contexto da produção de texto, são verdadeiramente encenados, ou seja, interpretados e traduzidos na forma de ações concretas no cotidiano escolar.

Essa teoria, proposta por Ball, Maguire e Braun, compreende que “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (Ball; Maguire; Braun, 2016, citado por Mainardes, 2018, p. 4), e onde são encenadas localmente.

Inicialmente propagada com a publicação do livro obra *How School do Policy: enactments in secondary schools* (Ball; Maguire; Braun, 2012), e traduzida para o português como *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias* (Ball; Maguire; Braun, 2016), esta obra concebe que as políticas formuladas não são meramente implementadas, mas interpretadas, recriadas e recontextualizadas pelos atores que estão na atuação prática, numa espécie análoga a uma peça teatral, em que o texto normativo se materializa e assume inúmeras formas, considerando o contexto e os sujeitos envolvidos (Mainardes, 2018), produzindo “algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (Avelar, 2016, citado por Mainardes, 2018).

Nessa perspectiva, ao utilizar esse referencial na presente pesquisa, no âmbito da Educação Especial em Minas Gerais, essa teoria fornece subsídios úteis na análise das regulamentações e dos dispositivos das resoluções que organizam a Educação Inclusiva e o AEE no Estado, a saber: a Resolução CEE/MG n° 460/2013 (CEEMG, 2013), a Resolução SEE n° 4.256/2020 (SEEMG, 2020) e a Resolução SEE/MG n° 5.085/2024 (SEEMG, 2024), numa investigação através de seus importantes atores, os PEB Sala de Recurso, responsáveis pelo atendimento educacional especializado e o Gestores Escolas que possuem em sua unidade de ensino uma sala de recursos multifuncional, analisando, sobretudo a infraestrutura, as formas e o tempo de atendimento, a articulação com os outros professores das salas regulares e como toda essa dinâmica é administrada, no tocante aos recursos físicos, financeiros e humanos, bem como os repasses sobre os direitos e serviços oferecidos, aos pais e responsáveis que possuem filhos com NEE.

Assim, a teoria da atuação permite compreender como as políticas são experienciadas no ambiente escolar, as estratégias utilizadas para sua execução, as tensões geradas e as margens de autonomia, considerando os diferentes contextos locais, culturais, profissionais, materiais e externos (Mainardes, 2018). Além disso, de que forma os profissionais ou atores locais, garantem e efetivam, na forma de ação concreta, as diretrizes políticas implementadas, pelo Estado de Minas Gerais, na organização da Educação Especial e Inclusiva do seu sistema de ensino.

2.5.3 Limitações na utilização da abordagem do ciclo de políticas

Apesar de um importante referencial teórico na análise de políticas públicas, a abordagem do ciclo de políticas apresenta limitações, que foram apontadas por Mainardes (2018), a saber: o desconhecimento da perspectiva teórico-epistemológica que orienta a abordagem e das vinculações de Stephen J. Ball com a Sociologia das Políticas (Policy

Sociology); o desconhecimento das mudanças propostas por Ball ao longo do tempo (1992, 1994, 2009, 2012), assim como da contribuição da Teoria da Atuação (2012) para o aprofundamento da análise do contexto da prática; a tendência ao uso exclusivo de traduções de textos de Ball disponíveis em Língua Portuguesa; e a pouca interlocução com outras pesquisas que empregaram o Ciclo de Políticas.

Incluído a tudo isso, outra limitação é a ausência de um conceito teórico de Estado e de política educacional coerente, necessária para explicitar as opções teórico-epistemológicas da pesquisa, como indica Mainardes (2018), pois, de acordo com Ball (1994), uma política educacional fortemente embasada, deve ter lastro na análise do funcionamento e do papel do Estado, e sua relação com a política investigada.

As limitações quanto ao contexto da influência e da prática, na abordagem do ciclo de políticas, são especialmente complexas, pois o primeiro contexto exige grande demanda de tempo, utilização de diversas fontes para análise e profundidade teórica, ao passo que, o segundo contexto precisa de um elevado volume de dados e constância no monitoramento das práticas, que frequentemente são interpretadas e traduzidas localmente, a medida que são implementadas pelas diretrizes políticas (Mainardes, 2018). Nesse mesmo sentido, o contexto da prática também produz resultados/efeitos que estão diretamente ligados às condições materiais e de infraestrutura das escolas, como aponta Ball (1994).

Dessa forma, ao utilizar esse referencial, faz-se necessário selecionar alguns contextos para o estudo e análise da política, sobretudo pela impossibilidade de selecionar todos da abordagem do ciclo de políticas. Para essa pesquisa, e, considerando as limitações impostas, optou-se por selecionar o contexto da prática e dos resultados/efeitos, através da aplicação de um questionário aos profissionais que atuam na Sala de Recurso e aos gestores das unidades escolares, articulando assim, a diretriz política proposta, à garantia de oferta e funcionamento na prática dos ditames normativos para a Educação Especial e Inclusiva em Minas Gerais, no contexto das escolas estaduais da SRE Passos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, estão descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Apresentam-se a natureza e os objetivos do estudo, o contexto de investigação, a definição da amostra, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise. A abordagem utilizada combina métodos qualitativos e quantitativos, com ênfase em análise documental e levantamento estatístico.

Os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o trabalho vão ao encontro de uma abordagem intitulada como teorização combinada, proposta pelo professor Jefferson Mainardes (2018). Diferentemente de outras teorias, como a teoria do capital humano, que possui um caráter essencialmente analítico, a presente pesquisa combina análise e crítica, configurando-se como uma pesquisa de denúncia. Foram integradas teorias de diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a Educação, a Administração Pública e o Direito, que buscou evidenciar e questionar as estruturas que perpetuam desigualdades.

Diante desse contexto, a análise da implementação das políticas de educação inclusiva foi fundamentada na teorização combinada, conforme descrita por Mainardes (2018), que propõe o uso de diferentes correntes teóricas para ampliar a compreensão de fenômenos educacionais complexos. Assim, esta pesquisa integrou abordagens da administração pública, educação e direito, permitindo uma visão abrangente dos desafios e avanços na efetivação das políticas inclusivas em Minas Gerais. Essa abordagem possibilitou não apenas descrever a evolução normativa e institucional, mas também a análise crítica da execução dessas políticas, identificando os fatores que influenciam sua implementação nas redes de ensino.

3.1 Caracterização da natureza da pesquisa

A pesquisa é exploratória e crítica, focada na evolução histórica das legislações sobre os direitos das pessoas com deficiência. Esta natureza permitiu identificar e documentar as mudanças nas políticas e leis ao longo do tempo. A abordagem é qualitativa, que de acordo com Gil (2007) é um procedimento que objetiva fornecer respostas aos problemas apresentados, além de compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado, utilizando-se principalmente de análise documental de textos legais e históricos. Tal abordagem foi crucial para fundamentar análises mais profundas sobre a eficácia das políticas atuais. Optar por uma abordagem qualitativa foi essencial para compreender não

apenas as leis como estão escritas, mas também o contexto e as motivações por trás de suas criações e alterações. Esta compreensão foi fundamental para avaliar a intenção e o impacto das políticas de inclusão.

A pesquisa é de natureza avaliativa, analítica e crítica, com abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, em que foram analisados dados quantitativos sobre a inclusão escolar, além do estudo e análise da própria legislação e seu desdobramento nas resoluções tanto da Secretaria Estadual de Minas Gerais, quanto do Conselho Estadual de Educação mineiro. Essa abordagem foi escolhida para capturar a extensão quantificável da aplicação da LDBEN. Isso proporciona uma visão mais completa e profunda da eficácia das políticas de inclusão escolar. A escolha foi apropriada porque foca na avaliação de políticas e na análise da implementação de legislação específica e ao avaliar a aplicação da LDBEN, no contexto de inclusão escolar em Minas Gerais, e foi crucial para entender as práticas atuais e identificar possíveis áreas de melhoria.

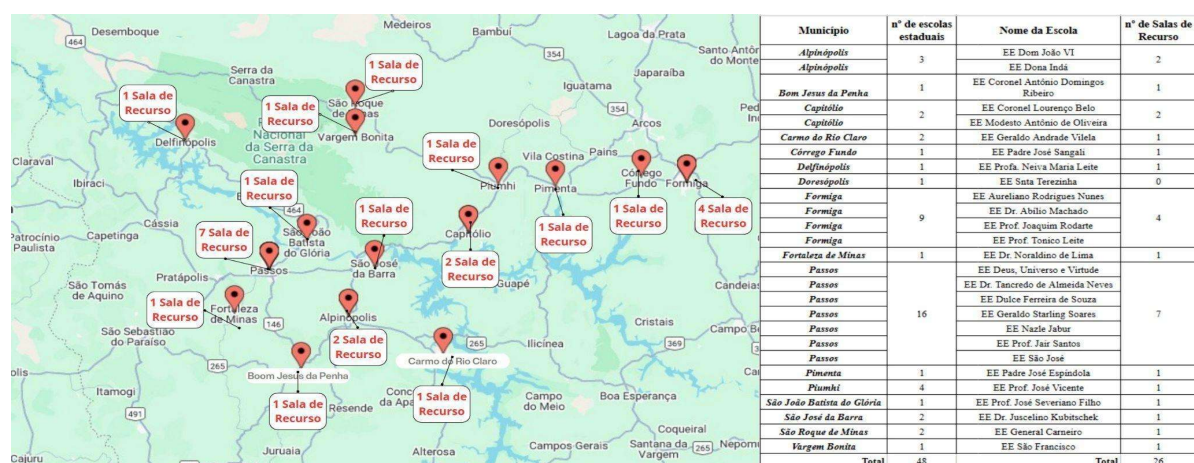
Assim, a pesquisa concentrou-se na análise das práticas administrativas e políticas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação para promover a educação inclusiva. A definição desta natureza foi pertinente, pois buscou entender as estratégias, políticas e ações específicas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação. Com uma abordagem qualitativa, foram utilizados métodos como a análise de documentos de política e aplicação de questionário (APÊNDICE A), em instituições educacionais estaduais, para capturar as nuances da implementação das políticas, pois permitiu uma compreensão mais profunda das dinâmicas internas e das decisões estratégicas na implementação das políticas de inclusão. Essa metodologia facilitou o entendimento das complexidades operacionais e dos desafios enfrentados pela Secretaria na promoção da educação inclusiva. A avaliação destacou como essas políticas foram traduzidas em práticas que efetivamente promovem a inclusão dentro do ambiente escolar.

3.2 Contextualização do ambiente de estudo

O estudo foi realizado na Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG, que atua como o elo na implementação da política pública voltada à educação inclusiva nas escolas estaduais da sua circunscrição, principalmente nas 26 (vinte e seis) (Figura 2) unidades escolares que possuem Salas de Recurso, conforme os ditames da Secretaria de

Estado de Educação do Estado de Minas Gerais. As Superintendências desempenham um papel crucial ao adaptar e executar as diretrizes estabelecidas pela SEE, garantindo que as políticas de inclusão sejam efetivamente aplicadas nas escolas da rede estadual. Este estudo investigou como essa entidade regional implementa e monitora as iniciativas de educação inclusiva, avaliando seu impacto e identificando desafios e boas práticas. O foco na Superintendência Regional de Ensino de Passos e nas vinte e seis escolas que possuem Sala de Recurso, forneceu uma visão abrangente e detalhada do funcionamento e da eficácia das políticas de inclusão dos diferentes contextos municipais, em que estão inseridas as instituições escolares, distribuídas pela circunscrição da regional de Passos.

Figura 2 - Quantidade de Salas de Recurso na SRE Passos.



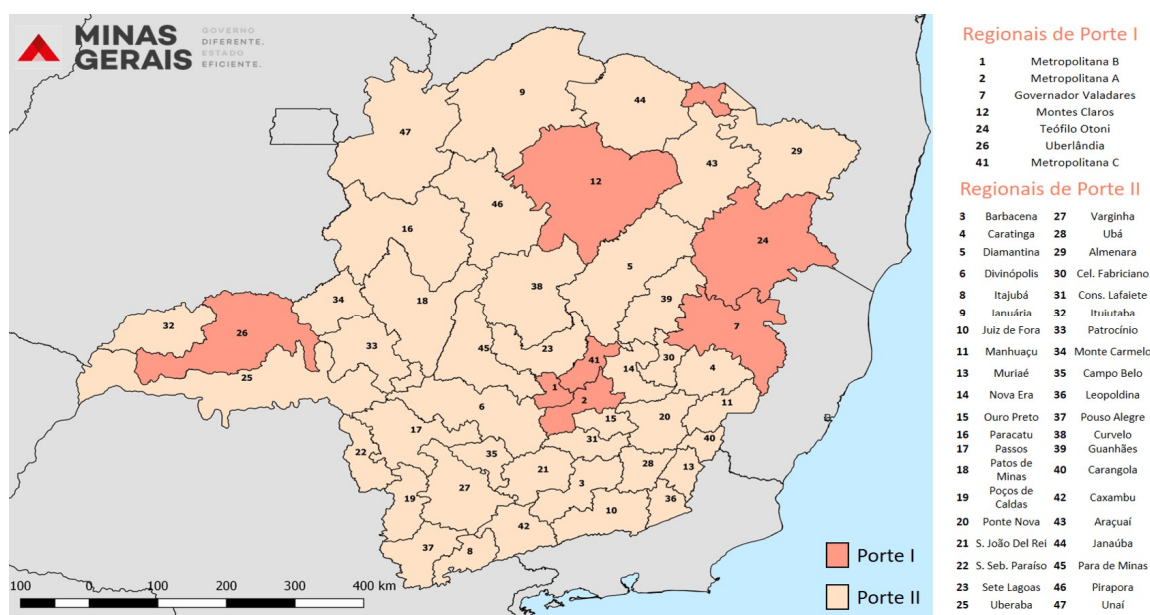
Fonte: organizado pelo autor (2025).

Estão ligadas à Secretaria de Estado de Educação, um total de 47 Superintendências Regionais de Ensino classificadas como de Porte I e II, de acordo com a Figura 3. As que possuem Porte I, conforme a estrutura orgânica da SEE/MG são as que possuem até o limite de sete unidades composta por: Diretoria Administrativa e Financeira; Diretoria Educacional (Área A); Diretoria Educacional (Área B); e Diretoria de Pessoal.

As Superintendências Regionais de Ensino de Porte II, são as que possuem até o limite de quarenta e duas unidades composta por: Diretoria Administrativa e Financeira; Diretoria Educacional; e Diretoria de Pessoal. Cada uma dessas diretorias desempenha funções específicas que são essenciais para a gestão e a implementação das políticas educacionais no âmbito regional. A Diretoria Administrativa e Financeira é responsável pela gestão dos recursos e pela infraestrutura das escolas; a Diretoria Educacional supervisiona as práticas pedagógicas e o desenvolvimento curricular; e a Diretoria de Pessoal cuida da gestão dos

recursos humanos, incluindo a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação. A figura 3, a seguir, ilustra a localização das superintendências no território de Minas Gerais, proporcionando uma visão clara da distribuição dessas unidades administrativas pelo estado e destacando sua importância na descentralização e na eficácia das políticas educacionais inclusivas.

Figura 3 - Divisão de regionais na SEE/MG



Fonte: SEEMG¹³.

A SRE Passos de Porte II (Figura 4) está localizada na mesorregião Sul e Sudoeste do estado, abrangendo dezesseis municípios e quarenta e oito escolas estaduais na sua circunscrição. Os municípios são: Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Carmo do Rio Claro, Capitólio, Córrego Fundo, Delfinópolis, Doloresópolis, Formiga, Fortaleza de Minas, Passos, Piumhi, Pimenta, São João Batista do Glória, São José da Barra, São Roque de Minas e Vargem Bonita.

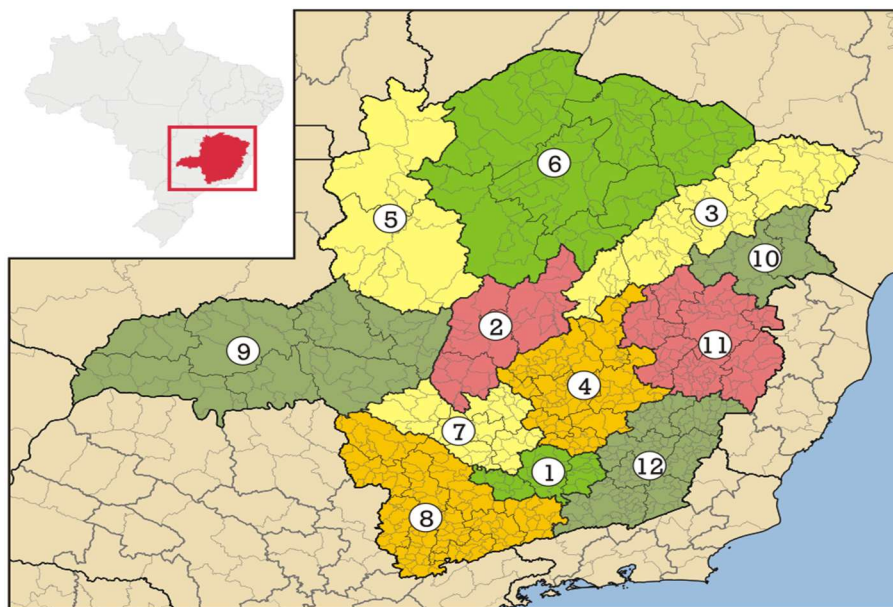
O Estado de Minas Gerais é dividido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em doze mesorregiões¹⁴ (Figura 4), subdivididas em 66 microrregiões. Mesorregião é uma subdivisão dos Estados Brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são

¹³ <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>

¹⁴ Fonte: <https://www.guiagerais.com.br/minas-gerais/mesorregioes/>

subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa (IBGE, 2025).

Figura 4 - Mesorregiões do Estado de Minas Gerais.



Fonte: IBGE, 2025.

A contextualização do ambiente de estudo descrito demonstra a importância e a estrutura das Superintendências Regionais de Ensino no Estado de Minas Gerais, evidenciando seu papel vital na implementação das políticas de educação inclusiva. Com uma distribuição estratégica e funções bem definidas, essas entidades regionais garantem que as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação sejam aplicadas de forma eficiente e eficaz em todas as escolas da rede estadual. A análise detalhada dessas superintendências permitirá uma compreensão aprofundada das práticas e desafios envolvidos na gestão educacional inclusiva, contribuindo para a identificação de boas práticas e áreas que necessitam de aprimoramento. Dessa forma, o estudo pretende fornecer subsídios significativos para o fortalecimento e a evolução das políticas públicas voltadas para a inclusão educacional em Minas Gerais. A seguir, na metodologia deste estudo serão detalhados a caracterização da amostra, os instrumentos de pesquisa e de coleta de dados.

3.3 Caracterização da amostra

A amostra deste estudo foi composta por dados quantitativos relacionados à educação inclusiva nas vinte e seis escolas que possuem Sala de Recurso na Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG. Foram analisados dados de diferentes municípios da regional para garantir uma visão abrangente e diversificada das práticas de implementação das políticas de educação inclusiva. A seleção dos dados considerou fatores como a distribuição municipal, o número de alunos com necessidades específicas atendidos e a estrutura de apoio disponível nas salas de recurso das escolas estaduais. A intenção foi de assegurar que a amostra incluía informações que reflitam a diversidade e a abrangência do sistema educacional de Minas Gerais, possibilitando uma análise detalhada sobre o impacto e os desafios das políticas de inclusão.

3.4 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos quantitativos e análises documentais. Inicialmente, foi realizada uma análise das leis e políticas públicas vigentes que regulamentam a educação inclusiva no estado de Minas Gerais, incluindo normativas como a Resolução CEE nº 460/2013, a Resolução SEE nº 4.256/2020 e a Resolução SEE nº 4.948/2024. Essa análise permitiu compreender o arcabouço legal e as diretrizes estabelecidas para a inclusão educacional.

Para o levantamento de dados, foram utilizados três principais instrumentos de pesquisa: análise documental, levantamento de dados quantitativos e aplicação de questionário (APÊNDICE A). A análise documental foi conduzida a partir do estudo das normativas vigentes, incluindo resoluções da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e do Conselho Estadual de Educação mineiro, e objetivou compreender como as políticas de inclusão estão estruturadas legalmente. O levantamento de dados quantitativos foi realizado por meio de bases de dados governamentais, como o Portal de Dados da Educação de Minas Gerais, permitindo uma avaliação estatística da implementação das políticas de inclusão. Além disso, a aplicação do questionário foi utilizada para compreender as ações práticas das diretrizes educacionais nas escolas estaduais sob a circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG, o que permitiu uma análise qualitativa

das práticas e desafios enfrentados pelas instituições de ensino na efetivação da educação inclusiva.

Além disso, foram coletados e analisados dados quantitativos referentes ao número de alunos com necessidades específicas atendidos nas escolas estaduais, a infraestrutura disponível para a educação inclusiva, e os recursos humanos e materiais destinados a esse fim. Esses dados foram obtidos a partir de relatórios oficiais, bases de dados governamentais como o Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE¹⁵, o Sistema de Controle de Quadro de Pessoal (SYSADP)¹⁶, o Portal de Dados da Educação de Minas Gerais¹⁷ e documentos fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG. A análise desses dados permitirá avaliar a implementação das políticas de inclusão, identificar padrões e tendências, e compreender os principais desafios e avanços na área da educação inclusiva em Minas Gerais.

No presente estudo foi analisada a política pública voltada para a Educação Especial operacionalizada pela Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG e a implementação e garantia da política pública direcionada à educação inclusiva nas 26 (vinte e seis) unidades de ensino estaduais da circunscrição da SRE Passos-MG, que contemplam Salas de Recursos, e teve o propósito de conhecer seus procedimentos e a efetividade de sua execução.

Foi realizada também uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fonte de coleta de dados, documentos e publicações da Secretaria de Estado de Educação/SEE MG, assim como livros, pesquisas, monografias, teses, etc., que teve como finalidade levantar produções sobre o tema, em diferentes repositórios, conforme Lakatos e Marconi (2001).

Foi realizado o estudo da Legislação que regulamenta a educação especial no Estado de Minas Gerais, conforme apontado no quadro 7:

Quadro 6 - Legislação sobre educação especial estudada.

LEGISLAÇÃO	O QUE ESTABELECE	ABORDAGEM
Resolução CEE/MG nº 460/2013	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.	Analisar os dispositivos que tratam do público alvo, das etapas, níveis e modalidades de ensino, assim como suas

¹⁵ <https://simade.educacao.mg.gov.br/>

¹⁶ <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>

¹⁷ <https://www.educacao.mg.gov.br/dados/>

		diretrizes.
Resolução SEE/MG nº 4.256/2020	Institui as Diretrizes para normalização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.	Analisar os princípios e os direitos à educação especial, assim como a oferta do AEE (PEB ACLTA, TILS e GI), atribuições dos profissionais, a quantidade de alunos por PEB ACLTA e turma, e a flexibilização do tempo de escolaridade.
Resolução SEE/MG nº 5.085/2024	Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).	Analisar o quantitativo de profissionais autorizados para o atendimento aos alunos com necessidade de suporte nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.
Resolução SEE/MG nº 4.948/2024 ¹⁸	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.	Analisar o capítulo II, tendo a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Fonte: Organizado pelo autor (2026).

3.5 Procedimentos para a análise de resultados

A análise dos resultados foi conduzida a partir de uma abordagem quali-quantitativa e documental, e objetivou avaliar a eficácia e a implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da SRE Passos-MG. Os procedimentos a seguir foram adotados para assegurar uma análise rigorosa e abrangente dos dados coletados.

Primeiramente, foi realizada a sistematização dos dados quantitativos (Gil, 2008) referentes ao número de alunos com necessidades específicas atendidos, a infraestrutura disponível e os recursos humanos e materiais destinados à educação inclusiva. Esses dados foram organizados em planilhas eletrônicas, possibilitando a realização de análises estatísticas descritivas, tais como frequência, porcentagem, média e desvio padrão. Essas

¹⁸ Resolução revogada pelas Resoluções SEEMG nº 5.234 de 23 de janeiro de 2026 e nº 5.243, de 03 de fevereiro de 2026. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/5234-26-r-Public.-24-01-26.pdf>, e <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/02/5243-26-r-Public.-13-02-26.pdf>. Acesso em mar. 2026.

análises permitiram identificar padrões, tendências e variações regionais na implementação das políticas de inclusão.

Em seguida, foram analisados os documentos legais e normativos que regulamentam a educação inclusiva no estado, incluindo a Resolução CEE nº 460/2013, a Resolução SEE nº 4.256/2020 e a Resolução SEE nº 4.948/2024. A análise documental teve como objetivo identificar as diretrizes estabelecidas, as metas propostas e as estratégias recomendadas para a inclusão educacional, pois essa análise não é “apenas uma fonte de informação contextualizada”, mas um conjunto de informações sobre esse contexto (Lüdke; André, 1986, 9. 39; 2013). Foi realizada uma comparação entre as diretrizes legais e a realidade prática observada nos dados quantitativos, visando identificar discrepâncias e áreas de melhoria.

Além disso, foi utilizada a técnica de triangulação de dados, que consiste em cruzar as informações obtidas nas análises quantitativas e documentais. Essa abordagem permitiu validar os resultados e garantir uma compreensão mais profunda e integrada dos fatores que influenciam a eficácia das políticas de inclusão (Minayo, 2010). A triangulação ajudou a identificar correlações entre as variáveis analisadas e a extrair informações significativas sobre os desafios e avanços na implementação da educação inclusiva.

Por fim, os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico e das políticas públicas analisadas, buscando compreender como os dados coletados refletem a realidade das escolas estaduais de Minas Gerais. A interpretação dos resultados levou em consideração o contexto histórico, social e econômico do estado, proporcionando uma análise crítica e contextualizada (Gatti, 2004). Os principais achados foram discutidos e apresentados nesta pesquisa, que incluiu recomendações práticas para a melhoria das políticas de educação inclusiva, visando contribuir para a promoção de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

Além disso, a análise dos resultados foi orientada pela perspectiva da teorização combinada, conforme proposta por Mainardes (2018), que prevê a articulação crítica de diferentes campos do saber para compreender fenômenos educacionais complexos. Neste estudo, tal abordagem integrou aportes da Administração Pública, da Educação e do Direito, de forma complementar. A dimensão da Administração Pública contribuiu com categorias como descentralização, gestão democrática e *accountability*, e permitiu examinar a organização institucional das políticas inclusivas. A Educação ofereceu subsídios teóricos relacionados à equidade, ao atendimento educacional especializado e os recursos pedagógicos inclusivos. Já o campo do Direito forneceu a base normativa e os princípios constitucionais e

infraconstitucionais que garantem o direito à educação inclusiva. Essa triangulação epistemológica permitiu uma análise crítica e dialógica dos dados coletados, favorecendo a compreensão das tensões entre a política prescrita e sua implementação nas escolas estaduais da circunscrição da SRE Passos/MG.

A descrição metodológica delineada neste capítulo assegura a fundamentação técnica e científica da pesquisa. A utilização de múltiplas fontes e estratégias de análise, aliada à triangulação epistemológica entre os campos da Administração Pública, da Educação e do Direito, permitiu a construção de um diagnóstico crítico sobre a política de educação inclusiva na circunscrição da SRE Passos.

4 DADOS LEVANTADOS PARA ANÁLISE DA PESQUISA

Para esta seção, os dados, acerca da evolução da quantidade de profissionais contratados para o atendimento educacional especializado, foram coletados no sistema Controle Quadro de Pessoal, no módulo do SYSADP, para gestão do quadro funcional das escolas que compõem a circunscrição da Superintendência Regional de Passos/MG. Os dados compreendem os anos de 2016 a 2025, tendo como base o ano posterior à publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015).

A evolução da quantidade de matrículas de estudantes, público alvo da Educação Especial, foram coletadas através do painel Estatísticas Censo Escolar e do novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica dos últimos nove anos, disponibilizado pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP¹⁹.

Tabela 1 - Dados levantados da Educação Especial/SRE Passos (2016 a 2025).

Categoria Profissional	ANO									
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
PEB ACLTA	86	105	124	144	129	162	255	294	396	435
TILS	15	14	14	12	12	10	10	13	16	14
GI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PEB Sala de Recurso	22	22	22	22	22	22	21	26	29	27
ASB Apoio	10	26	21	25	32	13	22	64	48	88
Total de matrículas Ed. Especial/ SRE Passos	840	737	840	849	945	977	1.005	1.277	1.092	1.172
Total de matrículas Ed. Especial/MG	37.153	43.438	52.062	56.792	60.792	60.018	62.782	65.565	70.294	78.041

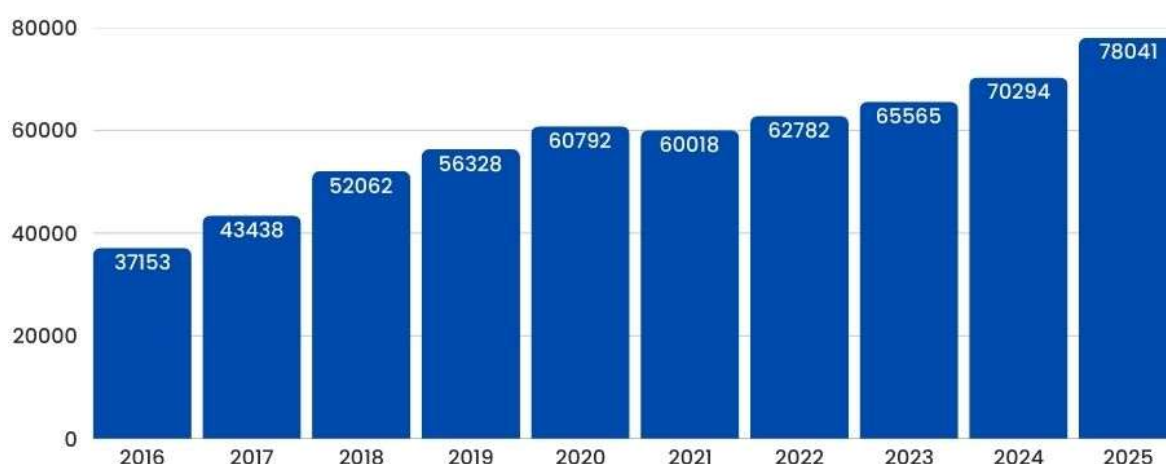
Fonte: Organizado pelo autor (2026).

Em análise perspectiva, o total de matrículas na Educação Especial, tanto no estado de Minas Gerais quanto na SRE Passos, apresentados na Tabela 1, é flagrante um cenário de evolução. No período analisado (2016 a 2025), a quantidade de matrículas no estado como um todo, cresceu de 37.153 para 78.041, um aumento de 110% (Gráfico 2), enquanto a

regional, concomitantemente, teve um crescimento de 840, em 2016, passando a 1.172 alunos, em 2025, representando um expressivo aumento de 39,5% (Gráfico 3).

Apesar dos desafios, é possível evidenciar os avanços na implementação de políticas de educação inclusiva em Minas Gerais, sobretudo na ampliação das matrículas da regional e do estado que se alinham diretamente aos dados nacionais divulgados pelo INEP no Censo Escolar 2024²⁰, onde chegou a 2,1 milhões de estudantes da Educação Especial, um aumento de 58,7% em relação a 2020, na educação básica e em todo território brasileiro. Desse total, o maior número se concentra no ensino fundamental, anos iniciais e finais, tendo 61,9% dessas matrículas, com 1,3 milhões de estudantes, o que aponta a necessária demanda de profissionais para essa etapa de ensino no atendimento aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Gráfico 2 - Dados consolidados do total de matrículas no Estado de Minas Gerais na Ed. Especial (2016-2025).



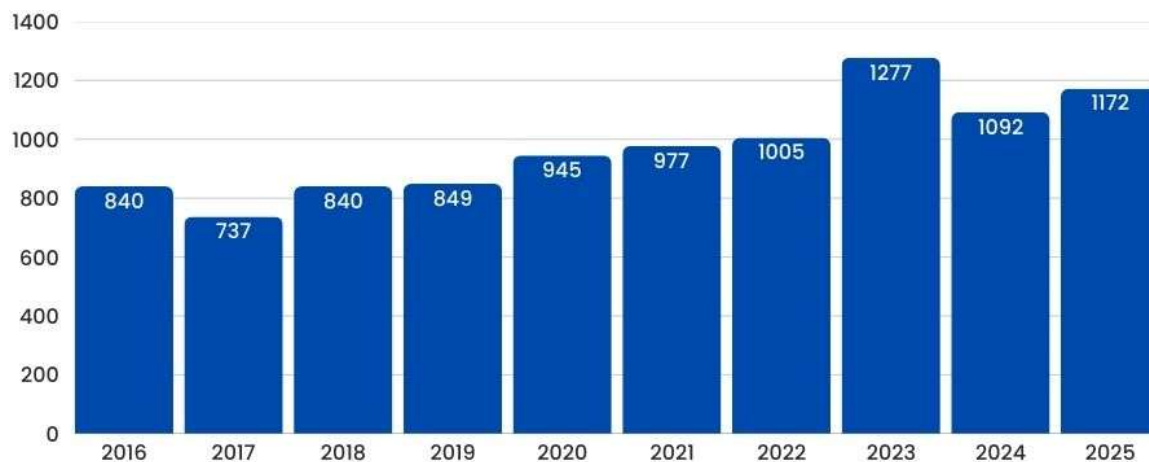
Fonte: Organizado pelo autor (2026).

Embora a curva ascendente do número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, não se pode esquecer que é na vida diária escolar onde de fato a inclusão deve acontecer, visto que não depende só do número de matrículas, mas a sua garantia de permanência e das condições necessárias para o seu aprendizado conforme as necessidades específicas de cada estudante na efetivação da educação inclusiva (Campbell, 2016, p.137).

¹⁹ INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em mai.2025.

²⁰ Censo Escolar da Educação Básica 2024 – Resumo Técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em outubro/2025.

Gráfico 3 - Total de matrículas na Educação Especial/SRE Passos (2016-2025).



Fonte: Organizado pelo autor (2026).

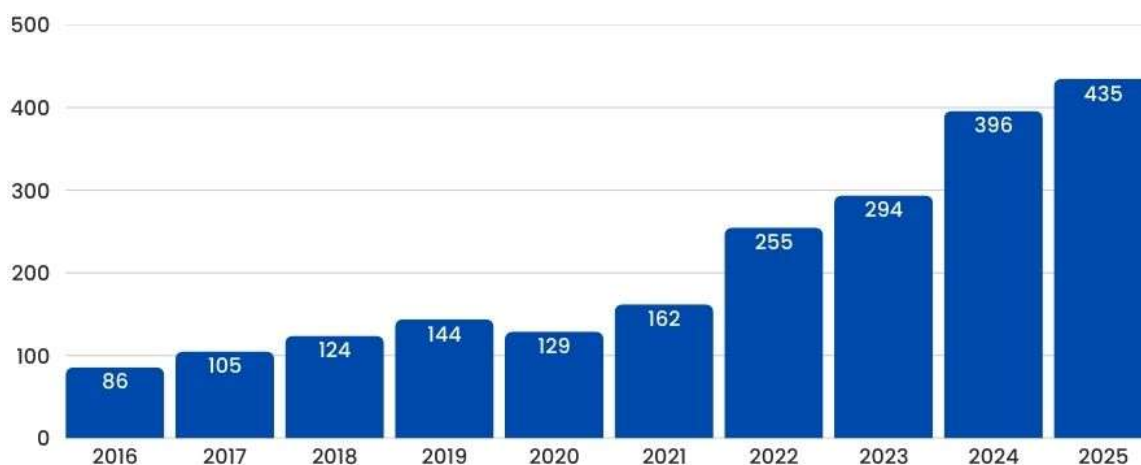
O Gráfico 4 demonstra um elevado crescimento em relação ao número de PEB ACLTA, contratados pela SRE Passos, no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, partindo de 86 profissionais em 2016, e, alcançando 435 contratações em 2025 - um aumento de 405,8%, conforme dados extraídos do Sistema de controle de Quadro de Pessoal - SYSADP²¹.

Com o advento da publicação da Resolução SEE n° 4.256/2020 (SEE/MG, 2020), que regulamentou a função desse profissional no auxílio do processo pedagógico de escolarização junto ao aluno com NEE e dentro da sala de aula, esse número só aumenta, e pode ser corroborado pelos dados coletados. A quantidade mais expressiva desses professores se deu a partir de 2022, em que foram contratados 255 professores de apoio, um aumento de 98% em relação a 2020. Importante destacar que a resolução autoriza a contratação de 1 (um) PEB ACLTA para atender até 3 (três) estudantes público alvo da Educação Especial, matriculados no mesmo ano de escolaridade (SEE/MG, 2020), o que explica o elevado número de contratações entre 2020 e 2025.

O avanço dos dados indica que o estado de Minas respondeu progressivamente às disposições normativas da LBI (Lei 13.146/2015), que determinou em seu artigo 27, que "*a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis*" (Brasil, 2015). Porém, este avanço, apesar de significativo, ainda diverge do estudo apresentado pelo Instituto Rodrigo Mendes²², que aponta que o país ainda vai levar 468 anos para formar a quantidade necessária de professores para atender a demanda da Educação Especial, seguindo o ritmo de formação dos últimos dez anos, ou seja, 0,2 ponto percentual ao ano²³.

Este mesmo estudo demonstrou que, em 2024, somente 6,4% do total de docentes do Brasil possuíam formação especializada para atuar na educação inclusiva. Contudo, em Minas Gerais, e, considerando o crescimento de PEB ACLTA dos últimos 9 anos, vem apresentando, em média, um aumento de 21% ao ano, na demanda desses profissionais, uma vez que sua contratação exige formação especializada em Licenciatura plena em Educação Especial ou Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou/em AEE, regulamentado em edital de processo seletivo específico (SEE/MG, 2025), ou seja, bem acima da perspectiva apresentada pelo instituto responsável pelo estudo.

Gráfico 4 - Dados PEB ACLTA/SRE Passos (2016-2025).



Fonte: Organizado pelo autor (2026).

Nos dados elencados no Gráfico 5, relativo ao TILS, a quantidade de tradutores e intérpretes contratados se apresenta de forma irregular ao longo desses nove anos, iniciando com 15 profissionais em 2016 e reduzindo para 13 em 2023, com o menor número em 2019/2020, voltando a crescer em 2024. Essa irregularidade na quantidade de matrícula pode estar ligada a demanda apresentada de alunos com deficiência auditiva ou surdos na região e pelo que determina a Resolução SEE nº 4.256/2020, onde é “*autorizado 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma*” (SEE/MG, 2020). Essa oscilação está de acordo com a quantidade de alunos surdos matriculados em classes comuns, na educação básica

²¹ <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>

²² <https://institutorodrigomendes.org.br/>

²³ Folha de São Paulo. Brasil levaria 468 anos para formar todos os professores para educação especial, diz estudo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/brasil-levaria-468-anos-para-formar-todos-os-professores-para-educacao-especial-diz-estudo.shtml>, Acesso em outubro/2025.

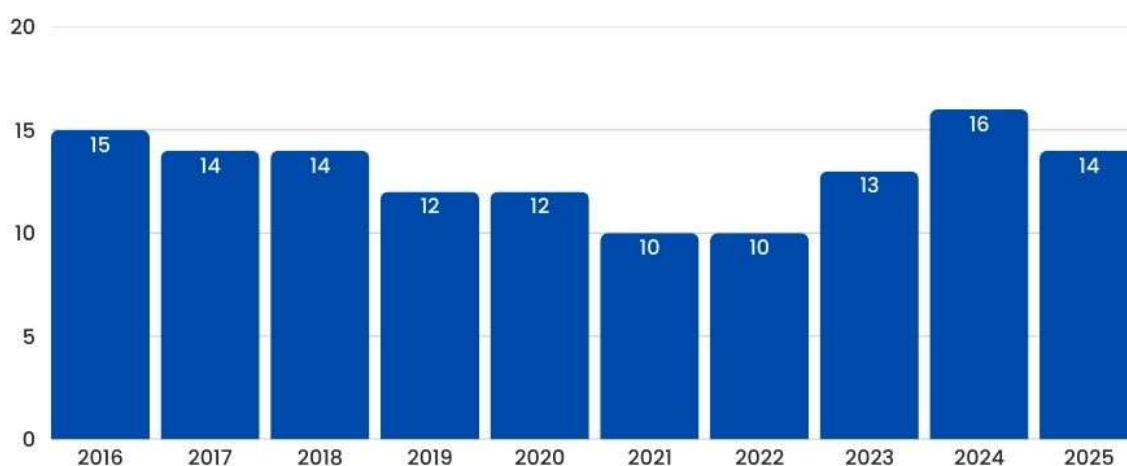
brasileira, conforme dados do INEP entre 2016 a 2023 (Rocha; Pasian, 2023) (Tabela 2). No entanto, o GI, mediador comunicativo do aluno surdocego, que na normativa prevê 1 (um) guia-intérprete para cada estudante, não houve demanda de matrícula no intervalo temporal em análise.

Tabela 2 - Estudantes surdos na educação básica (2016 – 2023).

Ano	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total de estudantes surdos	21.987	21.559	20.893	20.087	18.994	17.795	20.699	20.008

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Rocha; Pasian, 2023 e do Censo Escolar 2022 e 2023²⁴.

Gráfico 5 - Dados TILS/SRE Passos (2016-2025).



Fonte: Organizado pelo autor (2026).

O número de professores que atuam na Sala de Recursos (Gráfico 6) se manteve estável de 2016 a 2022, pois correspondia ao número de salas montadas a esse fim, e, à medida que mais salas eram equipadas e a demanda por atendimento em mais horários aumentava, a contratação seguia esse crescimento, o que se pode constatar nos anos de 2023 e 2024, com o aumento de 26 e 29 profissionais, respectivamente. Do total de PEB Sala de Recurso atuantes na SRE Passos, em 2025, somente cinco professores são do quadro efetivo²⁵. Esses cargos para o ingresso no quadro efetivo do serviço público no AEE/Sala de

²⁴ Censo Escolar 2022 e 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>, Acesso em outubro de 2025.

²⁵ Sistema de Controle de Quadro de Pessoal – SYSADP. <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>

Recursos só foram contemplados nos editais nº 05/2014²⁶ e nº 01/2025²⁷ (em andamento), nos concursos realizados pelo estado de Minas Gerais nos últimos quatorze anos, ocorridos em 2011, 2014, 2017, 2023 e 2025. No edital nº 03/2023²⁸, as vagas ofertadas foram somente para atuar nos Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva - CREI, órgão que presta suporte, apoio e oferta capacitação continuada aos profissionais da educação no ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes das unidades de ensino estaduais.

Apesar do baixo número de PEB Sala de Recursos em cargos de provimento efetivo, mas com uma estabilidade na disposição de profissionais para o AEE (Tabela 1), ao longo desses nove anos, esses números refletem uma consolidação no atendimento e na oferta da Educação Especial, visto que, gradativamente, as vagas em concursos públicos passaram a ser contempladas para a consolidação desse atendimento no estado, estando de acordo ao que recomenda a Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) e regulamentado pela Resolução SEE nº 4.256/2020, em seu artigo 22, que dispõe: *“A oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização”* (SEEMG, 2020).

Porém, o Estado ainda mantém uma dinâmica de contratações anuais para suprir a demanda, gerando o fenômeno da alta rotatividade desses profissionais (Rebelo; Kassar, 2018) nos quadros de recursos humanos e o caráter de provisoriedade institucional (Bezerra, 2020), o que pode comprometer a continuidade do trabalho e o AEE nas escolas e consequente garantia da educação escolar alicerçada na educação inclusiva.

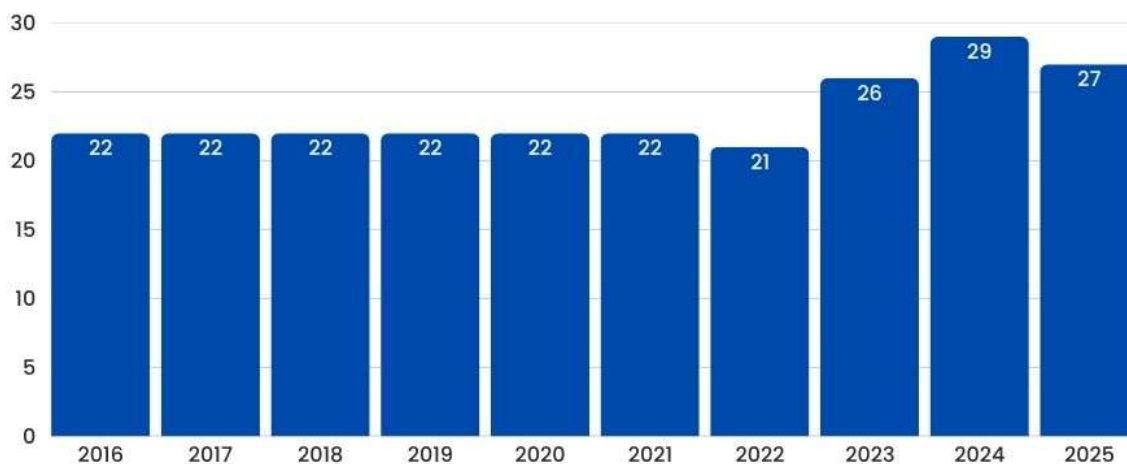
²⁶ Edital SEPLAG/SEE nº 05/2014. Disponível em:

https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital_Ensino%20Especial_24.11_Final_18%20horas.pdf. Acesso em outubro de 2025

²⁷ Edital SEPLAG/SEE nº 01/2025. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/Edital-Seplag-SEE-1-2025.pdf>. Acesso em outubro de 2025.

²⁸ Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/minuta-edital-vf-30.05.2023-seduc-mg-23-ok.pdf>. Acesso em outubro de 2025.

Gráfico 6 - Dados PEB Sala de Recurso/SRE Passos (2016-2025).

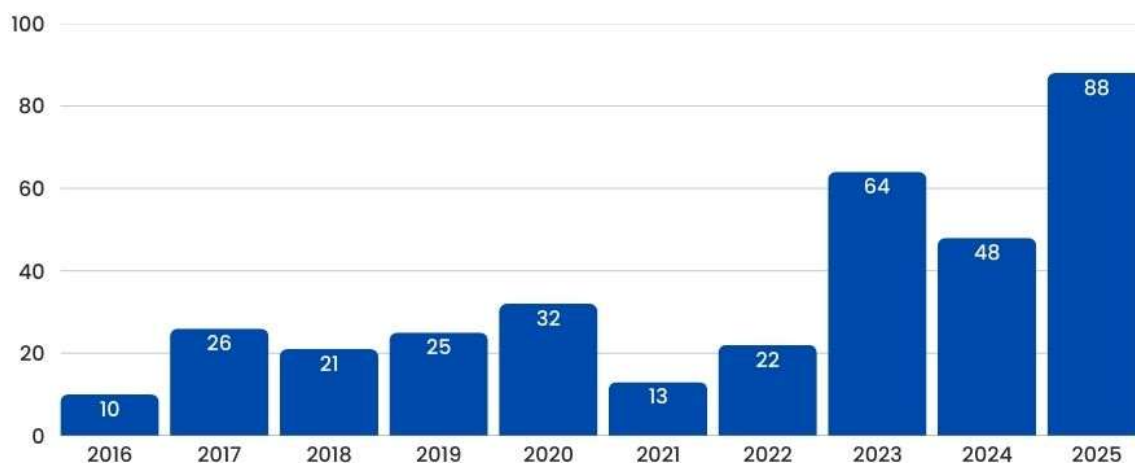


Fonte: organizado pelo autor (2026).

Por fim, aos profissionais Auxiliares de Serviços da Educação Básica - ASB que exercem o acompanhamento aos alunos que necessitam de apoio na locomoção, higiene e alimentação (Gráfico 7), inicialmente, a contratação era autorizada para suprir a demanda, e, somente a partir de 2021, é que passaram a figurar na categoria “Educação Especial” no SYSADP²⁹, em detrimento da regulamentação proporcionada pela Resolução SEE n° 4.256/2020 (SEEMG, 2020). A demanda por esse profissional nas escolas apresenta um crescimento progressivo e significativo, evidenciado pelas contratações, que passou de 10, em 2016, para 88, em 2025, onde teve seu maior pico, representando um aumento de 780% em relação a 2016. A crescente demanda corrobora com a promulgação da legislação federal (Lei 13.146/2015), no tocante ao artigo 3º, inciso XIII onde define esse profissional como *“pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino”* (Brasil, 2015). A partir de então, o estado tem organizado anualmente, através de sucessivas resoluções e editais de contratação em processos simplificados o seguinte parâmetro: *a Unidade de Ensino Regular que atende alunos com necessidade de suporte nas atividades de alimentação, higiene e locomoção poderá efetuar contratação temporária, de 1 ASB para cada grupo de 1 a 5 alunos matriculados por turno* (SEE/MG, 2024).

Gráfico 7 - Dados ASB Apoio/SRE Passos (2016-2025).

²⁹ Sistema de Controle de Quadro de Pessoal – SYSADP: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>



Fonte: Organizado pelo autor (2026).

A exposição e levantamento desses dados reforçam que a educação inclusiva está avançando progressivamente e que necessita de aprimoramento contínuo das políticas públicas, sobretudo quando se coloca em panorama, tanto em âmbito nacional quanto estadual, o aumento do número de matrículas de estudantes públicos da educação especial nas escolas comuns de ensino regular.

Esse aumento, exige como consequência, a contratação de profissionais de diferentes categorias, como tradutor, professor e auxiliar apoio, para que garantam o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais específicas, em resposta à legislação federal e estadual, na oferta de auxílio adequado aos discentes que necessitam de acompanhamento no processo de aprendizagem e escolarização.

4.1 Questionário e caracterização dos dados

Para a elaboração do questionário, foi utilizada a ferramenta *Google Forms*. Optou-se por essa ferramenta pela sua eficiência em obter dados e informações em um contexto em que envolve distância do objeto pesquisado e o pesquisador, bem como pela dificuldade em percorrer, fisicamente, a distância de todas as quarenta e oito escolas estaduais, que compõem a circunscrição da SRE Passos, distribuídas em 16 (dezesesseis) municípios da regional. Dessa forma, a amostra considerada foi de 26 (vinte e seis) escolas, que possuem em sua estrutura Sala de Recurso, e 52 (cinquenta e dois) respondentes, sendo a pesquisa direcionada para dois diferentes grupos: PEB Sala de Recurso e Diretores Escolares.

A escolha desses dois grupos profissionais participantes da pesquisa, se fundamentou estrategicamente por terem suas atribuições centradas na execução das políticas públicas

formuladas e implementadas pelo Estado quanto a Educação Especial e Inclusiva. O professor do AEE, atuante na Sala de Recursos, como responsável pela complementação e suplementação escolar na formação dos estudantes com NEE, em colaboração aos professores regentes de turma e de aula, identificando os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento de cada estudante ou grupo de alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, na materialização das normativas no cotidiano escolar.

Enquanto o Diretor Escolar, é responsável pela gestão administrativa e pedagógica de toda a unidade escolar, executando recursos financeiros e articulando os recursos humanos necessários à implementação da política voltada para a educação inclusiva. Da mesma forma que, é de sua responsabilidade, apresentar semestralmente, aos responsáveis pelos alunos da educação especial, os direitos e os recursos pedagógicos disponibilizados aos mesmos. Dessa forma, essas duas categorias profissionais, fornecem uma visão privilegiada sobre a execução das normativas estaduais e as condições concretas na oferta do AEE no contexto escolar.

A divulgação dos links dos formulários foi realizada através dos e-mails institucionais e pessoais dos gestores e dos professores participantes, além de terem sido divulgados em grupos específicos do aplicativo WhatsApp, onde esses participantes estavam inseridos, com apoio do SAI e do CREI da SRE Passos. Outro grupo importante para o apoio na divulgação do questionário foram os Inspectores Escolares, da qual o pesquisador faz parte, uma vez que sua atuação está diretamente ligada com a gestão escolar, realizando visitas presenciais e periódicas com a finalidade de garantir a regularidade do funcionamento das escolas estaduais, em todos os seus aspectos (SEE/MG, 2017), quais sejam: administrativo-financeiro, pedagógico e de pessoas (SEE/MG, 2021).

O período definido de coleta das respostas percorreu o intervalo de tempo entre 18 de setembro a 10 de outubro de 2025. Decorrido uma semana após o primeiro disparo, o questionário foi divulgado a cada dois dias, e, restando uma semana para o término do prazo estabelecido, foi divulgado diariamente. Encerrado o período de respostas inicial, o formulário foi reaberto para preenchimento, sendo prorrogado até 31 de outubro de 2025. Importante salientar que a participação era voluntária, o convite não exigia identificação pessoal e nem a identificação da unidade de ensino, e que o tratamento das respostas seria estritamente sigiloso, utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e em respeito ao princípio ético que envolve a pesquisa.

Inicialmente houve baixa adesão nas respostas, apesar do pesquisador receber alguns feedbacks de gestores e professores com dúvidas quanto à forma de responder e acesso ao

formulário, bem como agradecimentos pelo tema pesquisado. A maior dificuldade foi com o grupo de professores da Sala de Recurso, o que impactou a quantidade de questionários respondidos, com saldo final de 20 (vinte) respostas, ou seja 77% do esperado, considerando o intervalo de tempo disponível para respostas. Em relação aos gestores, a adesão foi maior, com 23 (vinte e três) respostas, uma taxa de 89% de retorno, apesar de alguns diretores se encontrarem em licença para tratamento de saúde e que, nesse mesmo período, algumas escolas estavam passando por processo de substituição na direção escolar. Os obstáculos encontrados justificaram a estratégia de intensificar a divulgação por e-mail e pelo WhatsApp, assim como o reforço dos colegas de trabalho da SRE Passos.

No balanço final, considerando as dificuldades e os desafios encontrados, o resultado foi satisfatório, obtendo-se uma taxa de 82% de retorno, das 52 (cinquenta e duas) (Tabela 3) esperadas, das categorias participantes, totalizando 43 (quarenta e três) respostas válidas. O empenho na participação, sobretudo dos gestores escolares, pode estar relacionado ao cargo em que o pesquisador ocupou por quatro anos na Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar e pela sua atuação, enquanto Inspetor Escolar, que frequentemente visitava as escolas para verificar o cumprimento da legislação e acompanhar a implementação dos programas da gestão governamental e das políticas públicas promovidas pelo Estado. Paralelamente, em relação aos professores da Sala de Recurso, a menor adesão pode estar associada ao receio desse grupo em ter sua atuação profissional exposta, principalmente na verificação de algumas falhas ou normas que possam ter sido descumpridas.

Tabela 3 - Total de Salas Recurso e Gestores escolares a responder o questionário.

Sala Recurso	Gestores	PEB Sala de Recurso
SR 1	GESR1	PEBSR1
SR 2	GESR2	PEBSR2
SR 3	GESR3	PEBSR3
SR 4	GESR4	PEBSR4

SR 5	GESR5		PEBSR5	
SR 6	GESR6	1	PEBSR6	2
SR 7	GESR7	1	PEBSR7	1
SR 8	GESR8	1	PEBSR8	1
SR 9	GESR9	4	PEBSR9	4
SR 10	GESR10		PEBSR10	
SR 11	GESR11		PEBSR11	
SR 12	GESR12		PEBSR12	
SR 13	GESR13	1	PEBSR13	1
SR 14	GESR14	7	PEBSR14	7
SR 15	GESR15		PEBSR15	
SR 16	GESR16		PEBSR16	
SR 17	GESR17		PEBSR17	
SR 18	GESR18		PEBSR18	

SR 19	GESR19		PEBSR19	
SR 20	GESR20		PEBSR20	
SR 21	GESR21	1	PEBSR21	1
SR 22	GESR22	1	PEBSR22	1
SR 23	GESR23	1	PEBSR23	1
SR 24	GESR24	1	PEBSR24	1
SR 25	GESR25	1	PEBSR25	1
Total	-	26	-	27 ³⁰

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Para uma melhor organização e apresentação dos dados, na investigação das respostas obtidas do questionário aplicado aos Gestores e PEB Sala de Recurso, optou-se por dividir em 4 (quatro) categorias temáticas, relacionada a cada uma delas, 3 (três) outras subcategorias, permitindo abranger, em sua totalidade, as especificidades das respostas e posterior análise.

A divisão em categorias objetiva alcançar uma estrutura que conduza o objeto analisado, na interpretação das respostas, especificamente a Sala de Recurso, entendida neste trabalho, como o condutor central na oferta do AEE nas escolas estaduais da SRE Passos.

As categorias estão dispostas no Quadro 6:

³⁰ O total é de 26 Salas de Recursos, porém, há escolas com dois PEB Sala de Recurso, atuando em uma mesma sala, mas em turnos diferentes. Durante a aplicação do questionário foram montadas mais três salas ao longo do ano de 2025, totalizando 29, mas não foram incluídas no presente questionário, dada sua fase inicial de implementação.

Quadro 7 - Categorias de análise dos dados do questionário.

Categoria temática	Subcategoria de análise
Estratégias do Atendimento Educacional Especializado	Número de alunos atendidos, frequência e atendimento semanal. Transporte escolar.
	Modalidades de atendimento, individual ou em grupos e no mesmo turno de escolaridade. Atendimento da rede municipal e outras escolas da rede estadual.
	Elaboração do PAEE e PDI e a periodicidade de revisão.
Infraestrutura mínima e Acessibilidade	Existência de acessibilidade e/ou barreiras arquitetônicas: rampas, sinalização, portas, banheiros, etc.
	Condições do ambiente: iluminação, ventilação e tamanho do espaço da Sala de Recurso.
	Recursos materiais e tecnológicos, e mobiliário adaptado. Tempo de atendimento na SRM.
Articulação, formação e colaboração entre os profissionais	Planejamento articulado e colaborativo com o PEB ACLTA, EEB e o PEB Regente de aulas.
	Elaboração de provas e atividades adaptadas.
	Capacitação e formação continuada.
Equipe de apoio e participação da comunidade escolar	Atuação do ASB Apoio. Permanência dos alunos com NEE com PEB ACLTA na sala de aula.
	Periodicidade de reuniões e comunicação da gestão com as famílias.
	Atendimento e apoio aos alunos surdos, adaptação de materiais e utilização de LIBRAS.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.1.1 Análise dos resultados

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados obtidos, a partir dos questionários aplicados aos professores da Sala de Recurso e Gestores Escolares, assim como analisá-los, à luz da política pública implementada pela SEE/MG no que tange à educação inclusiva e o AEE no cotidiano escolar. A divisão em categorias dos dados coletados, tais como: Estratégias do AEE, Infraestrutura mínima, Acessibilidade, Articulação, formação e colaboração entre os profissionais e Equipe de Apoio e participação da comunidade escolar, possibilita analisar os resultados nas dimensões fundamentais da política de implementação, a fim de demonstrar o processo da inclusão escolar, tendo o atendimento na Sala de Recurso

e os profissionais em que nela atua como foco principal, na revelação das suas articulações, contradições e tendências nesse processo.

Da mesma forma, acompanhar a perspectiva da Gestão Escolar na garantia do AEE que vem sendo implementado pelo Estado. Sendo assim, ao organizar os dados em categorias e subcategorias, permite não só identificar os desafios, avanços e lacunas no processo de implementação, mas também direcionar possíveis recomendações para o aprimoramento e monitoramento das práticas escolares nessa modalidade de ensino.

Por fim, que essa análise dos dados obtidos do questionário, possa contribuir e subsidiar futuras reestruturações das políticas de inclusão nas unidades de ensino, propiciando uma melhor compreensão das suas limitações e os impactos na execução da política de Educação Especial na rede estadual de ensino do estado.

4.1.1.1 Estratégias do Atendimento Educacional Especializado

Neste primeiro aspecto, o foco das perguntas foi direcionado quanto ao funcionamento da Sala de Recurso, sua estrutura de atendimento (individual ou em grupo), número de alunos atendidos e sua frequência, elaboração e revisão do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e a distribuição do atendimento ofertado ao longo da semana. Inicialmente, os resultados apresentados serão discutidos na visão dos professores, seguida dos gestores, e, ao final, um comparativo entre os dois grupos.

Nas respostas dos professores da Sala de Recursos, estes informaram que, em 2025, estavam matriculados 364 alunos com NEE, e, somente 295 estavam frequentando regularmente, um flagrante redução do número matrículas de estudantes públicos da educação especial, em contraste à média de 973 alunos dos últimos oito anos (Tabela 1) da SRE Passos e a constante evolução das matrículas da Educação Especial tanto no estado de Minas Gerais quanto na regional Passos (Gráfico 1 e 2). Essa diminuição revela um cenário importante do panorama da oferta da educação especial na circunscrição da regional, quando analisado em conformidade com a Resolução SEE nº 4.256/2020 (SEE/MG, 2020), cujo artigo 22 determina que a oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes da Educação Especial, no contraturno de sua escolarização, porém ainda condicionada a disponibilidade e responsabilidade da família, ainda que a escola possa fomentar e orientar quanto a importância desse atendimento.

Dessa forma, assim como o baixo número de matrículas, associada a inferior frequência e a reduzida formalização dos termos de desistência, que devem ser assinados e justificados pelos responsáveis legais, revelam-se divergentes em relação à média de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial dos últimos anos. É importante destacar o número de respostas, de aproximadamente 77% de participação, do PEB Sala de Recurso, ao questionário aplicado, mesmo não respondido em sua totalidade, essa amostragem demonstra um retrato representativo da realidade do Atendimento Educacional Especializado no ano de 2025.

Essa desproporção revela uma necessidade de aprofundar nos dados da educação inclusiva na SRE Passos, sobretudo nos registros formais, em cada unidade de ensino, e no monitoramento pela superintendência, já que nem todas as escolas possuem sala de recurso e, os alunos com NEE, dessas escolas, tenham o registro na SR e sejam formalmente encaminhados para o AEE em contraturno de outra unidade de ensino (art. 23, Res. SEE nº 4.256/2020 e art. 18, inciso II, da Res. CEE nº 460/2013 (SEE/MG, 2020; CEE/MG, 2013), assim como a devida verificação *in loco*, dos termos de desistência assinados pelos responsáveis, a fim de assegurar o cumprimento da oferta obrigatória do AEE e consequente direito à educação inclusiva.

Em relação ao atendimento, às respostas do PEB Sala de Recurso, apontam que o AEE ocorre combinando, tanto atendimento individual (55%) quanto em grupo (45%) (Gráfico 8), revelando uma organização que busca atender às necessidades dos estudantes e indicam, que os agrupamentos levam em consideração interesses comuns, nível de aprendizagem e matrícula no mesmo ano/série de escolaridade. Os professores também apontam que o atendimento ocorre em todos os dias da semana, 95% das respostas, corroborado pelas respostas dos gestores 91% (Gráfico 11), que afirmam que o atendimento ocorre em todos os dias da semana, assim como preconiza a normativa estadual de cumprimento da carga horária de trabalho do PEB SR (ORIENTAÇÃO DE SERVIÇO SG/SE/SB Nº 04/2024).

Além disso, as turmas apresentam uma expressiva quantidade de alunos atendidos na Sala de Recurso, variando de 8 a 34, o que corrobora com a determinação normativa, em que o atendimento deve ocorrer com turmas de 8 a 20 alunos, conforme espaço físico disponível na unidade de ensino (SEE/MG, 2020). Especificamente, na unidade escolar com 34 alunos matriculados para o AEE (PEBSR3³¹), foi disponibilizada a contratação de mais um

³¹ <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

profissional para atuar na Sala de Recurso, dividindo o atendimento nos dois turnos, para não comprometer a qualidade do atendimento.

No que diz respeito ao turno de atendimento, os gestores informaram que 39% dos alunos são atendidos no mesmo turno em que estão matriculados nas salas regulares, assim como 40% dos professores da Sala de Recurso (Gráfico 8), informação que vai em direta oposição ao determinado pela legislação que regulamenta a Educação Especial no estado de Minas Gerais, que aduz em seu artigo 22, que: *a oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são público da educação especial*.

Esse dado confirma, em seguida, a informação em que as duas categorias, professores e gestores, afirmam, em 40% e 30% (Gráfico 9), dos casos, respectivamente, que há problemas no transporte escolar para a frequência no AEE em Sala de Recurso, dos alunos com NEE no contraturno da sua escolarização.

A grande dificuldade apontada por uma professora e uma gestora, resume bem, em relação ao atendimento na SRM no turno inverso ao da escolarização regular:

Uma das maiores barreiras encontradas é a questão dos atendimentos em contraturno. Muitos estudantes residem em bairros rurais ou em regiões distantes da escola, e as famílias enfrentam dificuldades com transporte, o que compromete a frequência e a continuidade do atendimento educacional especializado (PBSR³²).

Atendimento contra turno devido aos alunos residirem na zona rural. O transporte destes só ocorre de manhã (GSR2³²).

Nesse mesmo sentido, Palma e Carneiro (2018), compreendem que a Educação Especial tem avançado em termos de políticas públicas, porém ainda não atingiu as escolas do campo. Para os alunos que residem na zona rural, o atendimento ocorre no mesmo período de aula, pois os alunos dependem do transporte escolar para chegar na escola e retornar para suas casas. A SRE Passos não possui nenhuma escola estadual com sala de recurso localizada na zona rural, que em algumas regiões, como a Serra da Canastra, os alunos teriam que deslocar uma distância de 35 km a 50 km, para um atendimento na Sala Recurso. Essa região engloba os municípios de Delfinópolis, São Roque de Minas e Vargem Bonita, que também já enfrentam problemas no transporte escolar regular dos estudantes.

³² <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

Gráfico 8 - Há atendimento de alunos(as) com necessidades educacionais específicas na Sala de Recurso no turno em que ele está matriculado e frequente?

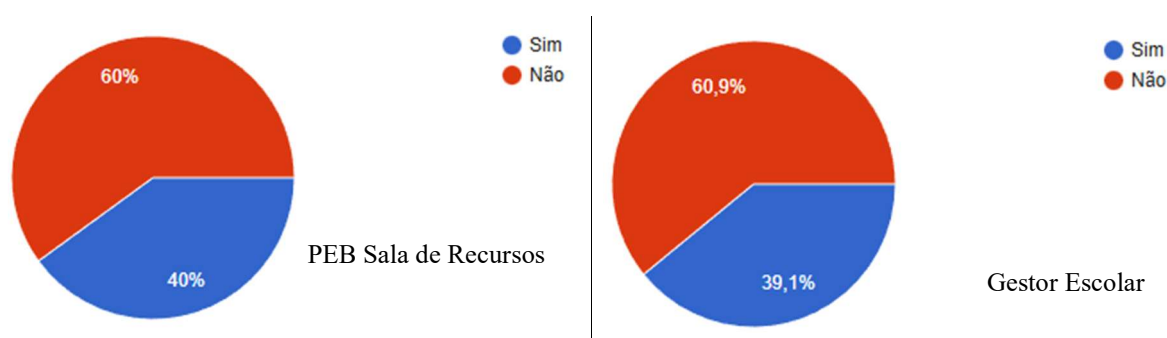


Gráfico 9 - Há problemas de acesso ao transporte escolar para frequência no contra turno da Sala de Recurso?



Entre os diretores escolares, os dados convergem com os dos professores, prevalecendo o atendimento individual, 65% e 55% das respostas, ante aos 34% que responderam ser em grupo (Gráfico 10). Verifica-se, em ambas categorias, que o atendimento é combinado entre grupos e individual, revelando autonomia e organização de cada unidade escolar, com predominância do atendimento individual. O risco da prevalência pelo atendimento individual, é chegar em dado momento onde não terá disponibilidade de horários, dado o crescente número de matrículas de alunos com necessidades especiais ao longo dos anos (Tabela 1) e a reduzida carga horária de trabalho do PEB Sala de Recurso, de 16 horas, distribuídas ao longo da semana, com alternância entre os turnos matutino e vespertino (SEE/MG, 2024).

Gráfico 10 - Os atendimentos na Sala de Recurso são realizados de forma individual ou em grupos?

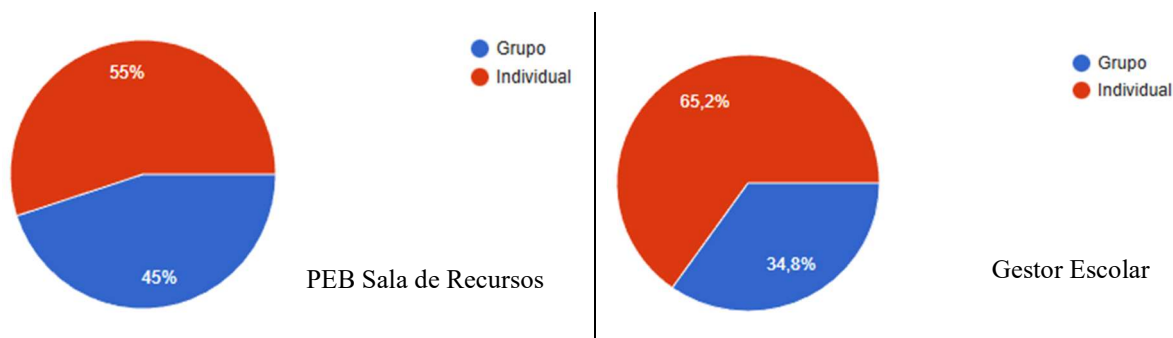
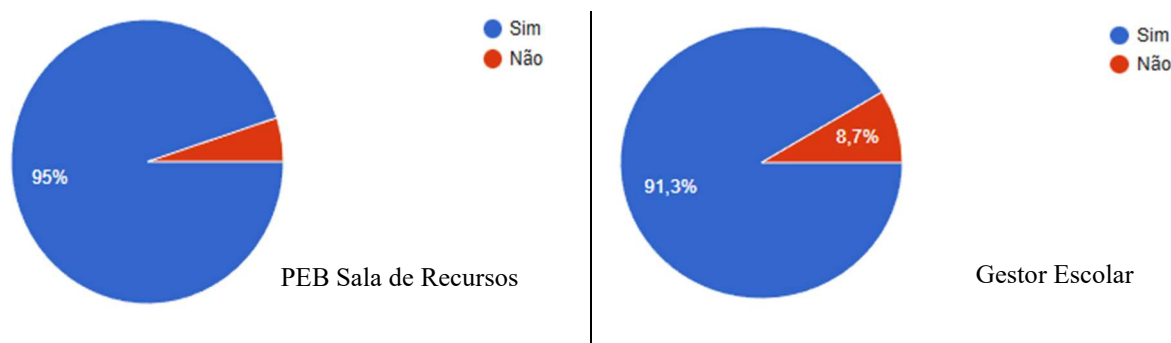


Gráfico 11 - Há atendimento na Sala de Recurso em todos os dias da semana?



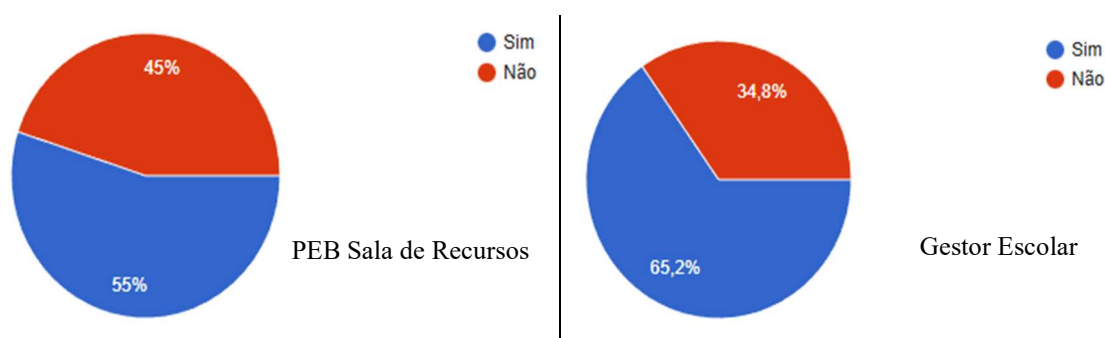
No que se refere ao atendimento de alunos da rede municipal e de outras escolas da rede estadual, a grande maioria dos professores³³, 63%, informa que não atende estudantes de escolas municipais e apenas 37% dos professores informaram atender esses alunos. Entre os gestores³³, 27% afirmam atender alunos da rede municipal. No que tange aos alunos da mesma rede, mas de escolas estaduais distintas, os dados indicaram que 65% atendem alunos de outras escolas estaduais. As respostas entre os gestores contrastam com a dos professores, uma vez que eles afirmam atender somente 29% dos alunos de outras escolas estaduais em sua unidade.

Espera-se que esse atendimento seja bem mais elevado, uma vez que nem toda escola estadual possui Sala de Recurso em sua infraestrutura e que somente 55% (Gráfico 12) são atendidos nesses espaços, do total de alunos da Educação Especial. Apesar das respostas dos gestores convergirem, que a grande maioria dos alunos são atendidos na Sala de Recurso, sua percepção é superior à dos professores, com 65% (Gráfico 12) afirmando que os alunos da educação inclusiva estão frequentando o AEE.

³³ <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

Importante destacar que o Estado de Minas Gerais possui um total de 3.458 escolas estaduais, distribuídas em 4.049 endereços³⁴. Desse total, somente 1.500 possuem salas de recursos multifuncionais³⁵, ou seja, menos de 50% das escolas do Estado possuem AEE em salas de recurso na mesma escola em que o aluno com NEE está matriculado. Apesar do número de SRM no Estado ser abaixo do esperado, no cenário brasileiro é ainda menor, com uma a quantidade de 30,4% do total de escolas de educação básica que possuem esses espaços de suplementação e complementação ao ensino regular, conforme dados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2024)³⁶. Nessa perspectiva, o MEC lançou em novembro de 2023, um Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, com meta projetada para ampliação da oferta de SRM, até 2026, objetivando alcançar 72% das escolas de educação básica³⁷.

Gráfico 12 - Todos(as) os(as) alunos(as) com necessidades especiais da escola são atendidos(as) em sala de recursos multifuncionais?



Na pergunta relacionada a elaboração do PAEE, quase a totalidade das respostas, 95% (Gráfico 13), afirmaram que todos os alunos que frequentam a Sala de Recurso possuem o plano preenchido e que, a periodicidade na revisão, variam de forma semestral, 35%; bimestral, 30% e mensal, 25% (Gráfico 14). Esses dados revelam que não há um alinhamento e padronização da rede nessa revisão.

³⁴ Portal de Dados da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://dados.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 16 fev. 2026.

³⁵ Governo de Minas realiza melhorias em salas de recursos e fortalece políticas de inclusão para estudantes da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-realiza-melhorias-em-salas-de-recursos-e-fortalece-politicas-de-inclusao-para-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em 16 fev. 2026

³⁶ Censo Escolar 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 16 fev. 2026.

³⁷ Governo federal reforça política de educação inclusiva. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em 18 fev. 2026.

Gráfico 13 - Todos(as) os(as) alunos(as) possuem o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE com os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento?

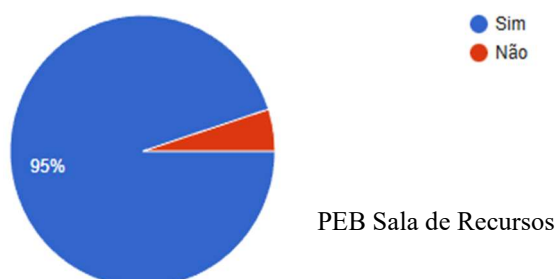
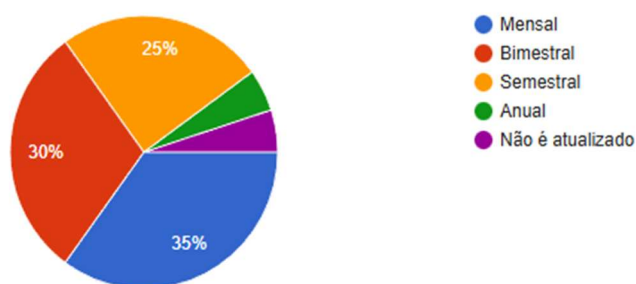
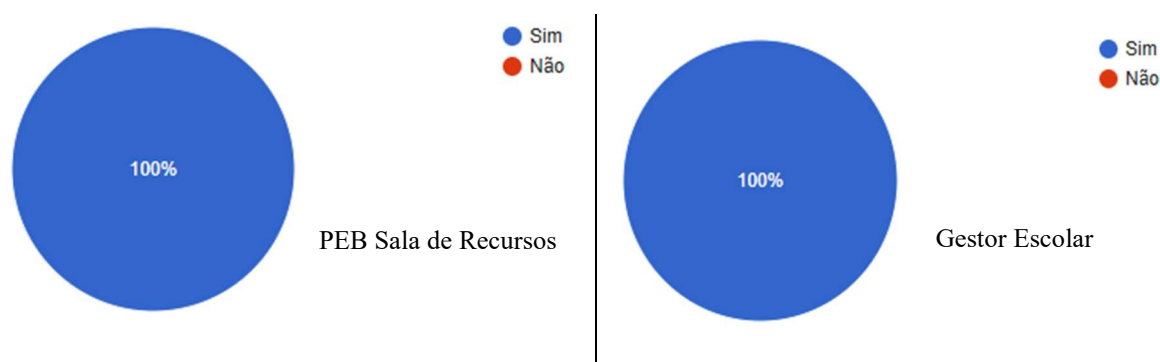


Gráfico 14 - O PAEE é atualizado com que frequência?



Quanto ao PDI, 100% das respostas (Gráfico 15), de ambos os grupos, professores e gestores, afirmaram que, este instrumento de acompanhamento e direcionamento da aprendizagem, é elaborado para todos os alunos, público alvo da Educação Especial. É um indicador positivo e esperado, e que seja elaborado para todo aluno que necessita de atendimento especializado, a fim de direcionar seu percurso escolar em todas as etapas e anos de escolaridade.

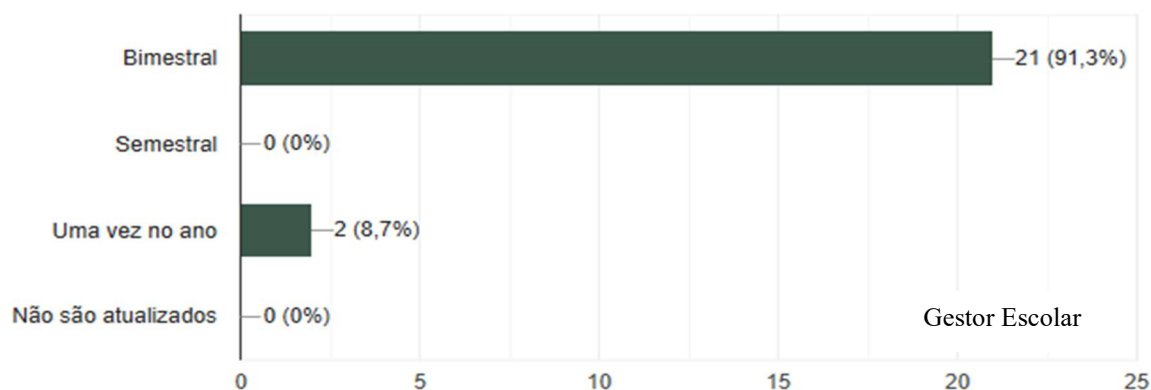
Gráfico 15 - O Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, foi elaborado para todos(as) os(as) estudantes públicos alvo do AEE?



No que se refere à atualização do PDI, os gestores afirmam que 91% (Gráfico 16) passam por revisão bimestral. Essa informação indica um cenário próximo do ideal, uma vez que os planos devem ser revisados, pelos profissionais do AEE, a cada avanço ou dificuldade encontrada pelo aluno com NEE, com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento e avaliação. A importância desse instrumento está no acompanhamento do desenvolvimento do estudante em todo o seu percurso escolar, e, caso o aluno da Educação Especial seja transferido para outra unidade escolar, o PDI deve acompanhá-lo, com o propósito de subsidiar a continuidade das atividades didáticas na escola que receberá sua matrícula (SEE/MG, 2020).

Esses instrumentos, PAEE e PDI, norteiam o trabalho pedagógico do professor, pois, leva em consideração todas as suas especificidades e particularidades dos estudantes que o processo educacional inclusivo exige, demandando uma atualização periódica, uma vez que novas características podem surgir, necessitando ser reavaliado para o alcance do ensino e promoção da aprendizagem planejada (Pasian; Mendes; Cia, 2017).

Gráfico 16 - Com que frequência os PDIs são atualizados?



Entretanto, essa informação, vai na contramão da experiência do pesquisador, sobretudo no período em que atuou diretamente inspecionando as escolas estaduais do seu setor de atuação, e, quando do acompanhamento do trabalho dos outros Inspectores Escolares, período em que coordenou o Serviço de Inspeção Escolar, onde recebia, frequentemente, reclamação de que o PDI, muitas vezes era ignorado pela equipe escolar e quase nunca eram preenchidos corretamente, e quando eram elaborados, acabavam engavetados, como sendo mais um documento burocrático a ser produzido. Após 2020, com o advento da publicação da resolução que organiza a Educação Especial no Estado, o PDI passou a ter maior importância, dada a sua obrigatoriedade (SEE/MG, 2020). Além disso, eram preenchidos como “copia e cola”, das competências e habilidades dos componentes curriculares, sem critérios claros e definidos, para as especificidades de cada aluno com NEE, da resolução que instituiu o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (CEE/MG, 2021).

Há relatos, postagens em rede social e até recebimento de reclamações na Ouvidoria Educacional do Estado, de que esses Planos de Desenvolvimento Individual, são objetos de compra e venda pelos professores que atuam na Educação Especial. Para uma investigação mais pormenorizada e dados concretos sobre a sua elaboração, necessitaria de visitas *in loco*, analisando os planos e realizando entrevistas com todos os profissionais envolvidos na construção do PDI.

No trabalho de Tavares (2020), em que analisa os desafios de atuação do PEB ACLTA na SRE de Paracatu, em relação ao PDI, a autora aponta um desafio diário enfrentado pelas escolas e pelos professores no seu preenchimento, dada a complexidade do instrumento e por ser um documento de preenchimento coletivo e contínuo. Nesse mesmo sentido, Abraão (2024), indica dificuldades na oferta do AEE numa escola da SRE de Caxambu, onde o CREI ministrou oficinas e cursos para o preenchimento do PDI, mas ainda assim, encontra

dificuldades na elaboração deste instrumento, e aponta que o plano de desenvolvimento individual não é construído de maneira colaborativa, entre os professores da classe comum e do profissional do AEE. Segundo a autora, sua pesquisa constatou que o PDI é preenchido de forma isolada por cada profissional, assemelhando a uma “colcha de retalhos”, sem discussões ou mediação de outro profissional, que no caso deveria ocorrer através da Especialista da Educação Básica, comprometendo a coesão e eficácia do PDI.

Ainda neste mesmo estudo, os profissionais da escola não reconhecem de quem é a responsabilidade para a elaboração do PDI, principalmente que seu preenchimento é colaborativo e envolve todos os profissionais que possuem estudantes com necessidades educacionais específicas (Tavares, 2024).

Ressalta-se que a pesquisa, realizada por meio de aplicação de questionário *on-line* aos professores atuantes na Sala de Recursos e aos Gestores Escolares, foi de caráter declaratório. As informações solicitadas foram obtidas através de convite à participação dos respondentes, de forma voluntária, não sendo obrigatório a resposta, o que dependia da adesão dos sujeitos à pesquisa.

4.1.1.2 Infraestrutura mínima e Acessibilidade

Nesta segunda categoria, os questionamentos tinham o intuito de captar a percepção dos docentes e dos gestores quanto ao espaço físico e a acessibilidade, bem como a disponibilidade dos materiais e equipamentos, ofertados aos estudantes com NEE, para a efetivação do AEE, no que diz respeito às dependências da unidade escolar, e, principalmente à Sala de Recurso, a fim de verificar a existência: de acessibilidade e/ou barreiras arquitetônicas - rampas, sinalização, portas, banheiros, etc.; condições do ambiente - iluminação, ventilação e tamanho do espaço; de recursos materiais e tecnológicos, e mobiliário adaptado.

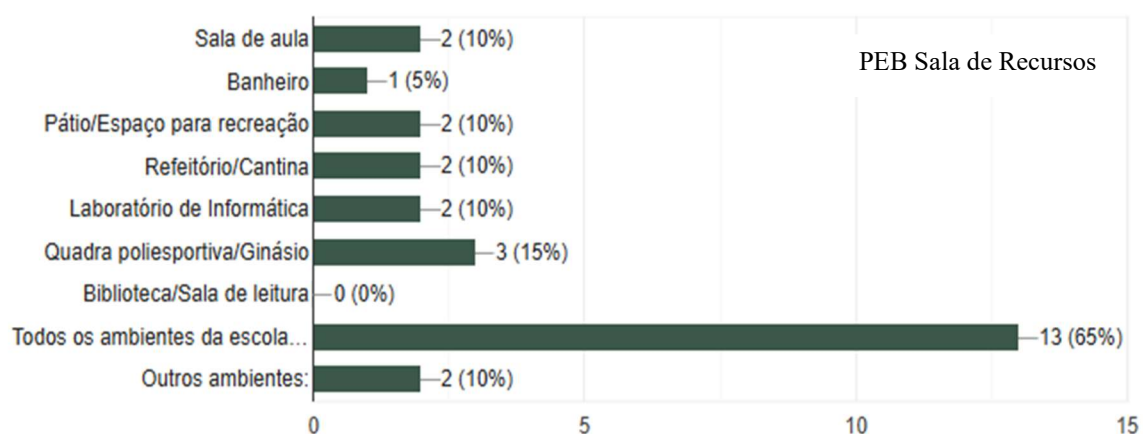
Ressalta-se que a verificação da acessibilidade e do espaço físico é genérica, permitindo somente a verificação da presença ou ausência de espaços acessíveis, tal qual apontam Mendes e colaboradores (2025), ao analisarem as medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras com dados do Censo Escolar dos anos compreendidos entre 2011 a 2019, onde informam ser um conceito vago, as “dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida” nos instrumentos utilizados para a coleta de dados pelo censo (Mendes, 2025).

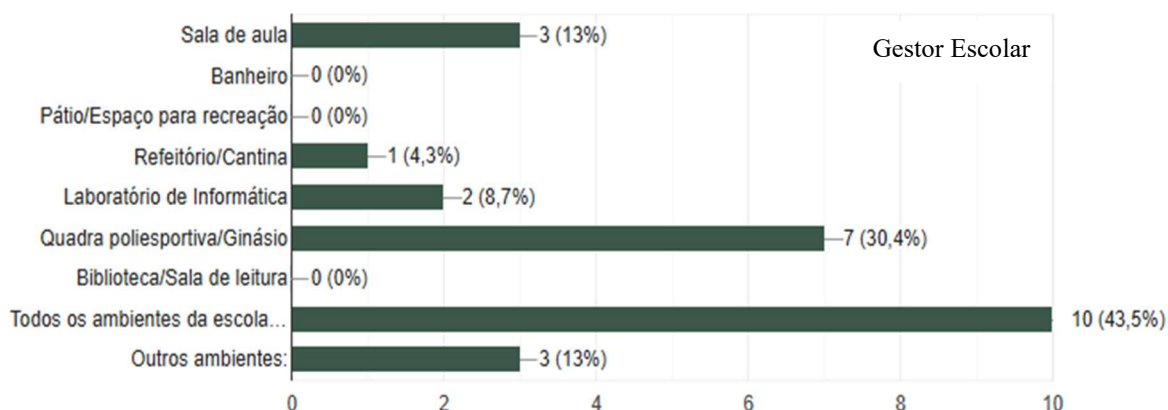
No que se refere à existência de barreiras para o acesso dos alunos com necessidades específicas aos ambientes escolares, os dois grupos, professores e gestores, apontam um cenário positivo. Para os docentes, 65% responderam que todos os ambientes da escola são acessíveis, confirmado pela visão dos gestores, porém em menor percentual, 43,5% (Gráfico 17) afirmam o mesmo. Entretanto, ambos os grupos respondentes apontam barreiras para o acesso pelos estudantes na Quadra poliesportiva/Ginásio, o que requer atenção para esses espaços na busca de melhorias de acessibilidade.

A LBI assegura e garante o “*acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar*” (Brasil, 2015), cabendo a gestão articular formas de reestruturar o acesso a esse ambiente, importante para a formação e garantia de direitos aos alunos da Educação Especial. O novo decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça a necessidade de “*adaptações que eliminem barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos*” (Brasil, 2025), além do apoio financeiro nessas adequações.

Numa análise e discussão posterior, mais à frente do trabalho, tanto os professores quanto os diretores, informam que os discentes com NEE, que possuem dificuldades em permanecer na sala de aula, durante todo o turno regular em que frequentam, fazem outras atividades pedagógicas, principalmente na biblioteca, quadra poliesportiva, pátio e sala de informática (Gráfico 35), o que exige adaptações necessárias para que esses alunos possam acessá-los.

Gráfico 17 - Na escola, os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas encontram barreiras físicas para acessar algum (ns) desses ambientes?





Quando questionados, especificamente, em relação ao acesso à Sala de Recurso, a visão dos dois profissionais convergem e revelam um cenário, ainda com porcentagem alta quanto a esse acesso, indicando, nas suas respostas, 25 % e 30% (Gráfico 18), professores e gestores, respectivamente, que não há acesso adequado das pessoas com deficiência a este ambiente.

E, quando solicitados a relatar os tipos de barreiras para acesso à Sala de Recurso, os professores relatam, destacando problemas como: ausência de rampa na porta da Sala de Recurso, portas estreitas, degrau que impede o acesso de cadeirantes, inexistência de piso tátil e uso anterior do espaço como depósito, resultando em ambiente pequeno, com janelas reduzidas e pouca iluminação natural. Para os gestores a descrição das barreiras é mais preocupante, com alguns (GESR1²⁹, GESR10³⁸), afirmando que a sua unidade escolar não possui acessibilidade, não possuem piso tátil, degraus para a entrada nas salas e dificuldades de acesso interno em escolas com mais de um pavimento, pois o acesso ao piso inferior, onde se encontra a Sala de Recurso, só é possível via escadas. Esses dados indicam que a acessibilidade ainda não se encontra plenamente incorporada à organização física das unidades de ensino.

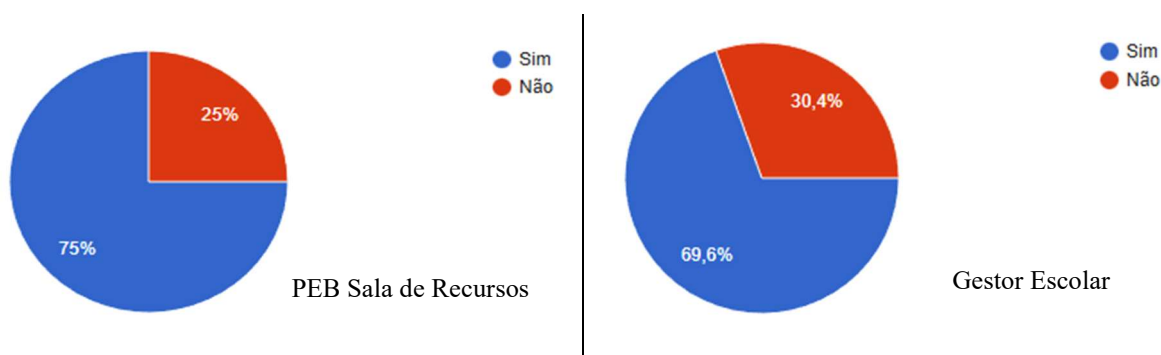
Calheiros; Fumes (2014) destacam que as barreiras e inadequações arquitetônicas não são exclusivos da educação especial, mas de todo um sistema de ensino que há tempos vem sofrendo com más gestões governamentais. Essa mesma percepção dialoga com o dado encontrado por Mendes e colaboradores (2025), ao verificaram a “inexistência de todos os itens de acessibilidade” elencados no Caderno de Conceitos e orientação do Censo 2019³⁹,

³⁸ <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

³⁹ Caderno de Conceitos e orientação do Censo 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019-versao_final.pdf. Acesso em 11 fev. 2026.

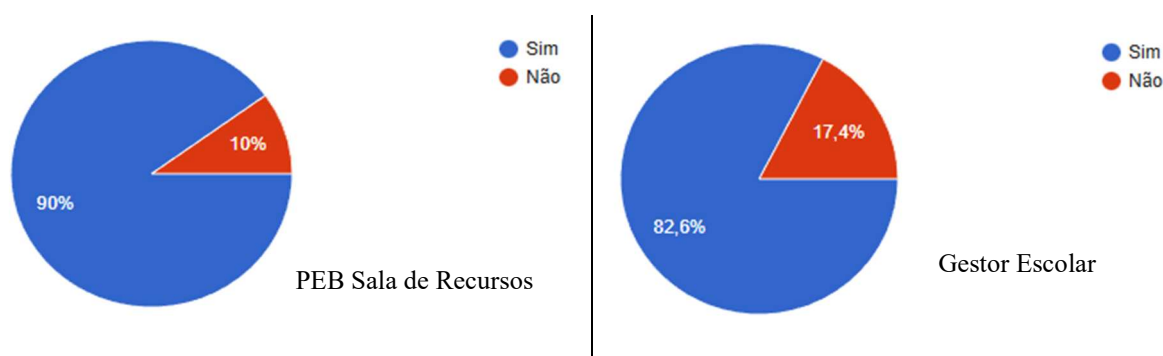
apresentando que, mais da metade (56%) das escolas brasileiras não possuem o mínimo de acessibilidade física obrigatória, prevista em legislação aplicada. Os autores ainda concluem que o Brasil ainda está “muito longe de garantir acessibilidade física nas escolas brasileiras”, ainda mais no caso da ideia legislativa de “adaptação razoável”⁴⁰, que pode retardar as mudanças físicas das escolas, podendo ser utilizada como justificativa para que governos deixem de fomentar medidas adequadas de acessibilidade nas unidades de ensino (Mendes e colaboradores, 2025).

Gráfico 18 - Existe acesso adequado para pessoas com necessidades especiais à Sala de Recurso?



Em relação às condições do ambiente onde está instalada a Sala de Recurso, tanto os docentes, 90%, quanto os gestores, 82,6% (Gráfico 19), afirmam que a Sala de Recurso possui boa iluminação, janela e ventilação adequada, ou seja, apresentam condições satisfatórias, indicando um quadro favorável para o desenvolvimento do AEE.

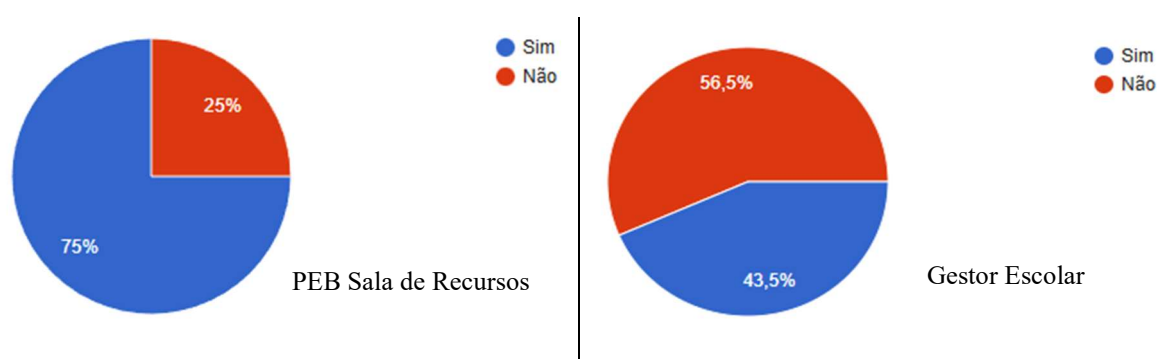
Gráfico 19 - A Sala de Recurso possui boa iluminação, janelas e ventilação adequada?



⁴⁰ Adaptações razoáveis são modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (Brasil, 2015, art. 3º, VI)

No quesito, tamanho do espaço físico da Sala de Recurso para o atendimento da demanda, a avaliação dos gestores diverge com mais nitidez da visão dos professores. Ao passo que 75% dos docentes afirmam que o espaço é suficiente, 56,5% dos diretores escolares (Gráfico 20) informam o contrário, que o tamanho deste ambiente, na sua unidade de ensino, não satisfaz o atendimento de 8 a 20 alunos, conforme diretriz para a organização da Educação Especial na legislação estadual vigente (SEE/MG, 2020).

Gráfico 20 - O espaço físico da Sala de Recurso é suficiente para atender a demanda de 8 (oito) a 20(vinte) alunos(as) a cada turma, conforme preconiza a Resolução SEE nº 4.256/2020?

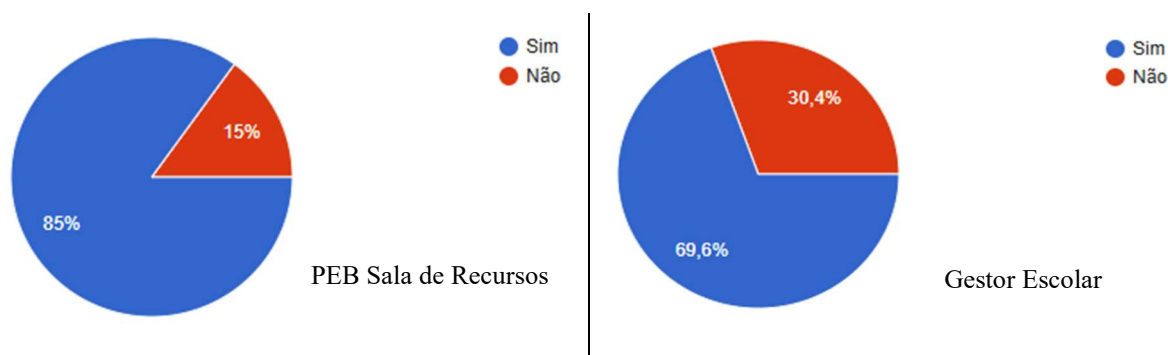


Quanto ao tempo de atendimento na Sala de Recurso, que engloba, tanto o atendimento individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, 85% dos professores avaliam ser esse tempo suficiente. Enquanto os gestores, apesar de corroborar (69.6%) com a visão dos professores, 30.4% ainda afirmam que esse tempo é insuficiente para o AEE (Gráfico 21). Importante ressaltar que a frequência do estudante à Sala de Recurso é determinada pelo professor da Sala de Recurso, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente, conforme normativa regulamentada pelo Estado (SEE/MG, 2020).

Na resposta discursiva, alguns gestores apontam a necessidade de fortalecimento das Salas de Recurso, com carga horária adequada e materiais didáticos atualizados (GESR2³²; GESR16⁴¹), para um melhor acompanhamento pedagógico desses estudantes.

⁴¹ <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

Gráfico 21 - O tempo de atendimento (mínimo de 50 minutos, Res. SEE nº 4.256/2020) é suficiente para alunos(as) com necessidades especiais?



No levantamento dos materiais, tecnologias e mobiliário adaptado, os PEB Sala de Recurso indicaram uma variedade de materiais pedagógicos, com predominância de materiais e jogos como: dominó (95%), material dourado (90%), esquema corporal (65%), memória de numerais (85%), alfabeto móvel e sílabas (90%) e caixinha de números; tecnologias: computador (90%), impressora (75%); mobiliário: cadeira para computador (70%), armário de aço (75%), cadeiras para mesa redonda (65%), mesa para computador (90%) e para impressora (65%) (Gráfico 22). Porém, informam que 50% (Gráfico 23) de alguns desses materiais nunca foram utilizados e 80% (Gráfico 24) dos materiais presentes na Sala de Recurso, possuem condições de uso adequado. 85% (Gráfico 25) informam que produzem materiais didáticos adaptados, mas somente 75% (Gráfico 26) afirmam que os materiais possuem manutenção periódica.

Gráfico 22 - A sala de recurso é dotada de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado?

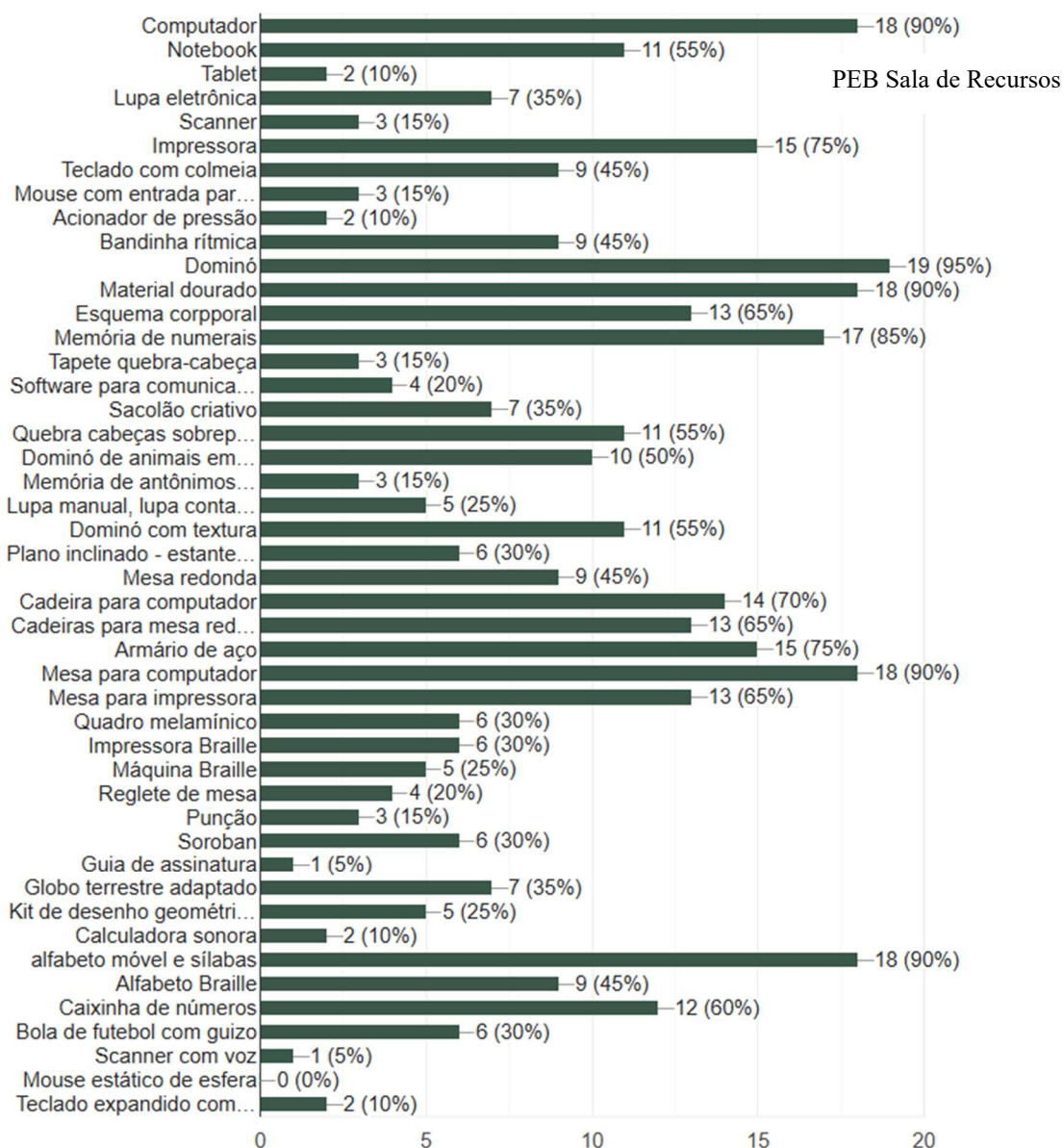
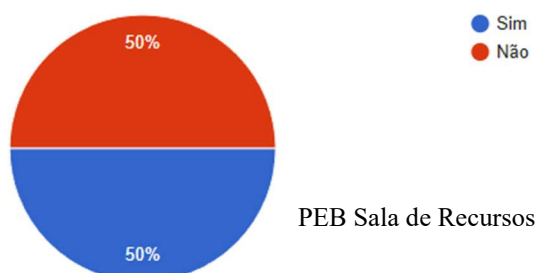


Gráfico 23 - Dos materiais apontados, há algum desses que nunca foram utilizados?



Além dos materiais inicialmente descritos, na verificação da existência ou não na unidade de ensino, os professores apontaram, quase na totalidade das respostas descritivas, a

presença de muitos jogos lúdicos-pedagógicos, indicando que são frequentemente utilizados como ferramenta para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e competências, combinadas aos jogos, a fim de promover o ensino e aprendizagem de forma mais prazerosa.

Gráfico 24 - Os materiais que a Sala de Recurso possui, estão todos em condições de uso?

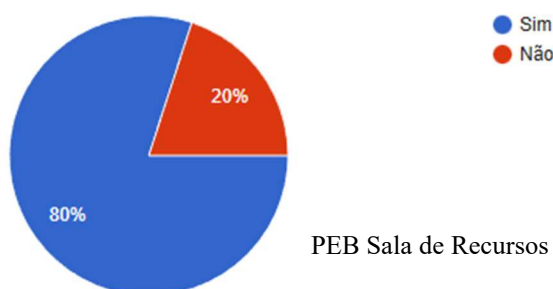
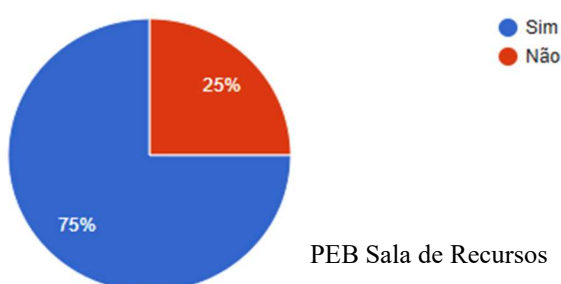


Gráfico 25 - Há produção de materiais adaptados na Sala de Recursos?



Gráfico 26 - Há manutenção periódica desses materiais?



Na perspectiva dos gestores, 87% (Gráficos 27 e 28) declaram que a Sala de Recursos é dotada de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE e que passam por manutenção periódica, revelando uma visão mais positiva sobre a infraestrutura e disponibilidade de recursos materiais nestes espaços e indicando o uso sustentável, evitando a sua deterioração.

Gráfico 27 - A sala de recurso é dotada de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado?

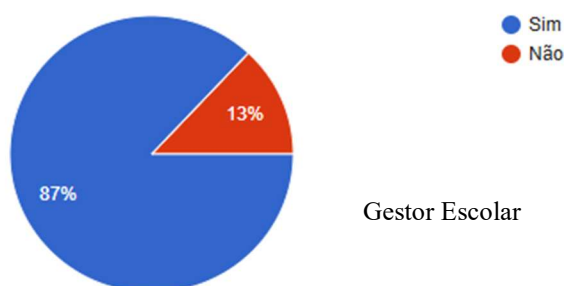
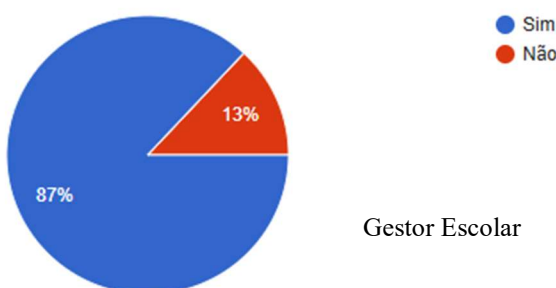


Gráfico 28 - Há manutenção periódica dos equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos da Sala de Recurso?



No entanto, na experiência do pesquisador e nas visitas *in loco*, realizadas nas Salas de Recurso, esse espaço, em muitas escolas, funciona como depósito de materiais didáticos que na maioria das vezes são pouco utilizados. A predominância das atividades pedagógicas no cotidiano escolar e que utilizam materiais na Sala de Recurso eram de jogos lúdicos e de tabuleiro, como pega vareta, dama, dominó, quebra cabeça e jogos da memória.

4.1.1.3 Articulação, formação e colaboração entre os profissionais

Esta terceira categoria é de grande importância para a análise da política pública ofertada pelo estado para o AEE, pois, os professores regentes de turmas e de aulas, que possuem alunos com NEE, devem atuar em parceria com os profissionais especializados na Educação Especial e Inclusiva, desenvolvendo um trabalho colaborativo (SEE/MG, 2020), para garantir o direito à inclusão, a qualidade da oferta do ensino e o sucesso na aprendizagem desses alunos no ambiente escolar.

Aspectos a serem considerados nessa análise passam por questionamentos como: o planejamento articulado e colaborativo com o PEB ACLTA, EEB, PEB Sala de Recurso e o PEB Regente de aulas; a elaboração de provas e atividades adaptadas; e a capacitação e formação continuada de todos os professores na oferta da Educação Especial.

Considerando que, os professores (85%) e gestores (87%) (Gráfico 34), informam que os alunos que possuem PEB ACLTA tem dificuldades em permanecer na sala de aula durante todo o turno em que as aulas são ministradas, é de se considerar, que no momento das avaliações bimestrais, esses mesmos alunos possam encontrar adversidades para respondê-las, uma vez que são levados na maioria das vezes para a biblioteca declaram 90% dos gestores e 77, 8% dos professores (Gráfico 35) para realizarem atividades pedagógicas.

Interessante seria um trabalho articulado entre esses professores regentes e de apoio, juntamente com o PEB Sala de Recurso, no desenvolvimento de avaliações adaptadas nesses espaços, haja vista ser um ambiente dotado minimamente com equipamentos e tecnologias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (Gráfico 22). Ademais, conforme citado pelos PEB Sala de Recurso, os materiais mais utilizados nestes espaços são de recursos concretos, como alfabeto móvel, material dourado e ábaco, em 45% das respostas⁴², o que poderiam ser melhor explorados nesse contexto.

Conforme dados obtidos nas respostas dos professores da Sala de Recurso (65%) e dos gestores (56,5%) (Gráfico 28), ambos afirmam que a Sala de Recurso não é utilizada para realizar avaliações dos alunos com NEE. Dos professores que responderam que o ambiente da Sala de Recurso é utilizado para as avaliações, ainda demonstra um percentual alto da não colaboração entre esses profissionais, pois afirmam, em 40% das respostas (Gráfico 29), que os professores regentes não disponibilizam as avaliações com antecedência, demonstrando fragilidade nessa articulação, o que pode comprometer o processo avaliativo desses discentes.

Sob a perspectiva dos gestores, 100% (Gráfico 29) afirmam que os professores disponibilizam as avaliações com antecedência. Entretanto, esse dado contrasta com as respostas dos professores, apontando uma disparidade significativa, entre a percepção da gestão e a prática efetivamente vivenciada no cotidiano escolar. Esse dado indica, conforme Thesing e Costas (2017), que um profissional que possui diversas demandas em gerir uma unidade escolar que promova a inclusão, está mais preocupado em responder às solicitações de uma sociedade inclusiva, do que o fazer docente.

⁴² <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

Gráfico 29 - A Sala de Recurso é utilizada para realizar avaliações bimestrais dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas?

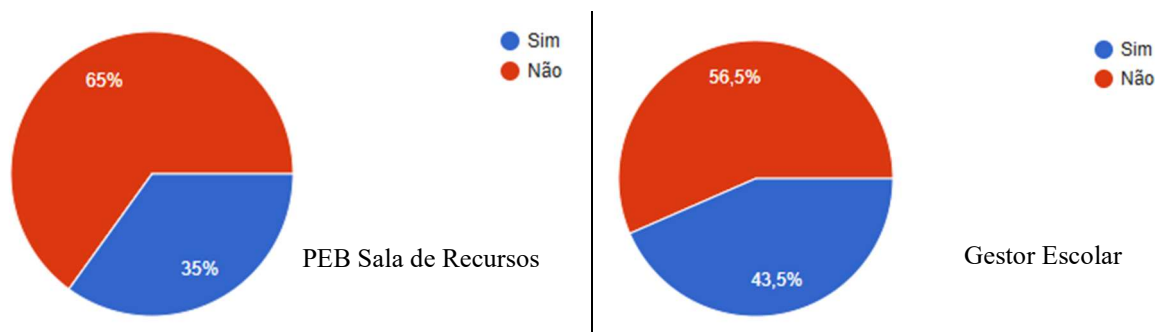


Gráfico 30 - Em caso afirmativo, os(as) professores(as) disponibilizam as avaliações com antecedência para que elas sejam adaptadas?



Na pergunta direcionada para a análise e verificação do trabalho articulado entre todos os atores que atuam no AEE, 65% dos professores da Sala de Recurso declaram estar alinhados aos planejamentos do professor regente, enquanto 35% afirmam que essa articulação não ocorre (Gráfico 30). E, quando ocorrem, a frequência da parceria se mostra variável, e apontam que os planejamentos são realizados, predominantemente, em intervalos mensais (40%) ou bimestrais (20%) para os professores PEB Sala de Recurso e, para os gestores, 47,8% mensal e 39,1% bimestral, sugerindo uma agenda de encontros pedagógicos mais estruturada, ao menos no plano organizacional (Gráfico 31).

A porcentagem de que a colaboração não ocorre ainda se mostra elevada (35%) (Gráfico 30), o que pode evidenciar fragilidade no trabalho de parceria entre os professores dentro da escola. Algumas observações foram apontadas pelos PEB Sala de Recurso, quanto a essa articulação entre os professores, destacando:

“Fica bem complicado para os professores regentes darem maior atenção aos alunos com apoio pelas demandas que sobrecarregam tais professores, assim os alunos ficam um pouco prejudicados” (PEBSR12)⁴³.

“Acredito que os professores regentes deveriam ter mais conhecimento e respeito aos alunos da Educação Especial e que seus direitos fossem

realmente respeitados em todos os locais da escola. Os colegas deveriam também conhecer e aceitar melhor as diferenças. Todas as avaliações deveriam ser adaptadas de acordo com as habilidades do aluno e que suas notas fossem reais. Deveria ser disponibilizado o transporte público para esses alunos. Deveria ter uma Equipe Multidisciplinar na escola, mesmo que fosse online” (PEBSR9)⁴³.

“A possibilidade de realizar o atendimento durante o turno regular, de forma planejada e articulada com o professor regente, permitiria um acompanhamento pedagógico mais efetivo, além de garantir um ritmo de aprendizagem mais confortável e humanizado para o estudante. Essa mudança reduziria a sobrecarga, ajudaria na permanência escolar e fortaleceria o vínculo com o processo de ensino” (PEBSR20)⁴³.

Do ponto de vista da gestão escolar, 95,7 % (Gráfico 31) apontam a existência de parceria entre professores regentes, EEB e PEB ACLTA. Novamente, essa percepção está um pouco divergente da dos professores, o que pode indicar uma realidade mais distanciada dos gestores com a prática pedagógica dos docentes.

Gráfico 31 - Os(as) professores(as) da Sala de Recurso articulam os planejamentos e atividades junto aos(as) professores(as) da classe regular, EEB, PEB ACLTA ou TILS para os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas?

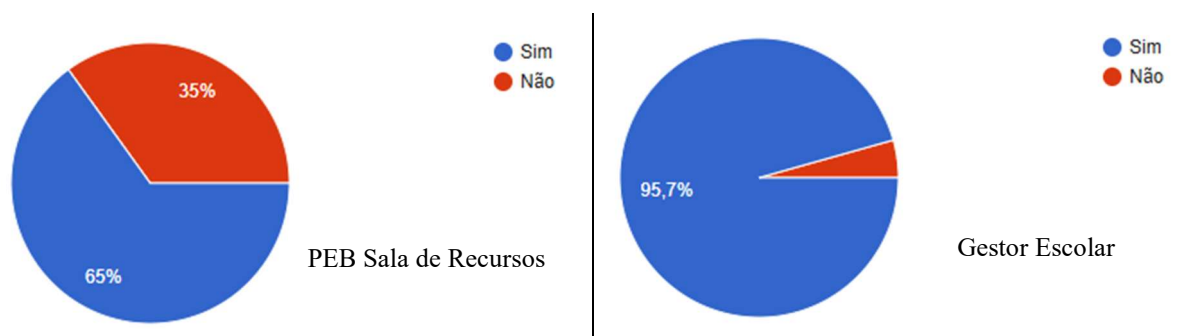
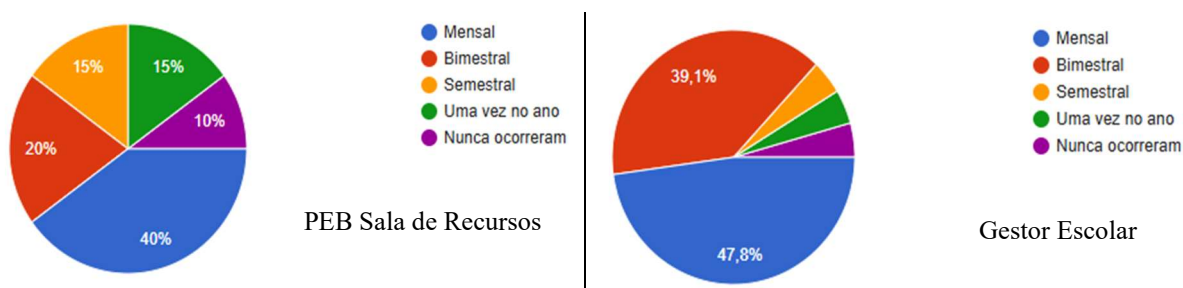


Gráfico 32 - Em caso afirmativo, com que frequência os planejamentos são articulados entre profissionais da escola?



⁴³ <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

Castilho (2025), destaca dificuldades no engajamento entre os professores do ensino regular e o AEE, revelando que muitas vezes o professor do atendimento educacional especializado precisa ir atrás do professor da classe regular para mostrar que o aluno com NEE é dele. Constata ainda uma enorme lacuna na corresponsabilização dos vários profissionais atuantes nas escolas no trabalho com a inclusão, além da resistência e desconhecimento quanto às necessárias adaptações que os estudantes públicos da Educação Especial tanto precisam (Castilho, 2025).

Essa percepção está consoante aos estudos de Mantoan (2015), em que o aluno com deficiência não deve estar meramente inserido fisicamente na escola nas turmas regulares, mas que ocorra uma mudança nas formas de ensinar, utilizando de diversas estratégias, de forma colaborativa, e não por ações isoladas, favorecendo sempre o trabalho articulado entre os professores das classes regulares, do AEE, equipe pedagógica e demais profissionais do contexto escolar, para que se estabeleça a cultura do processo inclusivo. Nesse mesmo sentido, Vaz (2017) corrobora na sua tese que o professor do AEE haja como um mediador junto ao professor da turma regular e o aluno com NEE, num trabalho colaborativo orientado pelas políticas de perspectivas inclusivas, para uma construção de um ensino que verdadeiramente inclua.

Na formação continuada, as respostas coincidem (Gráfico 32), nos dois grupos respondentes, e revelam que o Estado tem oferecido capacitação e práticas para a inclusão escolar a todos os profissionais da Educação Especial, estando de acordo com as diretrizes nacionais que prevê a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, com professores das classes comuns e do AEE capacitados e especializados.

Essa percepção é corroborada e defendida pelo grupo participante da pesquisa, na medida em que incluíram sugestões e reflexões, quando convidados a se manifestarem sobre o contexto da Educação Especial em Minas Gerais, ao final do questionário. No cômputo das respostas, 46% dos gestores e 31% dos professores⁴⁴, apontam a necessidade contínua de investimento em capacitação e formação continuada para os professores e equipe de apoio, destacando temas como práticas pedagógicas inclusivas, adaptação curricular e trabalho com diferentes deficiências e transtornos, além de registrar a importância de equipes multiprofissionais e maior investimento financeiro para a educação inclusiva.

No Brasil, de acordo com Kassir (2014), a formação de professores da educação especial se divide em duas categorias: a de docentes capacitados e a de docentes

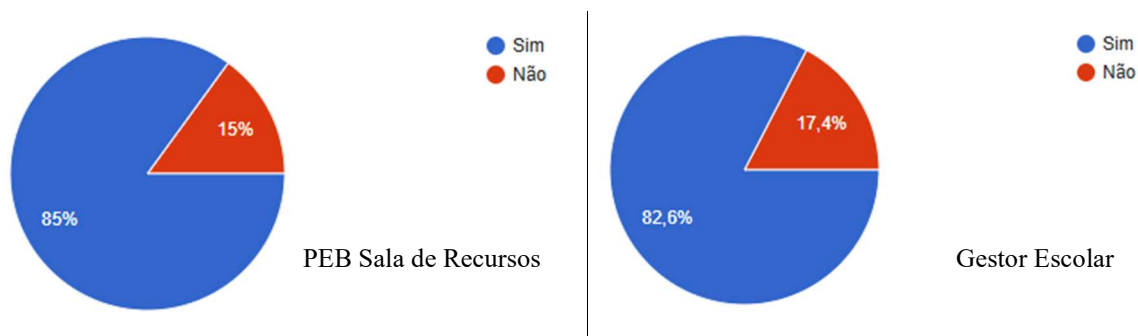
⁴⁴ <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.

especializados. Os primeiros se referem aos que atuam nas classes comuns e os especializados ao AEE. Quanto a necessidade de capacitação e formação continuada docente como característica primordial na promoção da Educação Especial e Inclusiva, um dos principais obstáculos para que ocorra a inclusão, é que muitos professores não se sentem preparados para lidar com as diversidades dos alunos (Camargo, 2021; Dalapicolla, Da Silva Santos, 2024), uma vez que, são os professores os verdadeiros responsáveis pela garantia do acesso, permanência e o êxito na vida escolar dos alunos (Correa; Barbosa; Oliveira, 2020). Nesse sentido, segundo Imbernón (2010, p. 48), a concepção de formação continuada, na perspectiva da educação inclusiva, deve suscitar “os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e destruí-la ou construí-la de novo”, ao passo que não é possível ao docente do ensino regular, que não obteve formação acadêmica e conhecimentos sobre a educação especial, pensar e planejar práticas pedagógicas, aos estudantes com NEE, com essa lacuna na sua formação e que farão toda a diferença em sua atividade cotidiana.

Por conseguinte, é fundamental que se contemple na formação inicial e continuada, os professores que atuam no ensino regular, práticas pedagógicas e conhecimentos teóricos que promovam a educação inclusiva, assim como aos professores especializados, práticas que possibilitem a adequação e adaptação de todo o material didático e de ensino às necessidades educacionais dos alunos que possuem alguma demanda específica de aprendizagem, além da vivência de situações reais do ensino inclusivo (Goés; Laplane, 2013; Oliveira; Fonseca; Reis, 2018).

Porém, o que se vê na prática é a falta de preparação dos docentes em trabalhar com a diversidade dos alunos no cotidiano das salas de aulas, que resulta, por consequência, em exclusão e a perpetuação de estereótipos e preconceitos (Manzini; Oliveira; Germano, 2018). Somente a formação continuada crítico-reflexiva será capaz de mudanças profundas na cultura e ética inclusiva, sobretudo problematizando seus fundamentos balizadores na construção de sistemas educacionais inclusivos (Rigo, Oliveira, 2021).

Gráfico 33 - Há formação continuada de professores(as) na Educação Especial e práticas educacionais inclusivas, promovidas pelo estado?



Em 2024, o Estado de Minas Gerais, publicou uma resolução que regulamenta a carga horária destinada às atividades extraclasse dos Professores da Educação Básica, que corresponde a $\frac{1}{3}$ da sua carga horária semanal de 24 horas/aula, ou seja, 8 horas destinadas a essas atividades. Dessas oito horas, até duas horas são destinadas a reuniões pedagógicas, de caráter coletivo, com todos servidores da escola na unidade de ensino, e o restante da carga horária é dedicada, como aduz a Resolução SEE n° 4.968/2024:

prioritariamente, às ações de cunho pedagógico, como formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas conjuntas, reuniões e planejamento interáreas para alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem e outras ações específicas do cargo de PEB, que não configurem o exercício da docência, conforme estabelece o Anexo II, a que se refere o artigo 6° da Lei n° 15.293, de 6 de agosto de 2004 (SEE/MG, 2024).

Além da mencionada resolução, o Estado divulga periodicamente, cursos presenciais, semipresenciais e EAD, na plataforma Escola de Formação⁴⁵, criada em 2011, com o objetivo de coordenar processos de capacitação e formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual de ensino. E, todas essas as atividades pedagógicas extraclasse, realizadas pelos professores, são registradas e computadas no Livro de Ponto de cada servidor e passam por acompanhamento dos Gestores Escolares e pelos servidores da Superintendência Regional de Ensino que realizam visitas periódicas *in loco* nas unidades escolares.

Conforme a normativa, a carga horária extraclasse do docente, prevê, a realização de atividades dedicadas à capacitação como:

- I - cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, seminários, congressos e reuniões, presenciais ou virtuais, promovidos pela Unidade Central da SEE/MG, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e, ainda, aqueles realizados em parceria com outras instituições e indicados pela SEE/MG, observada a correlação do tema com a docência;
- II - cursos de aperfeiçoamento profissional e de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), ofertados

por instituições de ensino superior, com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação - Trilhas de Futuro Educadores, nos termos da legislação vigente; III - cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), de forma presencial, semipresencial ou no formato de Educação à Distância (EaD), observada a correlação do tema com a docência, mediante indicação da SEE/MG (SEE/MG, 2024).

Ao final de cada formação/capacitação realizada, o professor deve comprovar o cumprimento da frequência mensal e, ao final do curso, o certificado de conclusão.

4.1.1.4 Equipe de apoio e participação da comunidade escolar

Por fim, nesta última categoria de análise, o propósito é verificar a relação da escola com a comunidade escolar, notadamente, com as famílias dos alunos públicos da Educação Especial, para que essa relação seja a mais próxima possível e, que a Gestão Escolar, possa apresentar os direitos e recursos pedagógicos que serão disponibilizados a esses estudantes, uma vez que, os responsáveis legais possuem o direito de ter acesso ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), por conseguinte acompanhar o avanço das ações pedagógicas, sempre que solicitado (SEE/MG, 20200).

Além disso, essa categoria visa examinar o atendimento de apoio aos discentes que necessitam de acompanhamento na alimentação, higiene e locomoção, bem como sua permanência na sala de aula comum, durante o turno em que está matriculado e frequente, sobretudo aos que possuem PEB ACLTA; e a organização do contexto escolar no auxílio aos alunos surdos e que necessitam de um tradutor e intérprete, na mediação da comunicação nas aulas, entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral assegurando acesso aos surdos à educação.

Na relação com as famílias dos discentes com NEE, 73,9% e 70% dos gestores e professores (Gráfico 33), respectivamente, afirmam que a gestão escolar realiza ao menos uma reunião semestral com esses responsáveis.

Apesar da resposta positiva nesta comunicação, esse dado ainda apresenta fragilidades, pois informam, ambos os grupos respondentes, situação de que não realiza essa reunião semestral, 15% dos PEB Sala de Recurso e 8,7% dos diretores, e mesmo que numa única resposta (4,3%) (Gráfico 33), houve gestor que nunca realizou esse tipo de encontro

⁴⁵ Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais - <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>

com as famílias. Essa fragilidade institucional apresentada, mesmo que baixa, limita um diálogo profícuo com os responsáveis, e pode impactar na construção e compartilhamento de estratégias no acompanhamento desses alunos. Ressalta-se que a LBI assegura a *“participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar”* (Brasil, 2015).

Assim como na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, onde todos os sistemas de ensino regular dos países signatários tenham foco no encorajamento e facilitação quanto a *“participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais”* (Brasil: Unesco, 1994). Essa participação familiar é fundamental para efetivar os aspectos da inclusão escolar dos alunos com NEE nos vários sistemas de ensino brasileiro (Brasil, 2025).

Sabe-se que a inclusão é um processo complexo e envolve mudanças culturais e reformulação de estratégias pedagógicas, mas esse processo se torna mais efetivo e possível quando há participação de toda a comunidade escolar (Pereira, 2022). Maturana e Cia (2015) indicam que, no processo de inclusão nas unidades de ensino, a participação das famílias é de suma importância como agentes facilitadores da educação inclusiva, e, vinculam o sucesso escolar dos alunos públicos da educação especial, diretamente a essa relação família-escola. Dessa forma, a escola que encoraja a participação e o envolvimento dos pais e responsáveis no processo de escolarização de seus filhos, fortalece toda a comunidade em seu entorno (Marins; Cia, 2019). As famílias não devem ser chamadas somente por demanda específica ou quando de encaminhamentos médicos, notas e problemas no comportamento do estudante, e sim, uma ação que promova a efetiva aproximação e vínculo da relação família-escola (Da Silva, Cabral, Martins, 2016).

Por fim, considerando que a resolução do estado responsável pela regulamentação da Educação Especial em Minas Gerais determina *“aos gestores das escolas a responsabilidade de garantir uma reunião semestral com os responsáveis pelos estudantes públicos da educação especial com a finalidade de apresentar os direitos e recursos pedagógicos que são disponibilizados aos mesmos”* (SEE/MG, 2020), diversos trabalhos relatam que as famílias que possuem em seus núcleos familiares pessoas com deficiência, ao se apropriarem dos seus direitos, torna a sua efetivação mais eficaz (Smeha, Oliveira, 2014; Vinente; Duarte, 2017), principalmente quando estão bem informados quanto aos serviços ofertados pela escola, sobretudo no que diz respeito ao AEE, o que torna imprescindível a sua participação

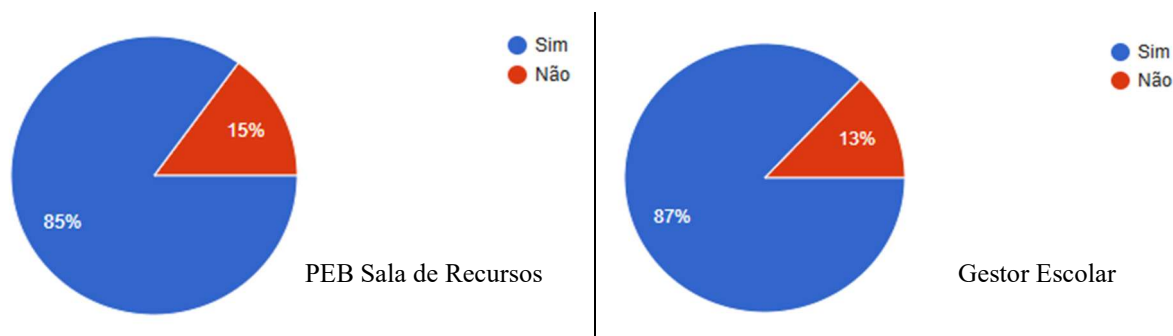
no contexto escolar, a fim de comunicá-los de todos os serviços oferecidos pela unidade escolar, assim como o conhecimento de todos os dispositivos legais que normatizam a educação inclusiva (Braga; Feitosa, 2016; Vinente; Duarte, 2017).

Gráfico 34 - O(A) gestor(a) promove/garante ao menos uma reunião semestral com pais/responsáveis pelos(as) estudantes, públicos alvo da Educação Especial, com a finalidade de apresentar os direitos e recursos pedagógicos que são disponibilizados a esses(as) alunos?



Outro flagrante constatação, verificada a partir dos dados obtidos, é a dificuldade de permanência dos alunos da Educação Especial, assim como dos professores de apoio, em mantê-los durante todo o período de aula, nas salas regulares. Os professores declaram que, 85%, e os diretores escolares, 87% (Gráfico 34), essa situação ocorre e é comum no ambiente escolar. Somente 15% dos docentes e 13% dos gestores, afirmam que esses alunos, acompanhados pelo PEB ACLTA, conseguem permanecer integralmente em sala de aula comum, no turno em que estão matriculados e frequentes.

Gráfico 35 - Os(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo PEB ACLTA possuem dificuldade em permanecer na sala de aula durante todo o turno em que as aulas são ministradas?



Quando questionados sobre a existência de uma proposta pedagógica para os outros ambientes, que não a sala de aula, os PEB Sala de Recurso mencionam o uso de ambientes como biblioteca (77,8%), o pátio escolar (66,7%), e a Sala de Recursos (50%). Para os gestores, confirmam os professores e indicam o uso de outros espaços escolares, em que os

alunos ficam a maior parte do seu tempo escolar, sendo na biblioteca (90%), na sala de informática (70%) e no pátio escolar (50%) (Gráfico 35).

Ainda que aconteça o deslocamento para outros ambientes, nem sempre há um planejamento pedagógico estruturado para esses momentos, apontam 15% dos professores (Gráfico 37). Esse dado demonstra um ponto sensível para esses alunos e, institucionalmente crítico para as escolas, por indicar uma prática frequente.

A retirada do aluno da convivência com a sua turma comum, e que, em alguns casos, sem planejamento pedagógico, compromete a salvaguarda dos valores principiológicos da inclusão escolar, assegurada pela Lei 14.136/2015:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

(...)

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015).

Essa prática, sinaliza que os alunos estão à deriva e sem direcionamento no contexto escolar, principalmente, quando se considera o tempo de permanência na escola, oscilando de quatro a sete horas, no caso da Educação Integral, comprometendo sua participação curricular e consequente promoção da educação inclusiva. Como aponta Pinheiro (2018), é necessário dar atenção especial quanto à retirada dos alunos das salas comuns, pois, tanto os sistemas de ensino quanto os profissionais de educação, com esse tipo de comportamento, não retirem do ambiente escolar, os alunos com deficiência que tiveram a oportunidade de ingressar e ter acesso à educação. Ressalta-se que a Educação Especial e Inclusiva deve estabelecer um tipo de escola que se adapte às necessidades dos alunos e promova sua permanência (Pinheiro, 2018).

Gráfico 36 - As atividades propostas (fora da sala de aula) são desenvolvidas em quais ambientes na escola?

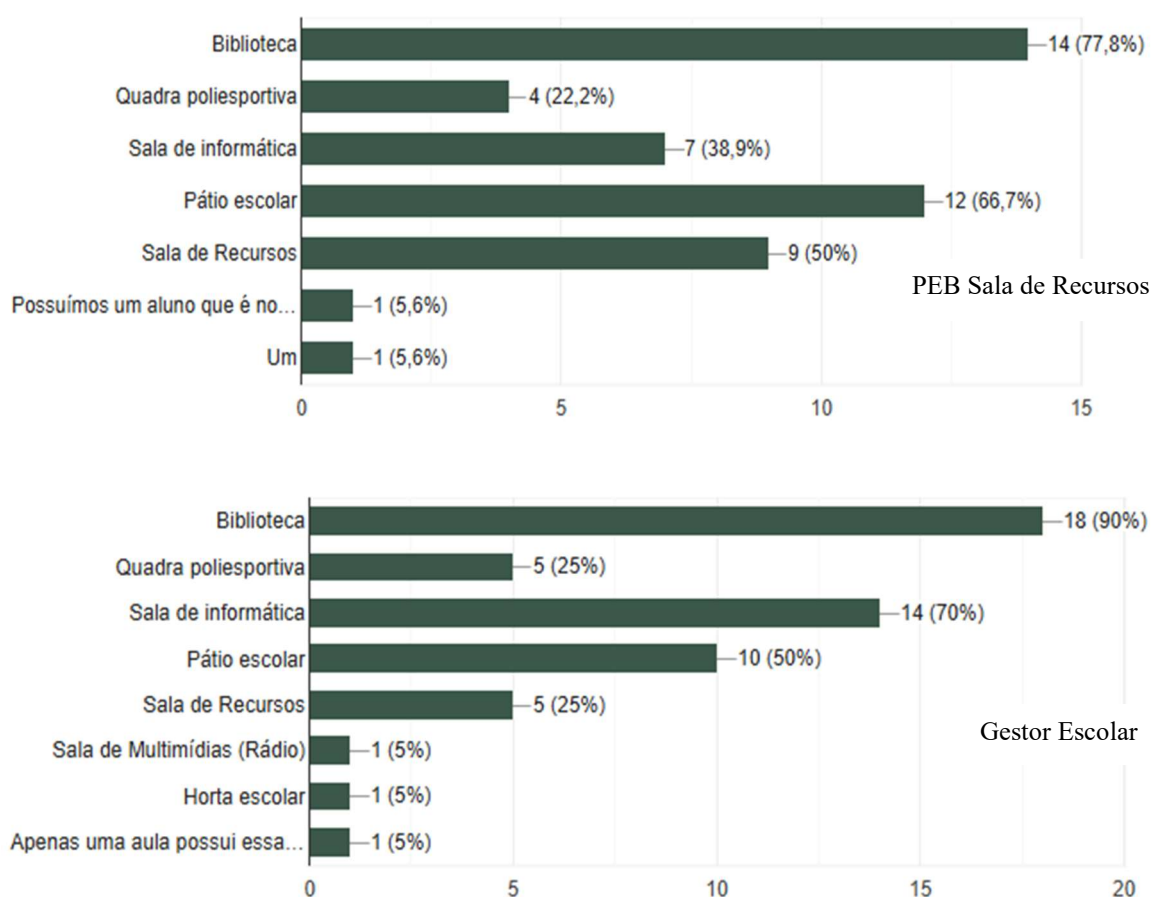
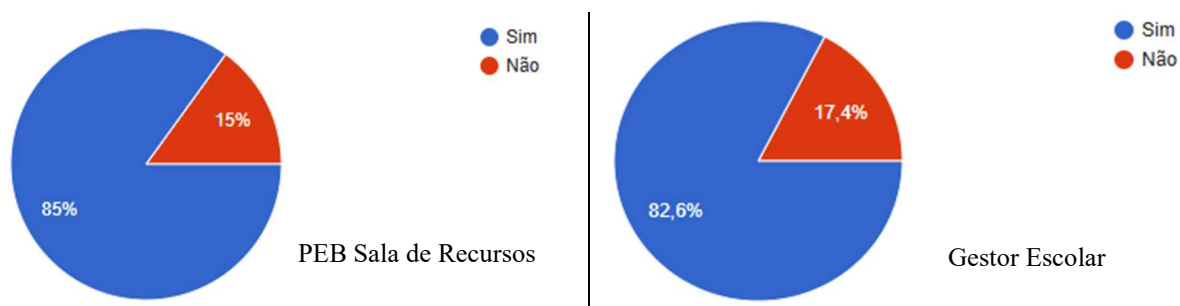


Gráfico 37 - Nas atividades realizadas fora da sala de aula, nos ambientes citados, existe uma proposta pedagógica para esses momentos?



Nessa questão faz-se mister esclarecer os conceitos entre integração e inclusão, onde um aluno pode estar integrado ao ambiente escolar, sem necessariamente está incluído, ou seja, é imperioso fazer cumprir as normas legais e orientações das políticas públicas, para que

seja ofertado em condições de igualdade para o acesso e permanência do estudante na escola e assim tornar a inclusão mais efetiva.

Mantoan (2015, p.27) caracteriza que a integração escolar ocorre quando nem todos os alunos com deficiência estão matriculados em salas comuns em virtude de uma pré-(des)classificação dos que não estão aptos à inserção e, dessa forma, forçam os alunos a terem que se adaptar ao ensino, e não o contrário, onde a escola é quem deveria realizar as mudanças e as adequações necessárias. Ainda informa que a integração tem por objetivo a inserção dos alunos excluídos previamente, e acrescenta, que os serviços especializados segregados e que são admitidos na integração escolar, demonstram uma inserção parcial, haja vista o trânsito do estudante entre a sala de aula comum e a classe especial, contrariando o princípio da inclusão, ou seja, de não excluir nenhum estudante do ensino regular.

Portanto, uma escola inclusiva contrasta com a integração, pois propõe uma inserção do aluno ao contexto escolar de uma forma profunda e global, a partir da convivência entre todas as crianças e jovens matriculadas nas redes de ensino regular, e sua ausência, poderá estimular o abandono escolar.

Na experiência do pesquisador, e nos relatos dos Inspectores Escolares, era comum visitar as escolas e encontrar os alunos da Educação Especial, muitas vezes sentados e acompanhados pelo PEB ACLTA, por um ASB Apoio, ou por ambos, no pátio, na biblioteca, na quadra poliesportiva e na sala de informática. Em muitos desses momentos, os alunos com TEA estavam em crise e os profissionais tentavam acalmá-los, e quando isso não era possível, a gestão pedagógica entrava em contato com o responsável, que buscava o aluno e o levava para a sua residência.

No que diz respeito à disponibilidade do ASB Apoio no atendimento de 1 a 5 alunos por turno (SEE/MG, 2024), os professores revelam uma posição majoritário (90%) de que essa quantidade é suficiente, conforme previsto na resolução vigente, que contrasta com a percepção dos diretores escolares, que afirmam em 60,9% das respostas (Gráfico 37), de que essa quantidade de profissionais não é suficiente, o que demonstra, na visão da gestão, déficit de profissionais de apoio.

A Lei Brasileira de Inclusão considera o profissional de apoio escolar como sendo:

... pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

No Estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, regulamentou, em resolução específica, o profissional de apoio escolar, como sendo um Auxiliar de Serviços da Educação Básica - ASB, que exerce funções de apoio na vida diária dos estudantes que deles precisarem, nas atividades de locomoção, higiene pessoal e alimentação, denominado ASB Apoio (SEE/MG, 2020). Combinada com outra normativa de organização do quadro de pessoal das unidades de ensino, esta determina que será disponibilizado/contratado um ASB Apoio para o atendimento de 1 a 5 alunos matriculados no mesmo turno de escolaridade (SEE/MG, 2024).

Ao serem questionados sobre a possibilidade do ASB Apoio auxiliar o estudante com NEE nas suas atividades diárias de alimentação, higiene e locomoção, dentro da sala de aula e durante as aulas, os dois grupos convergem nas respostas, (50% PEB Sala de Recurso e 52,2% de diretores - Gráfico 38) reforçam essa necessidade do ASB Apoio como elemento essencial do acesso e permanência dos alunos com NEE no cotidiano escolar. Importante ressaltar que, essa presença na sala de aula do ASB Apoio, seriam para o grupo de alunos que não necessitam de acompanhamento contínuo pelo PEB ACLTA, mas de auxílio funcional, garantindo assim condições mínimas de permanência e participação nas aulas dentro da sala.

Nesse aspecto, os dados dialogam diretamente com o recente Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI (Brasil, 2025), ao prever, nos artigos 14, §2º, e 15, incisos I e II, a necessidade de formação mínima e adequada dos profissionais de apoio escolar, de modo a assegurar atendimento digno, seguro e alinhado às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2025). Para isso, a exigência mínima de formação para esse profissional, será necessário alterar a resolução que regulamenta a Educação Especial no Estado de Minas Gerais. Consoante à política PNEEI (2025), a Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012), e sua alteração pela Lei nº 15.131/2025 já previa o direito do aluno com o transtorno do espectro autista o auxílio de um acompanhante especializado (Brasil, 2025).

A discussão em torno desse profissional de auxílio educacional vem avançando ao longo dos anos e causando diversas interpretações, desde o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), em que dizia que os sistemas de ensino deveriam disponibilizar um monitor ou cuidador como apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção e que exigiam um acompanhamento constante (MEC, 2008, p. 17), passando pela Nota Técnica SEESP/GAB nº 19 (2010), que

tenta preencher uma lacuna na interpretação da atuação desse profissional, assim como a publicação das diretrizes nacionais da Política Pública de Proteção aos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Federal nº 12.764/2012) que assume o sentido do “acompanhante especializado” e no ano seguinte a Nota Técnica nº12 (2013) esclarece o público alvo em que esses profissionais prestarão seus serviços no contexto escolar.

Além disso, em 2015 a LBI formaliza em lei esse auxílio como “profissional de apoio escolar”, numa forma de regulamentar sua atuação, onde ele exerceria *todas as atividades escolares nas quais se fizessem necessárias* (Brasil, 2015). Porém, é uma norma genérica e não deixa claro quais atividades seriam essas. Atualmente, em mais recente publicação da PNEEI (2025), inclui uma formação mínima aos profissionais de apoio escolar.

HAAS et. al (2024) apontam que a demanda por esse profissional de apoio deve passar por uma avaliação criteriosa e estar diretamente relacionada com o processo formativo do estudante com NEE, dando voz também nessa decisão, no momento da avaliação pela contratação desse profissional, os professores da Educação Especial. Neste sentido, informa Bezerra (2020), que a contratação de profissionais de apoio, impõe uma rotatividade dos quadros de servidores escolares e torna mais complexa a indicação e o papel desse profissional como garantidor de auxílio no ensino e aprendizagem pautados na educação inclusiva.

Gráfico 38 - O número de ASB Apoio é suficiente para atender de 1 a 5 alunos(as) por turno? Obs.: quantidade definida pela Resolução SEE nº 5.085/2024, anexo II, item 2.1.9, b.

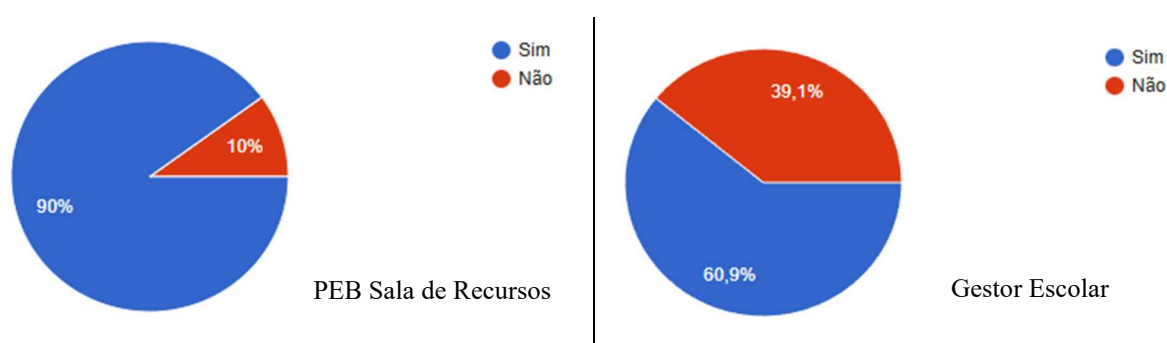
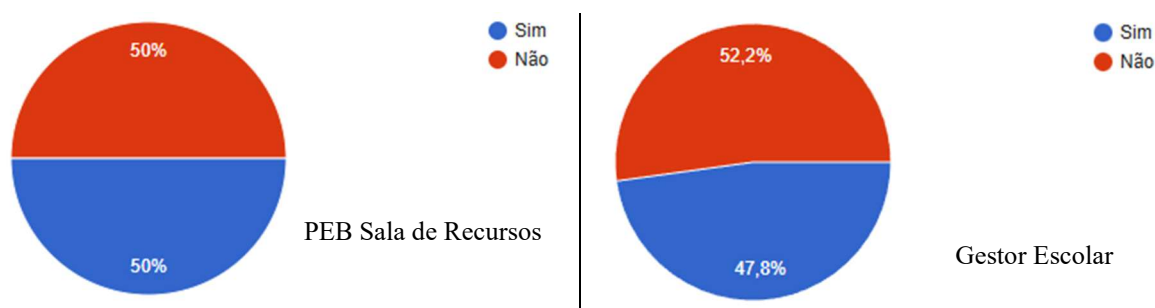


Gráfico 39 - Alguns estudantes necessitam de apoio nas atividades como alimentação, higiene pessoal e locomoção. Quando esses estudantes não são acompanhados pelo PEB

ACLTA, você considera necessário esse suporte de um profissional ASB Apoio dentro da sala?



A SRE Passos possui em sua circunscrição, um número constante de contratações de Tradutores e Intérprete de Libras (Tabela 1 e gráfico 4), proporcional ao número de matrículas de alunos surdos, considerando os últimos nove anos. A resolução da Educação Especial do Estado autoriza a contratação de um TILS para acompanhar de 1 até 15 estudantes surdos, desde que matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma classe (SEE/MG, 2020). Das respostas obtidas, somente 21,7% dos gestores e 20% dos professores (Gráfico 39) informam possuir, estudantes surdos, matriculados em sua unidade escolar.

Especificamente, na verificação das condições de oferta no auxílio aos estudantes surdos, os dados evidenciam um cenário mais preocupante. 100% dos professores da Sala de Recurso afirmam que não há colaboração e nem direcionamento das atividades pedagógicas a esse grupo de alunos pelo TILS no AEE. Dado corroborado pelos diretores, que mesmo em menor número percentual, declaram em 66,7% das respostas que esse direcionamento também não acontece (Gráfico 40).

Essa constatação contrasta com a legislação estadual vigente, que determina:

O Tradutor e Intérprete de Libras deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do Português como segunda língua na modalidade escrita (SEE/MG, 2020).

Além de revelar a inexistência da articulação entre os professores regentes e o TILS, esse dado evidencia deficiências consideráveis na efetivação da política de inclusão dos alunos surdos, sobretudo nas práticas pedagógicas entre os alunos usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar. Quadros (2012) citado por Romário (2018, p. 146) destaca que a língua de sinais empodera crianças surdas, pois torna-se instrumento de autoestima dessa população no mundo. E, de acordo com Sá (2011, p. 19), há conflitos nos debates acerca da política da educação bilíngue brasileira, uma vez que a população surda é

minoritária e está espalhada em todo território nacional, mas que não justifica terem seus direitos negligenciados (Sá, 2024).

Gráfico 40 - Há na instituição alunos(as) surdos(as) usuários(as) da Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

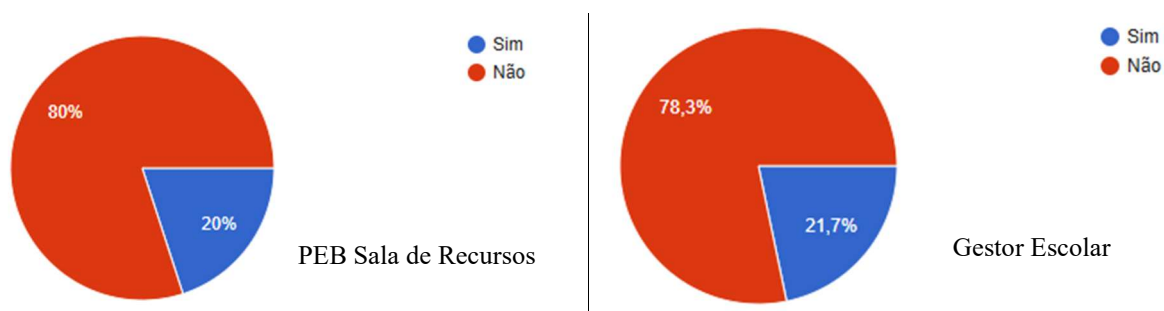
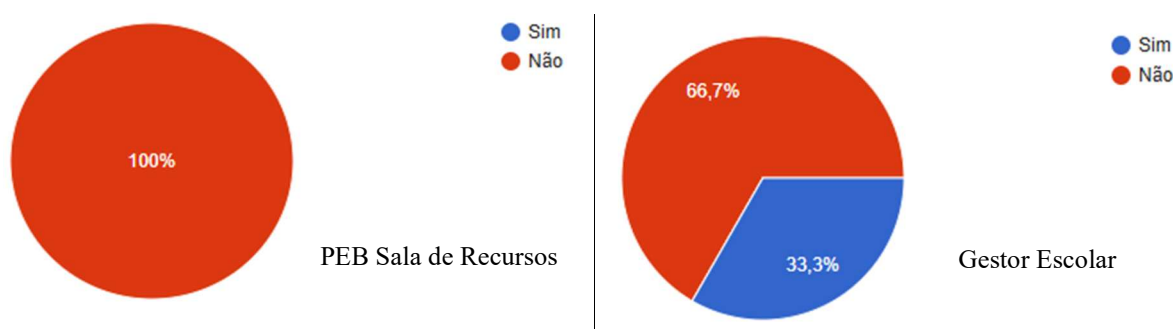


Gráfico 41 - O PEB TILS organiza e direciona o trabalho do(a) estudante surdo(a) no atendimento da sala de recurso?



Os professores da Sala de Recurso também informam, em 50% das respostas (Gráfico 42) insuficiência de materiais didáticos específicos para esse público, como de jogos e dicionário ilustrado de LIBRAS, mural de avisos e notícias, painéis de gravuras e fotos com o tema da aula, alfabeto em braille e máquina de escrever (Gráfico 44), o que pode dificultar o trabalho com esses alunos. Assim como os gestores afirmam, em 100% das respostas (Gráfico 43), que não há nas salas de aula comuns materiais que auxiliam os estudantes surdos e que utilizam a comunicação em LIBRAS.

Gráfico 42 - Na sala de recurso há materiais que auxiliam os estudantes surdos(as) e que utilizam a comunicação em Libras?

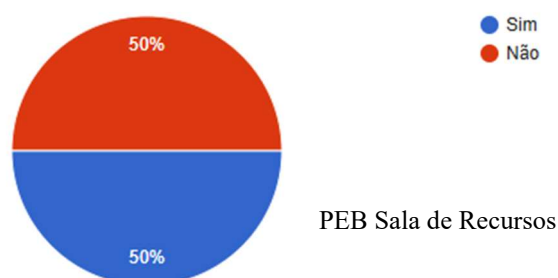


Gráfico 43 - Na sala de aula comum há materiais que auxiliam os(as) estudantes surdos(as) e que utilizam a comunicação em Libras?

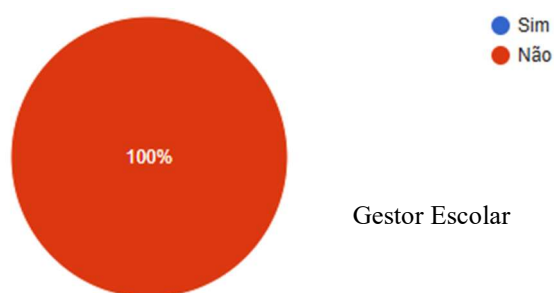
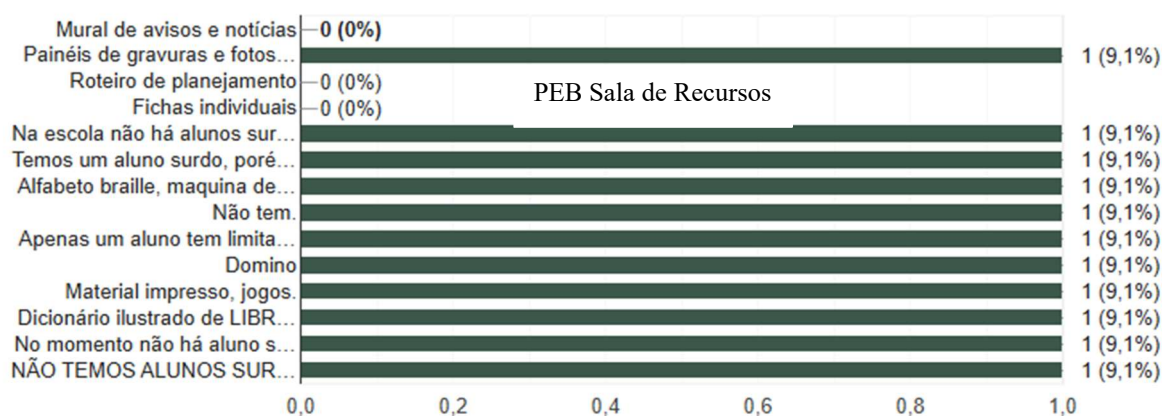


Gráfico 44 - Dentre os recursos e materiais para os(as) alunos(as) surdos(as), quais estão presentes na sala de recursos?



Quanto à formação dos Tradutores e Intérprete em Libras, 60% dos diretores declaram que esses profissionais não possuem formação específica (Gráfico 45), revelando clara deficiência na disponibilização de profissionais capacitados para o atendimento dos alunos surdos no ambiente escolar.

Desde 2013, com a publicação da resolução do Conselho Estadual de Educação já determinava que *“o aluno surdo e deficiente auditivo fará jus à oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como primeira língua e na modalidade escrita em Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas inclusivas”* e que esse profissional de apoio tenha formação e/ou certificação para sua atuação (CEE/MG,2013). Pois, incumbe ao poder público, assegurar e implementar a “formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da LIBRAS” (Brasil, 2015).

Para suprir essa demanda de profissionais capacitados, a SEE tem oferecido cursos de formação técnica, em nível médio, para Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais, além de manter um Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), onde proporciona um curso gratuito aos maiores de 18 anos, e atuam principalmente com pessoas surdas. Na SRE Passos houve um período, 2018 a 2020, em que esse curso técnico foi ofertado na unidade da Escola Estadual Nazle Jabur⁴⁶, mas no momento se encontra paralisado. À época, a escola e a superintendência, enfrentaram dificuldades para encontrar profissionais capacitados e com formação em LIBRAS para ministrar aulas do curso.

Nesse sentido, a Lei 14.191 (Brasil, 2021) alterou a LDBEN (Brasil, 1996), também conhecida como Lei da Modalidade da Educação Bilíngue, dispôs importantes orientações quanto a educação bilíngue de surdos falantes de LIBRAS, como a educação de surdos não optantes pela LIBRAS, reafirmando Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua e que a educação desses estudantes ocorram em escolas bilíngues ou em escolas comuns, além do AEE bilíngue, atendendo às especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Por fim, os gestores escolares declararam, em 80% dos respondentes (Gráfico 46), que os professores de Língua Portuguesa não auxiliam os TILS no preparo de materiais didáticos aos estudantes surdos, reforçando um ponto crítico na articulação entre os professores, regentes e TILS, no atendimento a esses alunos.

⁴⁶ Portaria nº 239 de 22/02/2018, página 38, coluna 3. Autorização de funcionamento do Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras da EE Nazle Jabur. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/>.

Gráfico 45 - O PEB TILS possui formação em Libras?

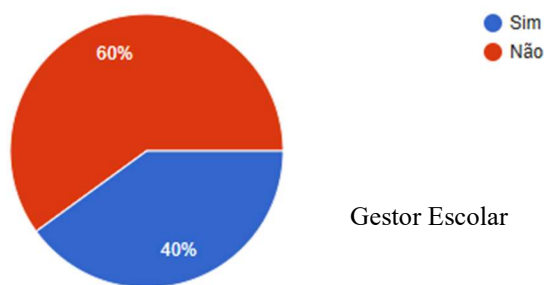
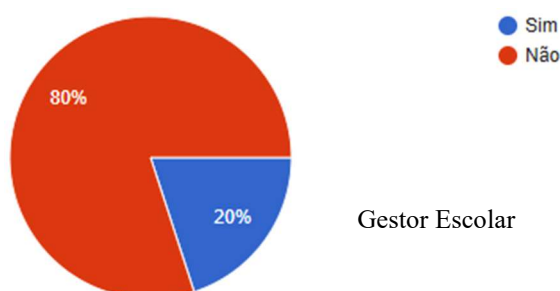


Gráfico 46 - Os professores de Língua Portuguesa que possuem alunos(as) surdos(as) nas suas turmas auxiliam no preparo de material didático em conjunto com o PEB TILS?



4.2 Recomendações para o aprimoramento na oferta do AEE

Baseado nos dados referentes à evolução das matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas, à contratação de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na aplicação de questionários avaliativos e respostas obtidas (APÊNDICE A e B) sobre a política de educação inclusiva ofertada pelo Estado de Minas Gerais, por meio da gestão descentralizada na Superintendência Regional de Ensino de Passos, e sua implementação pelas instituições de ensino, este estudo, após o exercício analítico, é possível apontar algumas possibilidades e recomendações que possam contribuir para o aprimoramento da oferta da educação especial, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da atual política estadual de educação inclusiva.

Além do mais, após a análise das respostas do questionário, a constatação de como as escolas têm respondido à demanda por atendimento aos estudantes com necessidades específicas, tendo como referência a legislação estadual – sobretudo a Resolução SEE nº 4.256/2020 e a recente Lei nº 24.844/2024 (MINAS GERAIS, 2024) e sua alteração, a Lei nº 25.169/2025 (MINAS GERAIS, 2025), que amplia o atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas unidades

de ensino que compõem o sistema estadual mineiro, no que tange a avaliação sistemática e periódica da infraestrutura escolar de acordo com as demandas e necessidades dos estudantes do Estado de Minas Gerais.

As recomendações decorrentes desta análise serão direcionadas quanto à avaliação da quantidade dos profissionais contratados para o AEE, o exame dos recursos pedagógicos e da articulação entre os profissionais na escola, a organização funcional prestado na Sala de Recursos e a análise dos mecanismos de monitoramento, organização e controle da política inclusiva, sobretudo por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar e do Sistema Único de Cadastro (SIMADE) e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM)⁴⁷, a fim de promover a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

O referencial teórico aqui apresentado oferece fundamentos para compreender o panorama da educação inclusiva nas escolas públicas mineiras. A articulação entre os marcos legais e os estudos acadêmicos proporciona a base para análise crítica da implementação das políticas educacionais inclusivas.

4.2.1 Quanto a quantidade de profissionais disponibilizados para o AEE

Em relação a quantidade de profissionais, o resultado da pesquisa demonstra a necessidade de alinhamento e a escuta da gestão e dos profissionais que atuam no AEE, principalmente na quantidade para a sua contratação. Os diretores escolares ao indicarem que a quantidade de ASB Apoio é insuficiente e que, nos casos do estudante sem acompanhamento pelo PEB ACLTA dentro da sala de aula comum, esse profissional também se faz necessário, essa percepção deve ser fundamentada e levada em consideração em cada caso pela escola, estando de acordo como o recente Decreto nº 12.686/2025 e sua alteração, o Decreto nº 12.773/2025, em que aduz: *“oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independe de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde”*. Além disso, o mesmo decreto indica que o profissional de apoio deve ter um mínimo de formação inicial de oitenta horas e, de formação continuada, cento e oitenta horas.

Nesse mesmo sentido, a quantidade de PEB ACLTA e Sala de Recurso, também deve ser levada em consideração pelo estudo de caso realizado pela escola, ao passo que as

⁴⁷ SUCEM - Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula:
<https://cadastroescolar.educacao.mg.gov.br/>.

unidades escolares estaduais não possuem uma infraestrutura uniforme no que diz respeito ao tamanho das salas, organização, materiais e barreiras que os estudantes podem enfrentar, evidenciado pelos resultados.

Sendo assim, no momento da solicitação e por conseguinte, aprovação pela SRE/SAI, na divulgação do edital de contratação no sistema de controle do quadro de pessoal (SYSADP), todas essas fundamentações e justificativas devem ser levadas em consideração, para que estejam alinhadas e identificadas no contexto escolar, para que as decisões da contratação posterior, pelo Serviço de Inspeção Escolar e pela Diretoria de Pessoal da superintendência, proporcionem maior transparência e equidade na distribuição desses profissionais, sustentadas pelas evidências pedagógicas e funcionais, na efetivação da oferta e no direito à educação inclusiva normatizada pelo Estado.

4.2.2 Dos recursos pedagógicos ofertados e articulação entre os professores do AEE e do ensino regular

O questionário revelou que, embora as escolas disponham de materiais e recursos para a oferta do AEE, além de formação continuada oferecida pelo Estado, a articulação entre os professores do atendimento educacional especializado e os do ensino regular não tem acontecido de forma satisfatória, de acordo com os respondentes do questionário. A existência do Centro de Referência da Educação Especial e Inclusiva na regional, não reflete de forma clara no questionário aplicado à efetividade das práticas pedagógicas de inclusão, principalmente na colaboração entre os professores na construção do PAEE e do PDI.

Diante desse cenário, propõe-se a construção de um plano de ação que envolva, de forma integrada o SAI e o CREI, direcionados aos profissionais da educação, professores do AEE, das classes regulares e da EEB, ao longo das etapas trimestrais da organização do Calendário Escolar 2026 para a rede estadual de Minas Gerais⁴⁸, após a seleção da escolas prioritárias, em que contemple esses quatro eixos principais: (a) formação específica sobre adaptações curriculares e das avaliações dos alunos com NEE, utilizando o espaço da Sala de Recurso; (b) levantamento e orientação quanto ao uso pedagógico dos materiais já existentes na escola, que estão subutilizados; (c) realização de oficinas colaborativas para construção e acompanhamento do PAEE e do PDI, promovendo o envolvimento efetivo de todos os

⁴⁸ Resolução SEE/MG nº 5.234, 23 de janeiro de 2026. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/5234-26-r-Public.-24-01-26.pdf>. Acesso em 15 fev. 2026.

profissionais que atuam com o estudante, para que esse instrumento passe de fato a orientar o trabalho em sala comum; (d) esclarecimento da nova funcionalidade do SIMADE AEE, na solicitação do AEE pela unidade escolar.

Desse modo, essa proposta contribua para superar as dificuldades e fragilidades apontadas na articulação entre os docentes no ensino da classe regular e a complementação/suplementação do AEE, na consolidação das práticas inclusivas identificadas na pesquisa.

4.2.3 Organização funcional da Sala de Recursos

Considerando como referência o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais no Distrito Federal, o Estado de Minas poderia adotar o modelo funcional de organização desses espaços. Conforme a Orientação Pedagógica para a Educação Especial (Distrito Federal, 2010), as salas de recursos são organizadas de duas formas: generalista e específica. A sala de recursos generalista é direcionada para o atendimento dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, com deficiência intelectual, física, múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, tendo o professor formação inicial em Pedagogia. Enquanto a sala de recursos específicas, atendem os alunos do Ensino Fundamental, anos finais, e do Ensino Médio, composta por dois professores, com cada um deles tendo formação inicial em duas diferentes áreas de conhecimento, sendo uma na área de códigos/linguagem ou ciências humanas e outra na área de exatas. Além da formação básica, todos esses professores devem apresentar também especialização na Educação Inclusiva, e na sala de recurso específica, devendo ser voltada para o atendimento de estudantes com deficiência auditiva ou visual.

Para que ocorra essa divisão na sala de recurso, o Distrito Federal adota um processo seletivo de professores que passa por: entrevista, prova escrita e análise de título, realizadas pela Secretaria de Estado de Educação, para atuar nestes espaços. Ao final do processo o professor recebe o termo de aptidão para trabalhar na sala de recursos generalista, assumindo a responsabilidade, dentre várias outras atribuições, de: promover condições de inclusão, orientar as famílias, informar a comunidade escolar sobre legislação e normas que asseguram a inclusão, participar da avaliação pedagógica das necessidades especializadas e da decisão sobre o apoio necessário aos alunos com NEE, orientar o professor da classe comum, fortalecer a autonomia dos estudantes e adaptar materiais pedagógicos.

Gontijo (2024), destaca que, a atuação do professor na sala de recurso generalista, é necessária uma consistente prática pedagógica e boa formação inicial, o que exige do estado e das instituições a valorização deste profissional, pois é uma área que exige investimento na formação e constante capacitação para a atividade pedagógica, que mais tarde impactará nas estratégias de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em Minas Gerais, o PEB Sala de Recursos atende todos os níveis e etapas da educação básica, sem distinção entre os grupos e deficiências apresentadas pelos estudantes públicos da Educação Especial. A formação inicial exigida é a mesma para quem atua como PEB ACLTA, ou seja, formação inicial com Licenciatura plena em Pedagogia acrescida de formação especializada em Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Pós-graduação em Psicopedagogia ou Curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização, definida a cada ano pela resolução ou edital que estabelece critérios e procedimentos para a realização do Processo Seletivo (PS), destinado à classificação e à seleção de profissionais do Quadro Magistério.

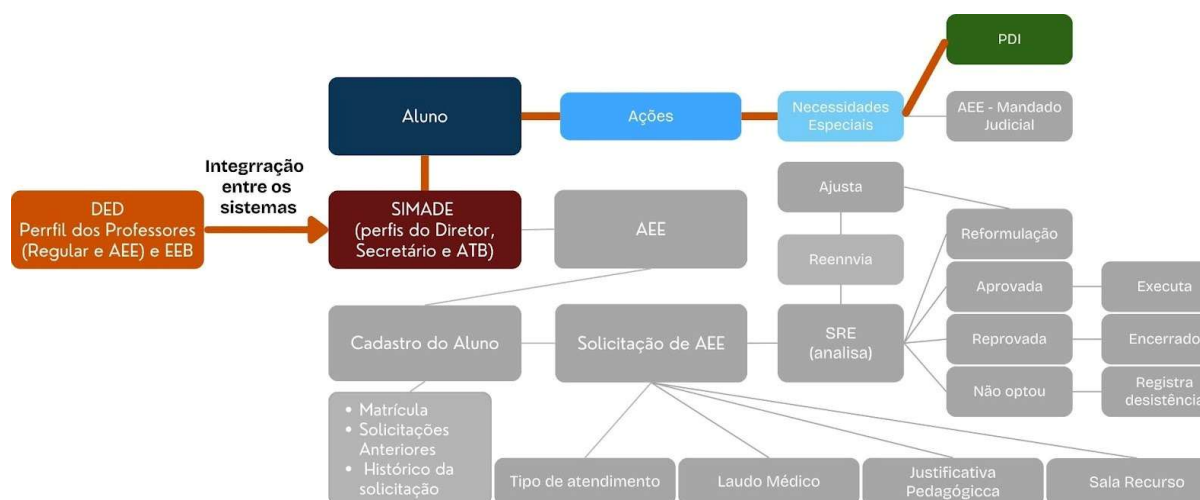
Nesse sentido, organizar o funcionamento da sala de recursos, em dois modelos distintos, generalista e específica, é uma estratégia interessante que pode direcionar melhor o trabalho pedagógico aos alunos com NEE, qualificando o AEE, fortalecendo a articulação com o ensino regular e aprimorando os resultados de aprendizagem destes estudantes.

4.2.4 Análise e organização da Educação Especial através do SIMADE AEE e SUCEM.

Com o encerramento do antigo sistema de administração escolar e adoção pelo Estado do Novo SIMADE, faz-se necessário aperfeiçoamento do sistema SIMADE AEE, recém lançado, no que tange à criação de uma aba específica (Fluxograma 2) para a inserção, elaboração e acompanhamento do PDI, por todos os profissionais envolvidos no AEE, na gestão da educação inclusiva. Essa aba proporcionaria a integração entre o DED (Diário Escolar Digital), do qual os professores e a EEB têm acesso, ao SIMADE, em que a gestão e a secretaria escolar realizam todos os registros da vida escolar dos alunos, público da Educação Especial, concentrando, em um mesmo ambiente, a contribuição de todos os profissionais envolvidos. Dessa forma, favoreceria, tanto as escolas quanto a SRE/SAI, no acompanhamento sistemático do planejamento pedagógico da classe comum, nas ações previstas para cada aluno no AEE, fortalecendo o registro integrado e colaborativo do

trabalho desenvolvido entres os professores e especialistas da educação junto aos estudantes com NEE.

Fluxograma 2 - Sugestão para integração DED/SIMADE para inclusão do PDI.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Por último, como consequência do registro institucionalizado numa plataforma única, viabilizaria a geração e o download do PDI, dentro do próprio sistema, garantindo o acesso formal aos responsáveis e aos demais profissionais, que acompanham os alunos com deficiência, do qual as famílias possuem na sua rede tratamento, sempre quando solicitado. Desse mesmo modo, quando da transferência do estudante para outra instituição escolar, asseguraria a continuidade da circulação das informações pedagógicas imprescindíveis para o AEE, preservando o histórico e o avanço pedagógico do aluno, evitando a interrupção das diretrizes implementadas na escola anterior, garantindo mais transparência e subsidiando a tomada de decisão de novas estratégias na escola de destino, tanto pública quanto privada, assegurando o direito à inclusão e qualidade a oferta do ensino.

Quanto ao SUCEM,⁴⁹, favorecer ao aluno público da Educação Especial, o direcionamento das matrículas em escolas, conforme os critérios do cadastro e encaminhamento escolar⁵⁰, mais próximas da sua residência, as unidades com Sala de Recurso, favorecendo a frequência desse ambiente no contraturno ao da sua escolarização regular.

⁴⁹ SUCEM - <https://cadastroescolar.educacao.mg.gov.br/>

⁵⁰ Resolução SEE/MG nº 5.191, de 04 de outubro de 2025, retificada em 11 de dezembro de 2025.

Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/10/SEI_124365574_Resolucao_SEE_N_5.191_2025.pdf. Acesso em 15 fev. 2026.

4.2.5 Regulamentação do AEE aos alunos matriculados na Educação Integral

A oferta do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais é obrigatória para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme as normativas vigentes, garantindo o direito a atendimento. Entretanto, a frequência do estudante não é obrigatória, uma vez que o AEE deve ocorrer preferencialmente no contraturno, estando condicionada à organização, disponibilidade e responsabilidade da família, ainda que a escola deva fomentar e orientar continuamente quanto à importância desse atendimento. As Salas de Recursos constituem espaços importantes para identificação de barreiras, investigação e experimentação de recursos de tecnologia assistiva e instrumentos de acessibilidade, em articulação com as demais atividades escolares.

Nesse sentido, aos estudantes com NEE, matriculados na Educação Integral, a orientação vigente e recomendada, até o momento, é de que o AEE seja ofertado entre a troca de turnos, no intervalo de descanso, após o almoço, ou ao final do turno, priorizando o início ou o término do horário das aulas, configurando-se como uma organização possível somente para as escolas que possuem Sala de Recursos Multifuncional em seu espaço físico, de modo a não comprometer a participação do estudante nas atividades do currículo comum.

A SEE/MG tem informado que ainda não foi possível viabilizar a frequência do estudante à Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas que não dispõem desse atendimento, solicitando um momento de espera para que normativas específicas sejam disponibilizadas pela SEE/MG, que atualmente se encontram em fase de diálogo e construção.

Portanto, importante destacar que a Educação Integral não configura uma modalidade da educação, mas uma estratégia de expansão do tempo escolar que supera a lógica da dinâmica de turno e contraturno, ou seja, priorizando todo o currículo em um turno único, onde possa ser desenvolvido de forma integrada. Neste caminho, consoante ao artigo 28 da LBI (Brasil, 2015), não se trata de elaborar currículos específicos para os estudantes com e sem deficiência, mas utilizar diferentes estratégias de utilização dos espaços, recursos e tecnologias assistivas disponíveis, integrado ao AEE, inicialmente organizado para o atendimento no contraturno, acoplado à atividades já previstas da educação integral, reorganizando o sistema de ensino e os tempos escolares, sem interromper a complementação

e a suplementação da escolarização dos estudantes com deficiência, conforme as orientações acerca do AEE no Programa Escola em Tempo Integral emitido pelo MEC⁵¹.

⁵¹ Ofício Nº 1.379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC - Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/documentos/oficio-aee-na-eti.pdf>. Acesso em 15 fev. 2026.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente trabalho de pesquisa faz-se necessário retomar o caminho percorrido e os elementos que se articularam em torno da análise da efetividade das políticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da SRE Passos. As reflexões aqui desenvolvidas, em conformidade com as normativas estaduais e federais que orientam a oferta do AEE e a organização da Educação Especial e Inclusiva, permitiram problematizar avanços, identificar lacunas e desafios a percorrer que se manifestam no cotidiano das escolas. Nesse cenário, a experiência acumulada na atuação junto à SRE Passos, na Inspeção Escolar e na sua Coordenação, contribuiu sobremaneira para a escolha desse tema e aprofundar nas questões que envolvem a oferta da Educação Especial no Estado.

Ao longo deste estudo, foi possível verificar que o Estado de Minas Gerais tem se alinhado às legislações nacionais e dos debates ao redor do mundo quanto ao campo da inclusão escolar, assumindo desde cedo, uma atuação ativa, considerando desde a implantação do Projeto Incluir nas escolas regulares até a regulamentação da Educação Especial, em 2020, por meio de resolução específica. Nessa direção, todas as tratativas para a organizar o funcionamento da educação inclusiva, sempre foram na direção para reafirmar o direito de acesso e permanência de todos os estudantes, independentemente de sua deficiência, em escola próxima à sua residência, com oferta do AEE necessários ao seu desenvolvimento e aprendizagem. É nesse cenário de aperfeiçoamento contínuo das ações e dos serviços de AEE que se insere esta dissertação, cuja questão norteadora buscou compreender como as políticas de educação inclusiva são implementadas nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG, a partir da perspectiva das categorias profissionais da Gestão Escolar e dos professores do AEE que atuam nas Salas de Recursos.

O objetivo principal deste estudo consistiu em compreender como as políticas de educação inclusiva são implementadas nas escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG, desdobrando-se em três objetivos específicos: o primeiro permitiu reunir e sistematizar marcos normativos que expressam o avanço das iniciativas do Estado brasileiro na oferta de serviços de educação inclusiva, articulando debates internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência e sua repercussão no cenário nacional. O segundo analisou os desdobramentos da LDBEN na consolidação das práticas inclusivas em Minas Gerais, enquanto o terceiro evidenciou os diferentes períodos de

implementação da política estadual de inclusão, destacando sua atual configuração na Secretaria de Estado de Educação e sua descentralização pelas Superintendências Regionais de Ensino. A partir desses objetivos, foram elaboradas sugestões e recomendações para o aprimoramento da política de Educação Especial no âmbito da SRE Passos e para sua organização no estado.

A metodologia adotada nesta pesquisa articulou procedimentos qualitativos e quantitativos, com ênfase na análise documental e no levantamento de dados relativos à Educação Especial no estado de Minas Gerais e na SRE Passos, bem como na aplicação de questionários a duas categorias de profissionais diretamente envolvidos na prática escolar: professores da Sala de Recursos responsáveis pelo AEE, complementar e suplementar, e gestores escolares, cuja perspectiva contempla a gestão e operacionalização da política de Educação Especial no cotidiano da escola. O estudo fundamentou-se na abordagem da teorização combinada, conforme proposta por Mainardes (2018), caracterizada pelo uso articulado de conceitos e referenciais de diferentes autores e correntes teóricas, a fim de constituir um quadro analítico à compreensão dos fenômenos educacionais complexos.

Os dados foram coletados de todas as escolas estaduais que possuem Sala de Recursos em sua estrutura, e os resultados obtidos organizados em quatro categorias de análise da política de inclusão do Estado que envolveram as formas do Atendimento Educacional Especializado, a infraestrutura mínima e acessibilidade, a articulação, formação e colaboração entre os profissionais, bem como a equipe de apoio e participação da comunidade escolar. Nesse sentido, o objetivo foi de confrontar o que está normatizado e proposto nos documentos oficiais com o que efetivamente vem sendo realizado nas unidades escolares para a oferta de serviços para a inclusão escolar.

A fonte dos dados foi o sistema de Controle de Quadro de Pessoal, no módulo SYSADP, relativos à gestão do quadro funcional das escolas da circunscrição da SRE Passos/MG, abrangendo o período de 2016 a 2025, tomando como marco inicial o ano subsequente à publicação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) (Brasil, 2015). Também foram analisados microdados referentes às matrículas do público-alvo da Educação Especial, obtidos no painel Estatísticas do Censo Escolar e no novo painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP nos últimos oito anos.

Quanto ao questionário aplicado, foi elaborado por meio da ferramenta *Google Forms*, e sua utilização se justificou na intenção de otimizar a coleta de dados à distância e pela

indisponibilidade e dificuldade de percorrer os dezesseis municípios que compõem a circunscrição da SRE Passos. A amostra contemplou vinte e seis unidades escolares com Sala de Recursos, direcionado a dois grupos de profissionais diretamente envolvidos na implementação da política: professores que atuam na Sala de Recursos e diretores escolares. Tal delineamento metodológico permitiu reunir evidências consistentes sobre a materialização da política de Educação Especial no contexto regional investigado.

Na análise dos resultados, estes evidenciaram um conjunto de desafios que tensionam a efetividade da política de Educação Especial na SRE Passos. O primeiro deles refere-se à expressiva redução no número de estudantes com NEE matriculados e frequentando a Sala de Recursos em 2025, 364 matriculados, dos quais apenas 295 com frequência regular. Esse dado contrasta com a média histórica de 951 alunos matriculados nos últimos nove anos e com indicativo de crescimento contínuo das matrículas da Educação Especial no estado e na regional. Tal desproporção, à luz do art. 22 da Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece a obrigatoriedade da oferta do AEE no contraturno (SEEMG, 2020), indica fragilidades no monitoramento, no registro formal dos encaminhamentos e na articulação entre escolas que não possuem Sala de Recursos e aquelas que ofertam o atendimento.

Soma-se a isso o fato de que pouco mais da metade dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados, estão sendo atendidos na Sala de Recursos, além da constatação de que, em razão da ausência de transporte escolar dos alunos da zona rural e das dificuldades das famílias em levar os estudantes no contraturno, muitos desses alunos são retirados da sala de aula comum durante o turno regular de escolarização, para receber o atendimento nas Salas de Recursos, descaracterizando a lógica suplementar e complementar do AEE.

No âmbito pedagógico e organizacional, outros desafios foram identificados. Observou-se a necessidade de maior sistematização na elaboração e atualização do PAEE e do PDI, uma vez que, embora produzidos, não apresentam uniformidade nas escolas pesquisadas. No que se refere à infraestrutura, persistem barreiras arquitetônicas, como ausência de rampas, portas estreitas, degraus que impedem o acesso de usuários de cadeira de rodas, inexistência de piso tátil. Tais condições revelam que a acessibilidade ainda não está plenamente incorporada à organização física das escolas, permanecendo, em certa medida, pelo Estado, ancorado na justificativa de “adaptação razoável”, como aponta Mendes (2025). Além disso, verificou-se dificuldade de permanência dos estudantes, acompanhados por um PEB ACLTA, na sala regular durante todo o turno, sendo frequente o deslocamento

para outros ambientes como: biblioteca, sala de informática e pátio escolar, muitas vezes sem planejamento pedagógico estruturado, conforme apontado por alguns diretores e professores, o que sinaliza uma prática institucional recorrente.

No campo da formação, destacou-se a necessidade de formação continuada para todos os professores, não apenas para os que atuam diretamente no AEE. Na relação com as famílias, embora a maioria dos gestores e professores afirmarem realizar ao menos uma reunião semestral, ainda se verificam lacunas, existindo diretor que nunca realizou tais encontros específicos com as famílias, o que fragiliza o diálogo e contraria o princípio de participação assegurado pela LBI (Brasil, 2015). Por fim, no atendimento aos alunos surdos, constatou-se ausência de articulação entre professores regentes e TILS, bem como insuficiência de materiais didáticos específicos, como jogos, dicionário ilustrado de LIBRAS, murais temáticos e recursos visuais, evidenciando a necessidade de maior investimento em recursos pedagógicos e integração das práticas para assegurar condições efetivas de aprendizagem e inclusão.

Os avanços observados, na perspectiva geral, quando analisadas as quatro categorias do questionário aplicado é de que todas as propostas para a política pública do Estado de Minas Gerais para a Educação Especial, estão presentes nas escolas, porém a sua execução, funcionamento e atuação dos profissionais no contexto escolar, ainda apresenta muitas dificuldades para a sua efetivação, sobretudo na colaboração entre os professores, na utilização da Sala de Recurso e na presença do aluno com NEE na sala de aula comum, dando um indicativo de que os estudantes estão fisicamente inseridos no ambiente escolar, mas sem estarem efetivamente incluídos.

Diante desse cenário, a principal contribuição desta pesquisa reside na análise de como a política de Educação Especial do Estado de Minas Gerais vem sendo materializada nas escolas da SRE Passos, oferecendo subsídios para a elaboração de um plano de ação voltado à atuação do SAI e do CREI, bem como para a formulação de recomendações para a organização da educação inclusiva ao próprio Estado. As situações identificadas, embora circunscritas à regional Passos, podem refletir realidades semelhantes em outras unidades da rede estadual. Ao propor sugestões e recomendações, este estudo busca contribuir para que a inclusão escolar se consolide de forma efetiva, superando a mera inserção física e avançando na garantia do desenvolvimento integral dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial.

No entanto, apesar dos avanços identificados, a pesquisa demanda investigações futuras, sobretudo no que diz respeito à regulamentação pelo Estado da oferta do AEE na

Educação Integral, a análise qualitativa dos PDIs elaborados nas escolas, a observação in loco das condições das Salas de Recursos e a articulação entre os profissionais que atendem os estudantes com deficiência. Soma-se a isso a necessidade de aprofundar o estudo sobre o conhecimento das famílias acerca de seus direitos e das ofertas para o AEE do Estado.

A pesquisa evidenciou ainda que a política pública analisada, por encontrar-se em constante processo de implantação e atualização normativa, apresenta desafios na sua consolidação. Ainda assim, ao monitorar essa política sob diferentes dimensões contextuais, o estudo contribui para o debate acadêmico e institucional, inserindo-se no movimento do ciclo de políticas descrito por Ball (1992) e Mainardes (2018), e oferecendo base para novas pesquisas e para o aprimoramento contínuo da organização e da efetividade da Educação Especial na rede estadual da SRE Passos.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Ilza Isabel. O atendimento educacional especializado em uma escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum. 2024.

ANTIPOFF, H. (2002a). Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte (1931). In R. H. F. Campos (Org.), **Helena Antipoff – Textos Escolhidos** (pp. 197-212). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ANTIPOFF, H. (2002b). Das classes homogêneas (1935). In R. H. F. Campos (Org.), **Helena Antipoff Textos Escolhidos** (pp. 213-14). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ARRETCHE, M. **Estado federativo e políticas sociais**: determinantes da descentralização. São Paulo: Revan, 2000.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de.; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 18, n. 31, jul./dez. -2008, p.53-72.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, VI, 2011. Anais... Nova Almeida-Serra, ES, 2011.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 21 out. 2019.

BRAGA, J. C. F.; FEITOSA, G. R. P. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 4, n. 8, jul./dez. p. 310-370, 2016.

BELO HORIZONTE, Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: SEE, 2018**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CARTILHA_INCLUSAO_ESCOLAR_ESTUDANTES_18cmx25cm.pdf>. Acesso em 26 jun. 2024.

BELO HORIZONTE, Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial. Belo Horizonte: SEE, 2014**. Disponível

em:<http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097>. Acesso em 26 jun. 2024.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: A problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26(4), 673-688, out. 2020.

BOTELHO, Marcos César. **Pessoa com deficiência física no ordenamento jurídico brasileiro**. Curitiba, Zênite, v. 10, n. 116, p. 758–768, mar., 2011.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. DE F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 69–84, dez. 2018.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 07 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art1>. Acesso em 07 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto Nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm>. Acesso em 07 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto Nº 12.773**, de 08 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#art1>. Acesso em 07 jan. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, 20 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível

em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12**, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica.. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2012%2C%20DE%2017%20DE%20OUTUBRO%20DE%201978.&text=Assegura%20aos%20Deficientes%20a%20melhoria%20de%20sua%20condi%C3%A7%C3%A3o%20social%20e%20econ%C3%B4mica>. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 29 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm, acesso em 20 de janeiro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para tornar a educação bilíngue de surdos uma modalidade educacional, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em 18 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.131, de 29 de abril de 2025**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), para especificar a nutrição adequada e a terapia nutricional a ser aplicada à pessoa com transtorno do espectro autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15131.htm#art2, acesso em 20 de janeiro de 2026.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). **Lei nº13. 146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acesso em 20 de janeiro de 2026.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Acesso em 14 de dezembro de 2024.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1971. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Acesso em 24 de março de 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BUENO, José Geraldo Silveira; DE SOUZA LEHMKHUL, Márcia; DE GOES, Ricardo Schers. A relação público/privado nas políticas de educação especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 62-62, 2019.

CALHEIROS, David dos Santos.; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, jun. 2014.

CAMARGO, J. S. Políticas públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

CARVALHO, R. E. Algumas observações acerca do Decreto nº 7.611/11. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.php?m=18640. Acesso em: 24 fev. 2026.

CASTILHO, Mileidi Ferreira. A inclusão nas escolas de tempo integral: identidade e saberes docentes. 2025.

CAVALCANTE, Meire. **A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020: distorcer para retroceder**. 2023. Tese de Doutorado. [sn].

CHIARA, I. G. D., et al. Normas de documentação aplicadas à área de Saúde. Rio de Janeiro: **E-papers**, 2008.

CIVIL, Casa. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - CEE. Resolução CEE Nº 451, 27 de maio de 2003. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&iid=27&catid=9&m=0>. Acesso em 08 fev. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - CEE. **Resolução CEE Nº 460, 12 de dezembro de 2013**. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43-2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em 18 jun. 2024.

COPELUC. Comissão permanente de educação - COPELUC. **Enunciado nº 22/2022**. Dispõe sobre a análise sobre a necessidade de oferta de profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado. Disponível em: https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2023/03/Enunciado-no-22-2022-COPELUC_CNPG.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

CORREA, M. F. B.; BARBOSA, L. D. M.; OLIVEIRA, A. A. S. A Política Nacional e a Política do Estado de Rondônia para Educação Especial: alguns apontamentos. InFor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 45-69, set. 2020.

DE ARAÚJO BORGES, Maria Creusa; DA SILVA SANTOS, Heloísa Fernanda. A política nacional de educação especial e a suspensão do Decreto 10.502 pelo STF na ação direta de inconstitucionalidade nº 6590: a escola inclusiva como um direito. **Revista de Direito Brasileira**, v. 32, n. 12, p. 163-183, 2022.

DALAPICOLLA, Érica Serrano Costa; DA SILVA SANTOS, Livia Maria. Análise das políticas públicas de educação inclusiva no estado de Rondônia: desafios e perspectivas para a gestão pública. **Revista Foco**, v. 17, n. 3, p. e4722-e4722, 2024.

DA SILVA, Aline Maira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da educação**, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica – Ensino Especial**. Brasília: SEEDF, 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

DRUMOND, Adriana Cláudia. **A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com Síndrome de Down (1962-1976)**: Diálogos com pestalozzianos. 2015.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente / organização: Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. A judicialização na educação inclusiva no Estado de Minas Gerais. 2019. Acesso em: 18 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010). **34ª REUNIÃO DA ANPED**, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise de conteúdo: fundamentos e aplicações**. São Paulo: Unesp, 2004.

GERAIS, GOVERNO DO ESTADO DE MINAS. **Resolução SEE Nº 3.428, de 13 de junho de 2017**. Estabelece normas para a organização e atuação do Serviço de Inspeção Escolar nas unidades regionais e escolares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3428-17-r.pdf>>. Acesso em 16 out. 2025.

GERAIS, GOVERNO DO ESTADO DE MINAS. **Resolução SEE Nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/search/?all=resolu%C3%A7%C3%A3o+4.256&area=all>>. Acesso em 18 jun. 2024.

GERAIS, GOVERNO DO ESTADO DE MINAS. **Resolução SEE Nº 4.487, de 25 de janeiro de 2021**. Institui o Protocolo Orientador da atuação da Inspeção Escolar no Sistema de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUA%CC%83-A%CC%83-O%20SEE%20NA%CC%82%C2%BA%204.487%20DE%2025%20DE%20JANEIRO%20DE%202021%20-%20Institui%20Protocolo%20Orientador.pdf>>. Acesso em 16 out. 2025.

GERAIS, GOVERNO DO ESTADO DE MINAS. **Resolução SEE Nº 5.085, de 30 de outubro de 2024**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5085-24-r-Public.-31-10-24.pdf>>. Acesso em 15 out. 2025.

GERAIS, GOVERNO DO ESTADO DE MINAS. **Resolução SEE Nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Básica na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2024.

GERAIS, GOVERNO DO ESTADO DE MINAS. **Resolução SEE Nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024**. Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em 05 jan. 2026.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de Educação Inclusiva. ed 4. rev. Campinas - SP: Autores Associados, p. 21-48, 2013.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. e10545, 2024.

Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. Artmed.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: **PNAD**: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013>>. Acesso em 26 jun. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa das professoras. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. v. 1000. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 127-150.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; DOS SANTOS REBELO, Andressa; DE MARTINO JANNUZZI, Gilberta Sampaio. Educação especial como política pública: um projeto do regime militar? **Education policy analysis archives**, v. 27, p. 61-61, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; LOCKMANN, Kamila; REBELO, Andressa Santos. Entrevista com a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: políticas de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0229,

2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAPLANE, A. L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. **Uma década de Educação Especial no Brasil: política educacional brasileira**. vol. 1. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2012. p. 24, 119-142.

LÜDKE, M., & André, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. EPU.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12(16), 1-19, 2018a.

MAINARDES, J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009.

MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P.; GERMANO, G. D. (Org.). Política de e para Educação Especial. Marília: ABPEE, p.11-29, 2018.

MARINS, D. G.; CIA, F. **O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 883-899, abr., 2019.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago., 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São

Paulo: Summus Editorial, 2015.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Histórico do movimento pela inclusão escolar. **Inclusa o marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo dados do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. e300019, 2025.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. Implicações na diversificação na dinâmica das salas de recursos multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, VI, 2011. Anais... Nova AlmeidaSerra, ES, 2011.

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINAS GERAIS (Estado). **Lei nº 24.844, de 27 de junho de 2024**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 28 jun. 2024.

MINAS GERAIS (Estado). **Lei nº 25.169, de 18 de março de 2025**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 19 mar. 2025.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**. Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. (2018). Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf, Acesso em: 08 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. Desafios e possibilidades para a implementação de uma educação especial e inclusiva na rede estadual de ensino de Sergipe.. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0234, 2023.

MOURA, A. C. DA S. DE. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da**

educação escolar para as pessoas com deficiência. 2015.

Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010. (2010). Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF. Disponível em: <https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em 11 fev. 2026.

NOZU, W. C. S. Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 24 fev. 2026,

OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.). Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba – PR: **CRV**, p. 13-28, 2018.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado? **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 27, p. 518-548, 2018.

PASIAN, M.S.; MENDES, E.G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educ. Rev. Belo Horizonte*, vol. 33, n. 3, mar. 2017.

PINHEIRO, Joice Fernanda. A educação especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 31, p. 625-649, 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. Prefácio de Henry Steiner. Apresentação de Antônio Augusto Cançado Trindade. 13. ed. rev. e atual. São Paulo, Saraiva, 2012.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; EBERSÖHN, L. Desafios Globais e Locais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Potencialidade de uma Cartografia em Construção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0190, 7 out. 2024.

PNAD, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – **PNAD Contínua 2022**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013>>. Acesso em 26 jun. 2024.

PEREIRA, A. A., et al. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades**. *Revista Contemporânea*, v. 2, n. 4, p. 291-313, 2022.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade

de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 41-48, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Clacso. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989/3576>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. INCLUSIÓN ESCOLAR: EFECTOS DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LOS PLANES MUNICIPALES. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

ROCHA, LUIZ RENATO; PASIAN, Mara Silvia. A Educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de LIBRAS. **Educação em Revista**, v. 39, p. e40565, 2023.

ROMÁRIO, Lucas. **Pedagogia Surda: cultura, diferenças e construção de identidades**. Editora CRV: Curitiba, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

RUA, Maria das Graças. Especialização em Gestão Pública Municipal: módulo básico. Programa Nacional de Formação em Administração Pública. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401260/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GPM%20-%20Políticas%20Publicas%20-%203ed%202014%20-%20GRAFICA%20atualizado.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SÁ, A. K. L. DE. Educação inclusiva: Uma Avaliação de Implementação. **Revista Política Hoje**, v. 28, n. 1, p. 06–38, 3 out. 2019.

SÁ, Nelson Pereira de et al. Políticas educacionais para a educação de surdos no Brasil: uma comparação baseada no ciclo de políticas. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2024.

SÁ, Nídia Regina de. (Org.). **Surdos qual escola?** Editora Valer e Edua: Manaus, 2011.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto et al. Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e2/1-26, 2023.

SILVA, A. M. da.. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos (1.). Curitiba: InterSaberes 2012.

SILVA, Jocenir de Oliveira. **Educação Inclusiva**: A estranha necessidade de Políticas para incluir pessoas. 2015.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. A Gestão para a Inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

SMEHA, L. N, OLIVEIRA, V. L. P. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com síndrome de Down. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 403-416, mai./ago., 2014.

TAVARES, Vânia Ferreira. A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas. 2020.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A epistemologia na formação de professores de Educação Especial: ensaio sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 201-214, 2017. Disponível <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200004>. Acesso em 10 de jan. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, Salamanca, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 07 fev. 2026.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VINENTE, S.; DUARTE, M. Percepção de familiares de pessoas com síndrome de Down sobre as políticas públicas. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 2, n. 4, p. 23-39, jul./dez., 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionários aplicados.

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES(AS) DA SALA DE RECURSO/AEE

Prezado(a) Professor(a) da Sala de Recurso/AEE (Atendimento Educacional Especializado),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma **pesquisa acadêmica de mestrado** intitulada *"Avaliação da implementação das políticas de gestão pública para a educação inclusiva nas escolas estaduais da SRE Passos/MG"*.

O objetivo desta pesquisa é avaliar e compreender como as políticas públicas de educação inclusiva são implementadas no cotidiano das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Passos/MG, analisando os desafios, avanços e necessidades identificadas pelos profissionais que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado.

Esta pesquisa está sendo realizada por mim, Levindo Eduardo Martins, Inspetor Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Passos (SRE Passos-MG) e mestrando em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras (PPGAP-UFLA), sob orientação da Profa. Dra. Mariana Barbosa de Souza.

Podem participar professores(as) que atuam em Sala de Recurso Multifuncional nas escolas estaduais da circunscrição da SRE Passos, nas etapas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Sua participação consiste em responder a um questionário com perguntas fechadas e abertas sobre a infraestrutura e o Atendimento Educacional Especializado oferecido pela escola, com duração aproximada de 20 minutos. **É importante destacar que não será necessária identificação pessoal e todas as respostas são estritamente sigilosas**, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Sua experiência como professor(a) da Sala de Recurso/AEE é fundamental para compreendermos a realidade da educação inclusiva em nossa região, e suas contribuições poderão subsidiar melhorias nas políticas públicas e práticas educacionais.

Contamos com sua valiosa colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica!

Em caso de questionamentos sobre a pesquisa, entre em contato através dos dados do pesquisador:

Levindo Eduardo Martins

SALA RECURSO

Aspectos quanto ao atendimento, organização e infraestrutura da sala recurso

Qual o número de alunos(as) atendidos(as)/matriculados(as) na Sala de Recurso *
da sua escola?

Sua resposta _____

Quantos(as) alunos(as) estão frequentando regularmente? *

Sua resposta _____

Atendimento na Sala Recurso de outras escolas e da rede municipal

Informar se a Sala de Recurso atende alunos(as) de outras escolas estaduais e/ou da rede municipal.

Caso atendam a rede municipal, informar o **número de escolas municipais** atendidas e, informar o **número de alunos(as) atendidos(as) da rede municipal**, na Sala de Recurso da sua escola:

Sua resposta _____

Caso atendam outra escola da rede estadual, informar o **número de escolas estaduais** atendidas e, informar o **número de alunos(as) atendidos de outras escolas estaduais**, na Sala de Recurso da sua escola:

Sua resposta _____

Em quais níveis de ensino há atendimento educacional especializado? *

- ☐ Ensino Fundamental anos iniciais
- ☐ Ensino Fundamental anos finais
- ☐ Ensino Médio

Marque as turmas nas respectivas modalidades de ensino em que os(as) alunos(as) estão matriculados: *

	1º ano EF AI	2º ano EF AI	3º ano EF AI	4º ano EF AI	5º ano EF AI	6º ano EF AI	7º ano EF AI	8º ano EF AI	9º ano EF AI
Ensino Fundamental	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ensino Médio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Há atendimento na Sala de Recurso em todos os dias da semana? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quantos(as) alunos(as) possuem Termo de Desistência assinado e justificado pelos pais/responsáveis? *

Sua resposta _____

Quantos(as) alunos(as) possuem o termo de compromisso assinado pelos pais? *

Sua resposta _____

Todos(as) os(as) alunos(as) com necessidades especiais da escola são atendidos(as) em sala de recursos multifuncionais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Todos(as) os(as) alunos(as) possuem o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE com os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

O PAEE é atualizado com que frequência? *

- ☐ Mensal
- ☐ Bimestral
- ☐ Semestral
- ☐ Anual
- ☐ Não é atualizado

Quanto ao público alvo da Educação Especial, informe o número de alunos(as) pertencentes aos grupos relacionados:

Nº de alunos(as) com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial:

Sua resposta _____

Nº de alunos(as) com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial:

Sua resposta _____

Nº de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Sua resposta _____

Nº de alunos(as) com altas habilidades/superdotação:

Sua resposta _____

Além dos grupos acima, a escola possui alunos(as) com desordem/transtorno de aprendizagem (dislexia, afasia, disortografia e discalculia) matriculados?

☐ Sim

☐ Não

Caso responda **SIM**, na pergunta anterior, especificar o número de alunos(as) para cada tipo citado acima:

Sua resposta _____

Na escola, os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas encontram barreiras físicas para acessar algum(ns) desses ambientes? *

- ☐ Sala de aula
- ☐ Banheiro
- ☐ Pátio/Espaço para recreação
- ☐ Refeitório/Cantina
- ☐ Laboratório de Informática
- ☐ Quadra poliesportiva/Ginásio
- ☐ Biblioteca/Sala de leitura
- ☐ Todos os ambientes da escola são acessíveis (marcação única)
- ☐ Outros ambientes:

A Sala de Recurso possui boa iluminação, janelas e ventilação adequada? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Existe acesso adequado para pessoas com necessidades especiais à Sala de Recurso? *

Ex.: Portas com largura adequada, rampas e piso tátil.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso encontre barreiras até a Sala de Recurso, escreva neste campo:

Sua resposta

Há na unidade escolar estudantes com deficiência visual? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há na unidade escolar alunos(as) com deficiência surdocegueira?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há problemas de **acesso ao transporte escolar** para frequência no contra turno da Sala de Recurso? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há atendimento de alunos(as) com necessidades educacionais específicas na Sala de Recurso no turno em que ele está matriculado e frequente? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Os atendimentos na Sala de Recurso são realizados de forma individual ou em grupos? *

- ☐ Grupo
- ☐ Individual

Se em Grupos, quais os critérios utilizados para a montagem dos grupos de atendimento?

Obs.: *interesses comuns, habilidades, níveis de aprendizagem, mesma série ou informe outros critérios adotados.*

Sua resposta _____

O espaço físico da Sala de Recurso é suficiente para atender a demanda de 8 (oito) a 20(vinte) alunos(as) a cada turma, conforme preconiza a Resolução SEE nº 4.256/2020?

☐ Sim

☐ Não

A sala de recurso é dotada de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado? *

☐ Computador

☐ Notebook

☐ Tablet

☐ Lupa eletrônica

☐ Scanner

☐ Impressora

☐ Teclado com colmeia

☐ Mouse com entrada para acionador

☐ Acionador de pressão

☐ Bandinha rítmica

☐ Dominó

☐ Material dourado

☐ Esquema corporal

- ☐ Memória de numerais
- ☐ Tapete quebra-cabeça
- ☐ Software para comunicação alternativa
- ☐ Sacolão criativo
- ☐ Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)
- ☐ Dominó de animais em Língua de Sinais
- ☐ Memória de antônimos em Língua de Sinais
- ☐ Lupa manual, lupa conta - fio dobrável e lupa de régua
- ☐ Dominó com textura
- ☐ Plano inclinado - estante para leitura
- ☐ Mesa redonda
- ☐ Cadeira para computador
- ☐ Cadeiras para mesa redonda
- ☐ Armário de aço
- ☐ Mesa para computador
- ☐ Mesa para impressora
- ☐ Quadro melamínico
- ☐ Impressora Braille
- ☐ Máquina Braille
- ☐ Reglete de mesa
- ☐ Punção
- ☐ Soroban
- ☐ Guia de assinatura
- ☐ Globo terrestre adaptado
- ☐ Kit de desenho geométrico adaptado
- ☐ Calculadora sonora
- ☐ alfabeto móvel e sílabas
- ☐ Alfabeto Braille

- ☐ Caixinha de números
- ☐ Bola de futebol com guizo
- ☐ Scanner com voz
- ☐ Mouse estático de esfera
- ☐ Teclado expandido com colmeia

Descreva outros materiais que a Sala de Recurso possui que não estão descritos acima:

Sua resposta

Dos materiais descritos, quais são os mais utilizados? *

Sua resposta

Dos materiais apontados, há algum desses que nunca foram utilizados? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há produção de materiais adaptados na Sala de Recursos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Os materiais que a Sala de Recurso possui, estão todos em condições de uso? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há manutenção periódica desses materiais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

No caso de materiais produzidos na Sala de Recurso, há participação do(a) professor(a) regente de aula/turma e do PEB ACLTA ou TILS na produção desses materiais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

O tempo de atendimento (mínimo de 50 minutos, Res. SEE nº 4.256/202) é suficiente para alunos(as) com necessidades especiais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

A Sala de Recurso é utilizada para realizar avaliações bimestrais dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo, na questão anterior, os(as) professores(as) disponibilizam as avaliações com antecedência para que elas sejam adaptadas?

☐ Sim

☐ Não

Nessas avaliações é utilizado algum recurso concreto, como por exemplo material dourado e alfabeto móvel? Informe se outro recurso é utilizado.

☐ Sim

☐ Não

☐ Outro: _____

Os(as) professores(as) da Sala de Recurso articulam os planejamentos e atividades junto aos(as) professores(as) da classe regular, EEB, PEB ACLTA ou TILS para os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas? *

☐ Sim

☐ Não

Em caso afirmativo, na questão anterior, com que frequência os planejamentos são articulados entre profissionais da escola? *

☐ Mensal

☐ Bimestral

☐ Semestral

☐ Uma vez no ano

☐ Nunca ocorreram

Há formação continuada de professores(as) na Educação Especial e práticas educacionais inclusivas, promovidas pelo estado? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Na sala de recurso há materiais que auxiliam os estudantes surdos(as) e que utilizam a comunicação em Libras? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Dentre os recursos e materiais para os(as) alunos(as) surdos(as), quais estão presentes na sala de recursos? Informar os materiais, caso a resposta positiva na questão anterior.

- ☐ Mural de avisos e notícias
- ☐ Painéis de gravuras e fotos sobre temas da aula
- ☐ Roteiro de planejamento
- ☐ Fichas individuais
- ☐ Outro: _____

O(A) gestor(a) promove/garante ao menos uma reunião semestral com pais/responsáveis pelos(as) estudantes, públicos alvo da Educação Especial, com a finalidade de apresentar os direitos e recursos pedagógicos que são disponibilizados a esses(as) alunos(as)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Realiza uma vez por ano
- ☐ Nunca Realizou

TILS - Tradutor(a) e Intérprete de Libras

Informações em relação aos(as) alunos(as) surdos(as) ou com deficiência auditiva.

Há na instituição alunos(as) surdos(as) usuários(as) da Língua Brasileira de Sinais (Libras)? *

☐ Sim

☐ Não

O PEB TILS organiza e direciona o trabalho do(a) estudante surdo(a) no atendimento da sala de recurso? *

☐ Sim

☐ Não

4) Quantos(as) alunos(as) são atendidos?

Caso a resposta for SIM no item anterior.

Sua resposta _____

PEB ACLTA - Professor(a) de Educação Básica de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas

Informações sobre os(as) alunos(as) atendidos(as) pelo PEB ACLTA.

O Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, foi elaborado para todos(as) os(as) *
estudantes públicos alvo do AEE?

☐ Sim

☐ Não

A elaboração do PDI teve participação dos(as) professores(as) regentes de *
turma/aula, EEB e Professora da Sala de Recurso?

☐ Sim

☐ Não

Com que frequência os PDIs são atualizados?

Caso a resposta seja SIM nos itens anteriores.

☐ Bimestral

☐ Semestral

☐ Uma vez no ano

☐ Não são atualizados

Os(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo PEB ACLTA possuem dificuldade em *
permanecer na sala de aula durante todo o turno em que as aulas são
ministradas?

☐ Sim

☐ Não

Em caso positivo, na questão anterior, as atividades propostas são desenvolvidas em quais ambientes na escola?

- ☐ Biblioteca
- ☐ Quadra poliesportiva
- ☐ Sala de informática
- ☐ Pátio escolar
- ☐ Sala de Recursos
- ☐ Outro: _____

Nas atividades realizadas fora da sala de aula, nos ambientes citados, existe uma * proposta pedagógica para esses momentos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

ASB Apoio

Informações quanto ao atendimento ao(à) aluno(a) que necessita de apoio na higiene, alimentação e locomoção.

O número de ASB Apoio é suficiente para atender de 1 a 5 alunos(as) por turno? *Obs.: quantidade definida pela Resolução SEE nº 5.085/2024, anexo II, item 2.1.9, b.* *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Alguns estudantes podem necessitar de apoio para atividades como alimentação, higiene pessoal e locomoção, mesmo não apresentando deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista. Quando esses estudantes não são acompanhados pelo PEB ACLTA, você considera necessário que tenham o suporte de um profissional ASB Apoio dentro da sala de aula? *

☐ Sim

☐ Não

Com base em sua vivência profissional, no contexto da Educação Especial em Minas Gerais, que sugestões, propostas ou mudanças você considera fundamentais para o aprimoramento das políticas públicas e da gestão da educação inclusiva no estado?

Sinta-se à vontade para abordar outros aspectos que considera relevantes, baseadas em sua experiência e conhecimento da realidade educacional inclusiva mineira.

Sua resposta

Agradecimentos

Prezado(a) participante,

Somos profundamente gratos pela sua valiosa participação nesta pesquisa acadêmica de mestrado da Universidade Federal de Lavras, que investiga a implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da SRE Passos/MG.

Sua contribuição foi essencial para compreendermos os desafios e avanços da educação inclusiva em nossa região. Reconhecemos que seu tempo é precioso e valorizamos imensamente sua disposição em colaborar com esta investigação científica.

Os dados fornecidos serão tratados com absoluto rigor ético e confidencialidade, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das políticas públicas de educação especial, beneficiando toda a comunidade educacional mineira.

Muito obrigado por tornar este trabalho possível!

Atenciosamente,

Levindo Eduardo Martins
Mestrando em Administração Pública
Universidade Federal de Lavras (PPGAP-UFLA)

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES(AS) DA SALA DE RECURSO/AEE

Prezado(a) Professor(a) da Sala de Recurso/AEE (Atendimento Educacional Especializado),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma **pesquisa acadêmica de mestrado** intitulada *"Avaliação da implementação das políticas de gestão pública para a educação inclusiva nas escolas estaduais da SRE Passos/MG"*.

O objetivo desta pesquisa é avaliar e compreender como as políticas públicas de educação inclusiva são implementadas no cotidiano das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Passos/MG, analisando os desafios, avanços e necessidades identificadas pelos profissionais que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado.

Esta pesquisa está sendo realizada por mim, Levindo Eduardo Martins, Inspetor Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Passos (SRE Passos-MG) e mestrando em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras (PPGAP-UFLA), sob orientação da Profa. Dra. Mariana Barbosa de Souza.

Podem participar professores(as) que atuam em Sala de Recurso Multifuncional nas escolas estaduais da circunscrição da SRE Passos, nas etapas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Sua participação consiste em responder a um questionário com perguntas fechadas e abertas sobre a infraestrutura e o Atendimento Educacional Especializado oferecido pela escola, com duração aproximada de 20 minutos. **É importante destacar que não será necessária identificação pessoal e todas as respostas são estritamente sigilosas**, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Sua experiência como professor(a) da Sala de Recurso/AEE é fundamental para compreendermos a realidade da educação inclusiva em nossa região, e suas contribuições poderão subsidiar melhorias nas políticas públicas e práticas educacionais.

Contamos com sua valiosa colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica!

Em caso de questionamentos sobre a pesquisa, entre em contato através dos dados do pesquisador:

Levindo Eduardo Martins

SALA RECURSO

Aspectos quanto ao atendimento, organização e infraestrutura da sala recurso

Qual o número de alunos(as) atendidos(as)/matriculados(as) na Sala de Recurso *
da sua escola?

Sua resposta _____

Quantos(as) alunos(as) estão frequentando regularmente? *

Sua resposta _____

Atendimento na Sala Recurso de outras escolas e da rede municipal

Informar se a Sala de Recurso atende alunos(as) de outras escolas estaduais e/ou da rede municipal.

Caso atendam a rede municipal, informar o **número de escolas municipais** atendidas e, informar o **número de alunos(as) atendidos(as) da rede municipal**, na Sala de Recurso da sua escola:

Sua resposta _____

Caso atendam outra escola da rede estadual, informar o **número de escolas estaduais** atendidas e, informar o **número de alunos(as) atendidos de outras escolas estaduais**, na Sala de Recurso da sua escola:

Sua resposta _____

Escolaridade dos alunos(as) que frequentam a Sala de Recursos em 2024.

Marque as turmas nas respectivas modalidades de ensino em que os alunos(as) estão matriculados(as).

Em quais níveis de ensino há atendimento educacional especializado? *

- ☐ Ensino Fundamental anos iniciais
- ☐ Ensino Fundamental anos finais
- ☐ Ensino Médio

Marque as turmas nas respectivas modalidades de ensino em que os(as) alunos(as) estão matriculados: *

	1º ano EF AI	2º ano EF AI	3º ano EF AI	4º ano EF AI	5º ano EF AI	6º ano EF AI	7º ano EF AI	8º ano EF AI	9º ano EF AI
Ensino Fundamental	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ensino Médio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Há atendimento na Sala de Recurso em todos os dias da semana? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quantos(as) alunos(as) possuem Termo de Desistência assinado e justificado pelos pais/responsáveis? *

Sua resposta

Quantos(as) alunos(as) possuem o termo de compromisso assinado pelos pais? *

Sua resposta _____

Todos(as) os(as) alunos(as) com necessidades especiais da escola são atendidos(as) em sala de recursos multifuncionais? *

☐ Sim

☐ Não

Todos(as) os(as) alunos(as) possuem o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE com os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento? *

☐ Sim

☐ Não

O PAEE é atualizado com que frequência? *

☐ Mensal

☐ Bimestral

☐ Semestral

☐ Anual

☐ Não é atualizado

Quanto ao público alvo da Educação Especial, informe o número de alunos(as) pertencentes aos grupos relacionados:

Nº de alunos(as) com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial:

Sua resposta _____

Nº de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Sua resposta _____

Nº de alunos(as) com altas habilidades/superdotação:

Sua resposta _____

Além dos grupos acima, a escola possui alunos(as) com desordem/transtorno de aprendizagem (dislexia, afasia, disortografia e discalculia) matriculados?

☐ Sim

☐ Não

Caso responda **SIM**, na pergunta anterior, especificar o número de alunos(as) para cada tipo citado acima:

Sua resposta _____

Na escola, os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas encontram barreiras físicas para acessar algum(ns) desses ambientes? *

- ☐ Sala de aula
- ☐ Banheiro
- ☐ Pátio/Espaço para recreação
- ☐ Refeitório/Cantina
- ☐ Laboratório de Informática
- ☐ Quadra poliesportiva/Ginásio
- ☐ Biblioteca/Sala de leitura
- ☐ Todos os ambientes da escola são acessíveis (marcação única)
- ☐ Outros ambientes:

A Sala de Recurso possui boa iluminação, janelas e ventilação adequada? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Existe acesso adequado para pessoas com necessidades especiais à Sala de Recurso? *

Ex.: Portas com largura adequada, rampas e piso tátil.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso encontre barreiras até a Sala de Recurso, escreva neste campo:

Sua resposta

Há na unidade escolar estudantes com deficiência visual? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há na unidade escolar alunos(as) com deficiência surdocegueira?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há problemas de **acesso ao transporte escolar** para frequência no contra turno da Sala de Recurso? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há atendimento de alunos(as) com necessidades educacionais específicas na Sala de Recurso no turno em que ele está matriculado e frequente? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Os atendimentos na Sala de Recurso são realizados de forma individual ou em grupos? *

- ☐ Grupo
- ☐ Individual

Se em Grupos, quais os critérios utilizados para a montagem dos grupos de atendimento?

Obs.: interesses comuns, habilidades, níveis de aprendizagem, mesma série ou informe outros critérios adotados.

Sua resposta

O espaço físico da Sala de Recurso é suficiente para atender a demanda de 8 (oito) a 20(vinte) alunos(as) a cada turma, conforme preconiza a Resolução SEE nº 4.256/2020?

☐ Sim

☐ Não

A sala de recurso é dotada de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado? *

- ☐ Computador
- ☐ Notebook
- ☐ Tablet
- ☐ Lupa eletrônica
- ☐ Scanner
- ☐ Impressora
- ☐ Teclado com colmeia
- ☐ Mouse com entrada para acionador
- ☐ Acionador de pressão
- ☐ Bandinha rítmica
- ☐ Dominó
- ☐ Material dourado
- ☐ Esquema corporal

- ☐ Memória de numerais
- ☐ Tapete quebra-cabeça
- ☐ Software para comunicação alternativa
- ☐ Sacolão criativo
- ☐ Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)
- ☐ Dominó de animais em Língua de Sinais
- ☐ Memória de antônimos em Língua de Sinais
- ☐ Lupa manual, lupa conta - fio dobrável e lupa de régua
- ☐ Dominó com textura
- ☐ Plano inclinado - estante para leitura
- ☐ Mesa redonda
- ☐ Cadeira para computador
- ☐ Cadeiras para mesa redonda
- ☐ Armário de aço
- ☐ Mesa para computador
- ☐ Mesa para impressora
- ☐ Quadro melamínico
- ☐ Impressora Braille
- ☐ Máquina Braille
- ☐ Reglete de mesa
- ☐ Punção
- ☐ Soroban
- ☐ Guia de assinatura
- ☐ Globo terrestre adaptado
- ☐ Kit de desenho geométrico adaptado
- ☐ Calculadora sonora
- ☐ alfabeto móvel e sílabas
- ☐ Alfabeto Braille
- ☐ Caixinha de números

- ☐ Bola de futebol com guizo
- ☐ Scanner com voz
- ☐ Mouse estático de esfera
- ☐ Teclado expandido com colmeia

Descreva outros materiais que a Sala de Recurso possui que não estão descritos acima:

Sua resposta

Dos materiais descritos, quais são os mais utilizados? *

Sua resposta

Dos materiais apontados, há algum desses que nunca foram utilizados? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há produção de materiais adaptados na Sala de Recursos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Os materiais que a Sala de Recurso possui, estão todos em condições de uso? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Há manutenção periódica desses materiais? *

☐ Sim

☐ Não

No caso de materiais produzidos na Sala de Recurso, há participação do(a) professor(a) regente de aula/turma e do PEB ACLTA ou TILS na produção desses materiais? *

☐ Sim

☐ Não

O tempo de atendimento (mínimo de 50 minutos, Res. SEE nº 4.256/202) é suficiente para alunos(as) com necessidades especiais? *

☐ Sim

☐ Não

A Sala de Recurso é utilizada para realizar avaliações bimestrais dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas? *

☐ Sim

☐ Não

Em caso afirmativo, na questão anterior, os(as) professores(as) disponibilizam as avaliações com antecedência para que elas sejam adaptadas?

☐ Sim

☐ Não

Nessas avaliações é utilizado algum recurso concreto, como por exemplo material dourado e alfabeto móvel? Informe se outro recurso é utilizado.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

Os(as) professores(as) da Sala de Recurso articulam os planejamentos e atividades junto aos(as) professores(as) da classe regular, EEB, PEB ACLTA ou TILS para os(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo, na questão anterior, com que frequência os planejamentos são articulados entre profissionais da escola? *

- ☐ Mensal
- ☐ Bimestral
- ☐ Semestral
- ☐ Uma vez no ano
- ☐ Nunca ocorreram

Há formação continuada de professores(as) na Educação Especial e práticas educacionais inclusivas, promovidas pelo estado? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Na sala de recurso há materiais que auxiliam os estudantes surdos(as) e que utilizam a comunicação em Libras? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Dentre os recursos e materiais para os(as) alunos(as) surdos(as), quais estão presentes na sala de recursos? Informar os materiais, caso a resposta positiva na questão anterior.

- ☐ Mural de avisos e notícias
- ☐ Painéis de gravuras e fotos sobre temas da aula
- ☐ Roteiro de planejamento
- ☐ Fichas individuais
- ☐ Outro: _____

O(A) gestor(a) promove/garante ao menos uma reunião semestral com pais/responsáveis pelos(as) estudantes, públicos alvo da Educação Especial, com a finalidade de apresentar os direitos e recursos pedagógicos que são disponibilizados a esses(as) alunos(as)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Realiza uma vez por ano
- ☐ Nunca Realizou

TILS - Tradutor(a) e Intérprete de Libras

Informações em relação aos(as) alunos(as) surdos(as) ou com deficiência auditiva.

Há na instituição alunos(as) surdos(as) usuários(as) da Língua Brasileira de Sinais (Libras)? *

☐ Sim

☐ Não

O PEB TILS organiza e direciona o trabalho do(a) estudante surdo(a) no atendimento da sala de recurso? *

☐ Sim

☐ Não

4) Quantos(as) alunos(as) são atendidos?

Caso a resposta for SIM no item anterior.

Sua resposta _____

PEB ACLTA - Professor(a) de Educação Básica de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas

Informações sobre os(as) alunos(as) atendidos(as) pelo PEB ACLTA.

O Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, foi elaborado para todos(as) os(as) estudantes públicos alvo do AEE? *

☐ Sim

☐ Não

A elaboração do PDI teve participação dos(as) professores(as) regentes de turma/aula, EEB e Professora da Sala de Recurso? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Com que frequência os PDIs são atualizados?

Caso a resposta seja SIM nos itens anteriores.

- ☐ Bimestral
- ☐ Semestral
- ☐ Uma vez no ano
- ☐ Não são atualizados

Os(as) alunos(as) acompanhados(as) pelo PEB ACLTA possuem dificuldade em permanecer na sala de aula durante todo o turno em que as aulas são ministradas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso positivo, na questão anterior, as atividades propostas são desenvolvidas em quais ambientes na escola?

- ☐ Biblioteca
- ☐ Quadra poliesportiva
- ☐ Sala de informática
- ☐ Pátio escolar
- ☐ Sala de Recursos
- ☐ Outro: _____

Nas atividades realizadas fora da sala de aula, nos ambientes citados, existe uma * proposta pedagógica para esses momentos?

☐ Sim

☐ Não

ASB Apoio

Informações quanto ao atendimento ao(à) aluno(a) que necessita de apoio na higiene, alimentação e locomoção.

O número de ASB Apoio é suficiente para atender de 1 a 5 alunos(as) por turno? *Obs.: quantidade definida pela Resolução SEE nº 5.085/2024, anexo II, item 2.1.9, b.* *

☐ Sim

☐ Não

Alguns estudantes podem necessitar de apoio para atividades como alimentação, higiene pessoal e locomoção, mesmo não apresentando deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista. Quando esses estudantes não são acompanhados pelo PEB ACLTA, você considera necessário que tenham o suporte de um profissional ASB Apoio dentro da sala de aula?" *

☐ Sim

☐ Não

Com base em sua vivência profissional, no contexto da Educação Especial em Minas Gerais, que sugestões, propostas ou mudanças você considera fundamentais para o aprimoramento das políticas públicas e da gestão da educação inclusiva no estado?

Sinta-se à vontade para abordar outros aspectos que considera relevantes, baseadas em sua experiência e conhecimento da realidade educacional inclusiva mineira.

Sua resposta

Agradecimentos

Prezado(a) participante,

Somos profundamente gratos pela sua valiosa participação nesta pesquisa acadêmica de mestrado da Universidade Federal de Lavras, que investiga a implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da SRE Passos/MG.

Sua contribuição foi essencial para compreendermos os desafios e avanços da educação inclusiva em nossa região. Reconhecemos que seu tempo é precioso e valorizamos imensamente sua disposição em colaborar com esta investigação científica.

Os dados fornecidos serão tratados com absoluto rigor ético e confidencialidade, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das políticas públicas de educação especial, beneficiando toda a comunidade educacional mineira.

Muito obrigado por tornar este trabalho possível!

Atenciosamente,

Levindo Eduardo Martins
Mestrando em Administração Pública
Universidade Federal de Lavras (PPGAP-UFLA)

APÊNDICE B – Respostas obtidas após a aplicação do questionário

As respostas integrais dos dois grupos participantes e respondentes da pesquisa estão disponíveis através do link: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18839822>.