



UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – PROPEPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ALINE FABRÍCIA SILVA BARBOSA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E EQUIDADE EM
EDUCAÇÃO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE PATOS DE MINAS (MG)

UBERLÂNDIA

2024

ALINE FABRÍCIA SILVA BARBOSA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E EQUIDADE EM
EDUCAÇÃO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE PATOS DE MINAS (MG)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional (PPGPE/UNIUBE), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos em Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar

UBERLÂNDIA

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- B234a Barbosa, Aline Fabrícia Silva.
Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equidade em educação: percepções de professoras de salas de recursos multifuncionais de Patos de Minas (MG) / Aline Fabrícia Silva Barbosa. – Uberlândia (MG), 2024.
96 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Fundamentos em Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.
Inclui produto educacional.
1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Inclusão em educação. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9046


ALINE FABRICIA SILVA BARBOSA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E EQUIDADE EM
EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE PATOS DE MINAS - MG**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31/07/2024


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARQUES AIDAR**
Data: 30/07/2024 15:34:11-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Adriana Marques Aidar
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 **LARISSY ALVES COTONHOTO**
Data: 01/08/2024 21:04:54-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Larissy Alves Cotonhoto
Instituto Federal do Espírito Santo -
IFES

Documento assinado digitalmente
 **ADELINO JOSE DE CARVALHO DIAS**
Data: 18/08/2024 15:46:41-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adelino José de Carvalho
Dias
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE n. 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

*Dedico esta dissertação à minha querida
Maria Flor, merecedora de um mundo
muito melhor para se viver.*

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é sinônimo de uma grande conquista, em que várias pessoas contribuíram durante os dois anos do curso para este sonho se tornar realidade.

Agradeço a Deus, por me fortalecer diante dos obstáculos e por sempre me dar além do que mereço.

À minha mãe, Angela Maria da Silva, por valorizar a educação em minha vida e não medir esforços para me proporcionar, desde pequena, um ensino de qualidade; e ao meu pai, Lázaro Caetano Barbosa, por ser exemplo de que vale a pena sonhar com um mundo melhor.

À minha irmã, ao meu cunhado e à minha linda Maria Flor, minha profunda gratidão por serem inspiração de amor.

Ao meu marido, por me impulsionar a alçar voos antes de eu mesma acreditar na viabilidade desse sonho.

Ao meu filho, Rodrigo Barbosa Camargos Lima, meu grande amor, pelos sorrisos de despedida quando precisei me ausentar para dedicar aos estudos e pelos sorrisos de acolhida quando retornava. Todas as minhas conquistas são por (e para) você!

À minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Marques Aidar, por toda gentileza, amorosidade, paciência e dedicação ao longo do processo de escrita. Muitos desafios pessoais foram enfrentados paralelamente a esse percurso, mas seu cuidado e incentivo me fizeram enxergar a grandiosidade da realização desse sonho.

Aos professores, por terem guiado meu aprendizado neste processo e pela humildade no diálogo, pois concluo o mestrado com uma nova perspectiva profissional e pessoal.

A todos os funcionários do *Campus* Uberlândia da Universidade de Uberaba (UNIUBE), pelo acolhimento e por tamanha leveza na condução dos processos.

Por último, mas não menos importantes, aos meus colegas do mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, pelo companheirismo e apoio, em especial à minha grande amiga, Eliane Alves, com quem dividi todos os desafios e alegrias. Essa caminhada não foi solitária porque você estava presente!

Obrigada por vivenciarem essa jornada comigo!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes” (Freire, 2000, p. 33).

RESUMO

Este estudo investiga a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil, com base no direito dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Vinculada à linha de pesquisa Fundamentos em Educação Básica, esta investigação recebe o auxílio financeiro do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e se atrela ao grupo de pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FORDAPP/CNPq). Por meio das percepções dos profissionais que atuam nas SRMs, objetivamos verificar a inclusão escolar dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nos estabelecimentos públicos do referido município, a partir da contribuição das SRMs na promoção dos diálogos entre os profissionais da escola e com os demais alunos acerca das especificidades dos estudantes, o que favorece o desenvolvimento das potencialidades para garantir a equidade e, conseqüentemente, a qualidade da educação inclusiva ofertada. Embasamo-nos no método de abordagem qualitativa e exploratória, por meio da pesquisa de campo, com entrevista semiestruturada; pesquisa bibliográfica e análise documental, para composição do estado do conhecimento. Como sujeitos de pesquisa, abordamos as professoras das SRMs de escolas públicas inclusivas das redes estadual e municipal, com o intuito de identificar questões que dificultam ou impedem a inclusão escolar, conforme as especificidades dos discentes PAEE. Os dados foram averiguados por meio de análise temática, e o referencial teórico é composto por autores como Mantoan (2015, 2021, 2022) e Freire (2004, 2005), sob a perspectiva crítica. Os resultados demonstraram que as SRMs incidem positivamente no desenvolvimento dos alunos, apesar da necessidade de ampliar a compreensão e execução da proposta para colaborar de fato com a equidade na educação. Em se tratando do produto, foi realizada uma roda de conversa com as docentes de AEE, participantes da entrevista ou não, para dialogicamente indicarmos o desenvolvimento da pesquisa e observarmos os pontos principais da propositura da equidade educacional aos discentes da Educação Especial.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais; Educação Inclusiva; Equidade em Educação.

ABSTRACT

This study investigates the proposal for Specialized Educational Assistance (AEE, in Portuguese abbreviation), focusing on Multifunctional Resource Rooms (SRMs) in Patos de Minas, Minas Gerais, Brazil, based on the rights of students with disabilities, Autism Spectrum Disorder (ASD), and High Abilities/Giftedness (HA/GN) for an inclusive, equitable, and quality education. Linked to the research line Fundamentals in Basic Education, this investigation receives financial support from the Trilhas de Futuro – Educadores Project, from Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) and is linked to the research group of Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas from Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FORDAPP/CNPq). Through the perceptions of professionals working in SRMs, we aim to verify the school inclusion of students who are the target audience for Special Education in public schools in the aforementioned municipality, based on the contribution of the SRMs in promoting dialogues between school professionals and other scholars about the specificities of the students, which favors the development of potentialities to guarantee equity and, consequently, the quality of the inclusive education offered. We based our approach on the qualitative and exploratory method, through field research, with semi-structured interviews; bibliographic research and document analysis, to compose the state of knowledge. As research subjects, we approached the SRM teachers of inclusive public schools in the state and municipal networks, with the aim of identifying issues that hinder or prevent school inclusion, according to the specificities of the students who are the target audience for Special Education. The data were analyzed through thematic analysis, and the theoretical framework is composed of authors such as Mantoan (2015, 2021, 2022) and Freire (2004, 2005), from a critical perspective. The results demonstrated that SRMs have a positive impact on student development, despite the need to broaden the understanding and implementation of the proposal to truly collaborate with equity in education. Regarding the product, a discussion group was held with the AEE teachers, whether or not they participated in the interview, to dialogically indicate the development of the research and observe the main points of the proposal for educational equity for Special Education scholars.

Keywords: Specialized Educational Services; Multifunctional Resource Rooms; Inclusive Education; Equity in Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tapetes Culturais.....	23
Figura 2. Escolas da Educação Básica com SRMs	26
Figura 3. Mapa das escolas da Educação Básica com SRMs	27
Figura 4. SRM da EE Professor Zama Maciel	45
Figura 5. SRM da Escola Estadual Santa Terezinha	45
Figura 6. SRM da EM Frei Leopoldo	46
Figura 7. SRM da EM Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues.....	46
Figura 8. SRM da EM Prefeito Jacques Correa da Costa	46
Figura 9. Diferença entre igualdade e equidade	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento – 2015 a 2023	34
Quadro 2. Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como procedimento do estado do conhecimento	34
Quadro 3. Equipamentos e materiais pedagógicos da SRM – tipo I.....	43
Quadro 4. Equipamentos e materiais pedagógicos da SRM – tipo II.....	44
Quadro 5. Formação das professoras de AEE entrevistadas.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AM	Amazonas
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavirus Disease 2019 (Doença do Novo Coronavírus 2019)
CREI	Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EPT	Educação Profissional e Técnica
FC	Fibrose Cística
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRM	Instituto Rodrigo Mendes

LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
ONG	Organização não Governamental
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGPE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal de Ensino
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SEE/MG	Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1.MEMORIAL	16
1.1. Formação educacional inicial e vida profissional.....	18
1.2. Formação acadêmica.....	24
2.INTRODUÇÃO.....	25
2.1. Questões de pesquisa	28
2.2. Objetivos.....	28
2.3. Metodologia.....	29
3.O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	40
3.1. Implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs)	43
3.2. Formação de professores da SRM.....	47
3.3. Perfil das professoras de atendimento educacional especializado (aee) entrevistadas ...	50
4.INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO NAS SRMs, DE ACORDO COM DOCENTES DE AEE	54
4.1. Diálogo entre professores do AEE e os da sala de aula comum	55
4.2. Planejamento das professoras da SRM	59
4.3. Trabalho colaborativo entre professores da sala de aula comum e os das SRMs .	63
4.4. Interação dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) com profissionais da escola e demais alunos.....	67
5.EQUIDADE: MUITO ALÉM DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, EDUCAÇÃO PARA CADA UM	71
5.1. Diversidade e alteridade no ambiente escolar	72
5.2. Equidade em educação	76
5.3. Equidade em educação a partir da análise das percepções das professoras de AEE.	79
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	89

1. MEMORIAL

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.
(FREIRE, 2005, p. 71).

Um jardim se inicia com germinações, percorre por desabrochares, faz história ao lançar sementes e se eterniza com as memórias de seus perfumes, exalados por variados odores capazes de marcar momentos e gerações. Estes não estão isentos de intempéries com ervas daninhas, pragas e mau tempo, mas a beleza permanece com cuidado e zelo – assim é o “jardim da vida”.

Nascida em Patos de Minas, Minas Gerais (MG), sou filha de pai motorista de caminhão e mãe professora. Minha figura paterna nasceu no meio rural e, no fim de sua infância, juntamente com seus pais e irmãos, deixou a fazenda onde vivia e se mudou para o referido município em busca de melhores condições e qualidade de vida. Para ele, o trabalho chegou cedo com as atividades na fazenda e, ao morar na cidade, continuou a contribuir com a renda familiar – por isso, completou apenas a 4ª série primária. Várias atividades profissionais foram realizadas por ele até a aposentadora por invalidez como motorista, após um infarto que rendeu um grande susto para toda a família.

Minha mãe também nasceu no meio rural: primeira de cinco filhos de um jovem casal, logo cedo demonstrou interesse pelos estudos (talvez pelo desejo de buscar uma oportunidade diferente daquela vivida pela família há gerações) e, para aprimorá-los, sob orientação de meus avós, deixou o lar para morar com parentes em Patos de Minas (MG) e se formar. Às duras penas pela precária condição social, fez magistério, iniciou a graduação em Pedagogia e ampliou os conhecimentos na pós-graduação *lato sensu* quando estava grávida, em que viajava deitada nos corredores dos ônibus pelas madrugadas. Atuou como professora da educação básica de escolas públicas até a aposentadoria e, da união desse casal, nasceram duas filhas, das quais a autora deste trabalho é primogênita – inclusive, fazia companhia à minha mãe nas madrugadas frias nos ônibus.

A prioridade e o esforço da minha família visavam proporcionar, a mim e à minha irmã, o acesso à educação de qualidade, para conquistarmos aquilo que, para eles, foi considerado impossível de ser conquistado. Até “simpatia” foi feita com os cotos dos nossos umbigos enterrados na faculdade da cidade, mais especificamente na entrada do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Tivemos uma infância simples e confortável, mas, para isso, houve sacrifício de meus pais. O sonho de ver as duas filhas formadas foi concretizado com duas graduações para cada,

especializações e as ambas em pós-graduação *stricto sensu*. Acredito que a “simpatia” deu certo! “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança espero” (FREIRE, 2005, p. 114).

Após anos de graduação, atividades profissionais paralelas, altos e baixos na vida pessoal, atingi o sonhado objetivo de ser nomeada em dois concursos públicos e a consequente estabilidade financeira. Uma grande alegria para a minha família foi o anúncio da gravidez de minha irmã em 2018, quando nasceu uma menina cujo nome ouvia desde criança: Maria Flor. Ela nasceu linda! Vivemos um sonho naquele tempo; afinal, era a continuação de nossa história diante de nós.

Com o passar dos meses, notamos algo estranho com ela, dado que várias interações aconteceram sem causa aparente e os sintomas eram sujeitados apenas a tratamentos. Aos 10 meses da nossa Florzinha, o diagnóstico de Fibrose Cística (FC)¹ chegou como uma erva daninha e nos arrancou a possibilidade de, dali para frente, vivermos sem o medo de perdê-la. Isso igualmente nos fez perder o chão, em que a vida de todos os familiares é perpassada por constantes lutas, aprendizados e fé.

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta
 Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca possui
 A estranha mania de ter fé na vida (Brant, Nascimento, 1978).

Em 2020, diante do caos ocasionado pela pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (Doença do Novo Coronavírus 2019 – COVID-19)², o desejo de ser mãe se tornou realidade e, ainda durante a gestação o momento pandêmico, percebemos que Maria Flor não se desenvolvia de acordo com o esperado para a sua idade. Então, obtivemos também diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)³, que levou a adaptações familiares com a busca de conhecimento, união e amor.

¹ Também conhecida como *Doença do Beijo Salgado* ou *Mucoviscidose*, essa doença genética crônica afeta principalmente os pulmões, pâncreas e o sistema digestivo. Atinge cerca de 70 mil pessoas em todo mundo e é a doença genética grave mais comum da infância. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/fibrose-cistica/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

² Doença infecciosa causada pelo coronavírus, cujos principais sintomas são febre, cansaço e tosse seca. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 2 jul. 2023.

³ Distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, com um repertório restrito de interesses e atividades. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Em 2021, durante um período crítico da pandemia de Covid-19, em que hospitais estavam abertos apenas para atendimento de pacientes com esse diagnóstico, sem mostrar os meus exames pré-operatórios para o anestesista e na entrada pelo pronto-socorro do hospital sem agendamento, com a companhia do meu marido, nasceu Rodrigo, aquele que exala o mais doce perfume dos meus dias, que acalma meu coração e leva paz aonde vai. A chegada dele e a presença de Maria Flor com todas as suas necessidades deixaram à flor da pele todo o meu desejo de contribuir para (e por) uma sociedade justa e digna, além de lutar por condições de igualdade e equidade a todas as pessoas.

Então mire as estrelas e salte o mais alto que der! Tome distância, e faça o melhor que puder!
 Só não se permita viver na sombra do talvez... Aqui só se vive uma vez!
 Vença seus medos! Você é capaz de voar por cima das vozes Que gritam pra você parar!
 Não há nesta vida algo que não se possa alcançar... Você só precisa ir buscar! (Rosa de Saron, 2019).

Se podemos sonhar grande, por que sonhar pequeno?

1.1.FORMAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL E VIDA PROFISSIONAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.
 (FREIRE, 2004, p. 47).

Desde criança, convivo com a educação em minha casa. Lápis, tesouras, papéis, recortes, planejamentos e linguagem escolar sempre estiveram presentes. Mas, aos cinco anos, a escola foi “minha” pela primeira vez com o “jardim de infância” na instituição pública próxima à minha casa. Lembro-me de minha mãe sair para trabalhar e orientar a babá sobre a roupa deixada sobre a cama que deveria ser usada por mim no primeiro dia de aula: camiseta de uniforme branca e saia plissada azul marinho (esse não era o uniforme usual da época, mas ela o considerava bonito). Foi um cuidado a mais como forma de carinho e, após horas, vesti o uniforme e recebi, das mãos da minha mãe, uma pasta azul-clara, com uma folha de papel dentro. Nela havia flores pintadas à mão com algumas palavras que não sabia decifrar, mas me disse que deveria ser entregue à professora, pois assim saberia o quanto minha família estava feliz com o meu primeiro dia de aula. A tia Tânia, professora alta, magra e de cabelos curtos, se abaixou, me abraçou e me acolheu. Logo entreguei aquela pasta que trazia junto ao meu

corpinho, como um grande tesouro; ela abriu ali mesmo e me respondeu com um lindíssimo sorriso. A partir daquele sorriso, a escola era melhor ainda do que eu havia imaginado. Como esse dia me marcou – aquele ano na Escola Estadual (EE) Abílio Caixeta de Queiroz sempre esteve vivo em minha memória.

Os anos seguintes foram ótimos. Tia Cirlene, do pré-escolar, me alfabetizou com paciência. Eu era apaixonada por ela, pois o fato de ser sorridente, dinâmica e apresentar aulas que exploravam todo o ambiente escolar foram fatores preponderantes para me conquistar. O ano era 1993, e a turma tinha outras crianças, em que as carteiras eram compostas por mesas baixas, com capacidade para quatro cadeiras; por isso, as atividades eram realizadas em grupo. Tinha muitos amigos naquela turma, e uma coleguinha me chamou a atenção naquela época: Iara, que era alta, magra, loira e com uma má formação nos dedos das mãos. Nunca perguntei nada a ela e nem para a professora sobre os dedinhos dela não serem como os meus e dos outros coleguinhas; tampouco me lembro de alguém na escola falar sobre isso. Nos outros anos, não a vi na escola.

A 1ª série com a tia Dorinha foi especial para o meu aprendizado e desenvolvimento da escrita, pois, rotineiramente, nos convidava para irmos à lousa e treinarmos a caligrafia – a dela era linda! Enquanto isso, a tia Glorinha, na 2ª série, despertou em mim a vontade de ser professora, pois, naquela época, comecei a “brincar de escolinha”. Ela guardava todas as folhas de atividades que haviam sido “rodadas” no mimeógrafo antes da aula em um saquinho de arroz e nos recebia na porta da sala abraçada com ele. Em casa, eu a imitava ao colocar os papéis no saquinho e fazer a própria “pasta” de atividades.

Na 3ª série, para cumprir um desejo de minha mãe e com vistas a uma educação de melhor qualidade, fui matriculada no Colégio Marista de Patos de Minas (MG), onde Eliane foi a minha professora no início. Não podíamos nos dirigir às professoras como “tia” e, além de quebrar um dente após uma brincadeira no pátio, não tenho grandes lembranças daquele ano. O colégio particular não me atendeu ou não me encaixei à realidade da instituição e, após muito choro, eu e minha irmã convencemos minha mãe de que queríamos estudar na escola pública onde ela lecionava. Lembro-me da sua relutância em dizer que onde estávamos era melhor para nós, mas, no fundo compreendeu, nosso desejo de estarmos com ela e daqueles iguais a nós. Assim, vencemos e fomos atendidas! Fiquei ainda mais feliz ao ser matriculada na EE Cônego Getúlio e, quando soube que minha mãe seria a professora da 4ª série, tornaria o sonho em uma realidade! Porém, não foi como eu sonhei: durante as aulas, não tive tanto entusiasmo, por ter sido uma experiência estranha tê-la como docente. Por ser uma criança

tímida, não sabia me referir a ela quando apresentava alguma dúvida: mãe, tia ou professora? Me cobrava demais e não me expressava como poderia de fato.

A EE Cônego Getúlio era bem conceituada na cidade, mas oferecia apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental; por isso, para iniciar a 5ª série, precisei ser matriculada em outra instituição para continuar os estudos. Então, a EE Professor Zama Maciel, também conhecida como “colégio estadual”, começou a fazer parte da minha história, onde os anos finais do Ensino Fundamental foram proveitosos. A escola era excelente, estava em uma boa turma, vários projetos eram executados ali e o incentivo dos professores à leitura era constante. Amava a disciplina de literatura e, por meio dela, tive contato com várias obras literárias que me faziam viajar por um mundo que era somente meu, até que uma greve duradoura, segundo o olhar de meus pais, prejudicou o desempenho na 8ª série. Com isso, novamente decidiram me colocar em outro estabelecimento escolar no Ensino Médio.

O Colégio Leonardo da Vinci, instituição particular tradicional de Patos de Minas (MG), foi o escolhido para me preparar para o vestibular e, conseqüentemente, ingressar em uma faculdade e obter um diploma de curso superior. Os três anos de estudos no Ensino Médio foram intensos, e os meus colegas focavam na aprovação em diversas universidades. Devido às condições financeiras, me limitava a pensar nas possibilidades ofertadas pela única instituição de ensino superior de Patos de Minas (MG) naquela época e, em dezembro de 2004, fui aprovada para cursar Direito no Unipam. Foi uma festa!

Aos 18 anos de idade, no curso de Direito e com a necessidade de contribuir com a renda familiar, conciliava meus estudos com o estágio na Defensoria Pública de Patos de Minas (MG) e com algumas aulas particulares. O estágio era na área de Direito do Menor, onde presenciei, além dos sofrimentos causados às vítimas, horríveis angústias de jovens infratores e seus familiares. Indagava-me sobre o que havia se perdido ou o que faltava na formação daqueles jovens para seguirem caminhos como o meu ou dos meus amigos – a dor do outro sempre me incomodou.

Naquela época, me matriculei em um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁴ como *hobby* em uma instituição filantrópica em Patos de Minas (MG). Logo no início, apresentei aptidão e me inseri na comunidade surda com atividades de cunho social, em um período de diálogos sobre a nova cultura e modos de “ver a vida” que foram intensos e

⁴ Língua de modalidade gestual-visual com a qual se comunica por meio de gestos, expressões faciais e corporais. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, de acordo com a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). A Libras é comumente utilizada na comunicação com pessoas surdas, como uma importante ferramenta de inclusão social. Disponível em: <https://www.libras.com.br/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

fundamentais para a minha visão deixar de ser passiva e se tornar ativa em contextos e causas sociais.

No início de 2007, aos 20 anos de idade e com dificuldades financeiras em casa, renunciei ao estágio devido à oportunidade de ter o primeiro emprego formal na Rede Estadual de Ensino (REE), mais precisamente na EE Cônego Getúlio, a mesma onde estudei naquela tão esperada 4ª série. Fui contratada como intérprete educacional de Libras que, naquele momento, era uma função inédita em minha cidade.

Além de ser a primeira vez que adentrava em uma escola como servidora, vivenciei a chegada de crianças surdas no ensino regular. Foi um desafio imenso para proporcionar acessibilidade e acolhimento em um ambiente sem preparação, mas que me conquistou por proporcionar, com a educação, o desenvolvimento da construção da cidadania e a valorização do ser humano em suas diversas potencialidades. Pessoalmente, desejava contribuir com quem passasse “pelas minhas mãos” e, em agosto de 2009, quando cursava o último período do curso de Direito, passei em segundo lugar no vestibular para a graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na modalidade de Educação a Distância (EaD)⁵ em Lagamar (MG), uma pequena cidade da região do Alto Paranaíba. Foram anos difíceis, pois trabalhava intensamente, chegava sempre tarde em casa e o volume de atividades era elevado. Os textos enviados pelos professores da licenciatura eram complexos, e os tutores da instituição não estavam disponíveis nos horários livres que dispunha para os estudos. Acredito no desempenho satisfatório devido ao gosto pela leitura e pelos estudos conquistados ao longo da minha caminhada. Inclusive, colegas que iniciaram a licenciatura comigo não tiveram a possibilidade de concluí-la, devido a dificuldades em estudar sozinhos, por desconhecerem o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ou por não conseguirem estar no polo para os encontros presenciais devido à distância de suas casas.

Em 2011, iniciei profissionalmente também como intérprete de Libras na Rede Municipal de Ensino (RME) de Patos de Minas (MG). Havia me formado em Direito, mas não consegui sair da educação de fato.

Em 2016, fui nomeada em dois concursos (municipal e estadual) como Professora de Educação Básica (PEB). Em junho do mesmo ano, tomei posse em ambas as redes, o que me fez deixar as atividades como intérprete de Libras. Porém, a educação inclusiva e as crianças

⁵ Modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e TDICs. É regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica – Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio – e no Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 2 jun. 2023.

com deficiências sempre estiveram em minhas salas de aula e, até 2021, me dividi entre a docência em Educação Infantil e a do 5º ano do Ensino Fundamental.

Um inesperado convite foi feito a mim em janeiro de 2022 para assumir a coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (NAI/SEMED) de Patos de Minas (MG) – nesse setor, contribuí com os conhecimentos a respeito da educação inclusiva e de aspectos jurídicos adquiridos no bacharelado. A partir disso e dos questionamentos que permanecem em mim, com todas as angústias e anseios de uma escola para todos e as lutas por direcionamentos e execuções com vistas à educação de qualidade a partir das potencialidades de cada um, que o tema em questão foi despertado.

Ainda em 2022, ao realizar buscas destinadas às atividades para o mestrado, me deparei com o edital intitulado “Alavancas para a educação inclusiva de qualidade”, disponível por intermédio do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), Organização não Governamental (ONG) que há muitos anos participa ativamente dos diálogos que contribuem com as diretrizes da educação inclusiva em nosso país. No caso seria fornecida, para dez municípios brasileiros – dois de cada região do país –, uma formação em educação inclusiva aos profissionais da educação pelo triênio 2023/2025. Então, inscrevi o nosso município e, após o envio de relatório com explicações sobre o atendimento aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em Patos de Minas (MG), fomos selecionados para participar da segunda etapa do processo seletivo, que consistiu em uma entrevista com todos os representantes selecionados do Sudeste. Vários indicados por municípios de Minas Gerais, alguns do Rio de Janeiro e outros de São Paulo participaram da entrevista e, em dezembro de 2022, obtivemos a notícia de que Patos de Minas (MG) foi selecionada, juntamente a Cajati, São Paulo (SP), para representarem a região Sudeste na formação oferecida. Com isso, em março de 2023, eu e outra servidora da cidade fomos até São Paulo, capital, para iniciar a formação, onde encontramos os representantes dos outros nove municípios. Foi um momento ímpar, visto que conhecemos diversas realidades da educação inclusiva no território nacional. Percebi que, de norte a sul do país, os questionamentos, as dúvidas e os desafios são parecidos, mas existem pessoas responsáveis com o propósito e que almejam oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes.

Logo em seguida, foi iniciada a formação para 40 profissionais das RMEs, dentre eles professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da sala de aula comum e gestores escolares de dez escolas urbanas e rurais. Foram 100 horas de formação, nas quais a teoria e a prática foram alinhadas para, ao final, todas as escolas realizarem projetos voltados à inclusão de todos. Nesse contexto, 100 iniciativas foram desenvolvidas em todo o território

nacional e cinco foram escolhidos para estudos de caso, o que incluiu uma escola do meio rural em nossa cidade, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

O projeto selecionado consistia em um jogo com características de “batalha naval”. Um estudante escolhia um dos balões, o estourava e encontrava uma situação-problema de matemática. Outro aluno da dupla tentava solucionar e quando acertava, avançava sobre o tapete repleto de desenhos que representam a cultura local (Figura 1):

Figura 1. Tapetes Culturais



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Uma equipe de filmagem do IRM visitou Patos de Minas (MG) para conhecer os estudantes e professores idealizadores do projeto e, ao final do triênio, o evidenciará como um caso de sucesso. Em 2024, a formação dos profissionais acontece com os técnicos das secretarias e é voltada à elaboração de uma política pública municipal de formação de professores em educação inclusiva. Durante o ano de 2025, as ações serão monitoradas a partir da formação proposta nos dois anos anteriores.

Depois disso, recebi outro convite ao final de 2023, para assumir a função de diretora de Regulação de Ensino da Semed de Patos de Minas (MG). Confesso que foi uma grande surpresa, visto que as pessoas que anteriormente ocuparam tal função sempre me inspiraram na organização de um sistema com projetos e articulações. Assumi como a realização de um sonho que nunca ousei sonhar...

1.2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

“Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.
(FREIRE, 2005, p. 120).

Minha formação profissional não terminou com as graduações. Em 2015, concluí a pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Claretiano. A preocupação relativa a formações que contribuíssem para o trabalho efetivo e a qualidade da oferta para as crianças em minhas turmas sempre foi constante.

O ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGPE/UNIUBE), na linha de pesquisa Educação Básica: Fundamentos e Planejamento, ocorreu pela minha trajetória profissional como professora que objetiva disponibilizar uma educação de qualidade para todos e cada um; e pela minha vivência de familiar de pessoa com deficiência, que deseja um olhar para as potencialidades daqueles que merecem ser compreendidos e podem ser desafiados.

Assim, abraço a oportunidade de percorrer novos caminhos em busca do conhecimento, com a consciência de que alguns sacrifícios precisam ser (e estão sendo) feitos em minha rotina de mãe, esposa e profissional para adaptar a minha rotina de estudante. A elaboração desse projeto me proporciona resgatar a minha história e quem verdadeiramente sou, para compreender meus propósitos com a construção de uma sociedade menos capacitista e direcionada à equidade.

Muito deve ser feito e me vejo apenas como a semente para uma flor que desabrochou em nossas vidas e nos traz forças e anseios para viver. Afinal, o Mestrado em minha vida abre portas, janelas, clarões e, para alguém que nunca pôde tirar os pés do chão, é uma oportunidade para alçar voos ainda que solitários.

2. INTRODUÇÃO

Nos ambientes escolares do município de Patos de Minas (MG) permeiam discussões a respeito da educação inclusiva e do modo como é realizada a inclusão escolar de pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A partir disso, urge a necessidade de dialogar acerca do AEE ofertado em escolas públicas inclusivas do município citado.

Concretizado pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), o AEE representa a política pública que visa ao desenvolvimento dos estudantes PAEE de forma equitativa no ambiente escolar inclusivo. Para o público-alvo, a SRM promove o atendimento pedagógico complementar e/ou suplementar voltado a suas especificidades e o diálogo entre os profissionais e estudantes das escolas inclusivas sobre tais particularidades. Porém, as SRMs apresentam questões estruturais que dificultam o atendimento eficaz e de qualidade.

Diante do pressuposto de que as SRMs ainda não alcançaram a sua finalidade – garantir a equidade e, conseqüentemente, a qualidade da educação dos estudantes PAEE nas escolas inclusivas de Patos de Minas (MG) –, justificamos esta pesquisa para consolidar a base e garantir o direito à educação de tais estudantes. No Brasil, 24% da população brasileira se declara em alguma condição de dificuldade funcional (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020). Ao longo dos anos, várias lutas têm acontecido para tais sujeitos terem a autonomia reconhecida pelos governos. Historicamente, as diferenças entre os seres humanos representam motivos de eliminação, exclusão e segregação das pessoas com deficiência, as quais são vistas como doentes e/ou incapazes (Maior, 2017).

A aquisição dos direitos das pessoas com deficiência pode ser considerada recente. Os embates se tornaram constantes a partir da década de 1960, quando o movimento começou a solicitar o reconhecimento do protagonismo de suas vidas como sujeitos de direitos, com autonomia para fazer as próprias escolhas. Dessa maneira, surgiu o modelo social da deficiência em contraponto do modelo biológico (Maior, 2016).

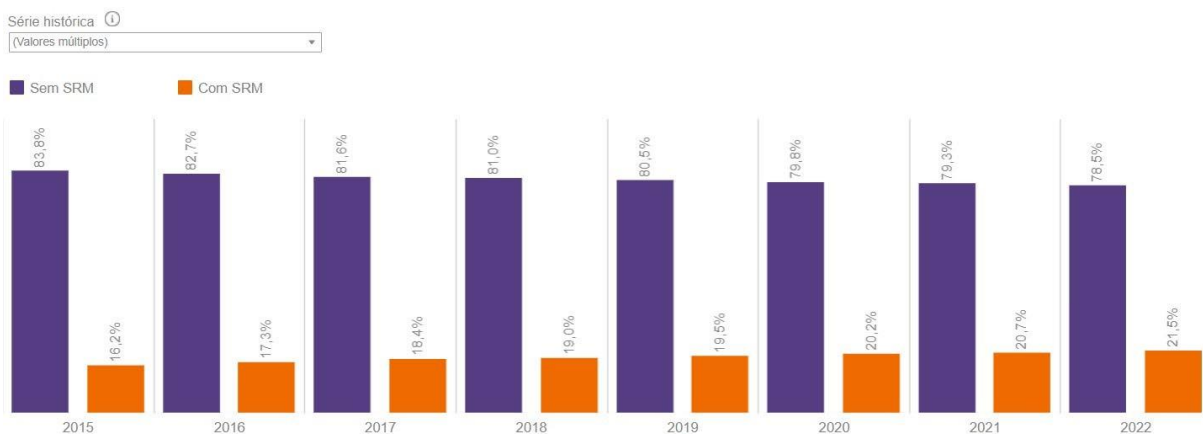
Na década de 1980, o movimento das pessoas com deficiência se tornou associações que construíram uma pauta comum de reivindicações e, assim, conseguiram inserir seus direitos em diversos capítulos da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988; Maior, 2017). Desde a Constituição Cidadã, grandes conquistas atinentes ao direito à educação das pessoas com deficiência foram alcançadas, e a década de 1990 foi igualmente relevante, com avanços nas políticas públicas relativas à educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) – e a

Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994) são normativas que ressaltam os direitos de crianças e pessoas com deficiência, em que um dos maiores ideais seria proporcionar a escola para todos (Costa, 2011). A partir disso, escolas comuns e especiais pautaram o conceito de AEE, que passou a ser oferecido nas instituições até então consideradas regulares, com o intuito de complementar e/ou suplementar a escolarização de alunos com deficiência, TEA e AH/SD (Brasil, 2011).

O Estado é responsável por proporcionar uma educação de qualidade e, garantir que o acesso e a permanência na escola aconteçam de forma igualitária para todos (Goergen, 2013). O AEE, através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tem como fundamento identificar particularidades, traçar estratégias que favoreçam a acessibilidade, organizar recursos pedagógicos, executar mecanismos que garantam a aprendizagem significativa e estabelecer meios viáveis para encurtar e/ou eliminar distâncias entre saberes (Brasil, 2011). Para que tudo isso seja contemplado, primeiramente é necessário mapear as problemáticas.

De acordo com dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), 21,5% de escolas do território nacional possuem SRMs (ou não). Tal porcentagem é relevante porque, por intermédio das SRM se efetiva o trabalho que envolve a inclusão dos estudantes PAEE nas classes comuns e a legislação garante a implementação de tais salas nos estabelecimentos comuns de ensino, conforme a legislação em vigor desde 2008 (Brasil, 2008, 2022). Vejamos o crescimento da oferta das SRM no Brasil de 2015 a 2022 (Figura 2):

Figura 2. Escolas da Educação Básica com SRMs⁶



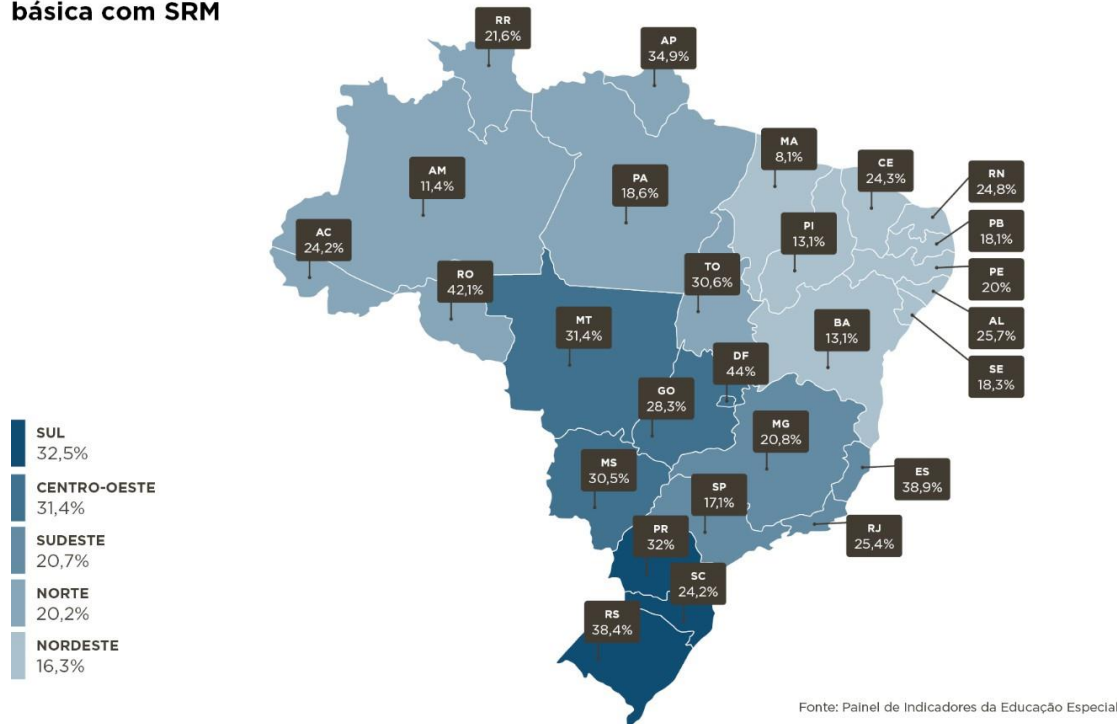
Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

⁶ O Painel de Indicadores da Educação Especial objetiva instrumentalizar gestores na criação de políticas públicas baseadas em dados e evidências; favorecer ações de *advocacy*; e ser fonte de referências para profissionais comprometidos com a educação inclusiva. Trata-se de uma iniciativa do IRM, em parceria com o Instituto Unibanco e o apoio do Centro Lemann, Todos pela Educação e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Nacionalmente, é possível perceber que o crescimento do número de SRM é ínfimo, o que necessita de abordagens incisivas para os estudantes PAEE garantirem o direito ao AEE. Na sequência, a Figura 3 ilustra a porcentagem de escolas que ofertam a educação básica e possuem SRM por estado:

Figura 3. Mapa das escolas da Educação Básica com SRMs

Escolas de educação básica com SRM



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/> Acesso em: 24 jun. 2024.

Nesse caso, nenhum estado brasileiro atinge ao menos 50% de escolas que ofertam o serviço de SRM. Apesar de ser uma política prevista há alguns anos, ainda não avançou de modo suficiente para os estudantes terem atendimento em contraturno nas escolas onde são regularmente matriculados, o que demonstra o déficit do poder público para com o PAEE que necessita do atendimento para obter as mesmas oportunidades curriculares.

Como responsável por um NAI de Patos de Minas (MG), percebo um grande esforço para a concretização do AEE. Desafios são encontrados e vivenciados por profissionais das escolas públicas onde o atendimento é ofertado e, por isso, é preciso dirimi-los. Dar voz aos profissionais que experienciam essa realidade e, em seguida, refletir com eles sobre como superar os problemas é fundamental para obter êxito e atender às políticas de educação inclusivas existentes.

Apesar do amparo legal, estratégias e diretrizes pedagógicas são necessárias para contemplar efetivamente uma educação de qualidade. Isso não é diferente com o AEE, que

exige uma perspectiva singular dos profissionais inseridos nesse contexto, uma vez que a educação inclusiva diz respeito a todos (Kassar, 2003). Torna-se urgente e necessário o direcionamento dos profissionais envolvidos com o AEE quanto à qualidade da prática vivenciada, por meio de regulamentação, e a concretização dos objetivos do recurso, o que garante uma educação voltada à construção da cidadania (Ribeiro, 2002).

Diante do exposto, nossos resultados geraram uma roda de conversa com as professoras de AEE que participaram da pesquisa e outras que não fizeram parte do estudo. Isso oportunizou o diálogo, a reflexão sobre as próprias práticas e a valorização da diversidade nos ambientes escolares e favoreceu o planejamento de ações para superar os desafios enfrentados pelos profissionais do AEE para uma educação equitativa. Coadunamos, pois, o respeito ao conjunto de estratégias que norteiam práticas diferenciadas pela valorização das potencialidades de cada estudante, para as oportunidades serem iguais e os melhores resultados, atingidos (Brasil, 2008).

2.1. QUESTÕES DE PESQUISA

A questão norteadora da pesquisa é: a partir da percepção dos profissionais das SRMs, o AEE contribui para a equidade em educação e, conseqüentemente, para alcançar a qualidade na educação inclusiva nas escolas públicas de Patos de Minas (MG)?

Por sua vez, as questões complementares são:

- Quais pesquisas produzidas entre 2015 e 2023 podem sistematizar o conhecimento desenvolvido no período compreendido?
- Quais políticas públicas visam à permanência dos estudantes PAEE e contribuem para uma educação equitativa?
- Para os professores de AEE, a SRM proporciona a interação dos alunos PAEE com os demais estudantes e profissionais, a fim de valorizar as diferenças e a não discriminação?
- Ainda para os docentes de AEE, a SRM favorece o trabalho colaborativo?

2.2. OBJETIVOS

A pesquisa possui o objetivo geral de investigar, por meio das percepções dos profissionais que atuam nas SRMs em Patos de Minas (MG), como o AEE contribui para a inclusão escolar, a fim de garantir a equidade e, conseqüentemente, a qualidade da educação inclusiva ofertada.

Os objetivos específicos são:

- Realizar o levantamento de pesquisas produzidas entre 2015 e 2023, com vistas a sistematizar o conhecimento no período compreendido.
- Analisar se as políticas públicas que visam à permanência dos estudantes PAEE contribuem para uma educação inclusiva equitativa.
- Investigar se, na percepção dos professores de AEE, a SRM proporciona a interação dos alunos PAEE com os demais estudantes e profissionais, a fim de valorizar as diferenças e a não discriminação.
- Identificar se, na percepção dos professores de AEE, a SRM favorece o trabalho colaborativo.
- Produzir uma roda de conversa com as professoras de AEE, com base nos resultados da pesquisa desenvolvida.

2.3. METODOLOGIA

Em termos gerais, a pesquisa possui um caráter qualitativo e exploratório, vez que trata de fenômenos sociais apresentados de modo complexo. Especificamente no campo da educação, André e Lüdke (2022, p. 6) elucida um “caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo” que precisa ser destacado. O fenômeno educacional, conforme apontam, está situado “em um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (*idem*).

Assim, para abarcar as exigências da área, trabalharemos em dois fluxos de investigação que irão convergir na análise dos dados: levantamento bibliográfico e análise documental, com vistas a, respectivamente, i) identificar e sistematizar os questionamentos e conhecimentos resultantes das investigações produzidas entre 2015 e 2023, que tenham relação com o problema de pesquisa, e ii) analisar o conteúdo de normas e políticas públicas produzidas visando a permanência dos estudantes PAEE; e entrevistas semiestruturadas que acontecerão com docentes das SRMs de escolas públicas inclusivas de Patos de Minas (MG), cidade localizada na região do Alto Paranaíba, com aproximadamente 153.585 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020). Convém salientar que os participantes da entrevista serão contextualizados pelo tema abordado na dissertação.

A propósito, André e Lüdke (2022, p. 40) postulam que a entrevista:

[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado quando saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Nesse ínterim, a opção específica por entrevistas de caráter menos estruturado atende ao seguinte pressuposto de André e Lüdke (2022, p. 40):

[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter e os informantes que se contatar, em geral professores, diretores, orientadores e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Na presente investigação, selecionamos oito profissionais da rede pública de Patos de Minas (MG) que vivenciam cotidianamente o AEE e atuam há mais de um ano nas SRMs. Os contatos foram feitos por meio de cartas-convites com a explanação do projeto de pesquisa em questão, encaminhadas às escolas inclusivas de Patos de Minas que possuem o AEE. Após o aceite das professoras de AEE a serem entrevistadas, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1), documento que explicita informações referentes aos objetivos, à justificativa e aos procedimentos de pesquisa, ao pontuar que o sigilo da identidade será mantido e que as reuniões serão gravadas e, posteriormente, transcritas para estudo e compreensão da problemática levantada.

No que diz respeito à identificação e sistematização do conhecimento, utilizaremos o método de levantamento bibliográfico a ser realizado com o material resultante da busca de pesquisas científicas em teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no banco de trabalhos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES) e que tenham sido produzidas de 2015 a 2023.

Especificamente no tocante à análise de documentos, trata-se de documentos oficiais, escolhidos a partir de critérios objetivos: normas e políticas públicas em vigência no momento da realização da pesquisa e que tenham escopo direta ou indiretamente relacionado ao tema da inclusão. Trata-se de uma fonte estável de informações, que não agrega custos ao estudo e que pode abordar o contexto político agregado à produção de tais materiais.

A pesquisa documental foi produzida como parte do *corpus* e é constituída pelos principais documentos públicos citados acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008, 2009), para evidenciar a relevância da proposta do presente estudo:

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996): legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado brasileiro, da educação básica ao Ensino Superior, com o intuito de garantir direitos e a permanência na educação para toda a população em todos os níveis gratuitamente e com qualidade.
- PNEEPEI (Brasil, 2008): visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e AH/SD, ao orientar os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, mobiliários, comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009): institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade da Educação Especial.
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011): dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências.
- Declaração de Incheon (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015): reafirma a visão do movimento global de Educação para Todos, promovendo esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015): destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, com vistas à inclusão social e cidadania.

Esse processo exploratório, que conjuga levantamento bibliográfico sobre o tema, análise documental e a pesquisa de campo, pretende “tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo”, ainda nas palavras de André e Lüdke (2022, p. 6), e alcançar a multiplicidade de variáveis que atuam especificamente no recorte determinado para a investigação.

André e Lüdke (2022, p. 5) lembram que o “papel do pesquisador é justamente o de

evidências que serão estabelecidas na pesquisa”. Nesses termos, os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento do presente estudo fazem sentido, ao se relacionar com a inclusão e a educação sob a perspectiva inclusiva, abordagens que não se sustentam sem a investigação perpassar as vivências dos envolvidos. Para o recorte proposto, faz-se necessário ouvir as experiências dos sujeitos de pesquisa e, com a colaboração deles, analisar a eficácia de orientações normativas e modelos de implementação em vigência.

Como critério de inclusão, o grupo de sujeitos da pesquisa foi composto por professores que atuam no AEE de escolas públicas inclusivas de Patos de Minas (MG) em 2023, com mais de um ano de experiência nas SRMs. Em se tratando dos critérios de exclusão, não abordamos os docentes que trabalham no AEE com tais características e que, por qualquer motivo, estejam afastados da docência.

Os riscos da investigação são: desconforto dos participantes em responder às perguntas referentes a pontos sensíveis de suas atuações enquanto professores de SRMs; receio de exposição; quebra de sigilo e confidencialidade; cansaço diante do tempo gasto na entrevista; aborrecimento por responder às perguntas e constrangimento ou alterações de comportamento durante a gravação de áudio. Por serem mínimos, reduziremos tais riscos por meio de nomes fictícios, ao evitarmos a divulgação de dados pessoais ou informações que possam identificar os participantes e as escolas onde atuam; garantia do TCLE e de local adequado para a realização da entrevista; e liberdade para não responder a questões consideradas constrangedoras pelo participante.

Como benefícios, há os apontamentos para efetivar uma educação inclusiva de qualidade a partir do AEE. Os beneficiados serão estudantes com deficiência, TGDs e AH/SD matriculados nas escolas públicas inclusivas de Patos de Minas (MG), professores das salas de aula comum e docentes do AEE. Eles ocorrerão com esclarecimentos sobre proporcionar uma educação inclusiva eficaz e de qualidade, conforme as realidades apresentadas nas instituições educacionais, a partir do diálogo e das evidências manifestadas pelos professores de AEE, somadas às políticas públicas que regem a inclusão escolar do PAEE.

Como resultado parcial, esperamos efetivar uma educação inclusiva de qualidade e equitativa, pela coleta de informações trazidas por professores do AEE acerca da rotina e atividades desenvolvidas na SRM. Soma-se a isso o diálogo com as políticas públicas vigentes que garantem a educação inclusiva a estudantes com deficiência, TGDs e AH/SD, conforme o conhecimento produzido sobre o tema e disponível na literatura.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “na escritura acadêmica, o cuidado com a produção de sentido tem um compromisso diferenciado da escrita literária que também busca a

servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento construído na área e as novas clareza e consistência, mas também o exercício da imaginação e recriação do texto”. Sendo assim, a produção do estado do conhecimento se torna imprescindível para potencializar a formação de sentido na dissertação, pois o objetivo principal é gerar uma pesquisa robusta que colabore diretamente com o desenvolvimento de determinada área.

Morosini e Fernandes (2014, p. 155) ainda conceituam o estado de conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Nesse sentido e com o intuito de compreender o tema proposto, realizamos buscas em plataformas digitais da BDTD e da Capes, com a combinação dos descritores “Atendimento Educacional Especializado”, “Sala de Recursos Multifuncionais” e “Educação Inclusiva”.

Na plataforma digital BDTD, essa combinação de descritores resultou em 102 teses e dissertações. Após a leitura para identificar aquelas próximas ao tema da pesquisa, selecionamos cinco para análise e, quando acrescentamos “Equidade em Educação” aos descritores, obtivemos apenas duas produções, das quais uma foi selecionada para ser analisada. Enquanto isso, no catálogo de teses e dissertações da Capes, com os descritores “Atendimento Educacional Especializado”, “Sala de Recursos Multifuncionais” e “Educação Inclusiva”, obtivemos 92 teses e dissertações. Após a leitura para identificar as mais adequadas à pesquisa, escolhemos cinco produções para uma análise minuciosa e, ao adicionarmos “Equidade em Educação” à combinação anterior, três investigações foram obtidas como resultado e uma delas foi selecionada para análise.

Subsequentemente ao levantamento bibliográfico nas plataformas digitais, constatamos que as produções abordam o AEE e as SRMs, com um pequeno (e superficial) índice de abordagem da equidade em educação. Por isso, um dos nossos objetivos foi mostrar a relevância acadêmica e social da pesquisa, como visto no Quadro 1, com o resultado do levantamento bibliográfico das teses e dissertações elaboradas de 2015 a 2023 nas plataformas digitais pesquisadas e, em seguida, a descrição das produções que possuem comunicação mais elevada com o objeto de estudo:

Quadro 1. Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento – 2015 a 2023

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRITORES UTILIZADOS	N. DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	N. DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de teses e dissertações, seguido da leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	BDTD	Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e Educação Inclusiva	102 produções	5 produções
		Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Educação Inclusiva e Equidade em Educação	2 produções	1 produção
	TOTAL		104 produções	6 produções
	CAPES	Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e Educação Inclusiva	92 produções	5 produções
		Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Educação Inclusiva e Equidade em Educação	3 produções	1 produção
	TOTAL		94 produções	6 produções

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2023).

O Quadro 2 apresenta o inventário dos trabalhos selecionados durante o levantamento bibliográfico:

Quadro 2. Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como procedimento do estado do conhecimento

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
2015	Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano	Luna, Christiane Freitas	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Tese
2017	Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais	Santos, Thiffanne Pereira dos	Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Dissertação
2017	Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	Silva, Riviane Soares de Lima	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação
2017	Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores	Araújo, Maria Ilma de Oliveira	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação
2018	Ensino desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado e sua relação com o processo de inclusão escolar	Costa, Cristiane de Fátima	Programa de Pós-graduação em Ensino	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Dissertação

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
2021	O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM	Lima, Merianne da Silva	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Dissertação
2021	O papel inclusivo do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência na Sala de Recursos no município de Rondonópolis-MT	Bernacki, Juliane Rogonni Ferrari	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Dissertação
2021	Análise dos serviços de Atendimento Educacional Especializado no município de Cachoeira do Sul-RS	Motta, Jonas Fontoura da	Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
2022	Salas de Recursos Multifuncionais: uma revisão integrativa a partir de teses e dissertações	Follmann, Ligiane	Programa de Pós-graduação em Ensino	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Dissertação
2022	Possibilidades e Limites do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas	Fagundes, Karine Michele	Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Dissertação
2022	Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal nas vozes dos seus protagonistas	Silva, Debora Teresa Palma	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese
2022	A política do Atendimento Educacional Especializado: concepções e práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre	Barbosa, Alysson Vinicius Pacífico	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Diante disso, as dissertações e teses selecionadas foram produzidas de 2015 a 2023 e reforçam que a temática, há algum tempo, é relevante nas cinco regiões do país, visto que as pesquisas foram desenvolvidas em diversas universidades brasileiras. Com o intuito de analisar esses trabalhos, a seguir constarão breves sínteses de cada investigação científica, em ordem cronológica.

A tese de doutorado de Luna (2015) aborda a implementação da política pública de Salas de Recursos Multifuncionais no município de Jequié, Bahia (BA), com a proposta de avaliar a infraestrutura, a formação inicial e continuada dos professores de AEE, além de identificar a relação entre o especialista desse serviço e o docente da sala de aula comum. Ao final do estudo, foi constatado que a formação dos professores é insuficiente para o atendimento realizado nas SRMs, em razão da diversidade de deficiência dos estudantes que frequentam tais salas. Como alternativa, o município organizou a especialização dos setores em uma deficiência, em que os

estudantes se deslocam para serem atendidos. A infraestrutura observada é satisfatória e o financiamento atende às necessidades de materiais pedagógicos e tecnologia assistiva, enquanto o trabalho colaborativo entre professores de AEE e os da sala de aula comum estava no início, sem resultados significativos.

Santos (2017) focou na inclusão dos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD enquanto sujeitos de direitos. Como objetivo, analisou a sala de recursos como alternativa para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, com vistas ao respeito à diversidade. Para isso, abordou a formação docente e a importância do trabalho colaborativo entre professores de AEE e os da sala de aula comum. Neste trabalho, desafios como a ausência do trabalho colaborativo foram apontados para a inclusão ocorrer de fato em uma escola municipal de Goiânia, Goiás (GO), que possui o serviço de SRM.

A dissertação intitulada “Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor”, de Silva (2017), remete a um estudo de caso realizado na cidade de Parnamirim, Rio Grande do Norte (RN), com estudantes com deficiência e professora de AEE, para dialogar com a prática na SRM com a PNEEPEI (Brasil, 2008, 2009) e diretrizes operacionais para o AEE. O estudo perpassa a análise da formação do profissional de AEE, o funcionamento da SRM e o desenvolvimento dos estudantes sujeitos da investigação. A dificuldade da comunidade escolar pesquisada para compreender a educação inclusiva levou o contexto da SRM a ser visto como “ilha inclusiva”, onde apenas as necessidades do PAEE eram atendidas no contexto escolar.

Os estudos de Araújo (2017) trazem a análise do AEE em EEs do RN, sob a ótica dos professores de AEE e de acordo com as legislações e práticas pedagógicas. São abordados o perfil e a formação do profissional de AEE de tais instituições e suas percepções referentes aos desafios e avanços no serviço de SRM, além de caracterizar o funcionamento dessa política pública. Como um dos resultados do estudo, notou-se que a PNEEPEI (Brasil, 2008, 2009) é condição necessária, mas insuficiente para as mudanças desejadas nas práticas pedagógicas das escolas analisadas.

Costa (2018) enfatiza, em sua dissertação, a importância da inclusão escolar, ao demonstrar que a Educação Especial, no final do século XX, deixa de substituir a escolarização e passa a ter um caráter complementar e/ou suplementar, o que originou as SRMs. O objetivo da pesquisa foi analisar as atividades no AEE realizadas em uma escola pública municipal de Pau dos Ferros (RN). Como resultado, diagnosticou-se que a SRM contribui com o desenvolvimento pedagógico dos estudantes PAEE, mas ainda é fundamental ampliar o diálogo entre os professores da sala de aula comum e os do AEE, proporcionar formação e informações

aos profissionais da educação e, sobretudo, otimizar as condições de trabalho docente para alcançar a inclusão que ainda não é vista de forma confortável para a escola e a sociedade.

Na dissertação “O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins-AM”, Lima (2021) visou conhecer o funcionamento do AEE no município de Parintins, Amazonas (AM), por meio das narrativas de professores de duas EEs que possuem SRMs. Na conclusão, percebeu-se que, apesar de haver bom desempenho pedagógico na atuação dos professores de AEE, o serviço não tem suprido as necessidades com materiais pedagógicos e condições de garantir o trabalho colaborativo entre os docentes. Logo, a inclusão escolar efetiva ainda não acontece nas instituições pesquisadas, o que evidencia a necessidade de políticas públicas ousadas.

Bernacki (2021) colabora com a perspectiva de identificação do tipo de inclusão ofertado no AEE da RME de Rondonópolis, Mato Grosso (MT), para os estudantes com deficiências físicas e sensoriais, o que desconstrói a ótica do capacitismo. Foi feita uma abordagem crítica diante das normativas que operacionalizam o AEE no país, juntamente com documentos específicos da instituição pesquisada. Além disso, foi considerada a necessidade de conceituar os diversos paradigmas construídos sobre a Educação Especial no município analisado. No decorrer do texto foi apontada a importância da educação para valorizar a diversidade, com vistas à inclusão das pessoas com deficiência. Apesar da impossibilidade de ouvir os estudantes devido à pandemia de Covid-19 foi possível constatar, dentre outros resultados, a necessidade de reformulação de currículos, avaliações, formação docente e políticas educacionais de foco democrático para haver a inclusão no ambiente escolar.

Motta (2021) argumenta acerca da oferta de serviços de Educação Especial inclusiva na rede pública municipal de Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul (RS), a partir da análise de acessibilidades arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais no ambiente escolar, além do trabalho colaborativo entre os professores de AEE e os de sala de aula comum, em diálogo com as políticas de Educação Especial da secretaria de educação do município. Apesar de as docentes de AEE conseguirem atender os educandos PAEE conforme as suas capacidades, precisa-se capacitá-las e, ainda, aumentar a quantidade de profissionais para atenderem a demanda. O relacionamento é amistoso entre professores de AEE e os da sala de aula comum, mas outros estudos devem aprofundar na conexão entre ambos nos anos finais do Ensino Fundamental.

A dissertação de mestrado de Follmann (2022) cita a construção de um cenário descritivo das temáticas que tratam das SRMs e a pesquisa acadêmica reverberada sobre o funcionamento desse serviço. Com isso, contribui-se diretamente com o preenchimento de

lacunas atinentes aos conhecimentos das SRMs, cujas classes propostas para análise foram “Estudantes do AEE”, “Formação Docente”, “Recursos Pedagógicos”, “Interação” e “Políticas Educacionais”.

Fagundes (2022) se propôs a analisar as possibilidades e os limites do AEE em escolas públicas do município de Capanema, Paraná (PR), para compreender a importância do trabalho docente no processo educativo. Nesse direcionamento, abordaram-se o preconceito, a inclusão e a exclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, bem como as contribuições de políticas públicas na consolidação da cultura inclusiva. Para estreitar a temática, dialoga-se sobre a SRM e o papel desenvolvido por este serviço para a inclusão social e pedagógica de estudantes PAEE. Por fim, indica-se a necessidade de um currículo atento à diversidade, perante o compromisso à promoção e à defesa da justiça e da equidade social, com sugestões sobre mudanças integrais na política educacional para a existência de uma educação inclusiva.

Por sua vez, o trabalho de Silva (2017) contribui amplamente com a temática, ao discorrer a respeito da filosofia da diferença, problematizar o AEE e apontar que tal serviço possui um viés delicado para a promoção da equidade dos estudantes PAEE nas escolas regulares. A crítica enfatiza a diversidade, e não a multiplicidade abarcada pelas normativas referentes ao AEE; logo, esse serviço, por ter caráter generalista, não promove ações voltadas à equidade educacional para estudantes com deficiência, TEA e AH/SD no ambiente escolar.

Barbosa (2022) desenvolveu sua pesquisa em Rio Branco, Acre (AC), onde analisou a influência das políticas públicas em concepções e práticas docentes nas SRMs das escolas da REE. Foram analisadas três categorias: 1. Educação Especial e inclusiva: concepções docentes; 2. O AEE na SEM; 3. Dificuldades na efetivação do AEE na SRM. Elucidou-se que, de acordo com os participantes da pesquisa, normativas são essenciais, mas, de maneira individual, não garantem a consolidação das propostas. Além disso, a formação docente enfrenta desafios como a precarização e o desenvolvimento pedagógico que precisa de reorganização no planejamento. Então, o AEE possui diversas abordagens em pesquisas de todo o país, com o intuito de colaborar com (e efetivar) a proposta de educação inclusiva com vistas à qualidade da educação. Os textos ora selecionados corroboram a reflexão atinente aos desafios enfrentados no ambiente escolar, os quais dificultam ou impedem o respeito às diversidades, a promoção da equidade na esfera educacional e, conseqüentemente, o acesso a uma educação de qualidade.

Para a pesquisa desenvolvida, o levantamento bibliográfico contribuiu para a análise e posicionamento crítico acerca das temáticas abordadas tais como formação de professores de AEE, trabalho colaborativo, interação dos estudantes público alvo da educação especial e seus professores e demais estudantes, bem como o planejamento dos professores.

A pesquisa bibliográfica, então, colabora para a percepção de que de norte a sul do país, os desafios encontrados para a educação inclusiva de estudantes público da educação especial são os mesmos. É necessário voltar-se à reestruturação das propostas para que de fato seja ofertada aos estudantes uma educação para cada um, ou seja, que as práticas pedagógicas possam ir ao encontro das necessidades de cada estudante.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Apresentado no texto do inciso III, artigo 208 da CRFB, o AEE fica sob responsabilidade do Estado, ao ser destinado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Podemos considerar que tal ineditismo é um marco na escolarização das pessoas com deficiência no Brasil.

Desse modo, torna-se relevante a regulamentação para a sociedade e, principalmente, as pessoas com deficiência, pois a escola comum é considerada o ambiente mais adequado para a interação de estudantes com e sem deficiência, de mesma faixa etária, “quebrando discriminações e proporcionando desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo” (Mantoan, 2014, p. 40).

O AEE previsto e desvendado na PNEEPEI é um serviço que pretende “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 1). Apresentado pelo MEC, tal documento deve ser considerado um marco na educação brasileira, por ter definido a Educação Especial como uma modalidade de ensino não substitutiva à escolarização, o que possibilita o acesso às escolas inclusivas pelo público-alvo.

Esse serviço é essencial para garantir a permanência dos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, com foco no trabalho colaborativo dos professores e demais profissionais das escolas inclusivas e no desenvolvimento pedagógico dos estudantes. Aliás, além da inserção do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas inclusivas, tal setor pretende desenvolver atividades diferentes em relação às executadas nas salas de aula comuns, ou seja, possuem forma complementar e suplementar e não substituem a escolarização dos discentes:

As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 1).

É fundamental destacar a importância do AEE na vida escolar dos estudantes com deficiência a partir das orientações da PNEEPEI (Brasil, 2008, 2009). Em contraturno escolar, as necessidades e potencialidades dos estudantes PAEE poderão ser desenvolvidas

paralelamente às propostas curriculares, para haver maior estímulo e novas possibilidades que auxiliam no desenvolvimento da autonomia, independência e aprendizagem dentro e fora do ambiente educacional.

Como uma contribuição para executar a PNEEPEI, a Resolução CNE/CEB n. 4 instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial também indica que os estudantes matriculados em classes comuns de ensino público e no AEE serão duplamente contabilizados (Brasil, 2008, 2009). Tal recurso visa promover ações norteadoras para a efetivação da inclusão escolar, como “programas de formação continuada de professores na educação especial e de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva⁷” (Mantoan, 2014, p. 45).

Por meio dos recursos advindos do governo federal, as SRMs se transformam no locus do AEE, com a finalidade de organizar espaços na escola comum com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos (Brasil, 2011), elementos essenciais para concretizar e manter as ações de tal política. Para Mantoan (2014, p. 45), “esse investimento na organização e na oferta do atendimento educacional especializado na escola comum tonifica o processo de transição entre o velho e o novo paradigma”. Porém, isso não faz parte da realidade dos profissionais atuantes no AEE das escolas públicas inclusivas visitadas em Patos de Minas (MG), o que distancia o real do ideal para promover um ambiente equitativo.

Como resultado das observações realizadas nas escolas públicas onde atuam as professoras de AEE entrevistadas, notamos que, apesar do serviço de AEE estar disponível há alguns anos, não são investidos recursos em infraestrutura, tecnologias assistivas e, tampouco, em formação de professores, conforme será verificado na sequência.

Ainda para fomentar o AEE e reforçar a ideia de que o atendimento aos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD deve acontecer de forma complementar e suplementar no Brasil, em 2011 entrou em vigor o Decreto 7.611, no qual os objetivos e as diretrizes do PNEEPEI (Brasil, 2008, 2009) são reforçados e ampliados:

Art. 3º. São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade da Educação Especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

⁷ Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados a promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida e para haver autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, Art. 3º).

Os objetivos do AEE preveem a garantia de matrícula de estudantes e as condições para emergir estratégias inclusivas e pedagógicas atinentes à permanência dos estudantes PAEE. Para Mantoan (2014, p. 49), tal decreto pode ser considerado um “marco político e pedagógico na educação nacional, pois se percebe uma mudança conceitual significativa, afirmando-se o direito de todos à educação em classes comuns do ensino regular”.

Alguns estudiosos visualizaram o decreto com ressalvas, por distanciar o AEE da Educação Especial. Diante de duas situações paralelas, a LDBEN foi transgredida, uma vez que cita apenas a Educação Especial e a define como AEE. Isso poderia indicar tal nível educacional como uma modalidade substitutiva, a exemplo do que acontecia antes da CRFB (Brasil, 2011, 1996, 1988). A efetivação dos norteadores verificados nas normativas das instituições escolares depende de uma gama de estratégias e colaboração de diversos profissionais para a institucionalização do AEE e de um ambiente verdadeiramente inclusivo e garantidor de direitos, em que o “sucesso desse tipo de atendimento depende da ação contínua e integrada entre os atores da escola” (Santos, 2017, p. 59).

Para a implementação de uma política nacional forte, eficaz e com a quebra de paradigmas no ambiente escolar, é necessário que, além do trabalho colaborativo e integrado entre os profissionais das escolas, o poder público se movimente para garantir apoio técnico e financeiro. Conforme preconizado no Decreto n. 7.611, o MEC é responsável por:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
 - II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
 - III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
 - IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
 - V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
 - VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
 - VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
- § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2011, Art. 5º).

Compreendemos que, ao longo de décadas, a sociedade tem se mobilizado para o AEE atuar efetivamente no ambiente escolar, promover a inclusão e contribuir com a permanência

dos estudantes PAEE com base na valorização das diferenças. No entanto, temos encontrado dificultadores no percurso, o que impossibilita alcançar o objetivo na prática.

3.1. IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)

Como lócus do AEE, a SRM é fundamental à inclusão dos estudantes PAEE e deve cumprir algumas exigências para ser implantada nas escolas comuns, e conseqüentemente, atender os estudantes PAEE. Elas contribuem com a inclusão de tal público, uma vez que favorece o desenvolvimento do ensino na sala de aula comum. Para uma educação de qualidade, é essencial “manter uma estrutura cada vez mais diversificada de apoios e serviços para atender aos alunos público-alvo da educação especial” (Freire, 2018, p. 38).

Para cumprir a ação de apoio técnico e financeiro, o MEC instituiu o programa de implantação das SRMs por meio da Portaria n. 13 e, como citamos anteriormente, as diretrizes operacionais para o AEE constam na Resolução CNE/CEB n. 4. Com o intento de aderir ao programa, o gestor da educação da localidade precisa cadastrar e indicar a escola, confirmar o espaço físico para a sala e o professor atuante nesse setor (Brasil, 2007, 2009, 2010).

Com vistas à padronização e garantia dos equipamentos mínimos necessários para a qualidade do atendimento dos estudantes que usufruirão do serviço, o documento orientador traz as especificações de itens inseridos nos dois tipos de SRM ofertados:

Quadro 3. Equipamentos e materiais pedagógicos da SRM – tipo I

EQUIPAMENTOS	MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS
2 microcomputadores	1 material dourado
1 laptop	1 esquema corporal
1 estabilizador	1 bandinha rítmica
1 <i>scanner</i>	1 memória de numerais I
1 impressora a <i>laser</i>	1 tapete alfabético encaixado
1 teclado com colmeia	1 <i>software</i> de comunicação alternativa
1 acionador de pressão	1 sacolão criativo monta-tudo
1 <i>mouse</i> com entrada para acionador	1 quebra-cabeças – sequência lógica
1 lupa eletrônica	1 dominó de associação de ideias
MOBILIÁRIOS	1 dominó de frases
1 mesa redonda	1 dominó de animais em Libras
4 cadeiras	1 dominó de frutas em Libras
1 mesa para impressora	1 dominó tátil
1 armário	1 alfabeto em Braille
1 quadro branco	1 kit de lupas manuais
2 mesas para computador	1 plano inclinado – suporte para leitura
2 cadeiras	1 memória tátil

Fonte: Brasil (2010).

A sala tipo II possui todos os equipamentos e materiais pedagógicos do tipo I, com o acréscimo de itens voltados ao atendimento de estudantes com baixa visão ou cegueira (Quadro 4):

Quadro 4. Equipamentos e materiais pedagógicos da SRM – tipo II

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS
1 impressora Braille – pequeno porte
1 máquina de datilografia Braille
1 reglete de mesa
1 punção
1 soroban
1 guia de assinatura
1 kit de desenho geométrico
1 calculadora sonora

Fonte: Brasil (2010).

Equipamentos e materiais pedagógicos básicos para a implantação da SRM colaboram com as diversas atividades destinadas ao desenvolvimento pedagógico e da autonomia dos estudantes com deficiência. Outros materiais necessários a partir do levantamento das demandas para aprimorar as habilidades de cada aluno poderão ser produzidos pelos professores de AEE, serviço de oferta obrigatória pelos sistemas de ensino; porém, não há obrigatoriedade na frequência do discente, em que os pais/responsáveis ou, ainda, o próprio educando pode decidir pela adesão ao serviço. Como dito anteriormente, a matrícula do PAEE também não poderá ser condicionada àquela realizada nas SRMs.

Patos de Minas (MG) possui 24 EEs situadas nas esferas rurais e urbanas, que atendem estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio. Na RME, 15 instituições se localizam em ambas as áreas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Nesta última, há ainda 20 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) destinadas à faixa etária de zero a três anos na etapa da creche. Apesar de haver matrículas de crianças com deficiência no último nível de ensino, elas não serão citadas nesta pesquisa por não serem o público-alvo da presente investigação.

Nas EEs de Patos de Minas (MG), o serviço prestado aos estudantes com deficiência nas SRMs acontece por zoneamento, em que as quatro salas disponíveis foram implantadas em algumas escolas da REE e se direcionam a alunos de regiões distintas da cidade. Na rede municipal, há a mesma quantidade e o mesmo tipo de atendimento (por zona); no entanto, foi percebido durante a pesquisa que as salas do sistema municipal se responsabilizam prioritariamente por discentes da própria instituição em que estão implantadas, devido ao elevado número de educandos com deficiência na rede.

Diante das instituições que possuem SRMs – EEs Deiró Eunápio Borges, Professor Zama Maciel, Professora Paulina de Melo Porto, Santa Terezinha; e EMs Frei Leopoldo, Maria

Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues, Norma Borges Beluco e Prefeito Jacques Correa da Costa –, excluímos três delas após constatarmos que as professoras que conduziam as atividades possuíam menos de um ano de experiência na função, critério cuidadosamente pensado e ratificado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uniube durante a submissão do projeto. Trata-se de profissionais que, apesar de habilitados, possuíam pouca vivência na realidade e no alcance da SRM nas instituições escolares, o que poderia ocasionar vícios na pesquisa.

Especificamente, os estabelecimentos de ensino excluídos do estudo foram as EEs Deiró Eunápio Borges e Professora Paulina de Melo Porto, além da EM Norma Borges Beluco. As SRMs pesquisadas foram registradas de maneira fotográfica, como poderemos visualizar nas Figuras 4, 5, 6, 7 e 8:

Figura 4. SRM da EE Professor Zama Maciel



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 5. SRM da Escola Estadual Santa Terezinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 6. SRM da EM Frei Leopoldo



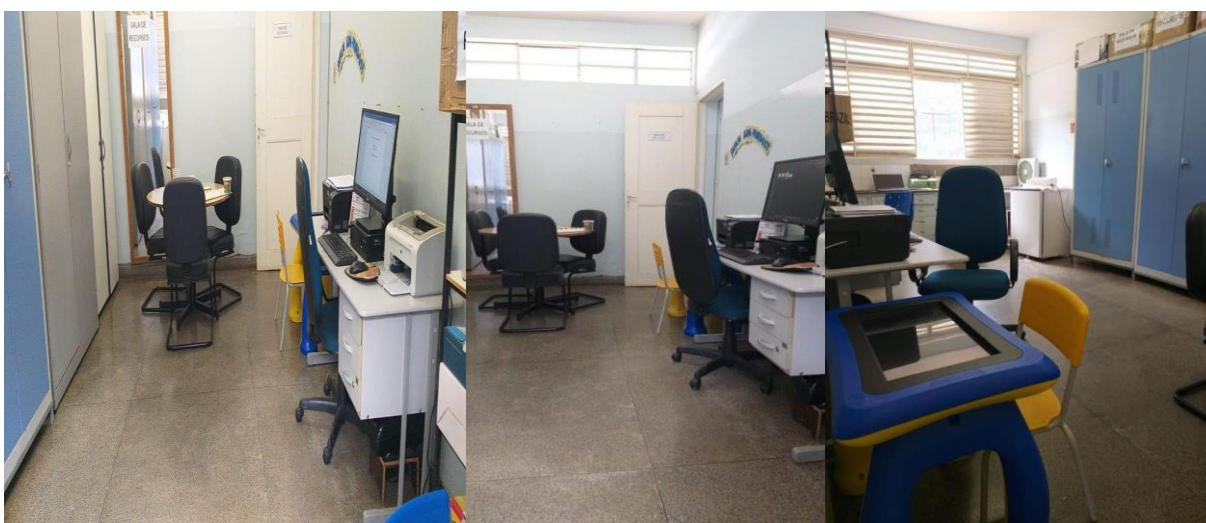
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 7. SRM da EM Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 8. SRM da EM Prefeito Jacques Correa da Costa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Durante as visitas realizadas às escolas públicas que ofertam a SRM, notamos que todas possuem o material de apoio exigido pelo plano de implantação. Mobiliários, equipamentos de informática e materiais pedagógicos (que em sua maioria ficam guardados nos armários) também estavam adequados à proposta do AEE. Entretanto, a organização das salas se limita ao plano de implantação, com a exceção da RME, que possui mesas interativas nas cores azul e amarelo. Além desses itens, observamos somente os recursos produzidos pelas professoras, o que sugere investimentos escassos das gestões na proposta.

3.2.FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SRM

Não há como dissociar a qualidade na educação da formação docente, pois a última é condicionante para a primeira se efetivar de fato. Em se tratando de Educação Especial, torna-se fundamental garantir em normativas o aperfeiçoamento profissional para o atendimento de crianças com deficiência. Ambas as formações – inicial e continuada de professores – devem considerar o “desenvolvimento de uma Educação Inclusiva que ofereça os subsídios necessários para o trabalho na e para a diversidade” (Santos, 2017, p. 91).

A Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994, [n.p.]) prevê a “mobilização para o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões que tem como foco o aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais”. Outra normativa essencial é a LDBEN que, no Art. 59, inciso III, garante aos estudantes com deficiência, TGDs e AH/SD “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Notoriamente, a exigência de professores com especialização adequada para AEE tem “caminhado a passos lentos”, apesar de estar prevista há vários anos. Em Patos de Minas (MG), os professores de AEE tem formação mínima adequada para a atuação nas SRMs de acordo com as normas, e os das salas de aula comum têm sido capacitados de acordo com a oferta de formações da RME e da REE. Cumpre afirmar que a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patos de Minas (MG) possui o Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva (CREI), que pretende proporcionar, aos profissionais da educação, conhecimentos específicos relacionados à atuação no trabalho pedagógico realizado junto aos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD da REE.

A priori, a proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) foi considerada excelente, mas, *a posteriori*, as formações são breves e acontecem esporadicamente na prática, nos horários extraclasse destinados ao planejamento dos professores, cujo horário destinado a tal atividade acontece no contraturno. Sendo assim, as formações ocorrem nos momentos em que o servidor se encontra exausto devido à carga horária cumprida diariamente em sala de aula.

Por seu turno, a Semed de Patos de Minas (MG), por intermédio do NAI, oferece formações para contribuir com o atendimento dos estudantes PAEE matriculados na RME aos profissionais da educação nos horários de planejamento e na carga horária docente, algo diferente da REE. No entanto, as formações ofertadas são insuficientes diante das necessidades enfrentadas pelo referido público nas instituições de ensino.

Nessa conjuntura, os entraves encontrados na formação continuada de ambas as redes reiteram a importância da SRM nas escolas inclusivas, o que possibilita elucidar os desafios com celeridade e minimizar os prejuízos para os estudantes receberem uma educação com qualidade. Em complemento e com o viés normativo, a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior (cursos de licenciatura), apresenta que as grades curriculares devem se organizar para oferecer uma formação fundamentada na diversidade (Brasil, 2002). Por sua vez, a PNEEPEI assevera que a formação inicial e continuada fundamentam o trabalho docente, mas há aspectos fundamentais para cumprir as atribuições no AEE, a saber:

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

Além das habilitações mínimas, os professores do AEE devem ter capacidade para lidar com os equipamentos, os quais “devem ser bem trabalhados por pessoas que consigam aliar todo o aparato tecnológico ao conhecimento de desenhos pedagógicos adequados em um sistema de coparticipação do professor especializado e o de classe regular” (Luna, 2015, p.92). Há um consenso quanto à importância da formação docente especializada para o atendimento

de estudantes com deficiência, cujos profissionais atuantes nas SRMs precisam ser habilitados e se manter em constante aperfeiçoamento profissional.

Em virtude disso, o professor do AEE, de acordo com o art. 12 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada em educação especial” (Brasil, 2009). Na prática, essa habilitação é exigida para a SRM na SEE/MG e na Semed de Patos de Minas (MG).

Para Follmann (2022, p. 35), no que diz respeito à “formação inicial do professor, a Educação Especial é ofertada, em geral, em disciplinas específicas nos cursos de Pedagogia, sendo insuficiente para o atendimento da diversidade encontrada na Sala de Recursos”. De fato, há várias barreiras⁸ encontradas para ocorrer a inclusão de pessoas com deficiência⁹.

Com o escopo de contribuir com uma sociedade mais inclusiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi implantado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Dentre várias estratégias, foi apresentada a Meta 4, que discorre sobre a Educação Especial e o AEE para o decênio 2014/2024:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, Meta 4).

Destacamos neste trecho a garantia de um sistema educacional inclusivo e de SRMs, que constituem o objeto de estudo, algo viável a partir do momento em que houver conscientização acerca da relevância da temática, sobretudo por meio de formações. Para nortear as iniciativas direcionadas ao cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE (Brasil, 2014), foram estabelecidas algumas estratégias, *in verbis*:

[...] 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

[...]

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as)

⁸ “Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (Brasil, 2014, Art. 3º).

⁹ Considera-se pessoa com deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, 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.

alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

[...]

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; [...]

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

[...]

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

Dentre as 19 estratégias para o cumprimento da Meta 4 do PNE, cinco são voltadas para a formação. Isso reforça a intenção de que é através do conhecimento acerca das especificidades que se alcançará a qualidade na educação inclusiva. Porém, é possível constatar que ainda há um abismo entre a realidade e a diretriz. O corrente ano é o último estabelecido para o cumprimento do PNE e o que vivenciamos permanece desalinhado para que tenhamos efetivamente condições de equidade na educação inclusiva.

Para Nóvoa (2022), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. Sendo assim, em qualquer área do conhecimento, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional.

3.3.PERFIL DAS PROFESSORAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) ENTREVISTADAS¹⁰

Esta pesquisa foi desenvolvida com as professoras de AEE habilitadas e de mais de um ano de experiência mínima nesse setor, mais especificamente nas SRMs de cinco escolas públicas de Patos de Minas (MG) – três municipais e duas estaduais. Tais docentes possuem licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Inclusiva, requisitos mínimos para a função exercida, e algumas delas apresentam formações que vão além dessas

¹⁰ As professoras entrevistadas tiveram os nomes suprimidos em razão da confidencialidade dos dados.

exigências.

Para melhor compreensão, as formações das professoras de AEE entrevistadas foram consolidadas no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5. Formação das professoras de AEE entrevistadas

ESCOLAS	PROFESSORA DE AEE	TURNO DE TRABALHO	FORMAÇÃO
EM 1	Professora A	Vespertino	Magistério/Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusiva Especialização em Supervisão e Orientação Escolar
	Professora B	Matutino	Magistério Superior Especialização em Educação Especial e Inclusiva
EM 2	Professora C	Matutino	Pedagogia Educação Especial Especialização em Educação Especial e Inclusiva
	Professora D	Vespertino	Magistério Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusiva
EM 3	Professora E	Vespertino	Magistério Pedagogia Licenciatura em Matemática Especialização em Educação Especial e Inclusiva
	Professora F	Matutino	Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusiva
EE 4	Professora G	Matutino	Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusiva, com Ênfase em Deficiência Intelectual
EE 5	Professora H	Vespertino	Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusiva

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Durante a entrevista, verificamos a experiência profissional e o tempo de serviço de cada participante da pesquisa. Além das professoras mencionadas anteriormente – A com 27 anos e B e C com 30 anos de exercício –, outras docentes de AEE estão prestes a se aposentar. Por sua vez, a professora E possui sete anos de experiência na SRM na REE, única servidora de carreira a exercer a função, mas está prestes a se aposentar por completar 30 anos de docência em breve. Com a exceção da professora E, servidora efetiva no AEE, as outras atuam na SRM por terem se efetivado em outros cargos, o que representa uma vantagem na escolha da atuação – habilitação exigida e prioridade na seleção das turmas devido ao tempo de serviço nas instituições escolares.

As SRMs atendem em contraturno escolar, conforme a legislação apresentada anteriormente e o Quadro 5 – em algumas escolas, inclusive, entrevistamos duas professoras de AEE (uma de cada turno). No decorrer desse procedimento, notamos que a atuação das professoras nas SRMs, para a maior parte delas, não aconteceu por escolhas próprias no início de suas profissões, dado que as perspectivas eram diversas e o conhecimento e a proximidade com a Educação Especial aconteceram ao longo da trajetória laboral, como pode ser verificado neste excerto:

Na verdade, inicialmente minha intenção era ser técnica agrícola. Já tinha até serviço, eu trabalhava na área, mas, mudei de cidade e, quando mudei, ficou difícil eu continuar o curso de Agronomia. Por ter vaga no curso de Magistério, eu fui matriculada. No início não gostei, mas, assim que eu terminei o curso de Magistério, incentivada pela minha professora, fiz o concurso e passei. Comecei a atuar e hoje eu não me vejo em outra (Professora B).

A professora B possui 27 anos de docência, em que os últimos seis ocorreram na SRM de uma das EMs visitadas. Apesar de inicialmente ter planos profissionais distintos aos exercidos, atualmente se mostra bastante engajada e contente com a profissão – inclusive, foi a pioneira na escola onde trabalha, a primeira servidora a atuar na SRM da instituição.

Para a professora C, o interesse em atuar e se especializar no atendimento de estudantes com deficiência aconteceu ao se deparar com tal público em sua sala de aula, conforme relata:

Eu recebi um aluno com deficiência visual quando eu trabalhava no 2º ano (do Ensino Fundamental). Eu era professora de referência e, quando ele entrou na minha sala, não tinha professores de apoio [...] e tive que aprender e fazer o curso de Braille, de Soroban, para auxiliar ele [*sic*]; então, fiz o curso e gostei da área. Já no outro ano, eu larguei a sala de aula e já comecei a trabalhar com a Educação Especial. A partir disso, fiz cursos atrás de cursos para aprender. Mas, a minha primeira experiência foi com esse aluno com deficiência visual. A minha formação é em Pedagogia e, por causa (do atendimento) às crianças com deficiência, eu tive que fazer o curso de Educação Especial (Professora C).

A professora C se interessou pela Educação Especial a partir do momento em que havia um estudante com deficiência visual na turma de alfabetização. Com o intuito de desenvolver estratégias, métodos e adaptações de materiais para atender às especificidades do aluno, buscou aperfeiçoamento profissional que a direcionou para o AEE – são 30 anos dedicados à educação, dos quais dez compreenderam a SRM. Também notamos o sentimento de desamparo, por expressar que, no momento em que se viu como docente de um educando com deficiência visual, não havia profissionais de apoio escolar¹¹¹ para dar suporte diante das particularidades apresentadas.

O mesmo relato de desconhecimento e desamparo se sobressai na entrevista da professora D, ao narrar situação análoga quando ainda era docente em uma sala de aula comum:

Quando comecei a trabalhar, tive duas alunas surdas na sala. Nem sabia do que se tratava, né? Isso há quase 30 anos e eu não sabia o que fazer. **Mas, eu acho que a gente tem uma inspiração na hora e consegue trabalhar.** Depois, eu resolvi fazer faculdade, fiz pós-graduação [...] (Professora D, grifos nossos).

¹¹ “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, 2014, Art. 3º).

No tempo narrado acima, as primeiras normativas garantiam as matrículas de estudantes PAEE nas escolas regulares. Diante de tais discursos, verificamos que as profissionais não haviam sido preparadas previamente para atender com qualidade, diante das necessidades educacionais de cada educando com matrícula garantida. Claramente, os discentes PAEE adentraram nas instituições inclusivas na expectativa de terem os direitos garantidos, porém encontraram um ambiente despreparado que ainda não valoriza a diversidade.

Seja inicial ou continuada em Educação Especial e inclusiva, a formação profissional não é considerada, respeitada e valorizada diante da ampla e eminente necessidade de atender a pluralidade matriculada nas escolas públicas do país. Isso atesta que “contrariamente aos médicos, e a outros profissionais, os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua ‘sobrevivência’” (Nóvoa, 2022), o que se insere na realidade do professor e é confirmado nas entrevistas realizadas para esta pesquisa; afinal, a desvalorização do profissional da educação surge quando é desamparado em seus desafios do dia a dia.

Conforme os grifos destacados no fragmento anterior, a incerteza sobre como seria o atendimento, a sensação de improviso e a força de vontade em desempenhar a docência de maneira competente, diante dos desafios impostos, reforçam a luta pela sobrevivência dos profissionais da educação. Ademais, outros dois pontos são essenciais: precarização da docência, pelo fato de uma docente não possui suporte, auxílio ou perspectiva de colaboração de outros profissionais ou do próprio sistema diante da necessidade de atender um de seus estudantes; a vivência diária do estudante, junto à sua família, com as dificuldades para se estabelecer em uma sociedade desigual, sobretudo no ambiente escolar, visto como o espaço que acolhe, com a digna possibilidade da professora em se inspirar para atendê-lo de imediato diante de suas especificidades.

Assim como a professora C, as demais se habilitaram para o atendimento de estudantes PAEE após algum tempo de atuação na docência, com o objetivo de aperfeiçoamento profissional. Ao traçarmos o perfil das docentes que atuam no AEE, confirmamos que a formação inicial é insuficiente para atender a diversidade encontrada na sala de aula comum e, infelizmente, a formação continuada acontece com recursos próprios, visto que as capacitações generalistas são rasas diante da necessidade cotidiana.

4. INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO NAS SRMs, DE ACORDO COM DOCENTES DE AEE

A escola, lócus de socialização, interação e valorização da pluralidade, precisa se consolidar como ambiente que celebra as diversidades, combate a violência e promove o diálogo solidário, em busca de uma sociedade inclusiva. Nesse entremeio, Mantoan (2015, p. 21) afirma que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Diante disso, a prerrogativa da qualidade da educação perpassa ações voltadas à valorização da diversidade, com o intuito de galgar compromisso e responsabilidade social: “Garantir uma educação de qualidade para todos implica, dentre outras coisas, um redimensionamento da escola no que consiste não só na aceitação, mas também na valorização das diferenças” (Freire, 2018, p. 99).

Infelizmente, a teoria nem sempre é aplicada no chão da escola. O ambiente educacional, que deveria proporcionar sensações de pertencimento para o estudante se sentir seguro e desenvolvimento para maximizar o potencial de aprendizagem, abarca em seu contexto bastante resistência no diálogo para a valorização da pluralidade, sobretudo quando apresentamos a realidade da inclusão escolar do PAEE.

A LBI, que pretende garantir os direitos humanos, prevê “condições de igualdade às pessoas com deficiência, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, Art. 1º). No entanto, em algumas escolas vivenciamos situações que divergem dessa orientação, além do descumprimento relativo ao direito à educação de qualidade para esse público.

De fato, a inclusão escolar de pessoas com deficiência é um tema a ser tratado com seriedade e o devido respeito. Anos de construção de normativas e políticas públicas não garantem a inclusão escolar:

Afirmar que o Brasil mudou sua política de Educação Especial e melhorou em todos os aspectos – com garantia da matrícula, do financiamento público e dos recursos de acessibilidade na escola comum – não significa, contudo, dizer que nossos problemas históricos quanto à garantia de direito à educação aos estudantes com deficiência foram resolvidos (Mantoan, 2015, p. 10).

A garantia de matrícula, o financiamento e os recursos que permitem a permanência do estudante na escola não proporciona mudanças de paradigma essenciais aos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD. Assegurar a presença no estabelecimento escolar leva à integração, isto é, à inserção de alguém que antes estava em condição de exclusão; por isso, precisamos

avançar no debate para o denominador comum ser a equidade educacional de quem esteja em situação precária, diante das ofertas pouco democráticas de ensino e aprendizagem.

Mantoan (2015, p. 28) reforça que “na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula”. Tal afirmativa rompe com paradigmas de um sistema voltado apenas àqueles considerados “padrões”, com a comodidade de responsabilizar os que fogem do ideal e insuflar a mudança de concepções práticas e individualistas.

Per se, há um grande desafio no alcance à proposta de uma educação que preconiza a equidade em busca de qualidade. Na sequência e a partir de relatos das professoras do AEE, verificaremos como as SRMs têm atuado para atender à proposta da escola para todos.

4.1. DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES DO AEE E OS DA SALA DE AULA COMUM

O diálogo entre os profissionais é fundamental para valorizar a classe, enriquecer a prática e alcançar as necessidades e especificidades de cada discente. Por isso, torna-se inquestionável notar como esse processo acontece entre aqueles que atuam diretamente com os estudantes PAEE.

Ao darmos voz às docentes de AEE, evidenciamos a importância da construção desse diálogo para o desenvolvimento do trabalho nas SRMs onde são atuantes. Nesse sentido, a professora A manifestou sobre tal ação no atendimento ao alunado:

Esse diálogo acontece e é muito importante porque, na maioria das vezes, ela (professora da sala de aula comum), mesmo estando mais em contato com o aluno, tem dúvidas. Os professores de Educação Física, o R2¹², também têm dúvidas. Eles nos procuram na Sala de Recursos (Professora A).

Ao expressar a importância do diálogo entre os profissionais da educação em contato direto com o estudante PAEE, a docente menciona as dúvidas advindas da inclusão escolar dos estudantes. Exalta-se, ainda, que a busca por informações ocorre na SEM da instituição, onde há professores habilitados e corresponsáveis por estabelecer estratégias de atendimento aos educandos, o que reitera a importância do recurso.

Freire (2017, p. 83) aduz que “a construção do conhecimento na escola, que se coloca a ser inclusiva, deve acontecer na parceria entre professor da educação especial e professor da

¹² Professor Referência 2, que atua nos anos iniciais das EMs com os componentes curriculares de Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso.

sala regular”. Sanar as dúvidas, buscar possibilidades e alternativas é uma das funções da SRM, quanto mais aceleradas as estratégias dialogadas, mais rápido será o atendimento à necessidade apresentada pelo estudante no ambiente escolar.

Múltiplos espaços da escola são utilizados para ocorrer os diálogos. Quando professores apresentam dúvidas diversas a respeito do atendimento de estudantes com deficiência, se direcionam ao conhecimento das professoras do AEE, como citado a seguir:

Sempre na sala dos professores, quando eles recebem os alunos com deficiência, eles me procuram para tirar alguma dúvida, saber como trabalhar com aquele aluno. O diálogo acontece mais é nesses horários, no intervalo, no horário do recreio, algum horário de planejamento. Eles também vêm à sala de recursos pedindo alguma orientação (Professora E).

Igualmente, a professora G exaltou a necessidade da troca de conhecimentos entre os docentes de AEE e os da sala de aula comum, apesar de haver empecilhos para efetivar tal ação nas EEs:

Essa parceria (professores de AEE e professores da sala de aula comum) é indispensável. Esse é um trabalho que precisa ser realizado em parceria. Porém, existe ainda uma lacuna nessa questão porque, normalmente, os professores, tanto da sala de recursos quanto da sala comum, trabalham em dois turnos, e esse contato fica muito prejudicado. Então, na verdade, a gente tem mais o *feedback* da escola pelos pais (Professora G).

Nesse prisma, a professora G relata uma lacuna na questão do diálogo entre os profissionais da educação que atendem os estudantes PAEE, devido à necessidade da dedicação exclusiva do professor para o atendimento. Outro aspecto impactante no contexto de uma educação inclusiva é a terceirização da responsabilidade em um trabalho colaborativo, ao remeter que os pais dos estudantes fornecem *feedbacks* a respeito das especificidades de estudantes e demandas da escola.

Responsabilizar os pais pela comunicação das demandas pedagógicas dos estudantes não corrobora a proposta de contribuição com o desenvolvimento das habilidades e, tampouco, potencializar o que foi adquirido no ensino regular. Na execução dessa proposta, há uma desarticulação da prática com a finalidade que causa prejuízos, e o fato de não se atentar àqueles que atuam diretamente com a educação inclusiva reforça a ideia de que a inclusão se mantém à margem.

Outra consequência fatídica causada pelo distanciamento geográfico para a organização desse serviço é o resultado de um atendimento impessoal entre os professores de AEE e os da sala de aula comum da REE, o que impossibilita um atendimento de qualidade aos estudantes.

Ao se inserirem no mesmo espaço onde os estudantes são matriculados para cursarem o

ensino regular, as SRMs possibilitam agilidade e pertencimento. Porém, como o atendimento acontece no contraturno, os professores precisam ser criativos para concretizar o diálogo:

A gente contribui como pode, [...] sempre tem essa troca (de informações) e tem que haver esse diálogo. Na nossa escola, tem o diálogo, sim; às vezes a gente não encontra no mesmo turno, mas uma manda uma mensagem para a outra e a gente está sempre conversando (Professora A).

Implicitamente, a professora da SRM nos permite constatar que, no modelo de atendimento em contraturno, é necessário enviar mensagens via Internet para fluir o diálogo, mesmo após finalizar o cumprimento da jornada laboral.

A professora B reforça tal informação, mas, por trabalhar em dois cargos na mesma escola, mantém o diálogo de forma concomitante entre as funções, ou seja, não há distinção de atividades no período em que cumpre a dupla jornada e exerce suas atribuições, o que gera sobrecarga:

Eu estou sempre buscando formas de mostrar, para o professor da sala de aula, a necessidade de ele incluir esse aluno na turma. Então, como eu trabalho nos dois turnos, eu tenho a oportunidade de conversar com os professores dos alunos e que vêm no meu contraturno e com os do turno (Professora B).

Em algumas situações, a sobrecarga de trabalho pode ocasionar desgaste físico e emocional, com adoecimento e desvalorização da docência. Isso se torna um aspecto a ser considerado diante da proposta da política pública de permanência do PAEE, mas o profissional e suas nuances também precisam de apoio, ao garantir condições dignas de trabalho como requisito mínimo da política.

Infelizmente, outro fator desafiador indica que, em Patos de Minas (MG), não são ofertadas SRMs em todas as escolas, o que denota a necessidade de atender o PAEE por zoneamento. Como informado alhures, tais salas são implantadas em “pontos estratégicos” na cidade, e os estudantes com acesso ao ensino regular nas instituições próximas às residências não possuem as mesmas oportunidades de deslocamento curto.

Cabe discutir as barreiras enfrentadas para conquistar o direito de acessibilidade. Aqui demonstramos o AEE e a valorização da diversidade. Com o cerceamento do direito dos estudantes em relação ao atendimento nas escolas onde estudam (mais próximas de seu endereço), as diversas condições de mobilidade foram desconsideradas para essa previsão.

Tal realidade abarca situações pouco satisfatórias, uma vez que o atendimento da SRM das EMs, devido à falta de salas em todas as instituições da rede, geralmente se concentra apenas nos estudantes matriculados nos estabelecimentos educacionais onde se encontram de

fato, o que relega o atendimento próximo às moradias dos discentes que vivem em outras localidades e que possuem deficiência e/ou AH/SD. Nesse sentido, Mantoan e Lanuti (2022, p. 69) alegam que:

[...] o professor de AEE precisa estar presente na escola em período integral, de preferência, para que consiga realizar seu trabalho na SRM e, eventualmente, acompanhar como os recursos e serviços propostos aos alunos que atende são realizados na sala comum.

Nesse diapasão, a figura do professor de AEE se mostra essencial para conduzir a educação inclusiva no contexto escolar. A proposta da presença em período integral de tal profissional na instituição para acompanhar as necessidades advindas da inclusão social e pedagógica seria um eixo potencializador da qualidade do atendimento aos discentes. Porém, essa realidade não se mostra favorável nas EEs, pois, além de ofertar uma quantidade menor de SRMs em comparação à RME e proporcionalmente em relação à quantidade de estabelecimentos escolares, o número de estudantes PAEE é menor na rede estadual; logo, os atendimentos por zoneamento possuem delimitações de raio ainda maiores.

A professora G aponta dificuldades em estabelecer o diálogo até com os professores da mesma escola, devido ao atendimento acontecer em contraturno escolar, mesmo com algumas possibilidades que ocorrem na prática:

Fica um pouco mais fácil, porque a gente tem a direção que faz esse intercâmbio para a gente. Às vezes eu não encontro o professor, mas a diretora e a supervisora, que estão ali o dia todo, acabam fazendo essa interlocução, esse papel para a gente. Mas, eu até vim pensando hoje, no caminho para a escola, que o ideal mesmo é que toda escola tivesse a sua sala de recursos. Primeiro, porque a família já escolhe a escola mais próxima de casa; já seria um facilitador para a família, porque ela já está acostumada, ela já tem aquele trajeto, às vezes ela pode ir e não necessita de transporte. E, como não tem sala de recursos em todas as escolas, eu atendo aluno que mora muito distante da escola. Então, algumas vezes a família fala: “olha, hoje eu não tenho dinheiro para pagar o transporte, hoje a gente perdeu o ônibus”. Então, essa questão, no meu entendimento, teria que ter uma sala de recursos em toda a escola (Professora G).

Apesar de indicar a possibilidade de estabelecer o diálogo pela colaboração do supervisor educacional e da equipe diretiva, imediatamente a professora G elucida que seria ideal a oferta do atendimento em todas as escolas, com vistas a um trabalho satisfatório nas SRMs. Complementarmente, ainda justifica o posicionamento pela distância entre a residência e a escola, a desconsideração do fator socioeconômico da família do estudante para garantir o transporte, a mobilidade e a sensação de pertencimento, elementos importantes para o

desenvolvimento socioemocional e a inclusão.

Importante considerar que tal docente ainda demonstra ter obtido algum retorno de gestores do serviço a respeito do atendimento da SRM que acontece por zoneamento:

Aí a gente escuta assim: “mas, não tem aluno, não tem demanda em uma escola”. Tudo bem, o professor poderia trabalhar em mais de uma escola, mas que cada uma tivesse a sua (SRM), porque a família já está ali, já está organizada ali, os profissionais estão ali, fica tudo muito mais fácil (Professora G).

Mais uma vez, tal narrativa apresenta soluções interessantes sob o ponto de vista operacional, ao propor o atendimento do professor aos estudantes de maneira itinerante. Isso ocasionou uma proximidade não apenas com os estudantes e suas famílias, como também com os professores das salas de aula comuns, em busca de um atendimento para considerar efetivamente as especificidades de cada indivíduo. A manutenção de uma boa relação entre o professor da sala de aula regular e o do AEE colabora com o cumprimento da proposta da SRM, para as estratégias pedagógicas serem voltadas às reais necessidades e evitar um “faz de conta” de educação inclusiva.

Na promoção do diálogo entre os profissionais da educação proposta da SRM, a SRM é considerada fundamental na visão das professoras de AEE, apesar de empecilhos no estabelecimento de um diálogo distante e impessoal. Todas as professoras citaram a imprescindibilidade desse aspecto, mas reconheceram que o diálogo não acontece de forma satisfatória, em conformidade aos objetivos preconizados anteriormente.

4.2. PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS DA SRM

Propostas e abordagens constantes na política pública de AEE devem ser compreendidas e conduzidas para haver a inclusão do estudante atendido e o desenvolvimento da sua autonomia. Para isso, precisamos refletir acerca de tais estratégias com a proposição de ações que atendam às necessidades de cada educando.

O reforço escolar não é alvo da prática pedagógica da SRM, apesar de comumente haver essa confusão. Focaliza-se no aprimoramento das potencialidades de cada aluno, em busca do desenvolvimento de habilidades que contribuirão com a desenvoltura na sala de aula comum e, conseqüentemente, para a conquista da equidade em educação:

Vale enfatizar que a Sala de Recursos Multifuncionais tem como objetivo a oferta do Atendimento Educacional Especializado com vistas a assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento deve ter cunho pedagógico, mas não pode se configurar como um reforço escolar. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM tem como foco o desenvolvimento e o aprimoramento de novas habilidades que contribuam para a produção de conhecimento que serão fundamentais para a formação intelectual e social desses alunos (Santos, 2017, p. 108).

Mantoan e Lanuti (2021, p. 45) reforçam que o docente de AEE possui a atribuição de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras visando a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades e potencialidades”. O olhar para as necessidades dos estudantes e a prática pedagógica deve se atrelar ao rompimento de qualquer desafio encontrado no processo de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, os atendimentos dos estudantes matriculados nas SRMs em Patos de Minas (MG) são organizados para acontecerem em até duas aulas semanais com 50 minutos cada. Em ambas as redes de ensino, eles podem ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, desde que tenham necessidades com abordagem pedagógica semelhante. Como visto, os docentes da RME possuem um momento específico para o planejamento de atividades e formações: das 24 horas previstas, 16 são cumpridas em sala de aula com o estudante e oito são destinadas ao planejamento.

Sendo assim, as professoras do AEE conseguem abordar as necessidades pedagógicas dos estudantes em sala de aula nas SRMs, como revelado pela professora D em relação ao horário de planejamento:

O município daqui é privilegiado, pois nós temos um terço da nossa carga horária destinada para planejamento. Só que a gente não usa esse tempo só para planejamento, a gente usa esse tempo para produção de material (materiais que são utilizados pelas crianças, brinquedos, apostilas) [...]. E utiliza esse tempo também para poder auxiliar nos PDIs¹³, formatação – em toda a organização que precisa ser desenvolvida, a gente utiliza esse horário também (Professora D).

Visto como privilégio pela professora D, o horário para planejamento dos docentes de AEE não os leva ao desenvolvimento, em casa, de atividades destinadas à rotina pedagógica da SRM. Outro ponto que demonstra tal sentimento compreende a comparação da carga horária a ser cumprida pelo professor da REE, que trabalha além do turno em sala (extraclasse), o que

¹³ Documento obrigatório para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante PAEE, conforme a Resolução SEE n. 4.256, de 7 de janeiro de 2020 (Minas Gerais, 2020).

denota uma atividade desgastante.

É notório que a proposta pedagógica da SRM deve estar articulada com a do ensino comum no “decorrer de todo o processo de escolarização” (Mantoan, Lanuti, 2021, p. 45). Isso consolida o papel de proporcionar uma educação significativa e real a partir das potencialidades de cada estudante.

A professora F relata que o momento do planejamento acontece uma vez por semana e, às vezes, há a necessidade de adaptar a tarefa planejada a partir da sensibilidade dela em relação ao estudante no momento da execução da atividade:

Sim, eu planejo uma vez por semana. Então, para a próxima semana, eu já tenho tudo planejado. Dentro do que eu vejo que eles necessitam, mas, às vezes, a criança chega um pouquinho mais agitada. Às vezes é necessário mudar aquele planejamento (Professora F).

Apesar de os planejamentos nas escolas municipais acontecerem em momentos específicos, nem sempre é possível colocá-los em prática; logo, torna-se fundamental utilizar os recursos da SRM e mudar a estratégia de abordagem com o estudante. A proposta do serviço perpassa a capacidade de adaptação aos contextos vivenciados no chão da escola, com respeito às diferenças e a consideração do discente em sua individualidade.

Por isso, as necessidades de aprendizagem de cada estudante devem ser tratadas conforme as especificidades e potencialidades do PAEE além das habilidades curriculares apresentadas em cada etapa. Para elucidar o diagnóstico na prática, a professora E explana que:

Primeiro é feita a entrevista com os pais. Depois converso com o professor da sala regular. Faço um diagnóstico para ver qual a necessidade maior dele (estudante). No decorrer (do ano) eu vou verificando o que tem que ser trabalhado (Professora E).

A entrevista com os pais relatada pela professora E se trata da anamnese, palavra de origem grega que significa “trazer à memória”. Ela é um importante instrumento para descortinar a história do estudante e, a partir de então, direcionar o caminho a ser percorrido para a melhor participação e desenvolvimento no ambiente escolar. Tal procedimento é o ponto de partida para verificar as necessidades do estudante na SRM.

Com o intuito de avançar no levantamento das necessidades a serem trabalhadas nas SRM, a professora B menciona o diálogo com os docentes da sala de aula comum:

A gente faz as nossas avaliações com o aluno, mas também a gente conversa com o professor. Qual é a necessidade que ele está vendo? Como ele está ali no dia a dia, ele tem essa facilidade de dar a devolutiva do que está funcionando para a gente ajudar aquele aluno (Professora B).

A participação do professor da sala de aula comum no desdobramento das necessidades de aprendizagem se configura de forma relevante nesta etapa, uma vez que a proximidade entre discente e docente indica as particularidades vivenciadas pelo primeiro no desenvolvimento pedagógico e no relacionamento com os demais alunos, a fim de colaborar com a potencialização das habilidades e a valorização da diversidade em sala de aula.

A gente tem o currículo e, com o passar do tempo, com a experiência, a gente já conhece o currículo da Educação Infantil, da alfabetização [...]. Então, temos a flexibilização, temos as adaptações, mas sabemos mais ou menos o que a criança vai aprender naquele ano, o que ela precisa aprender, o que tem que ser oferecido para ela. Já temos essa noção; então, é a partir disso que a gente quer para aquele ano com a criança (Professora A).

Nesses termos, a Professora A se compromete a desenvolver atividades por meio da proposta curricular da etapa em que o estudante está matriculado, em consonância às necessidades de adaptação e flexibilização curricular, após conhecer e traçar objetivos metodológicos de desenvolvimento pedagógico. Esta é a prerrogativa da SRM: acesso ao currículo com abordagens individuais e a partir das necessidades de cada um.

A Professora D indica o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no levantamento das necessidades, documento pedagógico fundamental para o registro e que garante a adaptação e a flexibilização curricular dos estudantes PAEE:

Em primeiro lugar, a gente olha o PDI. Se o aluno já frequenta a sala de recursos, temos o Plano de Atendimento Especializado. Conversamos com o professor da sala de aula regular e com o professor a apoio, [...] a gente utiliza essa conversa e essas demandas de lá para a gente trabalhar na sala e melhorar o atendimento na sala regular (Professora D).

O PDI é construído de forma colaborativa pelos diversos profissionais da educação, de acordo com as necessidades de aprendizagem do estudante ao longo do ano letivo, com a possibilidade de ser modificado em razão das especificidades e potencialidades apresentadas. Tal documento objetiva traçar estratégias e metas, bem como orientar os docentes quanto às diretrizes pedagógicas traçadas para cada aluno. Elaborado anualmente, pretende registrar o desempenho do educando e nortear os profissionais que o atenderão nos próximos anos, o que pode garantir uma continuidade satisfatória na educação inclusiva. Com isso, se o PDI for realmente considerado pelos professores, garante o direito à educação de qualidade, o que corrobora o alcance da equidade.

A profissional de apoio mencionada pela professora D trabalha em ambas as redes de ensino e com as mesmas atribuições (higienização, alimentação e locomoção) do profissional

descrito anteriormente. Há, pois, a necessidade da habilitação em Pedagogia e especialização em Educação Especial Inclusiva, o que colabora sobremaneira com o desenvolvimento pedagógico dos estudantes com deficiência, TGDs e AH/SD.

Nessa conjuntura, o docente de AEE elabora e executa o próprio plano para identificar as necessidades educacionais do estudante matriculado nas SRMs, com a respectiva definição de recursos a serem utilizados, de acordo com o cronograma de atendimento – tal documento deve ser avaliado e revisto regularmente.

O planejamento do professor da SRM é o momento ímpar para traçar os projetos que permearão o percurso escolar a partir das necessidades dos estudantes, efetivar a educação inclusiva e valorizar as diferenças, sob o prisma da individualidade. A instrumentalização do planejamento com referência à anamnese, ao PDI, ao planejamento de AEE e ao trabalho colaborativo entre os professores dessa área e os da sala de aula comum apontam o alcance de uma educação com qualidade e como direito de todos.

4.3. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DA SALA DE AULA COMUM E OS DAS SRMs

No ambiente escolar, a SRM não pode ser considerada um ambiente que promove a exclusão e, tampouco, se limita ao espaço físico da sala ou reproduz o que era considerado próprio da Educação Especial em período anterior à PNEEPEI (Brasil, 2008, 2009). O AEE é executado com o serviço da SRM, com vistas a combater a discriminação e a exclusão das pessoas apresentadas fora do padrão estabelecido ao longo de séculos em uma educação tradicional:

A SRM não é um espaço que exclui, que segrega os estudantes, uma vez que não os retira das aulas comuns e não constitui um ambiente de ensino e de aprendizagem de componentes curriculares, como equivocadamente tem sido entendida. É um erro pensar que o AEE se restringe ao espaço físico da SRM e que repete o que era próprio das atividades realizadas nas salas de Educação Especial anteriores à Política de 2008 (Mantoan, Lanuti, 2022, p. 70).

A importância do trabalho colaborativo se evidencia a partir do momento em que nos unimos em prol da educação de qualidade, com foco no estudante e em suas individualidades para o percebermos como sujeito com direitos e deveres que compõem a nossa sociedade plural.

Quando o trabalho colaborativo é colocado em prática, projetamos a garantia de direitos com base no desenvolvimento da sociedade e sob a perspectiva dialógica e solidária. Mantoan (2015, p. 24) esclarece que, “se o que almejamos é que a escola seja realmente inclusiva, é

urgente que seus planos se reestruturem para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”.

Tendo em vista a perspectiva de educação inclusiva, torna-se evidente a postura colaborativa entre todos os profissionais envolvidos, desde o acolhimento até o desenvolvimento de habilidades pedagógicas como um dos eixos em busca da educação para todos. A respeito do trabalho colaborativo, as professoras do AEE concordaram com a necessidade desta estratégia como facilitadora e garantidora dos direitos educacionais dos estudantes, a exemplo destes excertos:

Muito importante porque é o momento que você tem para analisar o seu trabalho e programar, dar continuidade àquilo que está dando certo, mudar aquilo que precisa, as estratégias, e para ter essa interação com o professor da sala comum (Professora B).

Eu acho que é essencial, né? Porque, até o aluno chegar aqui (SRM) e eu “descobrir” todas as necessidades dele, demora. Quando ele chega com um direcionamento (do professor) da sala de aula, agiliza, né? (Professora E).

O docente da sala de aula comum medeia o ensino dos componentes curriculares, ao passo que o professor de AEE deve possibilitar a complementação e/ou a suplementação desses componentes ao alunado:

Quando se trata dos estudantes do AEE, o professor do ensino regular deverá trabalhar coletivamente com o professor da sala de recursos para atingir os seus objetivos desenvolvendo ações, organização no espaço escolar, no planejamento e no trabalho coletivo. O trabalho de dois ou mais professores devem ser de forma coletiva e coordenada, com trocas de informações sobre o aluno e discussões sobre estratégia (Follmann, 2022, p. 36).

Entretanto, o trabalho colaborativo vai além e deve envolver supervisores escolares e a equipe diretiva, com o intuito de identificar as barreiras que podem impedir o desenvolvimento do estudante. Visa-se obter informações sobre o aluno e trocar orientações quanto ao uso de recursos para romper com as barreiras existentes na sala de aula e na escola (Mantoan; Lanuti, 2022).

Conhecer o estudante e pensar no seu desenvolvimento de forma integral perpassa noções pedagógicas, sociais e, principalmente, afetivas. O estabelecimento de vínculos retoma o princípio de que a:

[...] inclusão também se legitima porque a escola, para muitos estudantes, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidade de ser e viver dignamente (Mantoan, 2015, p. 59).

Professores de sala de aula comum e os demais profissionais da educação precisam modificar o paradigma dos contextos da sala de aula, ao se responsabilizarem pelo processo de inclusão nas escolas e realizarem a mediação pedagógica para o estudante PAEE e toda a turma: “Assim que todos os envolvidos se conscientizarem dos benefícios do trabalho colaborativo aumentará a possibilidade de sucesso da inclusão escolar” (Santos, 2017, p. 115).

Não pretendemos ser redundantes, mas é impossível abordar o trabalho colaborativo sem dialogar com a práxis do AEE, no que se refere ao horário de atendimento da SRM e ao planejamento. Se os professores dessa área não se encontram com os da sala de aula comum, não se pode efetivar o planejamento que envolve interação, diálogo e levantamento de estratégias que visem a atendimentos com qualidade ao estudante.

Na prática das professoras de AEE de Patos de Minas (MG), verificamos que o trabalho colaborativo acontece da seguinte forma:

Às vezes elas (professoras da sala de aula comum) me procuram e às vezes eu as procuro. Mas, assim, sinceramente, é um pouquinho mais difícil. Às vezes eu penso “vamos buscar isso”; procuro, mas não tem tanta abertura (Professora F).

Essa falta de “abertura” descrita pela professora do AEE coaduna o distanciamento entre ela e as docentes da sala de aula comum. Como não trabalham no mesmo turno, o diálogo para a construção do planejamento não acontece por falta de estabelecimento de vínculos, o que prejudica o processo e a consolidação do direito do estudante na oferta de um atendimento voltado ao desenvolvimento adequado.

No caso das EEs que atendem crianças de diversas escolas de Patos de Minas (MG) por zoneamento, percebemos uma situação ainda degradante no que concerne à comunicação entre a professora de AEE e os da sala de aula comum. Na verdade, as orientações a tais profissionais acontecem de forma remota, o que demonstra a frieza de um sistema que oferta o serviço, mas não proporciona a individualização das propostas:

Olha, normalmente, a gente utiliza e-mail institucional [...] e, normalmente, o nosso contato é via supervisão. A gente encaminha o e-mail para a supervisora; isso depende muito do assunto. Às vezes, é uma questão administrativa e precisamos falar com o diretor. Se é uma questão de acessibilidade, já precisa estar o diretor ciente das ações que precisam ser realizadas. Então, essa comunicação é bem diversificada. Agora, a receptividade é excelente, o retorno é imediato. É muito difícil a gente encaminhar uma solicitação, uma informação, um relatório que a gente não tenha um *feedback*, assim, quase que momentâneo, sabe? É muito rápido. Eu não tenho dificuldade nessa questão. Eu só acho que falta estar lá fisicamente (Professora G).

Institucionalizado para colaborar com a inclusão dos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, o serviço da SRM, que trata as individualidades dos estudantes e a fragilidade do sistema via e-mail, evidencia um descaso ao sujeito e o torna imperceptível diante de uma burocracia, o que negligencia o direito à educação de qualidade e à diversidade para o estudante. O relato da professora G demonstra que, por hábito, se adequou ao formato das orientações encaminhadas e trabalha de acordo com as possibilidades básicas oferecidas pelo sistema.

Do mesmo modo, o planejamento de estratégias e abordagens de forma individualizada pela docente de AEE repercute no déficit do potencial de atendimento a ser recebido pelo estudante. Ao ser questionada sobre o trabalho colaborativo, a professora B verbalizou a situação precária persistente na educação inclusiva e que envolve a não aceitação desse processo:

Na verdade, a gente tem que buscar (o trabalho colaborativo) porque eu vejo ainda uma barreira grande do professor da sala de aula de estar vendo a gente como essa ajuda (ao processo de inclusão escolar). Às vezes eles acham que a gente está até passando do limite. Então, eu ainda vejo que é algo que precisa ser trabalhado. O professor ainda “se acha” muito só lá na sala de aula, não vê ainda as estratégias que têm fora para poder ajudar [...]. Hoje a gente tem que ir em busca, correr atrás porque é muito difícil o professor chegar na gente e falar, olha, eu estou com dificuldade de trabalhar isso, o aluno está com essa dificuldade. É a gente mesmo que tem mostrado que nós estamos aqui para isso, é para ajudar (Professora B).

O primeiro ponto apresentado acima é a incompreensão existente nas escolas sobre o trabalho do professor de AEE. A expressão “passando do limite” foi utilizada com o sentido de que tais profissionais invadem o espaço pedagógico, o que não condiz com a realidade em si. Nesse caso, notamos a defasagem nas formações para elucidar o trabalho desenvolvido no setor e no diálogo ofertado pela equipe gestora acerca das atribuições dos professores e objetivos da SRM.

Ao utilizar a expressão “se acha” para o comportamento dos docentes da sala de aula comum da escola onde trabalha, a professora B reforça o individualismo presente na postura de tais profissionais, antagônica ao que esperamos para a valorização da sociedade plural. Em razão desse movimento ainda persistir nas instituições de ensino, entendemos que:

[...] o sistema educacional brasileiro, mesmo levantando a bandeira do paradigma da inclusão, ainda permanece sob os tempos escolares hegemônicos herdados da escola tradicional, em plena era das tecnologias digitais da informação e comunicação. Essas convicções estão fadadas ao não desenvolvimento da educação de qualidade e integral para todos, que atenda

às necessidades individuais dos estudantes inseridos na era digital (Lima, 2021, p. 87).

O paradigma da escola tradicional ainda assola o chão da escola e impede a consolidação da educação inclusiva nesse contexto; logo, a luta em busca de condições de igualdade e equidade se arrasta por longos anos, apesar de a previsão do AEE ter iniciado ainda na década de 1980, passar por desafios variados. Dentre eles, a barreira atitudinal é a mais complexa, cujo combate acontece com (in)formações, como abordado nesta dissertação.

4.4. INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA E DEMAIS ALUNOS

A interação entre PAEE, demais estudantes e profissionais da educação foi estruturada como tema a ser abordado na entrevista, devido à justificativa das relações no ambiente escolar além dos aspectos de desenvolvimento pedagógico do estudante. Diante disso:

[...] uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída quando consegue: aproximar os estudantes entre si; tratar as disciplinas como meios para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do Projeto Político-Pedagógico (Mantoan, 2015, p. 66).

Para pensarmos em qualidade da educação, precisamos abordar temas que transcendam os componentes curriculares, os quais ainda permanecem enraizados no modelo tradicional. Aspectos recebidos pelos estudantes no ambiente escolar não devem se limitar ao pedagógico, pois outros valores e as consequências positivas de sua aplicabilidade no âmbito social necessitam ser verificados para combater as situações excludentes vivenciadas dentro e fora da escola.

Mantoan e Lanuti (2021, p. 39) sublinham que é imprescindível “conhecer o estudante com deficiência em sua interação com o ambiente escolar, em suas experiências, em suas relações humanas”. Por isso, precisa ser visto pelos profissionais de educação que o acompanham em sua caminhada escolar, em busca de melhores e maiores ofertas de recursos que contemplarão as suas necessidades sociopedagógicas.

Apesar de a Educação Especial na perspectiva inclusiva não poder ser considerada uma novidade no campo educacional, ainda se encontram dificuldades para a efetivar de fato. Por exemplo, a barreira atitudinal preconizada pelos profissionais de educação é alarmante para o avanço da educação inclusiva, como informado pela professora B:

A gente tem alguns professores que ainda tem resistência. Mas é a verdade, a gente precisa falar. A gente ainda encontra o professor que acha que aquele menino está ali só ocupando mais um lugar na sala de aula. **Então, se ele tem um professor de apoio, o aluno é do professor de apoio. E ele (estudante), às vezes, não tem interação nenhuma com o professor da sala de aula** (Professora B, grifos nossos).

A resistência apresentada pelo relato da professora B vai além das percepções e impressões docentes que apresentam uma postura que não condiz com o viés pedagógico, social e inclusivo, como visto nas partes destacadas acima. Similarmente, a professora A repercute o mesmo ponto de vista sobre a interação dos estudantes e demais profissionais da educação onde trabalha:

Eu percebo que, às vezes, há dificuldade (em interação). **Não adianta falar que é tudo “mil maravilhas”**, porque nós temos alunos com todo tipo de dificuldade. Então, às vezes não é resistência da pessoa, é a dificuldade da pessoa porque não achou a forma ainda de comunicação, de ajudar aquela criança (Professora A, grifos nossos).

Aqui se reforçam as dificuldades encontradas no cotidiano da educação inclusiva na escola, sobretudo no que concerne ao manejo da diversidade por parte dos docentes. Essa fala evidencia o profissional que está habituado com o modelo tradicional de ensino, sem considerar a individualidade dos estudantes.

O sistema é prejudicado a curto, médio e longo prazo pela postura do profissional responsável pelo acolhimento do estudante, em que “a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (Freire, 2005, p. 41). Esse contexto da educação inclusiva no sentido amplo compreende o acolhimento, no qual se luta com as armas da conscientização e formação para o objetivo ser alcançado e evitar as vítimas da opressão:

Mas, vou te falar um depoimento que eu ouvi. Já no final do ano, quando a gente (professora de AEE e professor da sala de aula comum) conversou sobre um determinado aluno, o professor falou: “Ah, mas eu nem sabia que tinha esse aluno na sala com esse ‘problema’”. Então, o aluno ficou invisível (Professora G).

A invisibilidade é um fator inquestionável da opressão. Para Freire (2005, p. 40), “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente nos que roubam, é distorção de vocação do *ser mais*”, ou seja, nesse caso, o professor não foi capaz de enxergar as necessidades do estudante além o mínimo.

Notoriamente, a SRM visa colaborar e favorecer a proximidade das relações interpessoais no ambiente escolar por meio da construção de um diálogo inclusivo. Nas respostas apresentadas pelas professoras de AEE a respeito da contribuição da SRM para incentivar as interações dentro e fora da sala de aula, nenhuma apresentou iniciativas que tivessem sido executadas para minimizar o desafio além da tentativa de diálogo.

Quando compreendido e praticado adequadamente nas escolas inclusivas, o AEE consegue ir além da sua proposta, ao ampliar a discussão e garantir “o direito à diferença na igualdade de direitos a todos os estudantes” (Mantoan; Lanuti, 2021, p. 41). Nesse caso, demonstra-se na prática do serviço de SRM, nas escolas de Patos de Minas (MG), uma fragilidade na execução de abordagens inclusivas além das paredes dessa sala, com ações que vislumbrem a equidade social no ambiente educacional.

Em se tratando da interação entre os estudantes PAEE e os demais nas EMs e EEs, obtivemos uma devolutiva diferente do que foi relatado sobre a interação com os profissionais da educação:

É bem interessante que as crianças acolhem muito os colegas. Aqui, no meu horário de trabalho, nós temos muitas crianças. Então, é bonito ver, é bem gostoso ver o quanto os colegas se ajudam. Se tem uma criança com alguma deficiência em sala, como que eles acolhem? No recreio, no momento da fila, a gente percebe se alguma criança com dificuldade no caminhar, na locomoção, outra criança já vem, já abre o espaço, já ajuda a conduzir. Então, realmente, tem sim esse apoio, esse carinho pelos nossos alunos (Professora F).

A “escola para todos” oportunizou a convivência e o crescimento expostos às diversidades que eclodem no âmbito social e que por muito tempo permaneceram reclusas, para evitar variados tipos de julgamento. Como resultado disso, há a empatia com a compreensão das necessidades e individualidades que geram ações, a fim de contribuir com o bem-estar do outro e da sociedade propriamente dita.

Igualmente, a professora G discorre que:

As crianças, principalmente as pequenas, não têm dificuldade em dar ao que é diferente. Essa resistência é muito mais de adultos. Eu vi vários exemplos lá na escola em que trabalho (escola de tempo integral) o ano passado. Eu vi vários projetos (desenvolvidos) e vi os alunos com deficiência incluídos em praticamente todos, de uma forma muito tranquila, muito espontânea. Não os vi fora de praticamente nada, e os colegas agindo com muita naturalidade, com muita parceria. Eu acho que isso aí tem avançado muito, sabe? Nessa questão dessa aceitação, acho que eles (estudante sem deficiência) não têm dificuldade. Eles estão interessados em saber como eu posso contribuir para a

inclusão desse meu colega. Então eu vi isso em teatro, eu vi isso nos esportes, eu vi isso em várias situações (Professora G).

Entre os estudantes e diante das percepções das professoras de AEE, há uma interação tanto nos momentos espontâneos quanto nas atividades pedagógicas. O relacionamento entre eles não reflete em exclusão, o que favorece a inclusão e suas propostas.

Novamente, as docentes das SRMs não citaram como as salas contribuem com a interação entre todos os estudantes nos diferentes espaços escolares. Por isso, concluímos que inexistente tal concepção na prática das salas de recursos de Patos de Minas (MG).

5. EQUIDADE: MUITO ALÉM DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, EDUCAÇÃO PARA CADA UM

Conforme as experiências vivenciadas e relatadas pelas professoras das SRMs das escolas públicas de Patos de Minas (MG), é necessário o aprofundamento quanto à percepção dos profissionais da educação, sobretudo daqueles que atuam no AEE, em relação ao estudante com deficiência, TEA e AH/SD.

Perceber o estudante e incentivá-lo a ser protagonista do próprio processo de aprendizagem é um caminho proposto exaustivamente ao longo dos anos. Contudo, barreiras como a escassez de formação docente, que vai ao encontro das reais necessidades dos profissionais, e a infraestrutura adequada nas escolas se transformam em um abismo entre a educação ofertada e a de qualidade.

Abrir os portões da escola para crianças e estudantes estarem no mesmo ambiente, independentemente das diferenças e apesar de ter sido um avanço nas instituições educacionais, não garantiu uma educação de qualidade àqueles que estiveram ou estão em busca incessante de reconhecimento e voz, uma vez que tal característica perpassa o respeito amplo às diversidades apresentadas pela sociedade, tanto às diversidades sociais, religiosas, e de gênero, quanto às habilidades e potencialidades pedagógicas de cada um.

Na sequência, a professora C detalha o planejamento para os estudantes atendidos por ela na SRM:

Então, às vezes, as próprias mães falam: “Meu filho está com dificuldade na multiplicação”. Aí, vou planejar atividades em cima (do que foi pedido). Às vezes, a professora de apoio fala: “A gente está começando a trabalhar a multiplicação e ele (estudante) apresentou dificuldades”. Então, eu planejo em cima do que a professora falou. Quando não falam nada, vai de acordo com o nosso dia a dia, né? Ah, a criança deu conta dessa atividade; então, vou passar para a próxima. Não deu conta? Eu vou repetir mais atividades desse conteúdo, né? (Professora C).

Diversos pontos devem ser abordados, a exemplo da explícita cobrança para a compreensão do conteúdo por meio de um “reforço escolar” a ser disponibilizado pela SRM. Obviamente, compreender o conteúdo curricular é um dos objetivos para quem está em percurso escolar; no entanto, os profissionais da educação precisam conhecer o estudante e compreender as necessidades pedagógicas e as suas potencialidades para, depois disso, traçar metas e estratégias que garantam um currículo personalizado, pois, para o PAEE, se asseguram a adaptação e a flexibilização curricular.

Compromete-se ainda, na fala da professora C, o papel de mediador a ser mantido pelo

docente. Se o objetivo for apenas compreender o conteúdo, o educador se limita às atividades que cumpram o currículo, o que denota traços da educação bancária, na qual ele é o sujeito do processo e os educandos são colocados à mercê das propostas delineadas por ele, o que não deveria ser concebido em se tratando da educação inclusiva. Diante desse relato, se o estudante apresenta dificuldades na SRM, sugere-se a repetição de atividades com o mesmo conteúdo. Não constatamos os motivos de tais problemáticas e, tampouco, o trabalho de estratégias para ele alcançar o objetivo ou a adequação das tarefas para o momento.

Urge a necessidade de adotar o estudante como protagonista, visto que, para a professora C, não foi evidenciada a escuta/abordagem do aluno atendido. Nesse caso, há a reprodução da vivência das pessoas com deficiência no dia a dia: não escutarem a voz delas. Mas, afinal, quais as necessidades apresentadas pelo discente para não consolidar a multiplicação? Obteve habilidades curriculares consideradas pré-requisitos para a multiplicação ser apresentada a ele? Existe algum fator ambiental para não ter compreendido as etapas desse tipo de cálculo? Evidentemente, o olhar cuidadoso para o outro representa a dignidade a quem tanto necessita e tem direito de reconhecimento.

5.1.DIVERSIDADE E ALTERIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Lidar com situações além da zona de conforto é desafiador, porém, rompemos paradigmas e evoluímos diariamente por meio do conhecimento. Com isso, evidenciamos a primazia em compreender as questões advindas da sociedade constituída de modo plural, pois, de acordo com Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis (2024), a diversidade representa algo diverso, diferente ou um conjunto com características variadas e multiplicidade.

Por intermédio de todos os profissionais da educação, o ambiente educacional deve valorizar a diversidade e traçar objetivos e estratégias para os estudantes desenvolverem suas habilidades e expressarem quem verdadeiramente são. Torna-se fundamental evitar a perspectiva de que todos devem estar sob a mesma ótica na diversidade. Comumente, ao dialogar sob o viés do reconhecimento e respeito, ainda é “levantada a bandeira” da igualdade, em que todos são sujeitos de direitos e deveres para reforçar que a justiça está em proporcionar as mesmas condições a todos. No entanto, refletimos que todos somos sujeitos multiculturais e experienciamos a mesma oportunidade de forma diversa.

De acordo com Santos (2017, p. 21), é urgente e necessário “promover uma Educação

Inclusiva pautada no respeito às diferenças, de tal maneira que a diversidade seja vista como uma premissa para o diálogo e não para a exclusão”. Sobre a diversidade, devemos considerar o reconhecimento e o respeito a todos, para valorizar as suas lutas e conquistas sem permitir a banalização do termo, tampouco padronizar ou diminuir a trajetória de cada indivíduo.

Fagundes (2022, p. 47) argumenta que “pensar num sistema educacional inclusivo não significa estar referindo-se apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas, sim, num vasto conjunto de diferenças que se desdobram nas instituições de ensino”. Logo, reforçamos a ideia de que as propostas voltadas à inclusão escolar perpassam variados contextos, impossibilitam padronizações e exigem olhares atentos às especificidades dos alunos.

Freire (2015) ressalta que cada indivíduo deve estar convencido de que a sua visão de mundo, manifestada nas várias formas de sua ação, reflete a própria situação no mundo em que se constitui de fato. Isso ratifica a ideia de compreender e respeitar os contextos individuais para estabelecer o diálogo e perceber as necessidades de cada um.

Diante de uma abordagem inclusiva, não citaremos os métodos tradicionais de ensino, visto que o desenvolvimento dos estudantes está também relacionado com as suas condições sociais, culturais, econômicas, além das necessidades apresentadas a partir do próprio potencial.

Fagundes (2022, p. 48) alega que:

Cabe ao professor mediar o conhecimento que o aluno já possui com o que ele necessita aprender, assim, o papel social das políticas educacionais é assegurar a educação inclusiva a todos os cidadãos, por meio do respeito e da garantia do ensino qualitativo e diferenciado. Para isto, é necessário conhecer as limitações, as habilidades e as potencialidades dos alunos, para que seja possível propiciar experiências que contribuirão com o seu desenvolvimento educacional na construção de uma educação humanista.

Dessa maneira, o docente pode ser reconhecido na sala de aula comum, como apoio (mencionado em seção anterior) e no AEE. O desenvolvimento educacional do estudante PAEE não pode ser prejudicado pela rigidez advinda das dificuldades apresentadas pelas barreiras sociais e, tampouco, permitir a reprodução de tais ideias na instituição de ensino.

Os próprios sistemas educacionais em si, já reforçam a ideia do padrão pré-estabelecido quando heterogeneízam o perfil dos estudantes e propõem avaliações que não consideram as diversas realidades, trazendo um imperativo de notas e índices que deixam escancaradamente à margem quem não se enquadra num determinado padrão social. Precisamos confrontar diuturnamente os padrões que nos impõem, a fim de proporcionar aos nossos estudantes, condições dignas e próprias em seu percurso escolar. Nesses termos:

Como educador preciso “ir lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar o seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença de mundo. E isso tudo vem explicitando ou sugerido ou escondido no que chamo de *leitura de mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra* (Freire, 2005, p. 78-79, grifos do autor).

A priori, (re)conhecer o estudante e o respectivo potencial a partir das suas vivências é praticar a alteridade e respeitar as diversas culturas para a *posteriori*, planejar as melhores estratégias pedagógicas para atingir os objetivos da aprendizagem. Durante a pesquisa de campo, atentamo-nos à ausência de relatos das professoras das SRMs em relação a projetos que valorizam a diversidade nas escolas públicas onde são atuantes, o que demonstra uma falha do sistema educacional, visto que estratégias diferenciadas são primordiais para o ganho pedagógico do estudante com deficiência, TEA e AH/SD.

Projetos com objetivos pedagógicos e inclusão nas atividades diárias reforçam o potencial de valorização da diversidade e, quando as barreiras para a inclusão são minimizadas no ambiente escolar, as diferenças deixam de ser supervalorizadas. Santos (2017, p. 22) afirma que, ao compreender a diversidade, há a “ruptura com os velhos paradigmas, as bases epistemológicas excludentes, o conservadorismo do ensino e os preconceitos incrustados e cristalizados pela visão cartesiana, unificada e racional de sujeito”.

Se a escola possui uma SRM e, por qualquer motivo, omite ou negligência a sua existência diante da comunidade escolar como um todo, diariamente, deixa à margem e exclui, ao invés de proporcionar a inclusão. Por isso, os ambientes da SRM devem ser acolhedores, e não vistos como salas segregacionistas; afinal, são fundamentais na construção das abordagens locais imprescindíveis para o empoderamento de uma luta que perpassa o direito de todos: a educação de qualidade. Presente no ambiente escolar, a diversidade se torna relevante devido à necessidade de mudança em paradigmas para ocorrer a educação inclusiva, sobretudo de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD.

Valorizar o potencial do estudante a partir das necessidades de aprendizagem é reconhecê-lo como protagonista da própria história. Esse movimento se inicia com a humildade do mediador em se preocupar com a formação humana e cidadã de todos os estudantes em um ambiente não competitivo e colaborativo. Durante as entrevistas, ao ser abordada sobre a interação entre os docentes da sala de aula comum e os estudantes PAEE atendidos, a professora A relata que nem todos se posicionam com tranquilidade:

Eu percebo que às vezes há dificuldade. Não adianta falar que é tudo “mil maravilhas”, porque nós temos alunos com todos os tipos de dificuldade, né? Então, às vezes não é resistência da pessoa, às vezes não achou a forma ainda, de comunicação, de ajudar aquela criança, né?! (Professora A).

Mencionada pela professora A, a palavra “dificuldade” expressou a insegurança com os desafios vivenciados na escola onde trabalha. Por diversas vezes, tal vocábulo foi citado para mostrar a angústia na colaboração com os colegas de trabalho, mas sem saber como começar as ações. Sabemos que a formação é fundamental para compreender as demandas inseridas nas escolas, mas o percurso ideal se inicia com a disponibilidade em olhar para o outro, se interessar para compreender as diferenças e, a partir disso, traçar estratégias que colaborem no processo de ensino-aprendizagem.

Como informado anteriormente, as SRMs possuem diversas propostas, a exemplo das contribuições com o desenvolvimento das habilidades dos estudantes PAEE a partir de suas potencialidades. Nesse caso, a alteridade deve ser considerada um fator determinante para proporcionar a qualidade na jornada escolar de tais alunos, em que:

[...] institui uma convivência respeitosa com aquele que nos interpela com suas singularidades. A prática da alteridade resulta na abertura para novas ideias, bem como na valorização das diferenças que permeiam o espaço escolar. Diante dessa concepção, espera-se de todos os envolvidos no processo educativo uma atitude de tolerância a incompletude humana e de acolhimento ao outro, haja vista que não somos seres completos e na nossa incompletude precisamos do outro. No espaço escolar as diferenças devem ser entendidas como possibilidades de aprendizagens (Santos, 2017, p. 22).

Na proposta do diálogo com os demais profissionais no ambiente escolar, o professor da SRM deve evidenciar a alteridade no desempenho de suas ações, pois a prática dessa ação favorece o desenvolvimento do processo educativo.

Tanto na sala de aula comum quanto na SRM e a partir do cuidado em compreender as necessidades do outro, as estratégias levarão ao uso de recursos pedagógicos para incitar as potencialidades de cada estudante, cujos resultados poderão ser alcançados a fim de promover o desenvolvimento almejado:

Nesta direção, o professor precisa observar atentamente o estudante, independente do laudo. Para que possa conhecê-lo e organizar sua prática de forma que alcance todos, pois cada um tem suas características, sociocultural, psicológico e cognitivo as quais devem ser levadas em consideração para que haja de fato inclusão. Faz-se ainda necessário conhecer as habilidades que os estudantes possuem e quais precisarão alcançar, motivando-os através das atividades que despertem seu interesse e desenvolvam sua aprendizagem (Fagundes, 2022, p. 50).

Reconhecer o potencial de cada estudante, para Fagundes (2022), resulta em motivações para a realização de atividades, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem. Um dos objetivos da SRM é pensar nas particularidades dos discentes, o que nos leva a executar ações além do direito à permanência deles na escola comum para, enfim, conquistar a qualidade na educação.

5.2.EQUIDADE EM EDUCAÇÃO

Ao longo do texto, várias análises foram feitas de acordo com as vivências narradas pelas professoras de AEE. Somadas a isso, as reflexões remetem à transformação dos sistemas educativos inclusivos, obviamente com o objetivo de melhorar a qualidade educacional. Nesse sentido, focalizamos uma proposta de educação inclusiva a partir dos atendimentos nas SRMs, para haver justiça social e equidade. É ínfima a oferta da igualdade nas escolas e propostas educacionais ao PAEE diante de várias necessidades, visto que a primeira remete apenas a oportunizar os mesmos direitos a todos. Precisamos, assim, possibilitar o ajuste do desequilíbrio que ainda persiste para alcançar os direitos preconizados anteriormente.

No ano de 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Unicef e outras representações mundiais finalizaram a Declaração de Incheon, com o estabelecimento de metas a serem alcançadas para a educação até 2030. Com o subtítulo “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, tal documento visa reforçar o movimento global de Educação para Todos, iniciado na década de 1990, que, apesar de ter obtido vários avanços ao longo dos anos, ainda apresenta uma grande distância para a concretização de tal lema (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015).

No item 5 da Declaração de Incheon (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015, p. 1), cita-se a urgência por uma agenda de educação ousada e ambiciosa com a abordagem de acolhimento diante das individualidades. Enquanto isso, o item 7 especifica a inclusão de pessoas com deficiências e a equidade:

7. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas

políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015, p. 2).

Para as pessoas não serem relegadas, foram reforçadas a inclusão e a equidade, para todos possam ajustar contextos e cumprir seus direitos por meio de uma educação além do desenvolvimento pedagógico, voltada à transformação das pessoas. Ao focarmos no combate às desigualdades e estabelecermos ações ao longo do percurso formativo de cada estudante, conseguiremos excluir as condições marginais. Como resultado, haverá a aprendizagem significativa, capaz de converter realidades fadadas ao abandono até então.

Nesse sentido, a equidade é caracterizada por Davi Rodrigues (2017, p. 2) como:

[...] o compromisso de abolir a desigualdade. Na literatura anglo-saxônica, conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de *fairness* que traduziríamos por “justiça”. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.

Simplesmente oferecer as mesmas oportunidades não garante a justiça social. A promoção da equidade no ambiente escolar viabiliza a possibilidade de acesso, uma vez que considera as especificidades dos indivíduos para alcançarem as chances dadas a todos, o que abre espaço para a transformação de vidas. Pensar apenas na oferta de tais oportunidades em consonância apenas à igualdade recai sobre uma concepção “totalitária”, uma vez que desconsidera e violenta as singularidades. Rodrigues (2017, p. 8) afirma:

As populações com deficiência, ainda como exemplo, têm um acesso e um sucesso muito inferior à média em termos de percursos escolares. Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se entende a sua pertinência.

Na educação inclusiva, o desenvolvimento da equidade é um processo de troca, de entrelaçada e de promoção do conhecimento do “outro”. A equidade só acontece quando envolvemos todos os sujeitos, sem segregação de qualquer grupo.

Igualdade e equidade não são sinônimos, pois, conceitualmente, um estabelece normas gerais e o outro promove adaptações às normativas para haver o acesso às oportunidades, como pode ser visualizado na Figura 9:

Figura 9. Diferença entre igualdade e equidade

Fonte: <https://scc10.com.br/colunistas/melissa-amaral/qual-a-diferenca-entre-igualdade-e-equidade/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

Duas representações conceituais são visualizadas na figura anterior: uma para igualdade, em que a mesma oportunidade de passeio com a bicicleta de um tamanho padrão foi dada a quatro pessoas com características e necessidades diversas; logo, supõe-se que uma pessoa estava confortável durante o uso da bicicleta, outras duas, desconfortáveis e a quarta sequer foi possibilitada a usufruir do passeio devido a incompatibilidades na oportunidade em consonância a suas especificidades; e, na segunda, relativa à equidade, a oportunidade foi dada a todos, mas com ajustes diante das particularidades e necessidades encontradas. Rodrigues, (2017, p. 11) postula que:

A Inclusão manifesta-se como a direção e o sentido que a escola deve seguir para ser efetivamente uma estrutura promotora de Equidade. Segundo um relatório publicado pela OCDE (2008) “combater o insucesso escolar ajuda a vencer os efeitos da privação social que por sua vez é frequentemente causa de insucesso”. Ora este combate ao insucesso é, nesta perspectiva, um objetivo repartido tanto pela Equidade como pela Inclusão. Assim, o conceito de Equidade é conceptualmente indissociável do conceito de Inclusão.

Por meio da equidade se consolidará a jornada escolar do público abordado nesta dissertação, com o intuito de promover, de forma complementar ou suplementar à escolarização, as condições do desenvolvimento de habilidades a partir de suas potencialidades. Por isso, estabelecer corretamente as diretrizes desse serviço, dialogar nas instituições escolares entre os professores de AEE e os demais profissionais da educação, buscar uma formação inicial de qualidade, incentivar a formação continuada de profissionais que atuam na Educação Especial e alavancar a valorização e o respeito para com as diversidades é o caminho para a

equidade acontecer e efetivar a inclusão de tais alunos. Vejamos o que Sofiato e Angelucci (2017, p. 293) afirmam:

Quando se fala em equidade isso quer dizer “justiça social”, quer dizer que não podemos mais olhar a “igualdade de oportunidades” como se olhava há anos atrás, isto é, dar o mesmo a todos. Hoje sabemos que a equidade, a justiça social, pressupõe que o que se oferece seja compatível com as características e possibilidades de quem recebe. Por isso, aceitar que a equidade é um valor educativo renega a procura da homogeneidade, dos currículos de mão única, a utilização da reprovação como forma de exclusão primeira escolar e depois social.

Os atendimentos nas SRMs são individualizados ou em pequenos grupos, desde que os estudantes possuam necessidades parecidas, o que deveria configurar uma personalização das abordagens pedagógicas ao público atendido. Diante da proposta de equidade em educação e da realidade apresentada nas escolas de Patos de Minas (MG) que oferecem o AEE, precisamos verificar o comprometimento com a inclusão de estudantes PAEE usuários de tal serviço.

5.3.EQUIDADE EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE AEE

Entrevistas foram realizadas com perguntas agrupadas por temas, os quais foram escolhidos a partir das atribuições dadas ao serviço das SRMs, o que corresponde à realidade de trabalho de cada docente. Em seção anterior, analisamos as falas das professoras de AEE a partir das suas práticas e, agora, aprofundaremos na temática da equidade.

O diálogo entre os professores da sala de aula comum e os do AEE, apesar das entrevistadas considerarem fundamental, evidenciam que não ocorreram de maneira apropriada. Pelo fato de as ações da SRM acontecerem em contraturno escolar e os professores de AEE não possuírem cargos de 40 horas semanais, tais indivíduos não conversam entre si, apesar do atendimento ao mesmo aluno. São necessárias oportunidades diárias de diálogo a respeito das observações e intervenções realizadas, bem como avanços diante da aquisição de habilidades. Mesmo com as conversas frequentes entre os docentes de AEE e os demais profissionais, os planos de carreira dos primeiros nas esferas estadual e municipal citadas nesta pesquisa não condizem com as políticas públicas da área, que preveem o diálogo entre ambos devido ao atendimento ao mesmo discente PAEE.

Outro dificultador apontado pelas professoras sobre o diálogo entre os profissionais é a falta de SRMs em todas as escolas e os atendimentos acontecerem por zoneamento (região).

Quando o discente estuda em uma escola distinta ao atendimento na SRM, o problema é ainda maior; logo, ao pensar no cumprimento do objetivo da política pública e no direito de educação de qualidade dado a todos os discentes, percebemos que estes são prejudicados diante das possibilidades reduzidas pela inviabilidade dos diálogos a partir de uma limitação de carga horária imposta pelos próprios sistemas. A política pública que colabora com a permanência desse público perpassa, durante a sua execução, desafios que refletem no atendimento a cada estudante.

O planejamento das professoras de AEE é um dos momentos primordiais na execução do trabalho dessas profissionais, por serem traçadas as metas e estratégias para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Durante as entrevistas, elas relataram que tal procedimento acontece a partir das anamneses feitas com as famílias dos estudantes, para conhecer a história de vida de cada um até aquele momento. Diante de uma proposta de equidade, eles precisam ser o cerne dos planejamentos, como protagonistas com voz e participação ativa na jornada escolar, em que adotamos um olhar atento às especificidades apresentadas pelos discentes – se ocorrer o contrário, as ações do AEE se tornam insuficientes ou inadequadas.

Também notamos lacunas no trabalho colaborativo entre as professoras de AEE e os da sala de aula comum para a produção do planejamento. O direito de adaptação e flexibilização curricular precisa ser amplamente dialogado entre os profissionais da escola e as famílias para construir as melhores estratégias destinadas à consolidação dos objetivos. Para o estudante PAEE, o acesso ao currículo oportuniza condições de igualdade, mas o percurso escolhido e a forma como serão executadas tais estratégias, sob uma perspectiva individualizada e própria, incentivam as potencialidades e o papel transformador da educação.

O trabalho do professor de AEE está diretamente ligado ao do profissional da sala de aula comum, sem a possibilidade de dissociação. O desenvolvimento dos alunos ocorre a partir do trabalho conjunto, com foco nas abordagens significativas para cada indivíduo. Documentos como PDI, plano de atendimento e anamnese são essenciais para o direcionamento a partir de cada necessidade apresentada e, quando elaborados com responsabilidade, assertividade e, sobretudo, alteridade, auxiliam sobremaneira no progresso dos educandos.

Reiteramos que o trabalho colaborativo entre os professores de AEE e os demais profissionais da escola é fundamental para haver qualidade na educação inclusiva. Ao dialogarmos a respeito das necessidades e atuar com foco diante de todas as abordagens planejadas, consideramos olhares e percepções voltados ao mesmo indivíduo, o que personaliza a educação ofertada. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem pensar em estratégias atinentes

ao trabalho colaborativo.

A primeira etapa para efetivar tal proposta é o aumento na quantidade de SRMs, com uma por escola. Além de atender crianças e estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, tal iniciativa viabilizaria e/ou potencializaria o diálogo a respeito da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva e favoreceria as realidades locais – sem um trabalho perante as abordagens locais, a equidade permanecerá prejudicada.

Juntamente ao diálogo entre os docentes, à qualidade do planejamento de atividades e ao trabalho colaborativo entre os profissionais das instituições, outro pilar compreende a oferta da educação inclusiva de qualidade e a interação entre os professores e estudantes da Educação Especial e destes com os demais alunos. Apesar de algumas falas apresentadas durante a entrevista demonstrarem interações, elas acontecem de forma pontual dos docentes com os alunos PAEE, mas com alguns momentos de receio no tratamento, como reflexo do desconhecimento. Formações continuadas e informações disponibilizadas claramente aos profissionais da educação, advindas dos professores da SRM com objetividades e celeridade diante de acontecimentos diversos, gerarão confiança e segurança quanto ao trabalho desenvolvido com esse público.

Como dito, o rompimento com a educação tradicional e bancária para os estudantes com deficiência, TEA e AH/SD requer diálogo e formação, em que a SRM precisa ser reconhecida como um espaço aberto, com propostas advindas da mudança de paradigmas. As interações entre os estudantes PAEE e os demais colegas apesar de acontecerem com mais facilidade do que com os docentes da sala de aula comum, serão fortalecidas e ampliadas a partir do momento que houver a valorização da diversidade no contexto educacional. Assim que diminuïrem ou eliminarem as barreiras de acesso e permanência nas escolas, as percepções terão menos julgamento, pois todos se apresentarão sob as mesmas condições, como preconiza a legislação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes estadual e municipal de Patos de Minas (MG), nos últimos anos, receberam diversas matrículas de estudantes PAEE, mas sem ampliar a quantidade de SRMs. Em movimento contrário à política de AEE, ambas as esferas garantiram o profissional de apoio durante as atividades diárias de tais alunos na sala de aula comum e permaneceram com as propostas de ampliação das SRMs.

Com o profissional de apoio como suporte diário, a SRM foi relegada a um segundo plano diante das necessidades dos estudantes. Equivocadamente, houve certa confusão no tocante aos papéis desse profissional e do professor de AEE, mas um não substitui o outro. O primeiro se tornou referência para famílias e professores da sala de aula comum, por lidarem no dia a dia com os educandos e vivenciarem a rotina escolar, em que desenvolve a autonomia do público atendido, principalmente no que diz respeito à higienização, locomoção e alimentação. No entanto, ressaltamos a distinção das atribuições e a valorização das políticas existentes para o atendimento ser voltado às necessidades dos alunos e evitar posturas de suporte ou dependência destes para com os profissionais de apoio.

Apesar de o número de matrículas dos alunos PAEE ter aumentado em Patos de Minas (MG), não foi fornecida a formação continuada aos professores de AEE, para obterem resultados efetivos diante da proposta da educação inclusiva nas SRMs. O diálogo sobre as necessidades dos estudantes atendidos por esses educadores com os docentes da sala de aula comum e demais profissionais da escola acontece pontualmente, sem frequência e de forma desarticulada, o que desfavorece o processo de ensino-aprendizagem.

Realizado pelas docentes de AEE, o planejamento das atividades é feito basicamente de forma autônoma e solitária ao longo do ano letivo. As anamneses acontecem no início do ano e, devido à dificuldade em estabelecer diálogo com outros profissionais da educação, as atividades são planejadas de modo individual, o que compromete o desenvolvimento curricular visto como direito para o estudante atendido.

O trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e as professoras de AEE, com troca de experiências, construção de abordagens, estabelecimento de estratégias e produção de materiais pedagógicos é escasso ou inexistente em quase todos os momentos educativos. Para a elaboração de documentos norteadores como a anamnese, o PDI e plano de atendimento, apesar de necessitarem de uma ação conjunta, a execução acontece individualmente, com raras opiniões ao longo da produção.

Nesse ínterim, a interação dos estudantes PAEE com professores e demais alunos

permanece limitada às docentes de AEE. Isso se deve ao fato de a barreira atitudinal ser complexa e não rompida de maneira facilitada, apesar de ser minimizada com o conhecimento a respeito das diversidades, ao proporcionar dignidade e respeito a todos.

A política pública da AEE, na qual consta o serviço das SRMs para proporcionar condições dignas de permanência na escola comum em Patos de Minas (MG), apresenta falhas na sua execução, como apontado no decorrer desta dissertação; por isso, consideramos que não há equidade àqueles que lutam todos os dias para garantir o direito à educação. Com o conhecimento das diversidades, trilharemos o percurso de equidade e, conseqüentemente, alcançaremos o sonhado objetivo da inclusão nas escolas, mas ainda há um longo caminho para obter a qualidade na educação inclusiva – afinal, a inclusão depende da qualidade (e vice-versa).

Destarte, pensar em uma educação para cada indivíduo leva a efetivar a qualidade em uma perspectiva ampla, ao ir além da proposta da Educação Especial sob o viés inclusivo. Considerar as especificidades dos estudantes e planejar o desenvolvimento de habilidades para as aprendizagens acontecerem a partir das suas potencialidades de fato é necessário para promover condições dignas de equidade na educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

ARAÚJO, Maria Ilma de Oliveira. **Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24034>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BARBOSA, Alysson Vinícius Pacífico. **A política do Atendimento Educacional Especializado: concepções e práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre**. 2022. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Amapá, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11959247#. Acesso em: 3 jul. 2024.

BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari. **O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT**. 2021. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3646>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria**. Rio de Janeiro: EMI, 1978. 1 vinil (80 min.).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: 3 jul. 2024. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em:

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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: 3 jul. 2024.

COSTA, Alzira do Espírito Santo Fernandes Oliveira. **A construção de uma escola para todos: direito à educação, direito à diferença: um estudo num agrupamento de escola**. 2011. 183f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Administração Educacional) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6872/1/Alzira%20Costa%20Mest%20ESE.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

COSTA, Cristiane de Fátima. **Ensino desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado e sua relação com o processo de inclusão escolar**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6315905#. Acesso em: 3 jul. 2024.

FAGUNDES, Karine Michele. **Possibilidades e limites do Atendimento Educacional Especializado nas escolas**. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3793>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FOLLMANN, Ligiane. **Salas de Recursos Multifuncionais: uma revisão integrativa a partir de teses e dissertações**. 2022. 97f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6485#preview-link0>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FREIRE, Cristiane de Fátima Costa. **Ensino desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado e sua relação com o processo de inclusão escolar**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://sucupira.capes.gov.br) Acesso em: 10 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOERGEN, Pedro. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado**.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, p. 723-742, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 7 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300005>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em Educação Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 413-430, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9758>. Acesso em: 7 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

LIMA, Merianne da Silva. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM**. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8618>. Acesso em: 3 jul. 2024.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):** uma política pública em ação no sudoeste baiano. 2015. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18831>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 11 jun. 2023.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. São Paulo: CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Todos pela inclusão escolar**. São Paulo: CRV, 2021.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Diversidade**. [s.l.], 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n. 4.256, de 7 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOTTA, Jonas Fontoura da. **Análise dos serviços de Atendimento Educacional Especializado no município de Cachoeira do Sul-RS**. 2021. 87f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11256344#. Acesso em: 3 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Marco da educação 2030: declaração de Incheon. Incheon: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 3 jul.

2023.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4ztc3cVMnFRLs4z6mHryhZx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 5-21, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REIF/article/view/140/134>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ROSA DE SARON. **Mire as estrelas**. Campinas, 2019. 1 vídeo (5 m 7 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U2nq2KqEeYI>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade**: a questão da sala de recursos multifuncionais. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/950>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SILVA, Debora Teresa Palma. **Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal nas vozes dos seus protagonistas**. 2022. 144f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11696502#. Acesso em: 3 jul. 2024.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento Educacional Especializado**: a vez e a voz de alunos e do professor. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24259>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 283-295, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q6kQMH3SXj7pPrjYPSRPTQf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>

APÊNDICES

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PATOS DE MINAS (MG), _____ DE _____ DE 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____

Identificação (RG) do participante: _____

Título da Pesquisa: Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente à proposta de educação equitativa: experiências de professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas inclusivas de Patos de Minas (MG)

Instituição:

Escola: _____

Rua: _____ n°

Bairro: _____ **CEP:** _____ **Patos de Minas-**

MG Telefone: _____ **E-mail:** _____

Pesquisadora Responsável: Aline Fabrícia Silva Barbosa – Endereço: Rua Marcellos Simão Basílio, 215, Eldorado – Patos de Minas/MG – CEP: 38705-011 – Telefone: (034) 99207-3333 – e-mail: aline.fabricia@educacao.mg.gov.br

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro Universitário – CEP: 38055-500- Uberaba-MG, tel: 34-3319-8816 e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 8 h às 12 h.

Você, professor (a) _____, está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa: **Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente à proposta de educação equitativa: experiências de professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas inclusivas de Patos de Minas (MG)**, de responsabilidade da pesquisadora Aline Fabrícia Silva Barbosa, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica: Fundamentos e Planejamento, Convênio UNIUBE – SEE/MG – Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, na UNIUBE – Universidade de Uberaba, *Campus* Uberlândia. Este projeto tem como objetivo investigar, por

meio das percepções dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como se dá a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas do município de Patos de Minas (MG), a partir da contribuição dessas salas na promoção dos diálogos entre os profissionais da escola e com os demais alunos acerca das especificidades desses estudantes e na produção de recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento diante das potencialidades, a fim de garantir a equidade, a eficácia e a qualidade da educação inclusiva ofertada.

Este projeto se justifica porque a compreensão sobre como se dá o Atendimento Educacional Especializado ofertado pelas SRMs a partir dos apontamentos trazidos pelos(as) seus(as) professores(as) poderá contribuir com a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva de escolas públicas inclusivas de Patos de Minas (MG). Para isso, adotaremos os seguintes procedimentos:

O/A Sr.(a) participará por meio de entrevistas que, para fins de registro, serão gravadas e posteriormente transcritas para estudo e compreensão da problemática levantada. Seu nome será substituído por um pseudônimo, e qualquer identificação (voz, fotos, vídeos etc.) será desfocada. Durante a entrevista, você estará acompanhado pela(s) pesquisadora(s), que lhe prestará(ão) toda a assistência necessária. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou o projeto, você poderá entrar em contato com a(s) pesquisadora(s) a qualquer momento pelo telefone ou e-mail que segue indicado ao final deste termo.

Os riscos da investigação são: desconforto dos participantes em responder às perguntas referentes a pontos sensíveis de suas atuações enquanto professores de SRMs, receio de exposição, quebra de sigilo e confidencialidade, cansaço diante do tempo gasto, aborrecimento por responder às perguntas da entrevista e constrangimento ou alterações de comportamento durante gravação de áudio que podem ser, a qualquer momento, manifestados pelo(a) senhor(a), de modo que a pesquisa não interfira no seu bem-estar. Para reduzi-los, não serão divulgados dados pessoais nem informações que possam identificar o participante e a escola que atuam, utilizando para isso nomes fictícios; garantia de local adequado para realização da entrevista; e liberdade para não responder a questões que o participante considerar constrangedoras. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) senhor(a) é atendido(a) pela(s) pesquisadora(s), que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, conforme a legislação brasileira (Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e de todos os demais participantes serão mantidos em sigilo absoluto. Você não terá nenhuma despesa ou custo advindos da sua participação na pesquisa, nem receberá qualquer compensação financeira. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. O/A senhor(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Como benefícios, teremos os apontamentos para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade a partir do AEE. Os beneficiados serão estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas públicas inclusivas do município de Patos de Minas (MG), professores das salas de aula comum e professores do AEE. Eles ocorrerão com esclarecimentos sobre como proporcionar uma educação inclusiva eficaz e de qualidade, com vistas às realidades apresentadas pelas escolas, a partir do diálogo e das evidências manifestadas pelos professores de AEE somadas às políticas públicas que regem a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa será autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uniube, colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa em associação aos padrões éticos, conforme capítulo VII.2 da Resolução n. 466/2012. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, em que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica: Fundamentos e Planejamento e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. A pesquisa acontecerá no 2º semestre de 2023. Caso decida participar dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados quando ela for concluída. Para isso, deixe um e-mail para envio.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada por você e pela responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, nas quais constam a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também constam o endereço, o telefone e o e-mail do CEP/UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto.

Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome e assinatura do participante

Pesquisadora responsável – Aline Fabrícia Silva Barbosa – (34) 99207-3333

Orientadora da pesquisa: Adriana Marques Aidar – (21) 97921-8071

PESQUISADORA:

ALINE FABRICIA SILVA BARBOSA IDENTIDADE: MG 14.364.455

ENDEREÇO: RUA MARCELLOS SIMÃO BASÍLIO, N. 215 – BAIRRO ELDORADO

TELEFONE: (34) 99207-3333

PATOS DE MINAS (MG)

Apêndice 2. Perguntas da entrevista semiestruturada

Tema 1

Quem sou eu? Fale sobre você, contemplando escolha da profissão, formação acadêmica e local de trabalho.

Tema 2

Contribuição da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o estabelecimento do diálogo entre os professores da sala de aula comum que atendem estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva: a) fale sobre o diálogo mantido entre professores(as) da sala de aula comum e você acerca das especificidades dos estudantes público- alvo da Educação Especial atendidos nesta escola; b) como você entende a proposta da SRM de promover o diálogo entre os profissionais da escola a respeito do tema “educação inclusiva?”

c) para você, qual a melhor forma/estratégia para o diálogo entre professores(as) da sala de aula comum e professores(as) do AEE ser efetivo?

Tema 3

Planejamento dos(as) professores da SRM: a) como e quando acontece o planejamento das atividades a serem desenvolvidas por você? b) como são definidas as necessidades de aprendizagens dos estudantes matriculados nas SRMs? c) você considera importante o trabalho colaborativo para o direcionamento e o planejamento das atividades das SRMs?

Tema 4

Trabalho colaborativo entre professores(as) da sala de aula comum e professores(as) da SRM: a) para você, de que maneira as necessidades de intervenção a partir das especificidades apresentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum chegam até a SRM? b) como a SRM contribui com o processo de ensino e de aprendizagem do conteúdo curricular ofertado nas salas de aula para estudantes público-alvo da Educação Especial? c) como o trabalho em parceria com professores(as) da sala de aula comum contribui/contribuiria com o desenvolvimento do seu trabalho?

Tema 5

Interação dos alunos público-alvo da Educação Especial com demais estudantes e profissionais das escolas inclusivas: a) fale, a partir da sua percepção, como acontece a interação dos professores da sala de aula comum com os estudantes público-alvo da Educação Especial; b) e com os demais estudantes? c) como a SRM poderia contribuir para estimular essas interações dentro e fora da sala de aula?

Apêndice 3. Produto

Produto Educacional: Roda de conversa

EQUIDADE: MUITO ALÉM DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, EDUCAÇÃO PARA CADA UM

A **Roda de Conversa intitulada Equidade em educação: muito além de uma educação para todos, uma educação para cada um**, foi desenvolvida pela Mestranda Aline Fabrícia Silva Barbosa e pela Orientadora Professora Dra. Adriana Marques Aidar, como Produto Educacional da dissertação do Programa Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente em Educação Básica, da Universidade de Uberaba - UNIUBE - Campus Uberlândia.

A Roda de Conversa foi proposta no intuito de dialogar com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas públicas de Patos de Minas-MG à respeito dos resultados obtidos a partir da pesquisa desenvolvida.

Somado a isso, a Roda de Conversa foi pensada e realizada seguindo o pressuposto da necessidade de proporcionar uma devolutiva às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais que diariamente vivenciam a realidade deste serviço e que contribuíram com a realização da pesquisa. O diálogo da Roda de Conversa e esta dissertação configuram material que traz possibilidade de novos desdobramentos e/ou produtos.

Proporcionar um momento de fala e vivenciar um momento de escuta com o objetivo de promover reflexão crítica de ações desenvolvidas no cotidiano profissional e escolar de cada professora, favorece a transformação no “fazer pedagógico”. Isso nos leva a acreditar na mudança de paradigmas, tão necessário para a conquista da inclusão e da qualidade na educação a partir das necessidades apresentadas por cada estudante atendido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Além de engrandecer a formação profissional a partir da postura reflexiva, a autoformação promovida pela Roda de Conversa é construída a partir das experiências de diversas Professoras de AEE que apesar de terem as mesmas atribuições, possuem realidades e situações profissionais distintas.

Esperamos que este material possibilite o encantamento pela postura dialógica e enriquecedora ofertada pela Roda de Conversa.

1. APRESENTAÇÃO

Este produto educacional foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente em Educação Básica, da Universidade de

Uberaba - UNIUBE - *Campus* Uberlândia, com o título: Roda de Conversa - Equidade em educação: muito além de uma educação para todos, uma educação para cada um.

A dissertação teve o intuito de analisar o AEE nas escolas públicas de Patos de Minas-MG. Dessa forma temos como questão norteadora da pesquisa: o AEE, através das Salas de Recursos Multifuncionais, contribui para a equidade em educação e conseqüentemente para que seja alcançada a qualidade na educação inclusiva nas escolas públicas de Patos de Minas-MG? Com isso, temos como objetivo geral investigar, por meio das percepções dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Patos de Minas-MG, como esta política pública contribui para a inclusão escolar, a fim de garantir a equidade e conseqüentemente a qualidade da educação inclusiva ofertada.

Nesse sentido, após a realização da pesquisa, entendemos que o Produto Educacional então, deveria ser uma Roda de Conversa, reforçando a postura dialógica empregada durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

2. RODA DE CONVERSA: o quê, porquê e para quem

Para que haja transformação em diversos contextos, sobretudo o educacional, o conhecimento, a humildade para o estabelecimento do diálogo e a prática reflexiva precisam acontecer. Sendo assim:

A Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (Gonçalves; Bernardes, 2007, p. 54).

Com o intuito de promover um momento rico de troca de experiências onde a oportunidade de fala contribui com a escuta atenta, evidencia-se o repúdio à educação bancária e privilegia as possibilidades e os diversos caminhos que podem ser percorridos através da Roda de Conversa.

“Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder” (Sampaio *et al.*, 2014, p. 1301). Na Roda de Conversa não há verticalização, apenas um mediador para pontuar os temas a serem abordados.

3. JUSTIFICATIVA

Para a conquista da equidade em educação inclusiva, faz-se necessário compreender as Políticas Públicas já existentes a partir de uma perspectiva crítica somado à formação docente adequada para valorização da diversidade no ambiente escolar.

Além da análise das legislações vigentes que normatizam o Atendimento Educacional Especializado - AEE, as entrevistas realizadas com Professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais apontam que esta política pública ainda apresenta questões desafiadoras que precisam ser consideradas para que haja, de fato, equidade para os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

“A Roda de Conversa manifestou-se capaz de revelar os sujeitos de pesquisa, suas necessidades formativas, suas condições e demandas laborais e o quanto elas implicam e comprometem a práxis docente” (Silva, 2020, p.114). Diante dos resultados apresentados pela pesquisa, este Produto Educacional se justifica o intuito de contribuir para que haja reflexão quanto a práxis do Professor de AEE, a sua importância para o ambiente escolar inclusivo e para a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns.

4. ESTRUTURA

Para a elaboração de uma proposta que a sua construção acontecesse de forma coletiva e colaborativa, foi decidido que a Roda de Conversa seria o formato ideal para que os profissionais pudessem se expressar, escutar os seus pares e possibilitar também reflexão de suas ações no contexto de educação inclusiva a partir da equidade no ambiente escolar.

- Público convidado:

Professoras de AEE entrevistadas e não entrevistadas para o desenvolvimento da pesquisa.

- Forma de oferta:

Presencial

- Carga horária:

3h

- Local e horário:

Salão de formações da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas-MG.

13h30

- Quantidade de professoras de AEE presentes:

5 (cinco)

As professoras de AEE participantes receberam certificação emitida pelo Centro de Estudos Continuados *Marluce Martins de Oliveira Scher*, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas-MG.

5. DESENVOLVIMENTO

ETAPA 1:

Assim que a Roda de Conversa foi definida como Produto Educacional para a dissertação, o Centro de Estudos Continuados (CEC) *Marluce Martins de Oliveira Scher* foi contactado para que o objetivo da atividade fosse apresentado. Em reunião com a Coordenação do CEC aprovou a execução da atividade. A partir disso, foi acordado pela relevância do momento, que as professoras de AEE presentes recebessem certificação.

O próximo passo então, foi o convite para a Roda de Conversa com todas as informações necessárias para que as professoras de AEE estivessem presentes no local e data estabelecidos.

Juntamente com o convite, foi encaminhado o roteiro com os temas abordados durante as entrevistas com as Professoras de AEE objetivando dialogar sobre os resultados apresentados.

ETAPA 2: ACOLHIMENTO

No dia da realização da Roda de Conversa, houve o preparo prévio do ambiente para que este se tornasse receptivo e acolhedor.

Uma mesa redonda foi colocada ao centro do Salão de Formações da SEMED de Patos de Minas-MG, com várias cadeiras. A mesa redonda foi escolhida para que não houvesse nenhuma personalidade em destaque pela sua posição. Na Roda de Conversa é ideal que ninguém esteja à frente ou atrás, e sim lado a lado, demonstrando condições de igualdade.

Em seguida, foi colocado sobre a mesa, um lanche preparado para que todas as convidadas se sentissem à vontade durante a conversa.

Trinta minutos antes do início da Roda de Conversa foram utilizados como “quebra-gelo”, tornando assim as falas mais fluidas e receptivas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

ETAPA 3:

O diálogo foi iniciado com a apresentação do título da dissertação: Atendimento Educacional Especializado e equidade em educação: percepções de professoras de AEE de Patos de Minas - MG.

Neste momento, a intenção foi contextualizar sobre o tema que iríamos dialogar e esclarecer que todas as falas seriam consideradas, visto que o intuito era conhecer as diversas realidades e promover troca de experiências diante de uma postura reflexiva.

Em seguida, foi apresentado o problema da pesquisa juntamente com a imagem que elucida de forma lúdica os conceitos de igualdade e equidade.

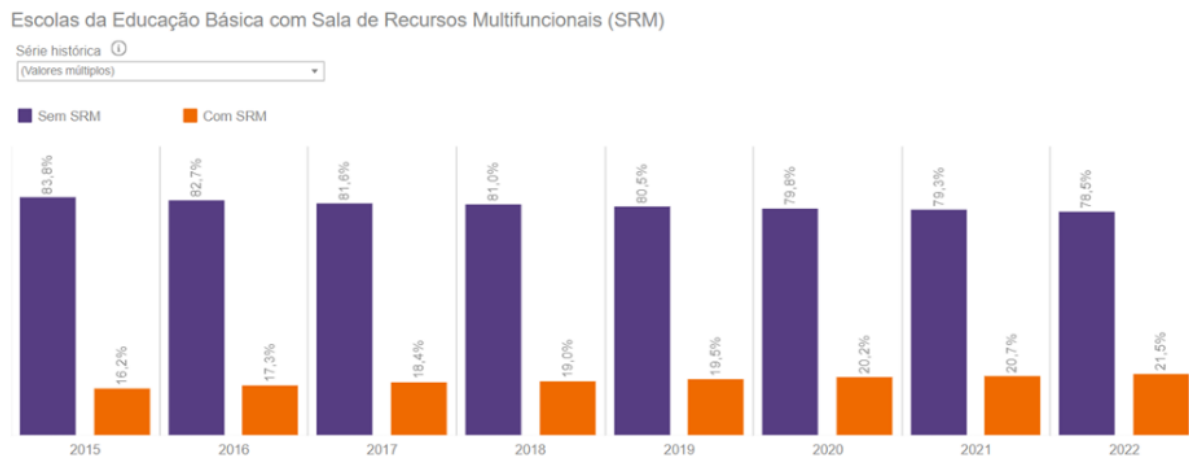


Fonte: <https://scc10.com.br/colunistas/melissa-amaral/qual-a-diferenca-entre-igualdade-e-equidade/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

As professoras participantes ao visualizarem a imagem explanaram sobre as suas vivências profissionais nos anos 1990, onde a maioria delas iniciava a carreira profissional docente. Evidenciaram que a proposta para a Igualdade era latente, sobretudo com as falas e formações voltadas para a máxima “Escola para Todos”.

Em seguida, iniciaram o processo de reflexão sobre o conceito de Equidade. Disseram compreender o conceito e que esta palavra no ambiente escolar tem aparecido cada vez com mais frequência, no entanto, na prática existem muitos dificultadores para que seja colocada em prática.

À medida que o diálogo avançava, mais informações foram acrescentadas quanto ao número de Salas de Recursos Multifuncionais de 2015 a 2022 em escolas públicas brasileiras e a porcentagem de implantação deste serviço em território nacional:

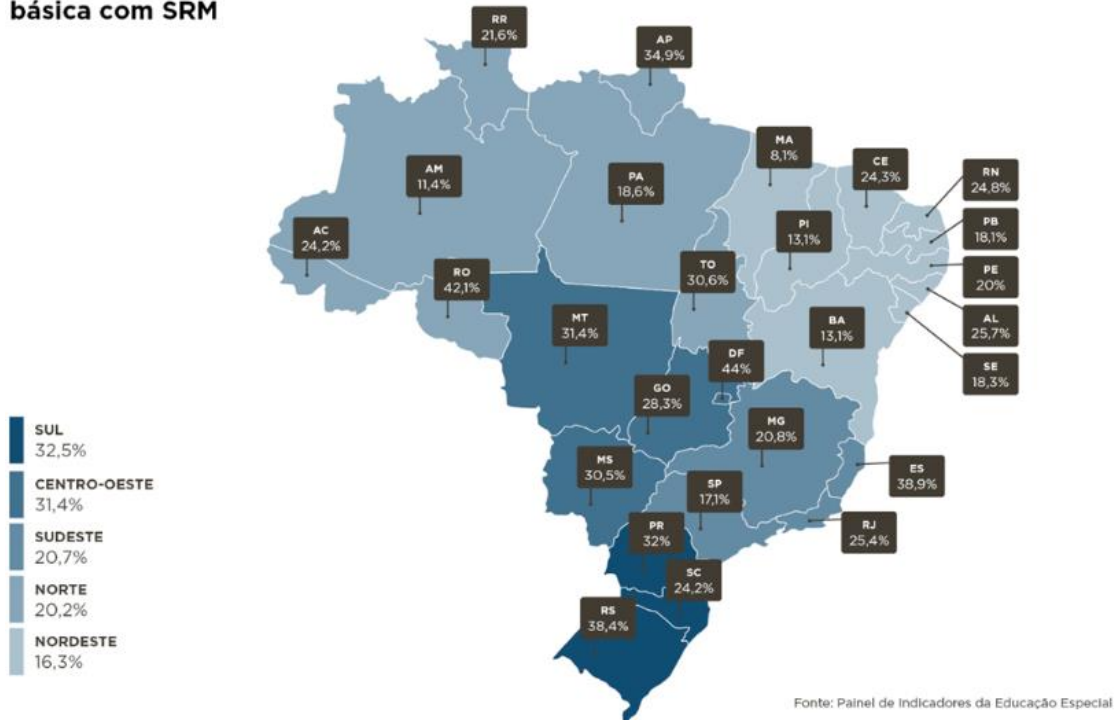


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Ao fazerem a análise do gráfico, as professoras participantes da Roda de Conversa disseram que as Salas de Recursos Multifuncionais têm avançado em sua implantação nas escolas públicas brasileiras, no entanto consideraram um avanço modesto diante da quantidade de matrículas realizadas nos últimos anos de crianças que são público alvo da educação especial.

Na percepção das professoras presentes, ainda há muito que avançar e que o ideal seria que todas as escolas possuíssem Salas de Recursos Multifuncionais para que as crianças/estudantes deste serviço possam ser de fato, atendidas com qualidade.

Escolas de educação básica com SRM



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Na análise da imagem que mostra a porcentagem de escolas de Educação Básica que possuem Salas de Recursos Multifuncionais se mostraram descontentes com a realidade da execução da Política Pública e levantaram como hipótese o desconhecimento dos gestores quanto a implementação deste serviço, o desinteresse pela proposta e a falta de infraestrutura nas escolas para acolher as SRM.

A baixa porcentagem por Unidade Federativa causou espanto inicial das participantes, a partir disso, foram formuladas hipóteses para que os resultados não fossem ideais.

Ao analisar o dado apresentado para o Estado de Minas Gerais, houve um diálogo mais aprofundado, visto que muitas conheciam realidades de outros municípios e verificaram que a SRM ainda é deixada à margem.

Após apresentarmos a realidade brasileira quanto às Salas de Recursos Multifuncionais, continuamos o diálogo abordando as políticas públicas existentes e os dificultadores de aplicabilidade destas políticas no dia a dia.

Seguimos com a reflexão perpassando pela formação de professores, as atribuições dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. A formação de professores foi um dos pontos altos da Roda de Conversa. As professoras participantes apontaram que as formações sobre a temática da educação inclusiva já foram oferecidas com mais abundância,

que hoje, estão escassas nos sistemas que atuam. As formações que participam, em sua maioria, acontecem por iniciativa própria.

Numa perspectiva crítica, o momento de maior impacto proporcionado pela Roda de Conversa, foi sobre as atribuições das Professoras de AEE. Apesar de desenvolverem suas funções na SRM da melhor forma que consideram, o diálogo favoreceu para que refletissem sobre a contribuição da atuação delas, enquanto profissionais, para a promoção da equidade em educação para os estudantes público-alvo da educação especial. Foram considerados o diálogo entre os professores do AEE e os professores da sala de aula comum, o planejamento das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, o trabalho colaborativo entre professores(as) da sala de aula comum e professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e a interação dos estudantes público-alvo da educação especial com profissionais da escola e demais estudantes.

Após a análise crítico-reflexiva sobre as atribuições e as atuações das professoras de AEE, foi mediada a proposta de compreensão da Diversidade para valorização e de exercício de Alteridade para que os processos de inclusão sejam fortalecidos e se tornem eficazes, sendo ponto de partida então, para a Equidade em Educação.

Nesse momento, as expressões das professoras de AEE demonstraram como que um “descortinar”, houve reflexão profunda por todos os presentes. Conhecer as necessidades e principalmente, as potencialidades de cada estudante é o que direcionará o planejamento a ser desenvolvido individualmente.

Sem o exercício da alteridade, o processo de inclusão se torna frio e distante, conforme afirmado por uma das professoras.

Para que haja, realmente, mudança de paradigmas na educação, é fundamental que o diálogo seja o propulsor de todos os objetivos.

ETAPA 4 - AVALIAÇÃO:

Por fim, foi feita de forma voluntária pelos participantes da Roda de Conversa, uma avaliação sobre a existência da equidade na educação inclusiva, tendo como pressuposto o trabalho desenvolvido pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

Esta avaliação foi fundamental para evidenciar a reflexão crítica proporcionada pela execução da Roda de Conversa.

Os participantes avaliaram que o diálogo é fundamental para a compreensão das necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, no entanto existem limitações e/ou empecilhos estruturais para que o trabalho desenvolvido nas SRM aconteça com eficácia.

Nesse sentido, na percepção dos participantes da Roda de Conversa se a política pública que é destinada para a promoção da permanência dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades / superdotação nas escolas comuns apresenta falhas no município de Patos de Minas-MG, ainda não é possível dizer que a equidade está presente nas escolas que atuam, sendo possível ainda dizer que a inclusão escolar deste público precisa percorrer alguns caminhos para acontecer.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de conversas – excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 53-92, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/540>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>

SILVA, Ana Tereza Vital. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/32e4fe62-10af-44b4-bee1-717cc5781f2a/full>. Acesso em: 6 nov. 2024.