

Colaboração e trabalho docente na Educação Especial: uma práxis possível?

Collaboration and teaching work in Special Education: a possible praxis?

Colaboración y trabajo docente en Educación Especial: ¿una praxis posible?

Josiane Pereira Torres¹  

Ícaro Belém Horta²  

Jáima Pinheiro de Oliveira³  

Isabella Xavier de Freitas⁴  

Resumo

Este artigo investigou os desafios enfrentados por professoras regentes e profissionais de apoio e/ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar, analisando suas implicações para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a permanência dos estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em duas etapas: um questionário online com 441 respondentes (231 professoras regentes e 210 profissionais de apoio/AEE) e grupos focais com 22 participantes. As transcrições das discussões foram analisadas, resultando em três categorias centrais: (1) desafios institucionais, diagnósticos e solidão docente; (2) formação docente e obstáculos à inclusão; e (3) planejamento e colaboração. Os resultados apontam dificuldades recorrentes, tais como a falta de apoio institucional, sobrecarga emocional e a dependência excessiva de diagnósticos médicos para a oferta de suporte pedagógico. Essa lógica excludente compromete a busca por soluções educacionais e limita o acesso de estudantes cujas famílias enfrentam vulnerabilidade socioeconômica.

Palavras-chave: educação especial; inclusão escolar; medicalização; colaboração; formação docente.

Abstract

This article investigates the challenges faced by classroom teachers and support professionals and/or those in Specialized Educational Services (SES) in the context of school inclusion, analyzing their implications for implementing inclusive pedagogical practices and ensuring the retention of students in special education (SES) in regular schools. The qualitative research was conducted in two stages: an online questionnaire with 441 respondents (231 classroom teachers and 210 support/SES professionals) and focus groups with 22 participants. The transcriptions of the discussions were analyzed, resulting in three central categories: (1) institutional challenges, diagnoses, and teacher isolation; (2) teacher training and obstacles to inclusion; and (3) planning and collaboration. The results highlight recurrent difficulties such as a lack of institutional support, emotional overload, and excessive reliance on medical diagnoses to provide pedagogical support. This exclusionary logic hinders the search for educational solutions and limits access for students from socioeconomically vulnerable families.

Keywords: special education; school inclusion; medicalization; collaboration; teacher training.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/ MG- Brasil.

² Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/ MG- Brasil.

³ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/ MG- Brasil.

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/ MG- Brasil.

Resumen

Este artículo investiga los desafíos que enfrentan las maestras titulares y los profesionales de apoyo y/o del Servicio de Educación Especializada (SEE) en el contexto de la inclusión escolar, analizando sus implicaciones en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y en la permanencia de los estudiantes de educación especial (SEE) en las escuelas regulares. La investigación cualitativa se realizó en dos etapas: un cuestionario en línea con 441 encuestados (231 maestras titulares y 210 profesionales de apoyo/SEE) y grupos focales con 22 participantes. Las transcripciones de las discusiones fueron analizadas, identificando tres categorías centrales: (1) desafíos institucionales, diagnósticos y aislamiento docente; (2) formación docente y obstáculos para la inclusión; y (3) planificación y colaboración. Los resultados evidencian dificultades recurrentes, como la falta de apoyo institucional, la sobrecarga emocional y la excesiva dependencia de diagnósticos médicos para brindar apoyo pedagógico. Esta lógica excluyente dificulta la búsqueda de soluciones educativas y limita el acceso de los estudiantes cuyas familias enfrentan vulnerabilidad socioeconómica.

Palabras clave: educación especial; inclusión escolar; medicalización; colaboración; formación de profesores.

Introdução

A Educação Especial no Brasil tem avançado na perspectiva de fortalecer a inclusão escolar, desde que a escolarização dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) foi priorizada em classes comuns, principalmente nas escolas nas quais é assegurado o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), o AEE é um serviço de apoio que visa complementar e não substituir a escolarização regular, fornecendo recursos e estratégias para contribuir para o aprendizado e a participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse modelo rompe com paradigmas excludentes e fortalece o ensino comum ao oferecer suporte adequado para a aprendizagem desse público e, atualmente, em vários lugares, esse serviço também tem sido assegurado a outros estudantes com outras características, tais como os Transtornos de Aprendizagem (Brasil, 2021), ainda que tal ampliação não constitua uma diretriz oficial do Ministério da Educação.

A Portaria normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, que trata da criação e implementação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (Brasil, 2007), estabeleceu que este Programa deveria apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta de AEE. Desde que foi estabelecido esse desenho (escolarização em classe comum + Atendimento Educacional Especializado [AEE]), os sistemas de ensino tiveram que se estruturar para acomodar esse serviço — que, na concepção inicial, previa a existência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que seriam o lócus de realização do AEE. Para viabilizar esse serviço, o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação, investiu recursos para que as escolas pudessem oferecer o atendimento, seja por meio do repasse de verbas para a construção dessas salas, seja pela vinculação financeira da dupla matrícula para os estudantes matriculados no AEE.

A efetiva implementação do AEE exige a consolidação de um arranjo federativo, que se traduz na articulação e cooperação entre União, estados, municípios e Distrito Federal. Esse modelo de governança compartilhada está respaldado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1988, 1996), assegurando a oferta do AEE.

Na concepção inicial do Programa, foram distribuídos kits para equipar as SRM e, na atualidade, são distribuídos recursos financeiros para a oferta do AEE nas escolas municipais, estaduais e do Distrito Federal. No período de 2005 a 2014, o Ministério da Educação comprava e distribuía kits para compor as SRM. De 2010 a 2012, foram efetivadas distribuições de kits de atualização para as SRM, e, no período de 2012 a 2019, o Programa não recebeu aportes financeiros. A partir de 2020, o Programa recebeu a nova denominação de “Programa Salas de Recursos Multifuncionais e Bilíngue de Surdos”, cujo objetivo é destinar recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, conforme disposto na Resolução n.º 15, de 7 de outubro de 2020. Na atualidade, houve uma atualização do Programa, agora denominado Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade - PDDE Equidade, regulamentado pela Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024.

Apesar dos avanços, desafios persistem, impactando a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Entre os principais entraves, destaca-se a necessidade de colaboração efetiva entre professores regentes e professores que atuam no AEE, bem como diretrizes oficiais claras, especialmente na esfera federativa, sobre essa possibilidade de trabalho conjunto.

Nesse sentido, é pertinente questionar de que maneira a interpretação e a implementação dessas políticas influenciam a prática docente e a colaboração entre os professores. Além disso, a efetivação de uma atuação alinhada à perspectiva inclusiva está diretamente relacionada à oferta de formação contínua e de qualidade. Pletsch e Mendes (2024, p. 5) ressaltam, em suas pesquisas, a recorrente “falta de conhecimentos dos professores sobre como operar o manejo de sala de aula considerando a diferença dos alunos”, evidenciando a necessidade de políticas formativas que abordem a diversidade e promovam práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, Pletsch e Mendes (2024) ponderam que os desafios ainda enfrentados para garantir o direito à aprendizagem do público de estudantes do PAEE, em grande medida, não diferem dos desafios apresentados para a educação pública da maioria da população. Segundo as autoras,

Apesar dos avanços legais e o acesso à educação, inúmeras investigações têm mostrado os desafios enfrentados pelas redes de ensino da Educação Básica para garantir a participação e a aprendizagem com desenvolvimento dessas pessoas. Dentre os desafios, citamos alguns: precariedade nas propostas político-pedagógicas de acessibilidade curricular; acesso a materiais didáticos acessíveis; número elevado de alunos por turma; falta de formação inicial e continuada para professores regentes e do AEE; garantia de suportes educacionais condizentes com as demandas dos diferentes alunos com deficiência; dificuldades em desenvolver avaliações diferenciadas e acessíveis;

insuficiência no oferecimento do AEE; problemas de transporte acessível (Pletsch; Mendes, 2024, p. 5).

Compreender o processo de organização das políticas e sua materialização nas práticas escolares é essencial para identificar possíveis lacunas e desafios sociais enfrentados por esses estudantes. Nesse sentido, as ações dos docentes podem ser analisadas para explorar como é possível — ou não — promover a colaboração entre professores regentes e os professores/profissionais de apoio e/ou de AEE⁵.

A superação desses desafios exige um compromisso efetivo dos diferentes entes federativos na estruturação de políticas que promovam a equidade na educação. O fortalecimento do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme disposto nos artigos 211 da Constituição Federal e 8º a 11º da LDB, é essencial para garantir que a inclusão escolar não seja apenas um princípio normativo, mas uma realidade consolidada nas redes de ensino do país.

Neste contexto, questiona-se: quais são os principais desafios relatados por professores regentes e professores/profissionais de apoio e/ou de AEE na inclusão escolar de estudantes do público da Educação Especial? Como os professores percebem a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

O objetivo deste artigo foi analisar os desafios enfrentados por professoras regentes e profissionais de apoio e/ou do AEE no contexto da inclusão escolar, a fim de identificar as implicações dessas questões para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a permanência dos estudantes do PAEE nas escolas regulares. Além disso, buscou-se também investigar as lacunas nas formações inicial e continuada de professores e verificar possibilidades sobre planejamentos de práticas colaborativas, considerando as condições de trabalho, as políticas educacionais e as necessidades de articulação entre os profissionais da educação.

Metodologia

Este artigo apresenta uma pesquisa integrante de um projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o Parecer nº 4.749.153 e CAEE nº 45068721.0.0000.5149, em conformidade com todos os requisitos éticos para pesquisas

⁵ A utilização da expressão “professores/profissionais de apoio e/ou de AEE” justifica-se pela heterogeneidade terminológica e funcional existente nas redes de ensino brasileiras. Embora as normativas definam claramente o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do profissional responsável por sua execução, a implementação varia significativamente entre os diferentes contextos regionais. Em algumas redes, esses profissionais são denominados “professores de AEE”, enquanto em outras atuam como “profissionais de apoio”, muitas vezes com funções ampliadas, incluindo o auxílio em atividades de vida diária. Além disso, a ausência de normativas unificadas sobre suas atribuições resulta em sobreposições de funções, levando a situações em que um mesmo profissional acumula tanto o atendimento educacional especializado quanto o apoio em sala de aula regular. A opção pelo termo composto, portanto, não implica concordância dos autores com essa prática considerando que configura-se como precarização do trabalho docente, mas reflete a necessidade de abarcar essa diversidade, reconhecendo que, na realidade, a organização local tem um impacto significativo nas atribuições desses profissionais.

envolvendo seres humanos. O estudo caracteriza-se como qualitativo e utilizou grupos focais como procedimento de coleta de dados.

Inicialmente, o recrutamento dos participantes foi realizado por meio de um questionário online, disponibilizado via *Google Forms*, no qual os interessados puderam manifestar seu interesse em participar da pesquisa. A partir das respostas, foram coletados os contatos dos interessados, que posteriormente foram contatados para o agendamento dos grupos focais, realizados por meio de uma plataforma de videoconferência. Para conduzir os grupos focais, foi elaborado um roteiro estruturado com questões disparadoras, com o objetivo de estimular relatos e reflexões sobre os principais obstáculos enfrentados, as estratégias pedagógicas adotadas e as possibilidades de articulação entre o ensino regular e o AEE.

A escolha pela realização desse procedimento foi motivada por se configurar como uma estratégia que emerge da necessidade do diálogo entre os participantes, propiciando uma realização dialógica-reflexiva e que pode favorecer a compreensão e ações de um grupo sobre determinada questão (Manzini, 2020).

Os encontros dos grupos focais foram gravados com a devida autorização dos participantes. Inicialmente, o questionário online contou com 441 respondentes, sendo 231 professoras regentes de turma e 210 professoras/profissionais de apoio e/ou de AEE, que foram organizadas em dois grupos distintos. Os grupos focais foram realizados entre os meses de junho e julho, contando com a participação de 12 professoras regentes, distribuídas em três grupos, e 10 professoras de apoio, organizadas em dois grupos.

Importa destacar que, durante o desenvolvimento dos grupos focais, foi necessário adaptar o roteiro, como é previsto normalmente no uso dessa técnica, para uma melhor fluidez do diálogo. Dentre as principais questões abordadas, destacam-se: “Como vocês têm percebido a inclusão escolar?”; “No chão da escola, o que vocês têm sentido em relação à inclusão escolar? Ela existe mesmo? Ela tem ocorrido parcialmente?”; “Quais os desafios que vocês têm vivenciado?”; “Como vocês têm se organizado, pedagogicamente, para atender o estudante com deficiência, sem esquecer de toda a turma, com toda a dinâmica que há com seus 30, 35, 40 alunos que têm na sala de aula? Como vocês conseguem conciliar isso?”.

A partir das respostas, foram registradas aproximadamente seis horas de gravações, que posteriormente foram transcritas integralmente para análise. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, buscando identificar temas que atendessem aos objetivos propostos. A partir dessas temáticas, os dados foram sistematizados e organizados para embasar a discussão dos resultados. As categorias que emergiram foram: (1) Desafios institucionais, diagnósticos e solidão docente; (2) Formação docente e desafios para a inclusão; (3) Planejamento e colaboração: limites e desafios. Tais categorias serão detalhadas a seguir.

Resultados e discussões

Os resultados deste artigo apontam para desafios múltiplos vivenciados pelas professoras regentes e professoras/profissionais de apoio ou de AEE. O sentimento de isolamento é recorrente nas falas, refletindo a ausência de apoio institucional adequado e a sobrecarga emocional. Além disso, há uma preocupação com a centralidade dos diagnósticos médicos na oferta de suportes, o que compromete a busca por soluções pedagógicas efetivas e revela a influência persistente do modelo médico da deficiência. A formação insuficiente e a falta de colaboração entre docentes também foram destacadas como obstáculos para a prática inclusiva.

Essas categorias revelam como as condições estruturais e institucionais afetam diretamente a prática docente e a permanência dos estudantes nas escolas regulares, apontando para a necessidade urgente de reformulações nas políticas públicas e maior investimento em formação, recursos e estratégias colaborativas. As professoras relataram dificuldades em garantir a acessibilidade de atividades para atender às demandas dos estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE), frequentemente assumindo essas tarefas com recursos próprios e fora do horário de trabalho.

Desafios institucionais, diagnósticos e solidão docente

Vários são os desafios identificados nas falas das professoras, dentre os quais se destacam as dificuldades relacionadas às adaptações de avaliações e atividades quando algum estudante do PAEE demanda. Porém, alguns desafios vão além do âmbito da sala de aula e envolvem questões institucionais e de gestão da escola. Um elemento que cabe ampla discussão diz respeito ao lugar que o diagnóstico ocupa nos discursos de algumas professoras, que ainda o consideram elementar na prática pedagógica. Esses desafios serão mais explorados a seguir.

A partir dos dados, podemos identificar um cenário de solidão e desamparo que permeia as falas das professoras diante do contexto da inclusão escolar. O sentimento expresso pela professora Adriana, por exemplo, ao afirmar que "a solidão é a palavra que mais caracteriza mesmo essa questão", é emblemático e reflete um estado emocional que parece ser compartilhado por muitas outras professoras participantes. Essa solidão reportada por Adriana não se refere apenas à ausência de outros profissionais ou apoio institucional, mas também à sensação de carregar sozinha a responsabilidade por adaptar e implementar práticas inclusivas. Esse isolamento é reforçado pelas experiências de outras professoras, como Cláudia, que menciona que tudo o que faz para garantir a inclusão escolar do estudante do PAEE vem de esforços pessoais: "tudo o que eu vou tentando fazer é da minha casa para a escola". Esse relato aponta que a dedicação dos professores muitas vezes ultrapassa os limites do ambiente e da jornada de trabalho e invade o espaço pessoal. Essa sensação também transmite a ideia de que essas profissionais são as únicas responsáveis por esses estudantes.

Esse discurso de solidão também está intrinsecamente relacionado à falta de recursos e subsídios institucionais. A professora Adriana, por exemplo, destaca que muitas adaptações são feitas "em casa, sozinha, com recursos próprios" (professora Adriana, 2024), o que evidencia uma lacuna no apoio oferecido pelas escolas aos professores. De forma similar, a professora Giovana também reforça que precisa utilizar recursos pessoais para adaptar materiais didáticos, afirmando que muitas vezes falta até mesmo o básico: "adaptar e ainda com o nosso dinheiro, porque não tem recurso, não".

Nesse sentido, a professora Letícia exemplifica uma situação que evidencia o quanto a ausência de recursos pode comprometer o bom andamento de uma aula. No caso da Geografia, em que atua como professora, ela relatou que:

[...] Mapa temático eu preciso de cores e a escola não me disponibiliza impressão colorida. Não me disponibiliza xerox colorido, então já teve mais de uma vez que eu, por conta própria, imprimo as atividades que eu preciso que tenham, que sejam os mapas coloridos, principalmente [...] (Professora Letícia, 2024).

Essa declaração ilustra a precariedade das condições de trabalho e a necessidade de os professores arcarem com os custos financeiros para garantir que os estudantes tenham a mínima condição de acessar o conteúdo referente à aula. Essa realidade é complexa, visto que impõe aos professores a necessidade de buscarem soluções por conta própria para problemas estruturais que deveriam ser resolvidos pelo sistema educacional. A médio e longo prazos, é um cenário que pode levar a um desgaste emocional e físico significativo, já que são demandas que exigem não apenas tempo e esforço, mas também investimento financeiro pessoal. Esse é outro aspecto que ilustra bem a situação de que os desafios ainda enfrentados para garantir o direito à aprendizagem do PAEE, em grande medida, não diferem daqueles apresentados para a educação pública, de um modo geral (Mendes; Pletsch, 2024).

Esse sentimento de solidão e a falta de recursos podem ter implicações profundas para a plena inclusão escolar. A solidão docente, agravada pela precariedade material, como no caso de Letícia, que imprime mapas com recursos próprios, exemplifica como a ausência de suporte institucional transforma a inclusão em um fardo individual. Quando os professores são deixados sozinhos para lidar com essas questões, sem o apoio necessário, a dedicação deles pode afetar consideravelmente a experiência educacional dos estudantes. Isso reitera que as experiências do chão da sala de aula são permeadas por desafios que interferem diretamente na permanência dos estudantes do PAEE na escola regular.

Neste contexto, a gestão escolar assume papel central na estruturação e operacionalização das políticas, pois é responsável por traduzi-las em práticas no cotidiano da escola. Santos e Pereira (2022) reforçam essa perspectiva ao analisarem o papel da gestão na implementação das políticas educacionais, evidenciando que a margem de discricionariedade pode resultar em encaminhamentos insuficientes diante das responsabilidades atribuídas a esses profissionais no âmbito da inclusão escolar. Na pesquisa realizada pelos autores, muitos gestores escolares reconhecem a necessidade de dar maior atenção às ações que favoreçam a efetivação das políticas de inclusão, mas

nem sempre as promovem de fato, especialmente no que se refere à formação profissional no interior da instituição. Para Santos e Pereira (2022), isso é ainda mais preocupante quando se analisa a influência que esses profissionais exercem sobre suas equipes, sobretudo diante dos novos modelos de gestão. Assim, tanto suas percepções quanto suas atitudes podem impactar de maneira significativa os resultados e o próprio processo de inclusão escolar.

Outro elemento significativo nas discussões refere-se ao impacto que o diagnóstico e os laudos médicos ainda exercem nos espaços escolares. Muitas professoras relacionam diretamente a oferta de suportes à existência do laudo. Ou seja, pelos discursos, parece haver um “acordo” implícito de que os suportes destinados aos estudantes do PAEE somente serão assegurados mediante apresentação desse documento. Para ilustrar essa problemática, destaca-se a fala da professora Ana, que afirma:

Eles exigem que façamos essas atividades para alunos que tem muita dificuldade, que não está dentro do nível da turma. E esse aluno não tem laudo, então, não tem ninguém para ajudá-lo. [...] o problema todo não é educação, é saúde. Ele não consegue passar por um neuro, tem quase 2 anos que ele tenta uma consulta com o neuro para fechar um laudo que a gente sabe que tem e ele não tem ninguém para ajudá-lo, porque só pode ter alguém para ajudar mediante a um laudo e fica esse impasse. (Professora Ana, 2024).

No entanto, é importante destacar que nenhuma normativa nacional condiciona a oferta de serviços e suportes a esses estudantes à apresentação de um laudo médico. Ao contrário, a Nota Técnica nº 04/2014 (Brasil, 2014) descreve e exemplifica situações que podem requerer apoio especializado mesmo sem a existência de laudo, reforçando o direito de acesso ao atendimento. Todavia, na prática, os relatos apontam para a manutenção de uma relação direta entre a oferta de serviços e a apresentação de laudos/diagnósticos, como enfatizam Fontenele *et al.* (2023, p. 3):

[...] seja para justificar a ausência, a presença, ou a permanência do aluno em algum serviço da escola, o laudo, um documento de caráter clínico que contém um parecer diagnóstico, vem ocupando espaço no discurso pedagógico no que diz respeito ao desenho do público e das práticas de inclusão, o que justifica a necessidade de uma investigação e uma análise sobre como a inserção de laudos e diagnósticos no discurso pedagógico, sobretudo relacionado à inclusão, está ocorrendo.

Por exemplo, a Nota Técnica nº 04/2014 (Brasil, 2014), publicada pelo Ministério da Educação, enfatiza que a apresentação de laudo médico não é condição imprescindível para que o estudante tenha acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), justamente por se tratar de um serviço de natureza pedagógica e não clínica. Ademais, atualmente, a própria avaliação da deficiência, quando necessária, deve assumir um caráter biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015a).

O protagonismo dos laudos e diagnósticos médicos no contexto da inclusão escolar levanta questões complexas, visto que instrumentos médicos têm adquirido um espaço que, essencialmente, deveria ser pedagógico. De acordo com Pletsch e de Paiva (2018, p. 1045, aspas das autoras): “O uso do laudo faz parte da cultura escolar, funcionando como um

balizador de práticas pedagógicas. É comum ouvirmos discursos como ‘para esses que não são laudados fica complicado realizar uma prática’”.

E nesse contexto, os professores podem ficar reféns de um diagnóstico enquanto muitas das ações necessárias para garantir o acesso às atividades escolares pelos estudantes do PAEE são de seu domínio pedagógico. Ou seja, o foco se desloca da busca por estratégias educacionais diversificadas para a espera de um diagnóstico médico que valide a necessidade de intervenção. Essa lógica é reforçada, por exemplo, em licenciaturas que priorizam disciplinas sobre patologias em detrimento de formação em práticas pedagógicas inclusivas. É necessária a construção, principalmente por meio de formações, que apoiem o professor a entender que a identificação e desconstrução de barreiras pode ser mais importante do que a incessante busca por laudos médicos, ou seja, “[...] mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, com vistas a identificar e operacionalizar as providências pedagógicas a serem adotadas pelos professores, em sala de aula” (Carvalho, 2005, p. 5).

Outra problemática importante a se considerar diz respeito à exigência de laudos versus a vulnerabilidade social de muitas famílias que têm estudantes do PAEE nas escolas regulares do país. Como reportado por muitas professoras, vários estudantes podem ter o acesso a suportes e serviços da educação especial comprometido porque não possuem um laudo formalizado, frequentemente devido à falta de acesso a médicos especialistas. Isso desencadeia uma desigualdade estrutural no sistema educacional, onde o direito a um ensino inclusivo depende da capacidade de acessar serviços de saúde.

Além disso, essa dependência dos laudos pode agravar as desigualdades existentes, considerando que os estudantes que mais precisam de apoio são muitas vezes os que menos têm acesso a ele, perpetuando um ciclo de exclusão. A importância do laudo como requisito essencial já foi destacada em outros estudos. Por exemplo, em uma fala de uma professora registrada na pesquisa de Oliveira e Manzini (2016), fica evidente a percepção de que o laudo é fundamental para encaminhar os estudantes do PAEE ao AEE. Ela afirma: “[...] Acredito que devemos ser mais rigorosos com a questão do laudo e exigir que a criança o tenha. Do jeito que está, fica muito fácil; é necessário cobrar que a família e as instituições apresentem os laudos [...]” (Oliveira; Manzini, 2016, p. 567). Ou seja, parece existir uma cultura na qual o diagnóstico é visto como um requisito obrigatório para que esses estudantes tenham acesso aos serviços a que têm direito, o que pode atrasar ainda mais a construção de uma sociedade inclusiva e que valoriza o modelo social da deficiência.

Além das problemáticas apontadas, é relevante pontuar o potencial que os diagnósticos apresentam em ampliar a estigmatização dos estudantes na escola. Isso porque podem ser definidos e rotulados com base em “patologias”, em vez de serem observados a partir de suas potencialidades e habilidades. Além de reforçar o modelo médico da deficiência, isso pode impactar nas expectativas dos professores em relação ao potencial dos estudantes, reforçando estereótipos e preconceitos, ao invés de fomentar um ambiente de altas expectativas.

Embora haja um esforço para fortalecer o modelo social da deficiência, ainda observamos uma forte tendência à identificação e rotulação na escola. Um exemplo disso é o relato da professora Adriana, que afirma: “A criança chega para a gente na escola dita como normal, né? Então, assim, primeiro você tem que saber se aquela criança tem alguma deficiência, né?” (Professora Adriana, 2024). Esse depoimento evidencia a percepção de que a identificação da deficiência é considerada essencial para a prática docente, como se fosse um primeiro passo para posterior planejamento e atuação. É preciso considerar que os professores são profissionais capazes de identificar e responder pedagogicamente às demandas educacionais dos estudantes, com base em seu conhecimento e experiência, elementos que não podem ser diminuídos em favor da dependência de um parecer médico. Nesse sentido, é importante reforçar o papel da formação desses profissionais.

Formação docente e desafios para a inclusão

A segunda categoria de análise relaciona-se com a formação, visto que foi um elemento muito contemplado nas falas das professoras. Dentre os pontos elencados, destacam-se a avaliação da formação inicial e continuada dos professores em relação à inclusão escolar; a necessidade de especialização e preparo para lidar com os estudantes do PAEE; e as perspectivas das professoras quanto à eficácia de cursos complementares e formações específicas.

A formação inicial foi um ponto que surgiu com bastante ênfase. Segundo a percepção das professoras, o tema da educação especial é pouco abordado na graduação, sendo tratado como algo secundário ou optativo em muitas licenciaturas. No geral, elas são bastante críticas quanto à formação que tiveram para lidar com questões relacionadas à inclusão escolar, além da formação que consideram importante ter. A professora Giovana, por exemplo, relata a ausência de disciplinas obrigatórias voltadas para a educação especial e inclusiva em sua licenciatura em Química: “Não tive nenhuma disciplina, nada relacionado à área de educação especial e inclusiva”. Também é pontuado o fato de que muitas vezes a busca por formações depende da iniciativa individual das professoras, justamente por identificarem as lacunas e demandas que a atuação docente apresenta. A fala da professora Giovana ilustra isso: “As disciplinas que eu fiz [...] foram disciplinas optativas [...] se a gente não corre atrás, a gente fica mesmo sem esse tipo de conteúdo”. Lamentavelmente, esse cenário é muito comum em diversas licenciaturas, onde os futuros professores muitas vezes têm contato mínimo – ou nenhum – com tais temáticas e, ao ingressarem na prática docente, percebem-se despreparados para lidar com essas demandas. No entanto, é importante questionar se uma ou duas disciplinas isoladas seriam suficientes para realmente preparar um professor para os desafios da inclusão escolar.

Essa lacuna na formação inicial corrobora a crítica de Kassir (2011), para quem a educação especial é tratada como 'apêndice' nos currículos das licenciaturas, reforçando uma lógica capacitista que naturaliza a exclusão. Nesse contexto, é fundamental refletir também sobre a abordagem dessas disciplinas, considerando que o preparo para a inclusão dificilmente pode ser alcançado apenas por meio de um curso de licenciatura. Em

algumas licenciaturas, disciplinas que tratam de temas relacionados à educação especial são frequentemente ofertadas como módulos de 30 horas, sem articulação com estágios supervisionados, por exemplo.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, publicizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Tais diretrizes devem orientar a formação inicial de professores no país e, em seu artigo 2º, é reforçado que a formação dos profissionais deve incluir as competências e conhecimentos necessários para atuar de forma integrada e interdisciplinar na educação básica e em modalidades específicas, dentre elas a educação especial. A ideia é que os profissionais da educação sejam preparados para lidar com a diversidade, assegurando uma educação inclusiva acessível às demandas dos estudantes.

Da mesma forma, a Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, ao mencionar o que se espera dos egressos dos cursos de licenciatura, destaca-se o inciso IX do artigo 7º, que trata da “consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras”.

Isso implica que a formação inicial dos professores deve ser estruturada para desenvolver tais competências e habilidades, ou seja, os cursos de licenciatura precisam incorporar conteúdos que abordem temáticas relacionadas à inclusão no ambiente escolar. Diretrizes anteriores (Brasil, 2001, 2002, 2015b) já estabeleciam a necessidade de abordar a educação especial nos cursos de formação docente. Contudo, conforme apontam Torres e Mendes (2018, p. 6), “embora haja respaldo em documentos oficiais para a presença da temática da Educação Especial nos currículos de cursos de formação de professores, ainda se nota que essa não é uma realidade de muitos cursos no país”. Esse ponto também foi identificado nos relatos das participantes desta pesquisa, evidenciando que a integração plena de conteúdos sobre inclusão ainda não é efetiva, revelando uma lacuna entre o perfil de egresso esperado e a formação oferecida nas instituições.

A respeito da importância da formação de professores para a garantia dos direitos dos estudantes com deficiência, destacamos uma fala da professora Adriana:

Eu já tenho muitos anos de experiência e de 2000 para cá e com a legislação atual a gente sabe que a gente tem que receber essa criança com deficiência na sala de aula e uma coisa que muito, assim, me incomoda é justamente essa determinação, né? Do cumprimento: “ó, você vai receber um aluno que tem x deficiência” e só. É o que é dito para a gente, mais nada. Você tem que se virar para descobrir da deficiência.

A fala da professora evidencia uma compreensão limitada sobre a inclusão de estudantes do PAEE, ao reduzir a questão a uma mera obrigação a ser cumprida, sem reconhecer que se trata de um direito fundamental a ser assegurado a todos os estudantes. Isso revela um cenário preocupante, pois ignora que a inclusão escolar é garantida por legislações que asseguram o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes na escola regular. O fato de ela expressar que recebe orientações do tipo “cumpra-se” sugere uma desconexão entre a legislação e a prática educacional, resultando em uma abordagem burocrática que desumaniza a experiência dos estudantes

com deficiência. Nesse sentido, é preciso fortalecer, junto às redes de ensino, a concepção de inclusão escolar.

[...] para que haja “inclusão escolar”, é necessário que esses alunos não apenas figurem no ambiente da escola, mas tenham acesso ao currículo, de modo que o direito à educação dos alunos PAEE não se efetiva somente pela matrícula na escola comum, mas quando lhes são asseguradas todas as condições materiais e humanas à sua escolarização. (Agregos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 213)

Esse ponto deve ser reiteradamente considerado nas formações de professores, pois é essencial que compreendam a inclusão como um direito, e não apenas como uma obrigação. A formação inicial e continuada deve incluir discussões sobre os direitos dos estudantes com deficiência, conforme estabelecido na Constituição Federal e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Além disso, a formação deve proporcionar oportunidades para que esses profissionais desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre a importância da inclusão escolar, assegurando que sejam formados de modo a perceber e valorizar a diversidade no ambiente escolar.

É necessário, também, reforçar aspectos atuais necessários a essa formação, pois, em algumas situações, os professores não têm conhecimento do que tem sido publicado em legislação sobre o tema, ou do conteúdo fundamental dessa legislação relacionado diretamente à sua prática (Oliveira, 2024). Nessa direção, alguns estudos que acompanham a prática docente e compartilham desse dia a dia têm se esforçado em sistematizar parâmetros mínimos necessários em relação a essa formação, seja ela inicial ou em serviço (Oliveira; Pedro, 2024).

Foi discutido junto às professoras sobre a possibilidade do ensino colaborativo, considerado essencial para a garantia do fortalecimento da perspectiva inclusiva no país. Os resultados são explorados a seguir.

Planejamento e colaboração: limites e desafios

A professora Maria apresenta um relato sobre um profissional cuja previsão nas normativas nacionais é inexistente e cuja presença nas redes de ensino é incomum: o professor de planejamento. Segundo ela, esse profissional “no começo do ano, vem e pega os professores, já conversa, se apresenta, faz um planejamento todo voltado em relação ao laudo do aluno”. Ela destaca ainda que, nas escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais, existe uma burocracia significativa para designar um professor que possa realizar esse tipo de planejamento.

No entanto, é possível identificar algumas fragilidades relacionadas à atuação desse profissional. Em primeiro lugar, seu papel parece se afastar do modelo previsto para profissionais de educação especial conforme a política nacional. Em vez de se inserir no contexto escolar de maneira colaborativa, sua atuação se assemelha mais à de um prestador de serviços, com um enfoque predominantemente no modelo médico de deficiência, já que o planejamento é fundamentado principalmente no laudo do estudante.

Essa atuação, centrada no laudo médico, reflete uma visão reducionista da deficiência, alinhada ao modelo médico, em contraste com o modelo social, que preconiza a adaptação do ambiente às demandas do estudante.

Além disso, essa abordagem não promove um trabalho colaborativo efetivo com os professores regentes e revela um desconhecimento das demandas educacionais específicas dos estudantes no ambiente de sala de aula. Isso pode resultar em um planejamento excessivamente prescritivo, que não considera as nuances e demandas pedagógicas reais dos estudantes. Ball (1993) aponta que, assim, há divergências entre a política enquanto texto e como discurso, o que pode evidenciar um processo que fortalece as (re)interpretações que a política pode apresentar, evidenciando, por exemplo, divergências em concepções, práticas e ideologias. Nesse contexto, a ausência de normativas sobre o professor de apoio permite que sua atuação se distancie do ideal colaborativo, reforçando práticas fragmentadas e medicalizantes.

A professora Bruna destaca a importância da colaboração como uma prática desejável, mas também a considera um desafio significativo. Segundo ela, o planejamento colaborativo exige tempo e esforço que muitas vezes não estão disponíveis no cotidiano dos professores. Ela ainda reforça que as precárias condições de trabalho podem ser um fator impeditivo para práticas colaborativas: "O professor é muito mal pago, né? Mal remunerado, a gente é muito desvalorizado. Então, às vezes, a gente tem que trabalhar em 2 ou 3 escolas para poder conseguir (boa remuneração) e, às vezes, você não tem esse tempo para fazer tanto planejamento".

Em relação ao processo de contratação, este cenário em Minas Gerais apresenta uma barreira que muitas vezes impossibilita uma atuação mais direta e colaborativa. No estado de Minas Gerais, por exemplo, existem mecanismos que terceirizam e privatizam essas ações, favorecendo uma precarização trabalhista que dificulta momentos de planejamento e colaboração com outros docentes (Horta; Silva; Araújo, 2024). A terceirização desses profissionais, como apontam Horta, Silva e Araújo (2024), insere-se em um contexto de flexibilização laboral típico das reformas neoliberais (Oliveira, 2004), que submete o planejamento pedagógico à lógica de produtividade, em detrimento da qualidade esperada para uma atuação na perspectiva inclusiva.

De maneira geral, as falas das professoras revelam um reconhecimento da importância da colaboração, mas também destacam a falta de crença na viabilidade dessa abordagem dentro de seus contextos e realidades. A professora Letícia, por exemplo, afirma que "a colaboração entre os professores, principalmente com os especialistas, é essencial. A gente sozinha não dá conta de tudo, então esse apoio mútuo é muito importante". Ela acrescenta que "sinto falta de momentos em que podemos sentar e discutir juntos o que está funcionando e o que não está. Esse tipo de troca é muito rica, mas, infelizmente, é raro".

Essa perspectiva é corroborada pela professora Adriana, que observa que, embora haja uma tentativa de colaboração, a falta de tempo é um obstáculo significativo. Ela explica: "A gente até tenta se ajudar, mas não temos tempo. O tempo para planejar junto,

para conversar, para pensar estratégias, é muito curto, e isso impede que a gente colabore mais". Vilaronga (2014, p. 176) aponta que esta questão da ausência de tempo é recorrente:

Questões são trazidas fortemente como dificuldades na fala dos professores de Educação Especial, sendo as principais a questão da falta de tempo para planejamento e a avaliação desse trabalho conjunto. Espaço para a elaboração de um Plano Educacional Especializado para o aluno PAEE, assim como o plano de aula para ser realizada em conjunto, a construção de materiais acessíveis, etc. Sair da solidão pedagógica exige sair da zona de conforto e também para isso é necessário tempo.

Como afirma Vilaronga (2014), a falta de tempo é um entrave estrutural, e não individual. Portanto, a redução da carga horária de aula, por exemplo, pode ser condição sine qua non para romper com a "solidão pedagógica" denunciada pelas professoras.

Observa-se, por exemplo, uma discrepância entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente se concretiza na prática. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), ao estabelecer diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual, destaca a necessidade de colaboração entre professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 8º - Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:

[...]

IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes;

[...]

Parágrafo único. O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de:

[...]

II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes, com base no planejamento de aula dos regentes. (Minas Gerais, 2020).

No entanto, apesar da previsão normativa da colaboração, o próprio sistema educacional não garante as condições necessárias para sua efetivação. Essa contradição revela uma inconsistência entre as diretrizes político-pedagógicas e a realidade da prática escolar.

As declarações apresentadas pelas professoras ilustram um consenso sobre a importância da colaboração para a melhoria da garantia da inclusão escolar, mas também destacam as percepções quanto às possíveis limitações práticas que impedem sua implementação efetiva. Ou seja, há uma consciência da necessidade de apoio e de trabalho em equipe, mas sem uma tendência à apropriação de princípios basilares do ensino colaborativo dentro do ambiente escolar. É importante pontuar que o fomento de práticas colaborativas na escola precisa estar contemplado nas normativas: "precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares" (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141).

No entanto, para o fortalecimento da prática de colaboração entre os professores, é necessário apoio institucional e considerar, na legislação educacional (municipal, estadual e federal), a previsão de tempo para planejamento colaborativo, formação contínua em educação especial e o fomento de práticas colaborativas entre professores. Sabe-se que a dinâmica e a realidade vivenciadas atualmente não colaboram plenamente, pois seria necessária uma redução da carga horária de aulas para liberar tempo destinado ao planejamento conjunto, além de melhorar a remuneração e a estabilidade laboral, minimizando a necessidade de múltiplos empregos entre os professores.

Para superar as barreiras identificadas — como a fragmentação da atuação do professor de apoio e/ou do AEE, a precariedade laboral relatada pelas professoras Bruna e Adriana, e a predominância do modelo médico da deficiência —, os elementos estruturantes propostos articulam-se diretamente aos desafios do contexto escolar. A redefinição de papéis desses professores pode, por exemplo, responder à crítica ao enfoque medicalizante ao substituir a atuação isolada do profissional por uma prática colaborativa, na linha do coensino (Cook; Friend, 1995), em que professores regulares e especialistas planejam juntos, considerando não apenas o laudo, mas as interações pedagógicas em sala de aula. Já a inclusão de políticas públicas visa combater a burocracia excessiva, citada pela professora Maria, ao prever na legislação horas para planejamento conjunto, conforme defendido por Vilaronga (2014).

A garantia de recursos, por sua vez, enfrenta a raiz do problema apontado pela professora Bruna: a falta de tempo decorrente da jornada exaustiva em múltiplas escolas, que é a realidade de muitos professores no país. Ao reduzir a carga horária de aulas e melhorar a remuneração, cria-se espaço institucional para a colaboração, rompendo com a lógica da terceirização criticada por Horta, Silva e Araújo (2024). Por fim, a formação continuada e o monitoramento atuam como mecanismos de sustentação, transformando a colaboração de um ideal abstrato — como destacado pela professora Letícia — em uma prática rotineira, com indicadores claros de impacto, a exemplo da acessibilização curricular para a efetiva participação dos estudantes do PAEE.

Considerações finais

A partir dos resultados apresentados e discutidos neste artigo, evidencia-se que os desafios relatados pelas professoras — desde a solidão docente até a medicalização na inclusão escolar — revelam um descompasso entre os discursos normativos e as práticas cotidianas nas escolas públicas brasileiras. A análise das dimensões exploradas demonstra que, embora respaldada por avanços legais, a inclusão escolar ainda enfrenta lacunas estruturais que comprometem sua efetivação, lacunas estas estreitamente ligadas às condições e à qualidade da educação de modo geral.

A fragilidade na articulação entre professores regentes e professores/profissionais de apoio ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um entrave significativo para a consolidação de práticas inclusivas. O desconhecimento ou a ausência de planejamento colaborativo entre esses profissionais resulta em atuações isoladas que,

além de reforçarem o sentimento de despreparo, intensificam o isolamento docente. Considerando a sobrecarga de trabalho, muitos professores acabam reproduzindo estratégias prescritivas, perpetuando exclusões sutis e desconsiderando a diversidade inerente ao ambiente escolar.

As queixas expressas nas falas das professoras evidenciam lacunas nas formações docentes, tanto inicial quanto continuada, que ainda se mostram insuficientes para preparar profissionais aptos a lidar com a diversidade em sala de aula. A superficialidade das disciplinas optativas e a desconexão entre teoria e prática deixam os professores desamparados, como demonstram as críticas das professoras Giovana e Adriana.

Outro problema identificado nos resultados é a dependência excessiva de laudos médicos e a escassez de recursos, evidenciando uma lógica excludente: a inclusão passa a ser condicionada a diagnósticos clínicos, muitas vezes inacessíveis para famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enquanto os professores são responsabilizados individualmente por desafios estruturais que deveriam ser enfrentados coletivamente.

Diante desse cenário, torna-se urgente a reestruturação das propostas de formação docente, garantindo que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva seja um eixo transversal nas licenciaturas. É necessário priorizar a discussão sobre a diversidade como parte natural do processo educativo, evitando a supervalorização de diagnósticos individuais como critério para a inclusão. A avaliação pedagógica deve prevalecer sobre a avaliação diagnóstica, assegurando que as práticas escolares considerem as demandas educacionais dos estudantes sem reduzi-las a uma lógica medicalizante.

Por fim, reitera-se que a inclusão escolar não se restringe à matrícula de estudantes com deficiência na escola regular. Conforme delineado no ODS 4 da Agenda 2030, é necessário assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com igualdade de acesso. Para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, é fundamental que o processo de inclusão contemple não apenas a matrícula, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Desse modo, sua efetivação requer um projeto político-pedagógico comprometido com a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e curriculares. Enquanto a responsabilidade pela inclusão permanecer concentrada nos ombros de professores isolados e sem o suporte adequado, o discurso da diversidade continuará distante da realidade escolar.

Agradecimento

Agradecemos o apoio e Financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais por meio do processo nº. APQ-00269-21.

Referências

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoit. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. *Educação, Direitos Humanos e Inclusão*. Curitiba: Íthala, p. 207-219, 2021.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 2015; 7 jul.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior: versão preliminar*. Fevereiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/prof050301.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPÉE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva–PNEEPEI/MEC*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando?. *Revista educação especial*, n. 26, p. 1-7, 2005.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

FONTENELE, Luciana Queiroz *et al.* Laudo e Diagnóstico como Dispositivos de (Ex) Inclusão Escolar: Uma Revisão Sistemática//Report and Diagnosis as Devices of School (Ex) inclusion: A Systematic Review. *Revista de Psicologia*, v. 14, n. 1, p. 3, 2023.

HORTA, Ícaro B.; SILVA, E. V. da; ARAÚJO, E. S. . Ações e propostas do governo Zema em Minas Gerais para a Educação Especial. *Olhar de Professor, [S. l.]*, v. 27, p. 1–20, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23195.029. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23195>. Acesso em: 13 jan. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 19 out. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre elaboração de roteiros para grupo focal. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. São Carlos: abpee/Marquezine & Manzini editora, p. 127-140, 2020.

MINAS GERAIS. *RESOLUÇÃO SEE Nº 4.256/2020*. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. 2020. Disponível em: https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz De; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 559-576, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400007>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Perfil e concepções de professores de sala comum participantes de uma ação formativa sobre inclusão escolar no Vale do Mucuri. *Revista Saber Incluir*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2024. DOI: 10.24065/rsi.v2i2.2648. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2648>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; PEDRO, Ketilyn Mayra. Redes de apoio à inclusão escolar e à educação inclusiva: pesquisas e ações intersetoriais com e para pessoas com deficiência. *Movimenta (ISSN 1984-4298)*, v. 17, n. 2, p. e20240012-e20240012, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; DE PAIVA, Carla. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, p. 1039-1079, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, p. e143p, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p>. Acesso em: 09 jan. 2025.

SANTOS, A. do N.; PEREIRA, R. Diretores de escola na implementação das políticas de educação especial inclusiva em um município da Região Metropolitana de São Paulo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2386–2404, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.3.16688. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16688>. Acesso em: 13 fev. 2025.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. *Revista Insignare Scientia-RIS*, v. 1, n. 3, p. 1-21, 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 95, p. 139-151, 2014.