

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**DRIELI GASSO COLMAN**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA  
MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BAGÉ/RS E O IMPACTO PARA A  
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

**Bagé  
2026**

**DRIELI GASSO COLMAN**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA  
MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BAGÉ/RS E O IMPACTO PARA A  
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado em Ensino apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - campus Bagé, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francéli Brizolla

**Bagé  
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C683e Colman, Drieli Gasso

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA  
MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BAGÉ/RS E O IMPACTO PARA A  
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA / Drieli Gasso  
Colman.

108 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM ENSINO, 2026.

"Orientação: Francéli Brizolla".

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Ensino Médio. 4.  
Educação Inclusiva. 5. Práticas Pedagógicas. I. Título.

# SISBI/Folha de Aprovação

**Drieli Gasso Colman**

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BAGÉ/RS E O IMPACTO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada 13 de fevereiro de 2026.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francéli Brizolla  
Orientadora  
(Unipampa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarissa Haas  
(UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete da Silva Lima Martins  
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/02/2026, às 23:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/02/2026, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARISSA HAAS, Usuário Externo**, em 02/03/2026, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1964590** e o código CRC **E36E76E2**.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, que me trouxe até aqui e é meu amparo, minha segurança e meu amor.

Meus pais, que desde a graduação não sabem bem o que eu faço quando digo que estou trabalhando em resumos, artigos, ou até mesmo a própria dissertação, mas que deram tudo de si desde a minha infância para que eu pudesse chegar até aqui e além.

Ao meu esposo, que me acompanhou ainda como namorado no início da graduação e em muitos momentos confiou mais no potencial do que eu mesma.

A minha orientadora, que está comigo desde o TCC na graduação, abraçou a ideia junto comigo e chegamos até aqui.

Aos professores que passaram pela minha trajetória desde o ensino básico, cada um tem a sua parcela de participação nessa caminhada, pois me ensinou algo, para bem ou para mal.

As minhas amigas, que me acompanham nas alegrias e nas tristezas, e das quais sou agradecida a Deus por tê-las colocado na minha vida.

A todos os colegas e alunos com deficiência, que a partir de suas realidades me fizeram entender a inclusão e me revoltar com o descaso e incoerência que muitas vezes se faz presente em suas vidas.

*“Ensinarei a todos e os tratarei como iguais”.*

Helga Hufflepuff

## RESUMO

Esta pesquisa investiga como se desenvolvem as práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas estaduais de Ensino Médio do município de Bagé/RS e quais impactos essas práticas produzem para a efetivação da inclusão escolar. Parte-se do problema de compreender de que forma o trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM se articula com o ensino regular e contribui para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Médio. O objetivo da pesquisa foi analisar o desenvolvimento e as articulações pedagógicas do AEE nas escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé/RS, identificando seus impactos para a inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa de campo, de caráter exploratório-descritivo. A produção de dados ocorreu por meio de análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares das instituições investigadas, observações nas Salas de Recursos Multifuncionais e aplicação de questionários a gestoras e professoras do AEE. A triangulação dos dados revelou contradições entre o que está previsto nos documentos institucionais e as práticas escolares. Os PPPs e regimentos apresentam caráter genérico e não contemplam diretrizes específicas para a educação inclusiva ou para a organização do AEE. Verificou-se que o funcionamento do atendimento especializado depende, em grande parte, da iniciativa individual das professoras das SRM, que relatam dificuldades de articulação com os docentes da sala regular e assumem, de forma solitária, a adaptação de conteúdos e avaliações. Também foram identificadas limitações relacionadas à infraestrutura e à formação docente. Apesar das fragilidades, observam-se experiências positivas, especialmente no empenho das professoras em tornar a SRM um espaço acolhedor e integrador. O desfecho da pesquisa revela que, embora as escolas possuam SRM ativas, a efetivação da inclusão no Ensino Médio ainda carece de maior institucionalização, planejamento coletivo e políticas formativas específicas.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais; Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research investigates how the pedagogical practices of Specialised Educational Services (AEE) are developed in Multifunctional Resource Rooms (SRM) in state secondary schools in the municipality of Bagé/RS and what impact these practices have on the effectiveness of school inclusion. It starts from the problem of understanding how the pedagogical work developed in the SRMs articulates with regular teaching and contributes to the inclusion of students targeted by special education in secondary education. The objective of the research was to analyse the development and pedagogical articulations of the AEE in state secondary schools in Bagé/RS, identifying its impacts on school inclusion. This is a qualitative, field-based, exploratory-descriptive study. Data were produced through documentary analysis of the Political-Pedagogical Projects and School Regulations of the institutions investigated, observations in the Multifunctional Resource Rooms, and questionnaires administered to AEE managers and teachers. Data triangulation revealed contradictions between what is provided for in institutional documents and school practices. The PPPs and regulations are generic in nature and do not include specific guidelines for inclusive education or for the organisation of AEE. It was found that the functioning of specialised care depends largely on the individual initiative of SRM teachers, who report difficulties in coordinating with regular classroom teachers and take on the task of adapting content and assessments on their own. Limitations related to infrastructure and teacher training were also identified. Despite these weaknesses, there have been positive experiences, especially in the teachers' commitment to making the SRM a welcoming and inclusive space. The outcome of the research reveals that, although schools have active SRMs, the implementation of inclusion in secondary education still lacks greater institutionalisation, collective planning and specific training policies.

**Keywords:** Inclusive education. Specialized Educational Services. Multifunctional Resource Rooms. Upper secondary education. Bagé, Rio Grande do Sul, Brazil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema das categorias dos questionários e seus objetivos.....	56
Figura 2 – Fluxograma da metodologia da pesquisa .....	60
Figura 3 - Mapa da cidade de Bagé com a localização das 10 escolas.....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de observação diretas (visitas às escolas) .....	53
Quadro 2 – Roteiro de questionários com os/as professores/as .....	57
Quadro 3 – Roteiro de questionários com gestores/as .....	58
Quadro 4 – Análise documental .....	59
Quadro 5 – Eixos da Análise .....	63
Quadro 6 - Lista de escolas e quantitativos de estudantes.....	64
Quadro 7 – Análise individual triangulada – Escola 1.....	78
Quadro 8 – Análise triangulada individual escola 2 .....	81
Quadro 9 – Análise triangulada individual escola 3.....	82
Quadro 10 – Análise triangulada individual escola 4.....	85
Quadro 11 – Análise triangulada individual escola 5.....	88
Quadro 12 – Análise triangulada individual escola 6.....	91
Quadro 13 – Análise triangulada individual escola 7.....	92
Quadro 14 – Análise triangulada individual escola 8.....	95
Quadro 15 – Análise triangulada individual escola 9.....	96
Quadro 16 - Análise triangulada escola 10 .....	96

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado  
CEEd/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica  
DEE – Divisão de Educação Especial  
FADERS – Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado  
PAI – Plano de Atendimento Individualizado  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEI – Plano Educacional Individualizado  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul  
SITEAL – Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina  
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 Delineamento de pesquisa	15
1.2 Estrutura do trabalho	15
1.3 Apresentação da pesquisa	15
<b>2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>17</b>
2.1 Histórico legal e normativo da Educação Inclusiva no Brasil	18
2.1.1 Marcos históricos e legais no Rio Grande do Sul	32
2.2 Papel das Salas de recursos multifuncionais (SRM) e as práticas pedagógicas inclusivas	36
2.3 Atualizações legais no Ensino Médio e suas implicações para a Educação Inclusiva	44
2.4 Os Jovens e o Ensino Médio	46
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>50</b>
3.1 Tipo de pesquisa	50
3.2 Contextualização do campo de pesquisa: Bagé e a Rede Estadual de Ensino Médio	51
3.3 Instrumentos de coleta de dados	52
3.4 Análise de dados	60
<b>4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>63</b>
4.1 Resultados e análise de pesquisa	65
4.1.1 Análise documental (legislação, normas, dados quantitativos e qualitativos do atendimento da SRM)	66
4.1.2 Observações nas Escolas	69
4.1.3 Questionários com Gestores e Professores/as	72
4.2 Síntese da triangulação dos dados no campo de pesquisa	76
<b>5 TRIANGULAÇÃO DE DADOS: RESULTADO DAS PREVALÊNCIAS, SIMILITUDES E DIFERENÇAS DOS EIXOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>98</b>

<b>5.1 Quanto ao Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	<b>98</b>
<b>5.2 Quanto ao Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	<b>99</b>
<b>5.3 Quanto ao Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	<b>99</b>
<b>5.4 Quanto ao Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	<b>100</b>
<b>5.5 Quanto ao Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	<b>100</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé/RS, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está presente em todas as instituições por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Ainda assim, a forma como a inclusão se concretiza no cotidiano escolar revela contradições que motivaram a realização desta pesquisa.

Embora o arcabouço legal brasileiro assegure o direito à educação inclusiva em todas as etapas da educação básica, a materialização dessas diretrizes no dia a dia das escolas ainda se mostra marcada por tensões e fragilidades. Essas contradições aparecem, sobretudo, na organização do AEE, na articulação com os professores da sala regular e na forma como as práticas pedagógicas inclusivas são desenvolvidas.

No contexto do Ensino Médio, esse cenário se torna ainda mais complexo diante das transformações e amadurecimento dos jovens nesse período de desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo. O município de Bagé apresenta uma particularidade importante: todas as escolas estaduais de Ensino Médio possuem SRM ativas e estudantes sendo atendidos. Mesmo assim, a inclusão ainda depende, em grande medida, da iniciativa individual das professoras do AEE, o que evidencia a necessidade de compreender como as políticas públicas de inclusão vêm sendo apropriadas pelas escolas.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como questão orientadora compreender como as escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé/RS desenvolvem e articulam práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no uso das SRM e do AEE. Como objetivo geral, a pesquisa busca contribuir com a discussão sobre a inclusão escolar na rede estadual do município, a partir do mapeamento da estrutura, funcionamento e recursos das SRM e da identificação das percepções de gestores e professores sobre a organização e os desafios do Atendimento Educacional Especializado.

Os resultados deste estudo pretendem auxiliar na compreensão dos limites e das possibilidades da inclusão no Ensino Médio da rede estadual de Bagé, oferecendo elementos para reflexão sobre o fortalecimento das políticas de educação inclusiva nesse contexto.

## **1.1 Delineamento de pesquisa**

Para desenvolver este estudo, estabeleceu-se a seguinte questão orientadora de pesquisa: Como as escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé/RS desenvolvem e articulam práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no uso das SRM e do AEE?”

No mesmo sentido, para responder tal questionamento, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: contribuir com a discussão sobre a inclusão escolar na rede estadual no âmbito do Ensino Médio de Bagé, com foco no AEE.

Por fim, para chegar no objetivo geral, delimitaram-se dois objetivos específicos:

- Realizar um mapeamento da estrutura, do funcionamento e dos recursos e suportes disponíveis nas salas de recurso.
- Identificar as percepções dos gestores e professores do AEE sobre a organização e os desafios do atendimento especializado.

## **1.2 Estrutura do trabalho**

Ao longo da pesquisa, foram abordados aspectos teóricos e conceituais associados às temáticas de inclusão escolar, SRM, AEE e seu contexto histórico no Brasil e Rio Grande do Sul e a relevância de estudar o processo de escolarização de jovens estudantes de ensino médio para a promoção da inclusão escolar e social. Também, apresentam-se detalhes metodológicos, com a tipologia de pesquisa e seu contexto e sujeitos envolvidos. Por fim, detalha-se o cronograma das etapas desenvolvidas neste estudo e desenvolvidas durante o ano de 2025, até a finalização da pesquisa.

## **1.3 Apresentação da pesquisa**

Me apresento nesta pesquisa como professora de Línguas Adicionais, a qual conheceu a inclusão escolar ainda como aluna da educação básica, com aqueles colegas “deficientes” que eram chamados de “o doentinho” e não eram incluídos nas brincadeiras ou dinâmicas diferentes da aula, muitos dos quais até hoje eu não sei quê deficiência tinham pois nunca nos era explicado o que era uma deficiência. Ao

chegar no ensino superior, não me deparei com uma realidade muito diferente do ensino básico, talvez a maior diferença tenha sido ter menos colegas “doentinhos” durante os anos de graduação.

No estágio escolar tive minha primeira experiência como professora de alunos com deficiência. Eu estava com três turmas da disciplina de Espanhol e três turmas da disciplina de Inglês, algumas eu assumi as duas disciplinas, todas do ensino médio e na mesma escola. Foi nessa etapa que tive três turmas com estudantes com deficiência, os quais não tive nenhuma orientação da escola ou do AEE (o qual nem cheguei a conhecer neste período de 2-3 meses na escola) e assim adaptei todos os materiais de aula sozinha e obtive os resultados positivos possíveis para a realidade e o pouco tempo que possuía para desenvolver o idioma com os estudantes. Em uma dessas turmas, o estudante em questão tinha deficiência auditiva, usava o aparelho auditivo mas nem ele nem a família aceitavam e este conseqüentemente não recebia nenhum auxílio específico. Este estudante faltava em todas as aulas de Inglês, a qual era a professora, então não o conhecia e não fui informada sobre sua perda auditiva, mas este compareceu no dia da recuperação (que era oral e individual), foi a experiência mais desesperadora da minha curta carreira como professora, fiz o que pude e depois contatei outras professoras e a gestão escolar, que trataram com descaso a situação.

Do fim da graduação ao início do mestrado, estagiei no setor pedagógico da 13ª Coordenadoria Regional de Educação, na cidade de Bagé. Estar no setor administrativo da educação da região me fez entender muitas lacunas que haviam ficado da graduação e me influenciou a realizar a especialização em AEE, entre essas vivências que comecei a me perguntar “o que as escolas fazem para conscientizar os estudantes e professores sobre as deficiências?”, “qual a estrutura das escolas para atender as diversidades dos estudantes?”, “como é gerida a inclusão escolar?”. A escolha por refinar o ensino médio se deu pela importância dessa fase do desenvolvimento humano e o seu impacto na vida adulta.

Seguimos, então, com a apresentação da dissertação de mestrado.

## 2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Iniciamos a discussão desta pesquisa sobre o impacto do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Médio a partir da consideração de que há um crescente consenso de que a melhor estratégia para possibilitar que todos os/as estudantes, incluindo aqueles público alvo da educação especial, aprendam de forma eficaz, é reestruturar as escolas regulares, implementando as devidas melhorias nessas instituições (Sebba; Sachdev, 1997). Nesse sentido, Brizolla ressalta que

A implementação de políticas de educação inclusiva tem agitado o panorama da educação nacional e internacional, porque o conceito de inclusão tem trazido para as escolas a idéia de que todas as pessoas têm direito à plena participação social, independentemente de quaisquer características pessoais dos alunos (Brizolla, 2006, p. 81).

Essa perspectiva ressalta a importância de um olhar atento às necessidades individuais para que haja a plena participação dos estudantes nos espaços escolares; essa ação demanda a criação de práticas pedagógicas que não apenas acolham a diversidade, mas a valorizem como parte integrante do processo educacional.

A partir desta linha de pensamento, Ainscow (2009) sugere que o progresso é mais próximo de se tornar realidade quando as dificuldades dos estudantes que estão relacionadas a organização escolar são reconhecidas e há uma busca por melhorias pedagógicas, que atendam as diversidades dos estudantes, considerando suas individualidades e não as tratando como problemas que necessitam de consertos, mas como novas oportunidades de desenvolver o aprendizado. Nesse contexto, é possível estabelecer um diálogo entre diferentes autores que seguem essa linha de pensamento.

A principal ideia é que a reestruturação necessária nas escolas tenha, também, dentro das melhorias pedagógicas, o foco nas diversidades e individualidades dos estudantes para, assim, desenvolver um ambiente de aprendizado eficaz onde há inclusão escolar, ao invés da mera interação destes estudantes em um sistema que permanece o mesmo, com pequenas alterações que não são suficientes.

## 2.1 Histórico legal e normativo da Educação Inclusiva no Brasil

A inclusão educacional é resultado de uma longa trajetória marcada por avanços e desafios; no cenário nacional, o histórico da educação especial “(...) tem sua origem e inspiração nas experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, no século XIX.” (Brizolla, 2002, p. 36). Neste contexto, a educação de pessoas com deficiência esteve segregada do ensino regular, sendo oferecida em instituições especializadas como Instituto dos Surdos Mudos, criado em 1857 e hoje denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) ou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criada em 1954. Essas instituições marcam o esforço para atender as demandas das pessoas com deficiência e consolidaram o atendimento especializado como o principal modelo de educação especial no país, mas como destaca Kassir (2011) esse sistema de ensino para pessoas com deficiência é muitas vezes sem relação com a educação comum, gerando a segregação e exclusão das pessoas com deficiência. Somente em 1970, ainda que de forma insuficiente, que esse ensino se expande para a rede pública com escolas e classes especiais, de acordo com os estudos de Brizolla (2002) esse ensino tem um teor terapêutico e não educacional. Esse modelo começa a ser questionado a partir das décadas de 1980 e 1990, com a influência de movimentos internacionais e legislações que defendiam uma educação equitativa para todos.

No cenário internacional se destaca a Declaração de Salamanca (1994) por consolidar a educação inclusiva como um direito fundamental e recomendar a organização dos sistemas educacionais para atender às diversidades, assim influenciando diretamente na formulação de políticas públicas no Brasil, sendo reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que introduziu o conceito de serviços de apoio especializado nas escolas regulares. A importância de se estudar a educação inclusiva e a educação especial se dá pelo fato de haver ocorrido uma separação histórica entre o ensino regular e a educação especial, como relata Kassir (2011):

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem

interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (Kassar, 2011, p. 2).

Essa ação de separação dentro do contexto educacional não se deu apenas no Brasil, mas também em demais países da América e da Europa (Kassar, 2011). Para tentar recuperar esse atraso na educação, quatro anos após a Lei de Diretrizes e LDB de 1996, o Ministério da Educação, mais propriamente a Secretaria de Educação Especial, relata que

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação. (Brasil, 2002 , p. 12).

Para Carvalho, assessora técnica da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência do Ministério da Educação (MEC, 1993), a meta era “Pelo menos uma classe para a Educação Especial em cada escola é o nosso lema” no ano de 1993; no mesmo ano, também era uma preocupação para Carvalho que estudantes sem deficiência diagnosticada fossem enviados para as salas de Educação Especial.

Dentre alguns resultados e metas estipuladas durante as discussões sobre a Política Nacional de Educação Especial (1994) estão:

A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das *salas de recursos multifuncionais*, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. (Baptista, 2011, p. 2).

Esse avanço é visto como um marco para Baptista (2011) na escolarização de pessoas com deficiência, assim como o afincou nas intensificações das discussões sobre Educação Especial e Inclusiva, onde se vai delineando que essas devem ocorrer por meio da sala comum de estudantes, onde o estudante que se encaixa como público-alvo, ou seja, estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, devem ser matriculados também na Sala de Recursos Multifuncionais e no Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). Mas até chegarmos no AEE e nas SR como as temos

hoje, houve um caminho longo: lei de diretrizes e bases da educação nacional, decretos e resoluções que a cada atualização buscavam melhorias para a educação especial, conforme eram observadas as demandas dos estudantes, escolas e professores, seja nas práticas pedagógicas, terminologias que decidiam quem eram os estudantes que seriam atendidos, financiamento para materiais e adaptações estruturais e formação continuada dos professores e gestores.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, por meio da lei Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelece bases para o sistema educacional brasileiro como: a estrutura do sistema educacional; gratuidade do ensino primário; define responsabilidades da União, estados e municípios quanto a educação; traz orientações quanto a matriz curricular; reconhece a importância do professor e a formação pedagógica; regulamenta as instituições de ensino superior e sua autonomia de gestão administrativa e acadêmica; introduz a formação técnica e profissional vinculada ao ensino; prevê a oferta de formas de ensino supletivas para aqueles que não tiveram a possibilidade de cursar na idade prevista. Porém, a legislação não trata diretamente sobre a educação especial, o foco principal desta era uma organização geral do sistema educacional, sobre os níveis e modalidades, o que a lei traz de mais próximo é em seu Art. 88 "A educação de excepcionais deverá, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade." (Brasil, 1961) onde há menção a integração dos estudantes "excepcionais" no sistema educacional regular, mas sem estabelecer meios e métodos concretos para essa inserção dos estudantes.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) DE 1971 na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, traz orientações para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, reestruturando e reformulando a LDB de 1961 por meio do desenvolvimento do sistema educacional para responder às demandas sociais e econômicas, como: unificação do Ensino Primário e Médio; Educação Profissional no 2º grau; Educação para Jovens e Adultos (Supletivo); currículo nacional; participação da comunidade; inserção obrigatória da disciplina de Educação Física e de Artes como complementar; estabelecimento das responsabilidades do Estado e Municípios com a educação; e regras para o investimento de recursos públicos na educação. Essa segunda LDB continua não trazendo aspectos sobre a educação especial de forma específica, mas indica que

Art. 9º. Os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos que demonstrarem capacidade para superar a escolaridade regular, oportunidades de progressão nos cursos e nas séries mediante avanço nos estudos, com abreviação da duração daqueles.

Parágrafo único. O disposto neste artigo aplica-se também aos que revelem extraordinário aproveitamento nos estudos e aos que tenham deficiências que os impeçam de acompanhar, com aproveitamento, o ritmo normal das aulas. (Brasil, 1971)

Assim, a lei trata sobre os estudantes com altas habilidades (superdotados) e também pelos alunos com dificuldades ou deficiências que os impeçam de acompanhar o ensino regular, prevendo a possibilidade de flexibilização do tempo de estudos. A lei trata sobre amenizar as ocorrências e ajustar o tempo escolar, mas não trabalha com orientações pedagógicas, adaptações ou atendimentos específicos para estes estudantes, o que reflete qual a visão predominante sobre a educação especial e inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais no sistema de ensino regular na época.

Será a partir da Constituição Federal de 1988 que haverá os primeiros aspectos quanto à demanda da educação especial, onde fica determinado que é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, sendo este atendimento como parte integrante do direito à educação. Posteriormente, a LDB de 1996 detalha as bases para a educação especial no Brasil e as futuras leis a complementam através dos anos até os dias atuais; esta, por sua vez regulariza especificamente os pontos da educação especial, considerada uma modalidade escolar oferecida preferencial na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; os sistemas de ensino devem assegurar os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades desses estudantes, garantindo professores especializados para o atendimento.

Quanto à educação especial, a LDB de 1996 a traz inicialmente no capítulo V, entre os artigos 58 e 60, onde resumidamente e por ordem dos artigos a educação especial é definida como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e para educandos com necessidades especiais; os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais, além de professores com especialização adequada; trata

sobre o apoio técnico e financeiro às instituições especializadas, públicas ou privadas sem fins lucrativos, que atuam na educação especial.

A LDB (1996) estabelece as bases para a educação especial no Brasil, e posteriormente as atualizações ampliam e detalham conforme as demandas as diretrizes para garantir uma educação inclusiva. Ainda que não fale especificamente SRM, estas são regulamentadas através de decretos e resoluções complementares.

O texto original é modificado com o passar dos anos e novas leis, onde o texto atual traz a educação especial também no artigo 4º, onde por ordem a educação especial: garante o atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; amplia o artigo 58 para incluir, além de pessoas com deficiência, aquelas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; reforça a necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, além de flexibilização curricular para atender às necessidades específicas dos alunos; e mantém o apoio técnico e financeira às instituições especializadas, públicas ou privadas sem fins lucrativos, que atuam na educação especial.

Anterior a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996), o Brasil seguia as instruções para a educação especial conforme a Constituição Federal brasileira (1988), que assim dispõe: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988).

O texto assegura, então, que o atendimento educacional especializado é parte do direito à educação, indica que o AEE deve ser disponibilizado a pessoas com deficiência preferencialmente no ensino regular sem substituí-lo, trazendo a educação inclusiva que é reforçada por legislações posteriores.

No cenário nacional a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é destacada por redefinir a educação especial como uma modalidade desenvolvida para colaborar com o ensino regular, estabelecendo diretrizes para auxiliar a eliminar as barreiras ao acesso, à permanência e à participação plena dos estudantes público-alvo da educação

especial (Brasil, 2008). Para isso, a política regulou o AEE como um suporte ao processo inclusivo sendo ofertado preferencialmente nas SRM sem substituir o ensino regular e assim assegurar que a educação especial não seja paralela ou segregada.

Quanto ao AEE, fica definida a gratuidade e a realização na rede regular de ensino, sendo este um conjunto de atividades e recursos pedagógicos organizados para complementar ou suplementar a formação dos estudantes. Conforme já definido pela Portaria Normativa nº 13/2007 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE organiza-se de forma complementar e suplementar ao ensino regular, sendo ofertado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais, em turno inverso à escolarização.

As SRM desenvolvem o seu trabalho no contraturno da classe regular, para que o estudante não seja retirado da sala de aula para estudar, causando uma segregação entre os estudantes; a ideia é que o estudante complemente ou suplemente seus estudos na SRM. Estas salas são implantadas pelo “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” na Portaria Normativa nº 13/2007:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa.

Art 3º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação.

Art 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2007, p.1).

O próximo documento oficial que influencia a educação especial é a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, uma das primeiras a estabelecer diretrizes operacionais específicas e detalhadas sobre a organização e funcionamento do AEE complementando o decreto anterior ao detalhar e organizar o serviço das salas, definindo os critérios específicos para a estruturação destas, delineando o papel dos dos professores e a necessidade de planos de atendimento individualizados (PAI), além de enfatizar a necessidade articulação entre o AEE e o

currículo regular, fazendo o importante papel de reforçar que o AEE não substitui a escolarização. Traz para o sistema de ensino a responsabilidade de identificar as demandas para o AEE, implantar e equipar as SRM nas escolas e garantir a formação dos professores do atendimento especializado.

Os documentos de implantação das SRM são publicados em 2010 e 2012, sendo o primeiro o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010), responsável por formalizar o apoio técnico e financeiro para organização do AEE nas escolas públicas e ressaltar que as SRM devem estar presentes no Projeto político Pedagógico das escolas e listam também os Equipamentos de Informática, Mobiliários, Recursos para Alunos com Deficiência Visual, Materiais Didático/Pedagógicos que as salas devem possuir, não restringindo apenas a esses materiais, mas os trazendo como o mínimo para o espaço da sala. O segundo é o Documento Orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2012) que explica como a escola deve se inscrever para a seleção e quais são os critérios para implantação, sendo eles:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
  - A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
  - A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
  - A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (Brasil, 2012).

O documento frisa que deve haver um vínculo entre os professores do AEE e do ensino regular, assim como formação continuada para toda equipe escolar para que a inclusão aconteça em todo o espaço escolar, não apenas nas SRM, mas essa formação deveria ter uma segunda proposta de caráter informativo direcionada para os demais estudantes e familiares, para que estes possam entender os seus colegas com deficiência e colaborar na criação de um ambiente inclusivo e consequentemente em uma sociedade inclusiva.

Neste período, foi instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma das iniciativas para a melhoria da educação básica, organizando esforços entre União, estados e municípios. Entre

suas ações está a implementação das SRM, e é um marco para os avanços da inclusão escolar ao destinar equipamentos, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade para o AEE. Conforme Saviani (2007), o PDE busca atender às demandas de uma educação inclusiva que prioriza a equidade e a garantia de acesso e permanência de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse sentido, o PDE não apenas é uma política de apoio aos estudantes com deficiência, mas também reforça o compromisso da escola em atuar como espaço de inclusão e transformação social, estando alinhado aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

Foi com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que houve um avanço significativo para a educação especial, pois tal decreto não apenas detalhou e definiu objetivos do AEE, como também especificou que este deve ser organizado institucionalmente para atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de forma complementar ou suplementar à formação regular. Este decreto determinou que o AEE deve ser oferecido prioritariamente na rede regular de ensino, com ações pedagógicas, recursos e serviços de apoio que permitam a inclusão escolar plena desses estudantes, respeitando suas características e necessidades individuais. Também estabeleceu a obrigatoriedade da presença de SRM em todas as escolas públicas que atendem esses estudantes, equipadas com materiais didáticos e de acessibilidade necessários para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, o decreto destacou a importância da formação contínua de professores e profissionais da educação para garantir que eles estejam capacitados a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e efetivas. Estabeleceu um marco na consolidação das políticas de inclusão, exigindo a implementação de SRM equipadas e a formação contínua de professores para oferecer um ensino de qualidade para todos os estudantes.

O Decreto nº 7.611/2011 representou um marco na consolidação da Educação Especial na perspectiva da inclusão, ao definir o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular e ao institucionalizar as SRM como principal espaço de oferta do AEE. Embora esse decreto tenha sido revogado recentemente, seus princípios estruturantes permanecem como referência histórica da política pública de educação inclusiva no país; o Decreto nº 12.686/2025 institui a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

atualizando e reafirmando esses fundamentos, posteriormente complementados pelo Decreto nº 12.773/2025, que detalha instrumentos de planejamento e responsabilidades das redes de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reforça e amplia os direitos das pessoas com deficiência no Brasil e inclui aspectos relacionados à educação especial, onde esta deve ser parte de um sistema educacional inclusivo e equitativo que compreenda todos os níveis e modalidades de ensino. Quanto ao AEE, este é gratuito e garantido para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente disponibilizado durante todo o percurso educacional do ensino regular, que deve, se necessário, adaptar currículos, métodos e técnicas para atender as especificidades dos estudantes. As SRM são o espaço, quando possível, destinado para o atendimento educacional especializado e são trazidas como fundamentais para oferecer apoio pedagógico e acessibilidade. As instituições de ensino devem garantir a acessibilidade física, arquitetônica, dos materiais didáticos e tecnológicos, e nos serviços pedagógicos. A lei também traz orientações quanto à formação profissional para o AEE que deve estar alinhada às necessidades específicas dos estudantes, sendo dever do poder público garantir a formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e outros profissionais de apoio deste serviço.

No ano de 2018, cria-se a resolução nº 20/2018 que estabelece diretrizes para execução financeira e operacional do Programa Escola Acessível, a qual visa equipar e adaptar as estruturas das escolas públicas com rampas, banheiros acessíveis, portas alargadas e disponibilizar equipamentos de tecnologias assistiva como cadeiras de rodas, materiais pedagógicos, sinalizações táteis; também, incentiva a utilização de parte dos recursos para a capacitação dos professores. Essa ação está vinculada ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo) para planejar, executar e prestar contas dos recursos destinados à escola.

Para atualizar e complementar a resolução de 2009, é publicada a Resolução nº 15, de 7 de outubro de 2020, pela necessidade de considerar as mudanças no cenário educacional e o avanço das políticas públicas inclusivas, além de reforçar que as SR devem desenvolver estratégias de ensino integradas ao currículo regular que sejam inovadoras e colaborativas, e para isso corrobora que a importância da

formação continuada dos professores é para que estes atendam as necessidade de integração do AEE com tecnologias educacionais e assistivas fazendo uso também dos planos de atendimento individualizados, ação deve ser constante pela modernização e melhor atendimento aos estudantes.

Como forma de financiamento para as escolas estruturarem as SRM, entra em ação o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para destinar financiamento por meio do PDDE, a fim de estruturar e equipar as SR; os recursos são repassados para as escolas e o valor e distribuição é realizado de acordo com o número de matrículas dos estudantes público alvo da educação especial na escola em questão: do valor recebido, 80% é destinado para equipamentos e tecnologia e, 20%, para despesas e manutenção. O programa tem fiscalização do financiamento através da prestação de contas com as notas fiscais e relações dos gastos do recursos. As escolas que já possuem SR podem se inscrever e receber o valor para renovar os recursos da sala, e as escolas que não possuem SRM podem implementá-la através do programa.

Em 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O documento propunha uma reorganização da política de educação especial, ampliando a previsão de serviços e recursos especializados e prevendo diferentes modalidades de atendimento, incluindo classes e escolas especializadas. No entanto, o decreto foi alvo de debates e questionamentos no campo educacional e jurídico, especialmente pelo princípio da inclusão em classes comuns. Em 2023, o Decreto nº 11.370 revogou integralmente o Decreto nº 10.502/2020, encerrando sua vigência e mostrando a instabilidade normativa que marcou o período recente das políticas públicas de educação especial no país.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa política assegura o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, respeitando as suas especificidades. A norma prevê a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como o uso de recursos e serviços que promovam a eliminação de barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento dos educandos. A lei também

garante a formação de professores para o exercício da educação especial e o apoio técnico necessário à sua atuação.

A legislação contempla ainda a possibilidade de criação de escolas bilíngues de surdos, como parte integrante do sistema educacional, quando houver demanda da comunidade surda, assegurando o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Por fim, a Lei nº 14.191/2021 reforça a responsabilidade do Estado em garantir os recursos financeiros, humanos, materiais e pedagógicos necessários à efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, em todas as etapas da educação básica e superior.

Em 2023, a PNEEPEI recebe uma nova atualização chamada de “Afirmção e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”; esse documento amplia a PNEEPEI de 2008 refletindo as mudanças educacionais e sociais para melhor atendimento das demandas dos estudantes. O documento trata sobre as SRM, seguindo o que os decretos anteriores já diziam e com a meta de ampliar a oferta de recursos financeiros para 72% das escolas, o percentual atual é de 36% informado pelo documento.

Quanto ao AEE, são previstos que 48 mil professores recebam formação continuada, assim como 106 mil gestores escolares e 1,2 mil professores de classe regular, 24 mil estudantes de graduação, bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica e 21 mil estudantes de mestrado profissional recebam formação inicial ou continuada na área de educação especial, essa ação visa preparar os profissionais para atuar de forma efetiva na inclusão escolar. Para isso, a atualização visava criar 27 observatórios de monitoramento para acompanhar a implementação da PNEEPEI. Esse novo documento demonstra o compromisso com a inclusão escolar, destinando investimento e detalhando metas até o ano de 2026 para atender as demandas da educação especial, dando atenção a formação continuada dos professores do atendimento e dos professores regulares que também atuam com estes estudantes e devem saber ensiná-los e incluí-los na sala de aula regular.

Muito se fala sobre a formação continuada nestes documentos, que se mostra como uma demanda a ser atendida na atualização da PNEEPEI em 2023, mas que apesar de estar presente nas leis anteriores não parece ser posta em prática de forma efetiva, o que afeta o aprendizado e a permanência dos estudantes nas

escolas (Pinto; Amaral, 2019). A razão, talvez, seja a falta de tempo e fragilização do trabalho docente:

Atestamos a necessidade de maiores espaços para discussões teóricas e trabalho com os conteúdos tipicamente escolares, realidade que muitas vezes fica impossibilitada pela precarização do trabalho docente no país. (Pinto; Amaral, 2019, p. 16).

A formação continuada é um grande desafio; não basta ter uma formação na área de educação especial se esta não atender às demandas específicas da escola onde o professor formado está atuando. Qual a utilidade de uma formação oferecida pela gestão para atender estudantes com superdotação em uma escola onde não há estudantes com essa necessidade? Será que não há demanda de conhecimento, novas tecnologias e metodologias da parte do professor acerca de temas que o auxiliem com os estudantes que ele trabalha diariamente? Esta não é uma inquietação de simples resposta já que não se há uma definição sobre a formação específica necessária para ser professor de Educação Especial, como detalha os estudos de Kassar sobre a formação para a educação inclusiva:

Parece-nos que estamos diante de um grande desafio, considerando-se que não há consenso – dentro da própria área – em relação à formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como “da educação especial”. do ensino para ser verdadeiramente útil aos estudantes. (Kassar, 2014, p.16)

Nesse sentido, a formação docente para a educação inclusiva precisa ser pensada a partir da realidade concreta das escolas e de seus estudantes, de modo que o conhecimento adquirido em cursos e capacitações possa, de fato, se traduzir em práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

No âmbito da organização administrativa do Ministério da Educação, destaca-se ainda a sucessão de decretos que redefinem a estrutura institucional responsável pela condução das políticas educacionais no país. O Decreto nº 11.342, de janeiro de 2023, foi revogado pelo Decreto nº 11.691, de setembro de 2023, o qual, por sua vez, foi revogado pelo Decreto nº 12.769, de dezembro de 2025. Este último aprova a nova Estrutura Regimental do Ministério da Educação e reafirma a educação especial como área de competência da educação básica, ao mantê-la vinculada à Secretaria responsável pelas políticas de diversidade e inclusão, com diretoria específica dedicada à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Embora não trate diretamente da organização pedagógica do AEE ou das SRM, o decreto

estabelece o arranjo institucional a partir do qual as políticas de educação inclusiva são formuladas, coordenadas e monitoradas em âmbito federal.

Em 2025, o Decreto nº 12.686 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto nº 7.611/2011 e atualizando o marco normativo da educação especial no país. O decreto reafirma o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, assegurando a escolarização em classes comuns da rede regular de ensino, com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. A educação especial é definida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e o AEE é caracterizado como atividade pedagógica de natureza complementar ou suplementar à escolarização, preferencialmente ofertado nas escolas comuns, com integração ao Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino. O decreto também estabelece diretrizes e objetivos que incluem a eliminação de barreiras, a garantia de acessibilidade, a oferta de tecnologias assistivas e o fortalecimento da articulação intersetorial, além de instituir a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva como instrumento de governança e implementação da política em regime de colaboração federativa.

Com a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, em 2025, consolida-se, em âmbito nacional, o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à escolarização nas classes comuns da educação básica, reafirmando o AEE como serviço pedagógico complementar ou suplementar ao ensino regular. O texto normativo também estabelece diretrizes para a organização de uma rede de apoio às escolas, com o objetivo de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, fortalecendo a articulação entre educação especial e ensino comum.

Na sequência, o Decreto nº 12.773/2025 alterou dispositivos do Decreto nº 12.686/2025, promovendo ajustes e detalhamentos na política instituída. Entre os principais avanços, destacam-se a obrigatoriedade do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos formais do processo de inclusão escolar, bem como a definição de requisitos mínimos para a formação dos profissionais do AEE e a explicitação das

atribuições do profissional de apoio escolar. O decreto reforça, ainda, a responsabilidade das redes de ensino quanto à articulação entre o ensino comum e a educação especial, conferindo maior clareza normativa à implementação das políticas inclusivas.

No que se refere às normativas mais recentes, observa-se que os decretos editados ao longo de 2023 (Decretos nº 11.342/2023 e nº 11.691/2023) não promoveram alterações substantivas no AEE, limitando-se, sobretudo, à reorganização administrativa do Ministério da Educação, sem redefinir concepções, atribuições ou instrumentos pedagógicos relacionados ao AEE e às SRM. Diferentemente, os decretos publicados em 2025 introduzem mudanças relevantes nesse campo. O Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmando o AEE como serviço pedagógico complementar à escolarização em classes comuns e estabelecendo diretrizes para a organização de uma rede de apoio às escolas regulares. Na sequência, o Decreto nº 12.773/2025 altera e detalha dispositivos da política, reforçando a obrigatoriedade do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), definindo requisitos mínimos para a formação dos profissionais do AEE e ampliando a responsabilidade das redes de ensino na articulação entre o ensino comum e a educação especial. Essas alterações conferem maior densidade normativa ao AEE, ao explicitar instrumentos, responsabilidades e articulações que anteriormente apareciam de forma mais difusa na legislação.

Portanto, o histórico da educação inclusiva no Brasil evidencia um movimento gradual de ruptura com o modelo segregacionista, direcionado para a construção de escolas mais acolhedoras e adaptadas à diversidade, contudo, um movimento histórico sempre em xeque, com ciclos políticos de defesa de paradigmas que estão pautados na ótica clínica/individualista/segregacionista ou no paradigma social/biopsicossocial da diferença. O presente estudo busca aprofundar essa discussão ao focar no papel das SRM no contexto específico de Bagé/RS, contribuindo para uma análise situada da implementação dessas políticas.

A partir desse referencial, compreende-se que a educação inclusiva não se limita ao acesso físico do estudante à escola regular, mas exige transformações estruturais, pedagógicas e organizacionais no interior das instituições escolares. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta pesquisa, que busca

compreender como tais princípios se materializam - ou não - no cotidiano das escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé/RS.

### **2.1.1 Marcos históricos e legais no Rio Grande do Sul**

A trajetória da educação especial no Rio Grande do Sul, de modo geral, seguiu as diretrizes e políticas nacionais que fomentaram a perspectiva nacional e, conseqüentemente, também teve seu início em instituições privadas, muitas sem fins lucrativos ligadas ou não a religiões cristãs, ou seja, o mesmo contexto marcado pela falta de políticas públicas para atender essas pessoas, o que resulta na ação da iniciativa privada e segregação educacional. Brizolla (2002) realiza um recorrido pela história da educação especial no RS, começando pela Lei 2346 de janeiro de 1954, onde o governo do estado cria o Serviço de Orientação e Educação Especial dentro da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, ação que ocorre antes mesmo da primeira LDB de 61 que trazia algumas orientações ao ensino dos “excepcionais”. As ações de elaborar diretrizes técnicas, avaliação, diagnóstico, tratamento, realização de cursos sobre deficiência mental, auditiva e visual para a especialização dos professores e gestão escolar eram vinculadas ao Serviço de Orientação e Educação Especial, que estava sob coordenação de funcionários da educação e saúde (Brizolla, 2002). A partir dessa lei, começam as criações de classes especiais em escolas estaduais e escolas especiais estaduais, ambas com um foco de reabilitação dos estudantes, como se fosse possível desenvolver as habilidades nas quais essas pessoas têm deficiência, ou seja, o intuito era superar a deficiência não com adaptações e dentro das capacidades da pessoa com deficiência, mas como se fosse possível deixar de ser deficiente através do ato de habilitar-se em algo.

Visando expandir a atendimento educacional que estava centralizado em Porto Alegre e na região metropolitana ao interior do estado, em 1965 é criada a partir do Parecer nº143/64 e do Decreto Estadual nº 17.750 a Divisão de Educação Especial (DEE), que em dois anos:

(...) apresentava o seguinte resultado: 28 escolas especiais, sendo 14 estaduais, 3 municipais e 11 particulares; 110 classes especiais, subdivididas em 97 estaduais, 11 municipais e 2 particulares. O total de alunos atendidos nesta rede era de 2.645, sendo 2.074 deficientes mentais, 297 deficientes auditivos, 139 deficientes visuais e 135 deficientes físicos.

Os professores que atendiam nestas classes e escolas especiais atuavam no âmbito estadual (108), municipal (27) e particular (100), totalizando 235 docentes (Pitta; Danesi, 2000, p. 32 *apud* Brizolla, 2002, p.70).

Os cursos profissionalizantes seguiam sendo ofertados nas regiões metropolitanas e nas cidades de Caxias do Sul, Tapes e Santa Maria, esses cursos posteriormente desenvolvem uma relação com o ensino superior na realização dos cursos. Com a LDB de 1971 e as reformulações desta, a Divisão de Educação Especial se torna o Programa Educação Especial coordenado pelo Departamento de Educação Especializada que surge no Decreto nº 19.801/72. As ações seguintes pela educação especial vão da criação da Fundação Rio-grandense de Atendimento ao Excepcional através da Lei Estadual nº 6.616 de 1973, demais documentos legais como o parecer nº 657/77, Resolução nº 130/77, articulação entre as Delegacias de Ensino (atuais Coordenadorias Regiões de Educação) e ONGs vinculadas aos Excepcionais, o quadro de carreira do magistério público estadual em 1974 e conforme a lei nº 6.672 a implementação de gratificação ao professor de Educação especial, o projeto de implantação de Propostas Curriculares nas área atendidas (deficiência mental, visual e auditiva) em 1979, continuidade na relação com o ensino superior na oferta de cursos nos anos a partir de 1981, a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no RS (FADERS) criada em 1988 e o 1º Seminário Interinstitucional de Estudos e Planejamento sobre Pessoa Deficiente em Situação Irregular e a reestruturação da FADERS, o Projeto Especial de Atendimento Educacional para Autistas em 1990.

Em 1991 é criada a Secretaria da Educação do Grupo de Trabalho para estruturar o Departamento de Educação Especial em 1992; posteriormente a criação do Grupo de Trabalho para coordenar ações de educação especial, em 1995, é reaberta a Divisão de Educação Especial junto ao Departamento de Pedagógico e é quando ocorre o fechamento das classes especiais e abertura das Salas de Recurso; em 1999, pelo Decreto nº 39.678, há a criação da Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência e as Pessoas Portadoras de Altas Habilidades.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 estabeleceu as bases para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo a integração desses estudantes em classes comuns e introduzindo a necessidade de SRM. No contexto estadual, a Resolução CEE/RS nº 304/2005, seguida pela Resolução

CEEd/RS nº 311/2009, reforçaram essa política, regulamentando o atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e do Decreto nº 6.571/2008, foram fornecidas diretrizes mais claras para a criação de SRM em todo o país; este decreto incentivava a adaptação das escolas para receber estudantes com deficiência, garantindo a oferta de apoio pedagógico especializado.

Os documentos oficiais do estado, como as Resoluções CEEd/RS nº 304 (2005) e nº 311 (2009), bem como o Parecer CEED nº 56/2006 e o Parecer CEED nº 251/2010, contribuíram para a regulamentação e organização da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo as SRM como suporte pedagógico. Entre esses documentos, o Parecer CEED nº 251/2010 apresenta diretrizes mais específicas sobre o AEE e sua função de complementar o ensino regular, reforçando o princípio da educação inclusiva, segundo o qual é a escola que deve adaptar suas práticas e estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

Além das SRMs, o parecer regulamentou os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que são organizados para ofertar suporte adicional ao AEE. Esses centros foram planejados para serem espaços que reúnem profissionais capacitados e recursos pedagógicos para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nos municípios que não possuem CAEEs, o atendimento educacional especializado deve ocorrer por meio das SRMs presentes nas escolas.

No âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, o Parecer CEEd nº 02/2025 atualiza as normas complementares para a oferta da modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, alinhando a legislação estadual às recentes normativas nacionais. O documento reafirma a concepção de sistema educacional inclusivo e estabelece que a política de educação inclusiva da instituição deve estar expressa, de forma obrigatória, no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, bem como nas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente.

O parecer também determina que o AEE seja ofertado de maneira articulada ao ensino regular, mesmo nos casos em que o estudante não frequente a SRM, cabendo ao professor do AEE orientar os docentes da sala comum quanto à

implementação de estratégias pedagógicas, adaptações curriculares e recursos de acessibilidade. Além disso, o CEEEd nº 02/2025 atribui às redes e instituições de ensino a responsabilidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, prevendo a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), a promoção da formação continuada das equipes escolares e a organização das turmas de modo a assegurar qualidade no atendimento.

No que se refere especificamente ao Atendimento Educacional Especializado, o documento o define como serviço pedagógico de oferta obrigatória, preferencialmente na própria escola, em Sala de Recursos Multifuncionais, devendo ocorrer de forma articulada às atividades curriculares e não apenas como atendimento em contraturno, especialmente nas escolas de tempo integral.

Na teoria sobre educação especial e inclusiva, é possível estabelecer um diálogo com autores, unindo diferentes perspectivas sobre a inclusão educacional e as práticas pedagógicas. Sebba e Sachdev (1997), por exemplo, oferecem uma visão global ao defenderem que a inclusão deve ir além da integração física, exigindo mudanças profundas na organização escolar e no planejamento pedagógico.

Ainscow (2009) argumenta que as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência refletem limitações do próprio sistema educacional, e não falhas individuais dos estudantes, ele sugere que os desafios da inclusão devem ser encarados como oportunidades para inovar pedagogicamente. No cenário brasileiro, Baptista (2011) destaca o papel das SRM na operacionalização das políticas inclusivas, apontando que esses espaços são indispensáveis para garantir suporte pedagógico especializado. A importância das SRM está alinhada às discussões de Carvalho (1993) e Kassar (2011), que tratam da evolução histórica da educação especial e dos esforços para integrar estudantes com deficiência ao ensino regular. Essas autoras enfatizam que, para superar os desafios da inclusão, é essencial uma articulação eficaz entre teoria e prática, assim como um investimento contínuo em formação docente e infraestrutura escolar.

Os avanços históricos não eliminaram completamente os desafios, o que é natural na evolução das políticas públicas; entretanto, os mesmos não podem ser naturalizados para que os impedimentos encontrados no caminho não sejam significativos a ponto de não se alcançar a inclusão escolar; segundo Baptista

(2011), a implementação de SRM em mais de 80% dos municípios brasileiros entre 2005 e 2009 representa um marco, mas também evidencia desigualdades regionais no acesso a recursos e na capacitação de professores.

Os documentos oficiais frisam a importância da formação inicial e continuada na área de Educação Especial e Silva (2022) reflete sobre essa ação ao falar sobre a função das SRM e que a atividade profissional para a inclusão é um exercício constante, onde para haver a prática inclusiva deve se avaliar a qualidade do atendimento e as relações tanto dentro da SRM quanto no restante do ambiente escolar, não apenas a inserção do estudante nas classes regulares; esse estudo contínuo também é importante para a permanência do estudante na escola, pois o entendimento é de que o estudante abandona o ensino por não aprender, não ser incluído, não ver os resultados da educação que recebe, então, sem conseguir aprender, ocorre o abandono à escola.

Ao unir essas contribuições, é possível compreender o diálogo entre os autores e reforçar a relevância de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em políticas públicas eficazes e adaptadas ao contexto local. No caso específico de Bagé/RS, investigar como essas práticas são desenvolvidas nas SRM pode contribuir significativamente para uma compreensão ampliada da inclusão escolar e seus desafios.

## **2.2 Papel das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as práticas pedagógicas inclusivas**

As práticas pedagógicas inclusivas nas SRM são pilares fundamentais para garantir uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas práticas vão além da mera integração de estudantes ao espaço escolar, buscando proporcionar condições para que eles possam aprender e participar de maneira significativa no ambiente educacional. As SRM assumem o papel central na efetivação das políticas de inclusão escolar, sendo compreendidas como espaços de mediação pedagógica que demandam articulação constante com o ensino regular e com o projeto político-pedagógico das escolas.

De acordo com Ainscow (2009), a inclusão educacional exige mudanças estruturais e culturais nas escolas, que devem reorganizar suas práticas

pedagógicas e curriculares para responder à diversidade dos estudantes. O autor destaca que a eficácia das práticas inclusivas está associada à flexibilidade no ensino, à formação contínua de professores e à promoção de um ambiente que valorize a diversidade como um recurso, e não como uma barreira.

As SRM desempenham um papel crucial na promoção da inclusão escolar no Brasil, oferecendo suporte pedagógico especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses espaços foram instituídos a partir da PNEEPEI (MEC, 2008) e são parte integrante do AEE, que atua de forma complementar ao ensino regular. Essas salas foram equipadas com recursos pedagógicos e tecnológicos que permitem eliminar barreiras à aprendizagem, para garantir que os alunos tenham condições de participar plenamente do ensino regular (Brasil, 2008). Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconheça as SRM como espaços estratégicos para a promoção da aprendizagem, estudos recentes indicam que sua expansão não tem sido acompanhada de investimentos proporcionais na formação docente e na articulação com o ensino regular. Soares et al. (2025) evidenciam que persistem desafios estruturais, pedagógicos e formativos que comprometem a efetivação do AEE, apontando que a SRM, muitas vezes, acaba assumindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a escola.

A literatura evidencia que a fragilidade na formação continuada e a ausência de espaços institucionais de planejamento coletivo comprometem a articulação entre os professores do AEE e os docentes da sala regular, favorecendo práticas fragmentadas. Conforme destacam Ainscow (2009) e Silva (2016), a efetivação da educação inclusiva pressupõe corresponsabilização e trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola, o que contribui para compreender por que, em muitos contextos, o professor do AEE acaba assumindo, de forma isolada, a responsabilidade pelas adaptações curriculares e pelo acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) foi desenvolvida por uma comissão conjunta entre técnicos do Ministério da Educação e pesquisadores representantes da área da educação especial no Brasil, escolhidos pelo referido Ministério; a PNEEPEI completa 17 anos em 2025, tendo surgido a partir do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Traz

seus objetivos quanto às políticas públicas de educação nacional a partir do paradigma da inclusão e, assim, considera a educação especial uma modalidade transversal, que deve estar presente em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, promove o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, combate às barreiras de acesso e garante a participação plena do estudantes. Anteriormente, a educação especial ocorria de forma paralela ao ensino regular; a nova política propõe a superação da mera integração escolar para a educação especial, onde esta deve ser integrada à proposta pedagógica da escola regular, complementando e/ou suplementando o ensino comum e promovendo assim as práticas inclusivas. Quanto à função e implementação das SRM, a PNEEPEI a traz como espaços equipados com materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade para atender às necessidades educacionais específicas e seu funcionamento ocorre no turno inverso ao da aula regular do estudante.

Nos 10 anos da PNEEPEI, Pagni (2019) elaborou uma análise sobre a PNEEPEI quanto à sua organização para o atendimento aos estudantes. O autor aborda o uso da estratégia de “filtro de signos” para compreender e categorizar as deficiências através dos atributos, características ou traços destas, e que essa ação reforça a separação dos sujeitos em um ranqueamento por grupos específicos, modalidades específicas de atendimento determinando como deve ser o atendimento e recursos utilizados com esse estudantes apenas pela análise da deficiência que este possui, onde os fatores individuais são deixados de lado, como as questões emocionais e culturais, já que foca apenas na deficiência como base do atendimento, reduzindo a complexidade do sujeito estudante apenas a sua deficiência.

Na análise de Pagni (2019) até o ano de 2016, destaca as limitações e novos desdobramentos da implementação da PNEEPEI, como a insuficiência das técnicas da educação especial para alcançar as metas propostas pela política, onde os conhecimentos e práticas adotadas não sensibilizaram os professores da educação básica, o que dificultou a inclusão escolar de forma efetiva. Isso ocorre pelas restrições da inclusão escolar proposta, que estava limitada a ações técnicas de adaptações curriculares e salas de atendimento especializado ou multifuncionais, sem integrar o professor e comunidade escolar nas ações, o que revela a lacuna

entre teoria e prática da inclusão nas escolas. São destacadas duas ocorrências que devemos levar em consideração para o avanço da educação inclusiva

A primeira é a emergência de signos, distintos dos anteriormente focados pelos saberes e técnicas destinados a esses sujeitos, cujos corpos e suas formas comuns de vida expressam, extrapolando os conceitos científicos e julgamentos predeterminados em relação ao signo da deficiência. A segunda é, ao se relacionarem com os demais estudantes e notarem que também alguns deles apresentam déficits similares àqueles apresentados pelo signo da deficiência, esses profissionais perceberam a necessidade de dispensar-lhes um tratamento singular e diferenciado, mesmo sem serem significados como *pessoas deficientes* (Pagni, 2019, p. 6).

Assim, a inclusão escolar não deve se limitar a adaptar currículos e oferecer as salas multifuncionais, mas exigir uma transformação ampla na formação e sensibilização dos professores e que pode se beneficiar ao expandir o olhar para incluir tanto deficiências quanto às necessidades dos estudantes. A categorização inicial realizada pela PNEEPEI foi importante para ser o início da caminhada, mas deve ser atualizada com frequência para se modernizar e atender os estudantes que mudam a cada geração. A inclusão escolar está além de atender demandas específicas de uma deficiência categorizada por signos, mas deve atender sujeitos complexos em pleno desenvolvimento social e educacional que não se resumem a sua deficiência e as características dela.

O Decreto nº 6.571/2008, que foi revogado posteriormente pelo Decreto 7611/2011, tem como objetivo regulamentar a oferta de AEE previsto na LDB de 1996; o documento determina a criação e implementação de SRM, que são espaços equipados com materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência no contraturno escolar. Esse decreto mantém as ideias sobre a educação especial como modalidade transversal destinada a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O decreto também fala sobre o apoio técnico e financeiro da União para os estados e municípios na implantação das SRM, formação continuada de professores e aquisição de materiais e equipamentos tidos como necessários para o AEE.

Já o Decreto 7.611/2011 tem o objetivo de revogar e substituir o decreto anterior consolidando e ampliando a regulamentação do AEE e da educação inclusiva. Nesse novo decreto a educação especial é reafirmada como uma modalidade transversal e inclusiva e determina que o AEE seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino e de forma que garanta igualdade de

condições para acesso e permanência e participação plena dos estudantes. O AEE, no novo decreto, é um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma contínua e um serviço complementar ou suplementar à escolarização regular, que deve ser articulado com a proposta pedagógica da escola. As SRM são o principal espaço para a realização do AEE e seguem sendo os espaços equipados para atender as necessidades educacionais específicas do público-alvo. Quanto a questão financeira, o decreto traz apoio e incentivo financeiro para adequar arquitetonicamente os espaços para garantir acessibilidade e incentiva o uso de tecnologias assistivas. A principal diferença entre os decretos e o último consiste em enfatizar a necessidade de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social para a inclusão dos estudantes, reforça a inclusão como direito humano e a escola como espaço de transformação social.

A trajetória da educação especial até resultar em políticas de criação de SRM é uma evolução para a educação e sociedade, que se amplia para atender os estudantes a cada novo decreto e ação governamental. Do Decreto 7.611/2011, passando pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) sancionada em 6 de julho de 2015, a Resolução Nº 20, de 19 de Outubro de 2018 do Programa Escola Acessível, a Resolução nº 15, de 7 de outubro de 2020 e a atualização da PNEEPEI para sua afirmação e fortalecimento em 2023, são todas elas ações planejadas e implementadas a partir de muito estudo e análise de como a educação especial estava funcionando e quais eram as demandas e práticas eficazes e necessárias para atender os estudantes, na perspectiva inclusiva.

As SRM têm como objetivo principal garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso a recursos pedagógicos, tecnológicos e metodológicos que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social. Segundo Baptista (2011), esses espaços não apenas auxiliam na adaptação curricular e no desenvolvimento de estratégias inclusivas, mas também fortalecem a autonomia dos estudantes e ampliam suas possibilidades de aprendizagem. Além disso, as SRM promovem a interação entre professores especializados e docentes da sala de aula regular, criando uma rede colaborativa que contribui para a adequação de práticas pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes. Esse trabalho em conjunto é essencial para que as adaptações realizadas nas SRM se reflitam em um ensino regular mais inclusivo e acessível.

Para além das dimensões legais, a efetivação da inclusão escolar exige uma compreensão aprofundada sobre a organização curricular e suas possibilidades de transformação. Nesse sentido, Oliveira e Delou (2023) diferenciam os conceitos de flexibilização curricular, adaptação curricular e acessibilidade curricular, destacando que a flexibilização curricular representa o princípio orientador das ações pedagógicas inclusivas, uma vez que pressupõe a construção de um currículo aberto, dinâmico e sensível às diferenças individuais dos estudantes. Trata-se de reconhecer que o currículo não pode ser único e imutável, mas precisa comportar múltiplas formas de aprender, ensinar e avaliar, respeitando as singularidades de cada aluno.

A adaptação curricular, por sua vez, constitui uma estratégia pedagógica específica, direcionada aos estudantes que necessitam de recursos ou procedimentos diferenciados para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Essas adaptações podem ocorrer em diferentes níveis, desde ajustes simples na metodologia e na avaliação até modificações mais amplas nos objetivos e conteúdos, sempre orientadas pelo princípio da equidade. Já a acessibilidade curricular refere-se às condições efetivas de acesso, permanência e participação dos estudantes no currículo escolar, abrangendo aspectos físicos, comunicacionais, tecnológicos, atitudinais e pedagógicos.

Assim, a acessibilidade não se restringe à presença física do aluno na escola, mas envolve a eliminação de barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. As autoras enfatizam que esses três conceitos são interdependentes e complementares, constituindo dimensões essenciais da prática pedagógica inclusiva. A flexibilização oferece o horizonte ético e pedagógico; as adaptações materializam esse princípio nas ações cotidianas; e a acessibilidade garante as condições concretas para que a inclusão se realize de fato no ambiente escolar.

No contexto de Bagé/RS, as SRM assumem um papel ainda mais relevante, considerando a necessidade de fortalecer políticas educacionais inclusivas em regiões com desigualdades socioeconômicas e limitações estruturais, dado ao fato de que as escolas estão situadas em prédios antigos, o que impossibilita grandes reformas para adaptações. O presente estudo busca compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços contribuem para a inclusão escolar, explorando os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos professores e gestores

da escola estadual foco da pesquisa. As SRM são apontadas como espaços centrais para a implementação dessas práticas, esses ambientes proporcionam suporte pedagógico complementar, oferecendo adaptações e recursos específicos para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Baptista (2011) ressalta que as SRM são fundamentais para a operacionalização das políticas inclusivas, mas alerta que sua eficácia depende de investimentos em formação docente e infraestrutura.

Estudos recentes reforçam que, apesar da consolidação da estrutura legal do AEE no Brasil, sua efetivação ainda enfrenta entraves significativos. Soares et al. (2025), ao analisarem criticamente as políticas e práticas do AEE no período de 1988 a 2024, apontam que os avanços normativos não foram acompanhados de melhorias proporcionais na formação docente e na infraestrutura das SRM, o que compromete a qualidade do atendimento. Os autores destacam que persistem desafios estruturais, pedagógicos e formativos, indicando a necessidade de fortalecimento da formação continuada, ampliação dos recursos e maior articulação entre os serviços educacionais e as políticas públicas. A discussão sobre educação inclusiva no Brasil está também relacionada ao debate sobre democratização do acesso à escola e garantia do direito à educação para todos. Nesse contexto, a inclusão escolar não se limita apenas à presença de estudantes deficientes na escola regular, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das concepções educacionais que orientam o ensino.

Para Oliveira e Leite (2007), a construção de um sistema educacional inclusivo representa um desafio político e pedagógico, pois exige que as escolas incorporem as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. As autoras destacam que, embora existam avanços nas legislações e nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda é comum observar um distanciamento entre os princípios teóricos e legais da educação inclusiva e as práticas efetivamente realizadas nas escolas. Muitas vezes, a inclusão se limita à matrícula do estudante com deficiência na escola regular, sem que haja mudanças estruturais e pedagógicas que garantam sua participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação inclusiva pressupõe a reorganização do cotidiano escolar, bem como o desenvolvimento de novas formas de organização pedagógica capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. Isso implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e não como um problema a ser resolvido.

Para Broering (2022), a educação inclusiva está fundamentada em princípios democráticos e na defesa dos direitos humanos, partindo do entendimento de que todos os sujeitos têm direito de participar dos processos educativos independentemente de suas diferenças. Nesse sentido, a inclusão escolar busca superar práticas excludentes historicamente presentes na educação, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. O autor destaca ainda que a escola inclusiva deve reconhecer as especificidades de cada estudante e desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem o acesso ao conhecimento, garantindo condições adequadas de aprendizagem para todos.

Entretanto, a discussão sobre inclusão escolar não pode ser dissociada das desigualdades sociais presentes na sociedade. Para Arroyo (2018), as desigualdades educacionais estão profundamente relacionadas às desigualdades sociais, sendo resultado de processos históricos que produziram hierarquias entre grupos sociais. Nesse sentido, a exclusão educacional não se limita apenas às barreiras pedagógicas ou institucionais, mas está vinculada a estruturas sociais que historicamente classificaram determinados grupos como inferiores ou menos capazes. Para o autor, compreender a inclusão educacional exige reconhecer essas desigualdades estruturais e questionar os paradigmas que historicamente definiram quem pode ou não ocupar determinados espaços na sociedade e na escola.

Assim, pensar a educação inclusiva no contexto do Ensino Médio implica considerar não apenas as políticas educacionais voltadas ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, mas também as condições sociais e institucionais que influenciam o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes. A construção de uma escola efetivamente inclusiva requer, portanto, a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e transformações nas concepções educacionais que orientam o processo educativo.

Considerando que práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas demandam um esforço conjunto entre gestores, professores e a comunidade escolar, que devem trabalhar para criar um ambiente que busque ser acessível e equitativo, o presente estudo busca investigar como essas práticas estão sendo desenvolvidas nas SRM das escolas estaduais de Bagé, contribuindo para a construção de um modelo educacional mais inclusivo e democrático.

### **2.3 Atualizações legais no Ensino Médio e suas implicações para a Educação Inclusiva**

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, introduziu uma reforma no Ensino Médio brasileiro, ao alterar dispositivos da LDB (Lei nº 9.394/1996), instituindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência obrigatória e implementando os itinerários formativos, que ampliaram a carga horária mínima do ensino médio de 800 para 1.000 horas anuais. Essa legislação também estabeleceu a ampliação progressiva para 1.400 horas por ano, com vistas à oferta em tempo integral. Contudo, não havia, nessa norma, dispositivos específicos ou detalhados sobre o AEE, tampouco sobre salas de recursos ou diretrizes de acessibilidade para estudantes público-alvo da educação especial, o que frequentemente colocava esses estudantes em posição marginalizada diante das novas exigências curriculares.

A nova Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, reformula o Ensino Médio com maior atenção à equidade e à inclusão, atualizando o regime jurídico estabelecido pela lei anterior. Em termos de carga horária, a nova norma estabelece que a formação geral básica deverá ter, no mínimo, 2.400 horas ao longo do ensino médio (art. 36), sendo os itinerários formativos limitados a no máximo 1.200 horas, uma mudança significativa em relação à ênfase anterior nos itinerários. Além disso, a nova legislação incorpora expressamente os princípios da educação inclusiva, determinando que as redes de ensino garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A lei também reforça a obrigatoriedade da oferta do AEE, preferencialmente em SRM, em todos os turnos em que houver matrícula desses estudantes (art. 4º). Tais dispositivos representam um avanço importante ao incluir de forma mais direta e normativa a garantia de acessibilidade e de suporte pedagógico para estudantes da educação especial no Ensino Médio.

Com isso, a Lei nº 14.945/2024 atualiza e amplia os marcos legais do Ensino Médio brasileiro ao reconhecer a diversidade dos estudantes e propor ações concretas para garantir uma educação inclusiva de qualidade, superando, em parte, limitações observadas na abordagem predominantemente tecnicista da Lei nº 13.415/2017.

A reorganização curricular promovida pelo Novo Ensino Médio amplia os desafios para a efetivação da educação inclusiva, especialmente quando articulada a contextos marcados por fragilidades na formação docente e na infraestrutura das SRM. A flexibilização curricular, a ampliação de itinerários formativos e a intensificação da carga horária exigem planejamento coletivo e práticas pedagógicas articuladas, o que ainda se mostra distante da realidade de muitas escolas, conforme será evidenciado nos dados empíricos desta pesquisa.

As transformações recentes no Ensino Médio brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, têm sido amplamente debatidas no campo educacional. Entre os principais pontos da reforma estão a reorganização curricular, a ampliação da carga horária e a introdução dos chamados itinerários formativos. No entanto, tais mudanças também têm sido alvo de críticas de pesquisadores da área da educação, que apontam possíveis impactos na formação dos estudantes e na organização da escola pública.

Para Ribeiro (2022), a reforma do Ensino Médio foi implementada em um contexto marcado por decisões centralizadas e com pouca participação da comunidade escolar, tendo sido inicialmente instituída por meio da Medida Provisória nº 746/2016. A autora argumenta que a proposta, ao introduzir a divisão do currículo em itinerários formativos, tende a fragmentar a formação escolar e a enfraquecer a ideia de uma formação comum para todos os estudantes, princípio fundamental da educação básica. Além disso, a flexibilização curricular pode resultar em uma oferta desigual de conhecimentos entre as escolas, dependendo das condições estruturais e das decisões dos sistemas de ensino.

Nesse cenário, emergem preocupações quanto à garantia do direito à educação para todos os estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. A organização curricular e as condições de oferta do Ensino Médio influenciam diretamente as possibilidades de inclusão escolar, o que reforça a importância de analisar como as políticas educacionais se articulam com práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva.

Além da nova legislação, o Parecer CNE/CEB nº 01/2022 apresenta uma concepção de ensino orientada à promoção da autonomia, da participação social e da qualidade de vida dos estudantes público-alvo da educação especial, compreendendo a educação inclusiva como processo que ultrapassa a adaptação de conteúdos, ao envolver o desenvolvimento de habilidades para a vida em

diferentes contextos, escolares, familiares e comunitários. Essa perspectiva reforça a necessidade de que as escolas organizem práticas pedagógicas que não se restrinjam ao atendimento pontual na SRM, mas que promovam a participação efetiva dos estudantes no currículo comum. Dessa forma, o parecer articula os princípios da equidade e da inclusão como fundamentos estruturantes do novo modelo de Ensino Médio, estabelecendo parâmetros que incidem diretamente sobre o trabalho das redes estaduais e sobre as práticas escolares.

Em 2025, foi publicado o Decreto nº 12.686, que institui o PNEEPEI e cria a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto reafirma o direito à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado como serviço pedagógico complementar e definindo a organização da rede de apoio às escolas regulares, com vistas à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 alterou dispositivos do Decreto nº 12.686/2025, reforçando a obrigatoriedade do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos estruturantes do processo de inclusão. O novo texto normativo também estabelece requisitos mínimos para a formação dos profissionais do AEE, define atribuições do profissional de apoio escolar e amplia a responsabilidade das redes de ensino quanto à articulação entre o ensino comum e a educação especial.

## **2.4 Os Jovens e o Ensino Médio**

A escolha pelo Ensino Médio como foco da pesquisa está ligado à sua relevância na etapa formativa dos estudantes, os jovens nessa faixa etária apresentam características e demandas específicas. O Ministério da Saúde (2025) segue a Organização Mundial da Saúde (OMS) nas diretrizes de idade de adolescência e juventude, sendo elas: A adolescência vai dos 10 aos 19 anos, 11 meses e 29 dias, e a juventude entre 15 e 24 anos. Neste contexto, delimitamos os jovens pelo conceito também sociológico que define essa faixa etária entre os quinze e os vinte e quatro anos e que está marcada pelo processo de preparação para integrar a sociedade e arcar com o seu papel de adulto, tanto no contexto familiar quanto no profissional (Silva; Lopes, 2009).

O Ensino médio é dividido em três anos, sendo três mil horas divididas em 200 dias letivos por ano caso não haja reprovações, e estão entre os 15 e 18 anos e mesmo que muitos estudantes já estejam no mercado de trabalho através do Programa Jovem Aprendiz (Brasil, 2000), estes são os últimos anos das dinâmicas escolares nas quais este estudante está inserido desde os seis anos de idade, antes de começar a vida adulta e profissional, e é neste momento que este jovem está se integrando à sociedade e deve entender a inclusão como prática social.

No contexto da América Latina, a pesquisa da UNESCO no projeto Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina SITEAL nos revela que mesmo com os avanços “(...) existe uma disparidade significativa no acesso a uma educação de qualidade para crianças e adolescentes com deficiência. (Meresman; Brizuela, 2022, p. 8). A questão é: como ter uma disparidade que afeta as relações sociais já que um grupo está em benefício quanto ao outro no ambiente de ensino, que está preparando os jovens para a vida. Sendo a escola um espaço de convivência, os estudantes devem estar habituados à inclusão como algo natural, que faz parte da cultura, e necessário desde a vida escolar até a vida adulta, tanto os estudantes com deficiência para que possam entender suas necessidades e que fazem parte do contexto em que estão inseridos quanto os demais estudantes para que sigam estes princípios de inclusão.

A pesquisadora Onocko-Campos (2025) traz uma análise sobre os jovens do Sul Global e o quanto essa trajetória de desenvolvimento está marcado pelas necessidades financeiras de suas famílias, arriscando até mesmo suas vidas, situação que é agravada entre jovens negros e periféricos. Estes mesmo adolescentes demandam serem ouvidos, protegidos e apoiados, precisando da figura de adultos que saibam direcioná-los durante seus momentos de rebeldia, onde o amadurecimento psíquico pode se dar por meio de brigas e desentendimentos e até mesmo agressões, e que assim estes jovens tragam uma nova visão de mundo para a sociedade (Winnicott, 1971) mas, para isso, é necessário que hajam os adultos que cuidem destes jovens e os acompanhem no seu desenvolvimento (Onocko-Campos, 2024).

A importância das práticas inclusivas nas escolas de ensino médio com os adolescentes está relacionada a quais seres humanos queremos na sociedade, para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2003) é na adolescência que se constrói a identidade pessoal, passo determinante na transição do adolescente para um adulto

produtivo e maduro, os autores ainda destacam que este movimento de desenvolver a identidade pessoal é considerada a ação mais importante do período da adolescência, e para Erikson (1972) construir a identidade é definir quem a pessoa é, seus valores e as quais caminhos pretende seguir, o autor entender a identidade como o entendimento de si e seu comprometimento com as metas, valores e crenças.

Segundo Setúbal (2025), o período da adolescência média (entre 14 e 17 anos) é uma fase de luta por independência e individualidade, brigas com os pais/responsáveis, e também a fase onde a pressão social tende a crescer. Os lobos frontais desses adolescentes, que são a parte do cérebro responsável pela tomada de decisões ainda não estão desenvolvidos, e nesses contextos as emoções é que regem as decisões e se faz a necessidade do adulto responsável a quem se refere Onocko-Campos (2024), e talvez este adulto orientador precise ser um professor que convive com estes jovens.

A formação da identidade se divide nas etapas intrapessoais, interpessoais e culturais, e é assim que o indivíduo vai conhecer e entender a si, e depois aos seus semelhantes. É neste ponto que as práticas inclusivas devem auxiliar os estudantes com deficiência a entenderem a si e as suas demandas e diferenças cognitivas e sociais assim como auxiliar os estudantes sem deficiência a entender também a si mesmo e ao próximo, trabalhando assim como exemplo a barreira atitudinal (Lei 13.146/2015) já que o indivíduo que entende o seu próximo não o discrimina e exclui, e nas palavras de Paulo Freire:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discrimina; (...) A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (Freire, 1977, p. 48).

E é a partir desse espaço que se cria uma sociedade mais inclusiva, já que a própria escola é uma sociedade Meirieu (1997) pois mesmo que hajam laços afetivos entre as pessoas que habitam este ambiente, elas estão presentes nele por uma obrigação ou necessidade e não por escolha, nos estudos de Oliveira (2009) que traz a idéia da cultura e convivência humana, onde diz que

É como se ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em

que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (Oliveira, 2009, p. 37).

Assim a escola é um espaço social, cultural e de formação de identidade, onde precisa trabalhar as práticas inclusivas para formar indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade ao seu redor. É por meio da convivência, e do respeito às diversidades que os estudantes desenvolvem habilidades interpessoais e intrapsicológicas essenciais para a vida em sociedade. Assim, práticas pedagógicas inclusivas não apenas promovem a equidade no ambiente escolar, mas também preparam os jovens para atuarem em uma sociedade mais justa e inclusiva.

A revisão de literatura evidenciou que, embora o Brasil possua um arcabouço normativo consistente voltado à educação inclusiva e ao AEE, persistem fragilidades estruturais, formativas e organizacionais que limitam a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. As produções teóricas recentes apontam que a presença das SRM, por si só, não garante a inclusão, sendo imprescindível a articulação entre professores, a formação continuada e o planejamento coletivo. Diante desse cenário, justifica-se a realização desta pesquisa no município de Bagé/RS, com o intuito de compreender como essas diretrizes se materializam nas escolas estaduais de Ensino Médio e quais desafios e potencialidades emergem desse processo.

### **3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa de mestrado tem como foco principal as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais de ensino médio no município de Bagé/RS para a inclusão escolar. Desse modo, de forma indireta, a pesquisa estará atenta à aprendizagem e a à inclusão dos jovens estudantes do ensino médio, compreendidos como indivíduos em uma etapa de transição para a vida adulta, na qual consolidam sua identidade social, objetivos profissionais e acadêmicos. É o Ensino Médio a última fase da educação básica e está no centro desse processo de desenvolvimento, e é onde as práticas inclusivas podem atingir um efeito significativo no crescimento educacional e pessoal desses jovens.

Na sequência, são apresentadas as características da pesquisa desenvolvida.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A metodologia adotada para esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa de campo, qualitativa e de cunho exploratório e descritiva (GIL, 2002), voltado a compreender o funcionamento do AEE e as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé/RS, por meio da aplicação de um questionário on-line pelo Google Forms, visitas às escolas e da análise de documentos institucionais. Segundo Gil (2002),

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. (Gil, 2002, p. 41)

Nesse sentido, a escolha da abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os desafios e as possibilidades relacionadas à inclusão escolar em um contexto específico, para o qual ainda não encontram-se pesquisas desenvolvidas.

Conforme a definição de Gil (2002) sobre pesquisas descritivas, o autor ressalta que os objetivos destas são descrever as características de um determinado público, fenômeno ou sobre as relações entre as variáveis presentes, também faz uso de questionários e observações para a coleta de dados. Este estudo, ainda que mantenha elementos descritivos, adota uma perspectiva exploratória para analisar as práticas pedagógicas especialmente em relação a como elas contribuem para

atender às necessidades de inclusão no ensino médio. A abordagem busca ir além da descrição, mas também promover uma análise contextualizada das práticas pedagógicas e estruturais nas SRM. O uso destas duas abordagens se complementam, nas palavras de Gil, “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” (Gil, 2002, p. 42).

### **3.2 Contextualização do campo de pesquisa: Bagé e a Rede Estadual de Ensino Médio**

Nesta seção, são apresentados os dados sobre a educação básica no município de Bagé/RS, com foco na rede estadual de ensino. A pesquisa abrange todas as escolas estaduais de ensino médio de Bagé, com uma amostra de 06 das 10 escolas, já que todas possuem SRM, e com a inclusão de 88 alunos matriculados no AEE. A relação entre o AEE e a estrutura das SRM é analisada para entender como a infraestrutura das escolas atende às demandas inclusivas.

Conforme o Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2023) o número de matrículas na educação especial na rede pública em nível nacional tem crescido e chegou a 1,8 milhão em 2023, destes, 47,1% está no ensino médio, que de acordo com os dados do censo tem a maior taxa de estudantes incluídos da rede pública, sendo alcançada 99,5% de estudantes incluídos que frequentam a sala de aula regular e recebem o atendimento especializado. Esses dados refletem os efeitos das políticas públicas de educação especial, pois os estudantes estão recebendo o atendimento devido dentro do espaço escolar, ainda que busquem tratamento em clínicas privadas e em muitos casos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para receber as medicações quando necessário, as escolas estão realizando o seu papel de ensino e alcançando a meta de permanência desses estudantes na rede pública.

Na cidade de Bagé não há escolas estaduais com ensino médio em regiões rurais. A seguir, a lista das escolas que estão na pesquisa: Escola Estadual de Ensino Médio Professor Leopoldo Maieron (Caic), Escola Estadual de Ensino Médio Dr Luiz Maria Ferraz (CIEP), Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins, Escola Estadual de Ensino Médio Carlos Kluwe, Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Luiz Mércio Teixeira, Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Costa Quintana, Escola Estadual de

Ensino Médio José Gomes Filho, Escola Estadual de Ensino Médio Farroupilha. Destas, apenas a Escola Estadual de Ensino Médio Carlos Kluwe oferta, unicamente, ensino médio; a escola Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido conta com curso técnico de mecânica aos estudantes que optarem por este e, a Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Costa Quintana, oferta de forma optativa o curso de magistério em conjunto com o ensino médio; as demais escolas ofertam Ensino Fundamental e Médio. É importante frisar, para fins de manter o anonimato da pesquisa, que a ordem das escolas apresentadas anteriormente não foi a ordem seguida na coleta de dados.

Os/As sujeitos da pesquisa são:

- a. professores/as especializados/as que atuam nas salas de recurso nas escolas de Ensino Médio de Bagé
- b. gestores/as das escolas de Ensino Médio de Bagé (diretor/a).

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados (Gil, 2002), foram empregadas três principais estratégias/instrumentos. A combinação dessas estratégias permitirá uma análise que alcance o contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM:

1. Observações diretas (visitas a escola);
2. Questionários estruturados com professores e gestores da escola;
3. Análise documental (legislação, normas, dados quantitativos e qualitativos do atendimento da sala).

As observações diretas ofereceram um levantamento prático da organização e funcionamento dos espaços da sala, documentando as condições estruturais. Os questionários semiestruturados e estruturados trouxeram as percepções dos professores e gestores, possibilitando, assim, identificar os desafios enfrentados e as possibilidades das práticas inclusivas como auxílio na resolução dos desafios. Por fim, a escolha pela análise documental visou a obtenção de uma base normativa e quantitativa, permitindo a compreensão da relação entre as políticas públicas de inclusão e a realidade prática da escola. Juntas, essas estratégias garantiram uma triangulação de dados (Assis *et al.*, 2005), uma estratégia que permite “(...)

dimensionar e compreender relações, movimentos, percepções, interpretações e eficiência, eficácia, efetividade e resultados das ações” (Assis *et al.*, 2005, p.102-103) para apoiar a análise dos dados que ampliaram o entendimento da realidade de como as SRM contribuem para a inclusão escolar no contexto estudado.

Para as observações diretas, foi produzido um roteiro de observação detalhado, que foca em aspectos como a adequação das instalações e a disponibilidade de recursos, assim como, o modo de funcionamento.

### Quadro 1 - Roteiro de observação diretas (visitas às escolas)

(continua)

EIXOS	OBJETIVOS	OBJETO DE OBSERVAÇÃO
Identificação da Escola e da Sala de Recursos Multifuncionais		Nome da escola Data da visita Nome do observador Horário da observação
1. Recursos e Infraestrutura	Avaliar as condições estruturais e os materiais disponíveis nas SRM.	1.1 A sala é acessível para pessoas com deficiência? (rampas, elevadores, portas largas, etc.)  1.2 As condições físicas da sala (tamanho, ventilação, iluminação, limpeza) são adequadas?  1.3 Há mobiliário adaptado disponível? (mesas, cadeiras, suportes ergonômicos, etc.)  1.4 Existem equipamentos tecnológicos específicos para inclusão? (computadores, tablets, softwares, etc.)  1.5 Os recursos pedagógicos estão organizados e disponíveis? (jogos, livros adaptados, materiais de escrita, etc.)  1.6 Há sinalização adequada para estudantes com deficiência visual ou auditiva?(caso a SR atenda estudantes com essas deficiências)

## Quadro 1 - Roteiro de observação diretas (visitas às escolas)

(continuação)

2. Formação e Desenvolvimento Profissional	Identificar a formação recebida e as necessidades de capacitação dos educadores.	2.1 Evidências de formação em práticas inclusivas (capacitação, treinamentos). 2.2 Colaboração (trabalho colaborativo entre professores das SR e salas regulares)
3. Práticas Pedagógicas e Impacto das Políticas de Inclusão	Explorar como as estratégias inclusivas são aplicadas na prática.	3.1 Estratégias pedagógicas utilizadas (individualizadas, em grupo, colaborativas) 3.2 Evidências de adaptação e/ou flexibilização curricular e metodológica 3.3 Evidências de interação entre professores da SR e das salas regulares
4. Impacto das Políticas de Inclusão	Examinar como as diretrizes inclusivas são implementadas.	4.1 Evidências de implementação de políticas de inclusão (ex.: materiais adaptados, sinalização para acessibilidade). 4.2 Lacunas perceptíveis na aplicação das políticas de inclusão
5. Desafios e Oportunidades	Identificar obstáculos e práticas exemplares para a inclusão escolar.	5.1 Evidências de Barreiras estruturais ou atitudinais 5.2 Exemplos de boas práticas observadas na sala 5.3 Participação/relação da comunidade familiar com o atendimento educacional especializado das SRM

Fonte: Autoras (2026)

Uma referência importante para a questão da análise documental, dentro do entendimento das abordagens qualitativas de pesquisa, é encontrada em Lüdke e André (1986). A análise documental consiste num dos métodos de coleta de dados, e quando se trata de uma pesquisa qualitativa, "(...) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações

obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (*op. cit.*, p. 38).

De acordo com as autoras, os documentos para análise incluem leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares. Estes elementos constituem uma fonte profícua da qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informação sobre esse mesmo contexto” (*ibid.*, p. 39). Por fim, defendem a ideia de que, como uma técnica exploratória, a análise documental “indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos (...)” (*idem.*).

As observações diretas foram realizadas nas SRM das escolas participantes. Durante as visitas, foram registrados aspectos como a acessibilidade física, incluindo a presença de rampas, portas largas e a localização das salas (térreo ou andares superiores), a qualidade do ambiente físico (iluminação, ventilação, organização do espaço) e as práticas pedagógicas observadas, como o uso de recursos tecnológicos e estratégias de adaptação curricular.

Os questionários foram elaborados com um roteiro composto por perguntas fechadas, feito pelo *Google Forms* e o *link* foi disponibilizado para os/as sujeitos individualmente; os dados analisados e, posteriormente, apresentados com o devido anonimato.

Os questionários foram estruturados com questões relativas à dinâmica de trabalho pedagógico realizado nas SRM, tendo como base os seguintes eixos de atenção:

1. Recursos e Infraestrutura
2. Formação e Desenvolvimento Profissional
3. Práticas Pedagógicas (adequações, adaptações e/ou flexibilizações curriculares)
4. Impacto Políticas de Inclusão
5. Desafios e Oportunidades

**Figura 1: Esquema das categorias dos questionários e seus objetivos**



Fonte: As autoras (2026)

Estes eixos foram definidos para assegurar que os questionários considerem aspectos centrais ao funcionamento das SRM e a prática inclusiva nas escolas estaduais de Bagé/RS.

O eixo "Recursos e Infraestrutura" mapeará a disponibilidade de materiais e equipamentos, bem como também as condições gerais das instalações das SRM, identificando possíveis necessidades de adaptação ou de materiais. Em "Preparação e Desenvolvimento Profissional", o foco foi compreender a formação inicial e continuada dos professores, investigando se são suficientes para atender às demandas do trabalho do próprio atendimento educacional especializado e seus efeitos para a inclusão escolar. Em "Práticas Pedagógicas", foi analisado como os/as professores/as adaptam e/ou flexibilizam suas estratégias de ensino para atender à diversidade, incluindo a colaboração entre docentes das salas regulares e das SRM.

Por fim, a área "Impacto das Políticas de Inclusão" e "Desafios e Oportunidades" permitiu avaliar como as diretrizes nacionais e regionais são aplicadas no contexto local, explorando possíveis incompatibilidades entre as normativas e a prática cotidiana.

Essa estrutura possibilitou uma visão ampla e articulada dos principais fatores que impactam a inclusão escolar no contexto estudado.

**Quadro 2 - Roteiro de questionários com os/as professores/as**

<b>Eixos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
1. Recursos e Infraestrutura	Avaliar as condições estruturais e os materiais disponíveis na SRM.	1.1 A Sala de Recursos Multifuncionais possui acessibilidade adequada para as deficiências atendidas? ( <i>Sim / Não / parcialmente</i> ) 1.2 Os equipamentos tecnológicos disponíveis (computadores, tablets, softwares) são suficientes para o atendimento? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 1.3 Você considera que ainda há recursos adicionais necessários para melhorar o atendimento?" ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
2. Formação e Desenvolvimento Profissional	Identificar a formação recebida e as necessidades de capacitação dos educadores.	2.1 Você recebeu formação continuada sobre práticas inclusivas nos últimos cinco anos? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 2.2 As formações disponíveis são suficientes para atender às demandas do público-alvo da Educação Especial? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
3. Práticas pedagógicas	Explorar como as estratégias inclusivas são aplicadas na prática.	3.1 Você utiliza adaptações curriculares e metodológicas no atendimento dos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 3.2 As estratégias adotadas têm apresentado resultados positivos para a inclusão dos estudantes? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 3.3 Há condições, estrutura e organização entre você e os professores das turmas regulares para o planejamento conjunto de atividades? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
4. Impacto das Políticas de Inclusão	Examinar a implementação das diretrizes inclusivas.	4.1 As políticas de inclusão atuais atendem às necessidades dos estudantes na sua escola? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
5. Desafios e Oportunidades	Identificar obstáculos e práticas exemplares para	5.1 Você enfrenta desafios significativos na implementação de práticas inclusivas? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 5.2 Você observa experiências ou ações positivas que fortalecem a inclusão escolar na

	a inclusão escolar.	sua prática? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
--	---------------------	--

Fonte: As autoras (2026)

Na sequência, a tabela de questões a serem aplicadas aos/às gestores/as.

### Quadro 3 - Roteiro de questionários com gestores/as

(continua)

<b>Eixos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
1. Recursos e Infraestrutura	Avaliar as condições estruturais e os materiais disponíveis nas SRM.	1. A Sala de Recursos Multifuncionais possui acessibilidade adequada às deficiências atendidas? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 1.2 Os equipamentos tecnológicos disponíveis (computadores, tablets, softwares) são suficientes para o atendimento? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
2. Formação e Desenvolvimento Profissional	Identificar a formação recebida e as necessidades de capacitação dos educadores.	2.1 A escola incentiva e possibilita a participação dos professores das SRM em formações continuadas? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 2.2 As formações oferecidas são suficientes para que os profissionais atendam às demandas do público-alvo da Educação Especial? <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
3. Práticas Pedagógicas	Explorar como as estratégias inclusivas são aplicadas na prática.	3.1 As adaptações curriculares e metodológicas realizadas na escola são acompanhadas pela gestão? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 3.2 A escola promove o diálogo e o trabalho colaborativo entre professores da SRM e das turmas regulares? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> ) 3.3 A gestão oferece condições organizacionais para que os professores realizem um planejamento conjunto? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
4. Impacto das Políticas de Inclusão	Examinar como as diretrizes inclusivas são implementadas.	4.1 As políticas de inclusão têm impacto direto nas práticas pedagógicas da escola? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
5. Desafios e Oportunidades	Identificar obstáculos e práticas exemplares	5.1 A gestão enfrenta desafios significativos para implementar políticas inclusivas na escola? ( <i>Sim / Não / Talvez</i> )

	para a inclusão escolar.	5.2 A gestão reconhece experiências positivas que fortalecem a inclusão escolar? ( <i>Sim / Não / Parcialmente</i> )
--	--------------------------	--

Fonte: As autoras (2026)

A seguir, a tabela com os eixos orientados para a análise documental.

#### Quadro 4 - Análise documental

(continua)

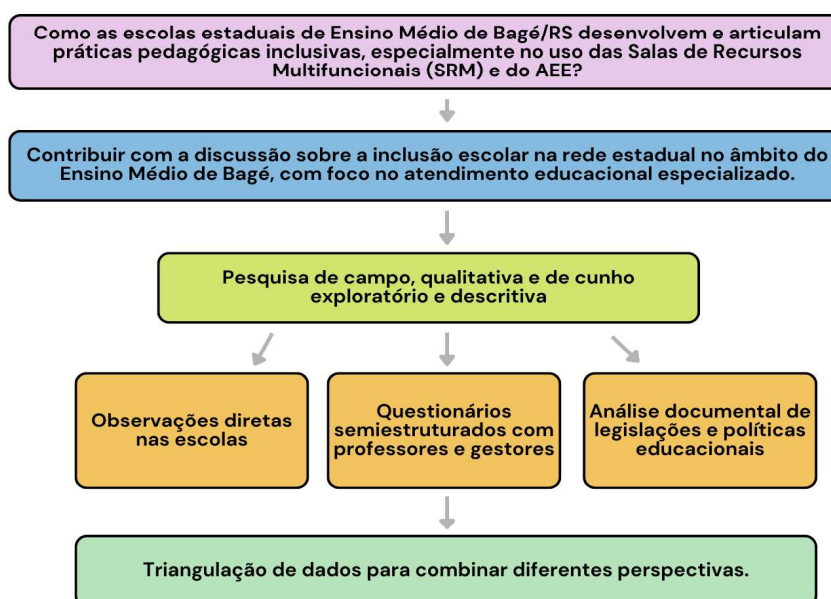
<b>Eixos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
1. Recursos e Infraestrutura	Levantar informações sobre a estrutura física e materiais disponíveis na SRM.	1.1 Equipamentos e recursos disponíveis na SRM 1.2 Aquisição e registros dos investimentos em infraestrutura da SRM nos últimos 5 anos
2. Formação e Desenvolvimento Profissional	Identificar o histórico de capacitações e demandas de formação dos educadores.	2.1 Quantidade e tipo de formações continuadas ofertadas nos últimos cinco anos 2.2 Registros sobre a participação dos professores nas capacitações (número de participante e tipologia de formação, por ano) 6. Existência de planos e/ou política de formação
3. Práticas Pedagógicas	Verificar as adaptações e estratégias pedagógicas realizadas nas SRM.	3.1 Práticas pedagógicas realizadas e descritas nos registros da SRM (organização pedagógica, funcionamento, tipo de atendimento, etc.) 3.2 Existência de planos de aula e/ou atendimento com estratégias inclusivas 3.3 Tipos de adaptações e/ou flexibilizações curriculares documentadas
4. Impacto das Políticas de Inclusão	Examinar como as diretrizes inclusivas foram aplicadas no contexto local.	4.1 Incorporação das normativas nacionais e estaduais na prática da escola (PPP, planos, etc.) 4.2 Avaliação, por meio de registros, com as lacunas na implementação das políticas de inclusão
5. Desafios e Oportunidades	Identificar barreiras e boas práticas mencionadas nos	5.1 Desafios destacados nos relatórios ou registros de avaliação 5.2 Registro e menção de boas

	documentos analisados.	práticas que possam ser replicadas 5.3 Registros com sugestões de melhorias nas práticas da SRM
--	------------------------	--

Fonte: As autoras (2026).

Para analisar as práticas pedagógicas nas SRM, foi realizada a triangulação de dados (Assis et al., 2005, p.102-103). Esta estratégia permitiu a combinação de múltiplas perspectivas através da utilização dos três instrumentos de coleta de dados: questionários aplicados a professores das SRM e gestores escolares, observação direta das instalações escolares e das SRM e análise documental das políticas e práticas implementadas nessas salas.

**Figura 2 - Fluxograma da metodologia da pesquisa**



Fonte: As autoras (2026)

### 3.4 Análise de dados

A análise dos dados é de natureza qualitativa, com triangulação de dados entre os três instrumentos utilizados: análise documental, observações nas escolas e questionários com gestores e professores. A triangulação permitiu identificar as semelhanças, diferenças e padrões nos dados, proporcionando uma compreensão mais robusta sobre as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. A análise foi organizada de acordo com os eixos de investigação: Recursos e Infraestrutura,

## Formação e Desenvolvimento Profissional, Práticas Pedagógicas, Impacto das Políticas de Inclusão e Desafios e Oportunidades

O exercício da triangulação permite uma análise do fato pesquisado com a percepção de temas, temática, tendência mais frequente e/ou decisiva para as conclusões do trabalho, por meio das categorias já anunciadas. Num segundo momento, é realizada uma avaliação das categorias construídas inicialmente (*a priori*), o que já encaminha a uma outra etapa dos procedimentos, qual seja, a de voltar ao material como um todo, no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a visão e, por fim, realizar um novo julgamento das categorias e dos resultados da pesquisa, quanto a sua abrangência e delimitação.

As sugestões de Lüdke e André (1986) aqui consideradas como válidas não são de forma alguma definitivas, como eles próprios enfatizam.

[...] Como diz Patton (1980), esse esforço de detectar padrões, temas e categorias, é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento (Lüdke; André, 1986, p. 44).

Assim, o procedimento como um todo se divide em quatro grandes eixos: revisão bibliográfica, coleta de dados e de documentos e questionários com sujeitos envolvidos, findando com a análise triangulada de dados.

Para todas as fases de coleta, foram aplicados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação na pesquisa, garantindo que todos os participantes estivessem plenamente informados sobre a natureza e os objetivos da pesquisa antes de dar seu consentimento. Além disso, o anonimato dos professores/as, gestores/as e das instituições envolvidas será rigorosamente preservado, de modo a proteger a privacidade e a integridade dos dados coletados.

A análise dos dados ocorreu em etapas sucessivas e articuladas. Inicialmente, procedeu-se à análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Regimentos Escolares. O PPP constitui um dos principais documentos orientadores da organização da escola, pois expressa os princípios, objetivos e diretrizes que norteiam a prática pedagógica da instituição. O Regimento Escolar regulamenta o funcionamento da instituição de ensino, estabelecendo normas que orientam a organização administrativa e pedagógica da escola. Estes dois

documentos são a expressão do comprometimento e entendimento coletivo acerca do papel da escola no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, considerando as especificações dos contextos regionais e sociais de cada instituição, trazendo a visão crítica e democrática da sociedade (Veiga, 2013; Gadotti 2000). Alinhadas a estes documentos, foram analisadas normativas legais, com o objetivo de identificar como a inclusão escolar e o AEE são formalmente previstos nas escolas investigadas. Em seguida, foram analisados os registros das observações realizadas nas SRM, buscando compreender a organização dos espaços, a acessibilidade, às práticas pedagógicas desenvolvidas e as interações estabelecidas no cotidiano escolar. Em seguida, foram analisados os registros das observações realizadas nas SRM, buscando compreender a organização dos espaços, a acessibilidade, às práticas pedagógicas desenvolvidas e as interações estabelecidas no cotidiano escolar. Posteriormente, procedeu-se à análise dos questionários aplicados a gestores e professores/as, de modo a sistematizar as percepções desses sujeitos sobre a estrutura, formação profissional, práticas pedagógicas e desafios da inclusão. Por fim, realizou-se a triangulação dos dados provenientes desses três instrumentos, permitindo o confronto entre o que é previsto nos documentos institucionais, o que foi observado na prática e o que foi relatado pelos profissionais, organizando os resultados a partir dos cinco eixos de investigação definidos na pesquisa.

## 4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da intervenção da pesquisa no campo estudado, ou seja, nas escolas estaduais de Ensino Médio do município de Bagé/RS, com foco nas práticas pedagógicas inclusivas no contexto do AEE. A pesquisa seguiu a metodologia descrita previamente, com o intuito de investigar a implementação dessas práticas nas escolas de ensino médio da cidade. Como campo, abrangeu 10 escolas estaduais, das quais 6 aceitaram participar efetivamente, representando uma amostra de 60% das instituições convidadas. A análise foi realizada com base no tipo de pesquisa qualitativa exploratória descritiva, e trabalhou com eixos de investigação:

### Quadro 5 - Eixos da Análise

(continua)

<b>EIXO DE ANÁLISE</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ITENS A SEREM ANALISADOS</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Avaliar as condições físicas e materiais das SRM.	Equipamentos e recursos disponíveis para inclusão. Acessibilidade da sala (rampas, elevadores, portas largas). Estrutura física (tamanho, ventilação, iluminação, limpeza). Mobiliário adaptado e recursos pedagógicos.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Identificar a formação continuada dos educadores e suas necessidades.	Capacitações em práticas inclusivas realizadas nos últimos anos. Participação dos docentes nas formações. Planos de formação continuada.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Avaliar as estratégias pedagógicas e o uso de práticas inclusivas.	Adaptação curricular e metodológica Estratégias inclusivas utilizadas pelos professores. Colaboração entre professores da SRM e das salas regulares. Desenvolvimento de aprendizagem e social dos estudantes.

## Quadro 5 - Eixos da Análise

(continuação)

<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Investigar a implementação e eficácia das políticas públicas de inclusão.	Incorporação das políticas públicas no contexto escolar (PPP, planos, etc). Efetividade das políticas de inclusão e suas lacunas.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Identificar obstáculos e boas práticas nas SRM.	Desafios estruturais ou atitudinais enfrentados. Exemplos de boas práticas que podem ser replicadas. Relação e participação da comunidade escolar

Fonte: As autoras (2026)

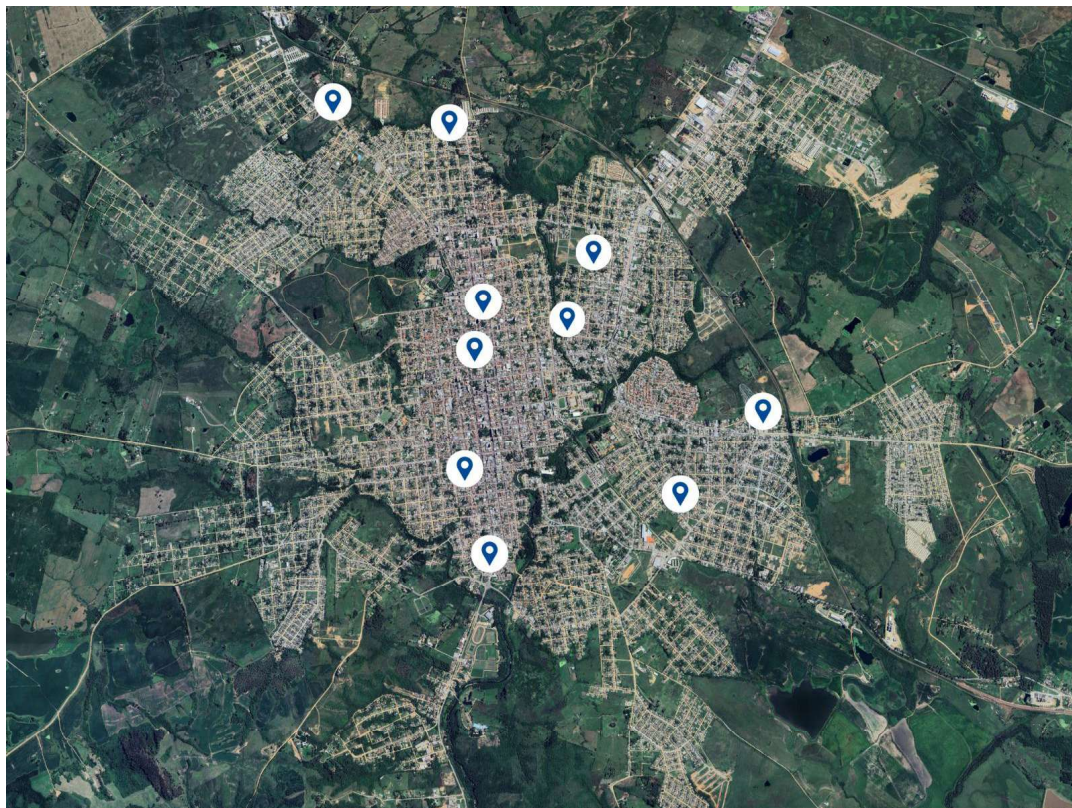
Para a realização das análises, houve visita a cada escola com sala de recursos ativa, com solicitação de acesso aos documentos oficiais da escola e à professora titular da SRM, realizando o envio dos questionários, visitação às salas e diálogo sobre a Educação Especial nas escolas. Os dados utilizados se referem ao ano de 2025 e foram liberados diretamente pelas escolas ou pela 13ª CRE.

## Quadro 6 - Lista de escolas e quantitativos de estudantes

<b>Escola</b>	<b>Matrícula Ensino Médio</b>	<b>Matrícula AEE</b>	<b>Sala de Recursos</b>
Escola 1	629	25	Sim
Escola 2	177	10	Sim
Escola 3	-	-	Sim
Escola 4	180	2	Sim
Escola 5	708	4	Sim
Escola 6	938	42	Sim
Escola 7	-	-	Sim
Escola 8	182	5	Sim
Escola 9	-	-	Sim
Escola 10	-	-	Sim

Fonte: 13ª CRE (2026)

**Figura 3: Mapa da cidade de Bagé com a localização das 10 escolas**



Fonte: As autoras (2026)

#### **4.1 Resultados da pesquisa de campo**

Este subcapítulo apresenta os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo realizada nas escolas estaduais de Ensino Médio do município de Bagé/RS. A análise foi organizada de acordo com os instrumentos de coleta de dados utilizados, a saber: análise documental, observações nas escolas e aplicação de questionários a gestores e professores, possibilitando a realização de triangulação dos dados.

Os resultados são apresentados e discutidos a partir dos cinco eixos de investigação definidos na metodologia:

1. Recursos e Infraestrutura;
2. Formação e Desenvolvimento Profissional;
3. Práticas Pedagógicas;
4. Impacto das Políticas de Inclusão; e
5. Desafios e Oportunidades.

Essa organização permitiu identificar convergências, divergências e lacunas entre os documentos institucionais, as práticas observadas no cotidiano escolar e as percepções dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

#### **4.1.1 Análise Documental (legislação, normas, dados quantitativos e qualitativos do atendimento da SRM)**

A análise documental realizada neste estudo envolveu uma leitura detalhada das legislações e normas nacionais e regionais, dos regimentos escolares e dos PPPs das escolas estaduais, com foco no AEE e nas práticas pedagógicas inclusivas nas SRM. A análise documental permite compreender o alinhamento das práticas observadas nas escolas com os requisitos legais e as diretrizes educacionais estabelecidas para a educação inclusiva.

#### **Eixo 1: Recursos e Infraestrutura**

A legislação brasileira, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o AEE, orientam a estruturação das SRM nas escolas públicas. Esses documentos estabelecem que a infraestrutura das escolas deve ser adequada para atender às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo acessibilidade física e materiais pedagógicos apropriados.

Nos regimentos escolares e PPPs analisados, observa-se que, em sua maioria, as escolas reconhecem a importância da acessibilidade e inclusão, mas a prática não atende a teoria presente nos documentos. Alguns documentos mencionam a necessidade de adaptações arquitetônicas, como rampas e portas largas, mas as escolas, de fato, não cumprem plenamente essas exigências. Os regimentos indicam que as SRM devem ser espaços adequados para atender às demandas do AEE, mas a realidade observada nas escolas mostra que as adaptações são insuficientes para garantir a inclusão total dos alunos com deficiência, e quando necessárias são pensadas com urgência para atender a demanda no momento e não como uma política de inclusão escolar.

## **Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional**

A formação continuada dos professores é um aspecto central nas normas legais que regulamentam a educação inclusiva, como estabelecido na LDB e na PNEEPEI (2008). Esses documentos destacam a necessidade de formação específica e contínua para os docentes que atendem alunos com deficiência, com foco em estratégias pedagógicas inclusivas e no uso adequado das SRM.

Nos PPPs e regimentos analisados, a formação continuada dos professores é frequentemente mencionada como um objetivo, mas não traz sua implementação ou registra quando ela será realizada, na maioria dos casos essas formações são as ofertadas de forma geral pela SEDUC/RS, formações essas que não analisam os casos individuais de cada escola para preparar uma formação de acordo com a demanda daquela comunidade escolar. Não há especificação sobre os temas das formações, apenas que elas são importantes e podem ser estendidas a outros membros da comunidade escolar, como funcionários, estudantes e responsáveis.

## **Eixo 3: Práticas Pedagógicas**

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece diretrizes para o AEE, enfatiza a importância de práticas pedagógicas adaptadas e colaborativas, com a participação ativa dos professores da SRM e das salas regulares. O Decreto nº 7.611/2011 também reforça que o AEE deve ser oferecido em turno inverso ao das classes regulares, mas de maneira integrada ao currículo da escola.

Nos regimentos escolares e PPPs analisados, observa-se que as práticas pedagógicas inclusivas são reconhecidas, mas sua implementação não é sistemática ou explicitada nesses documentos. As escolas mencionam o uso de adaptações curriculares e metodológicas, mas a documentação carece de um planejamento detalhado sobre como essas adaptações devem ser realizadas no dia a dia. A colaboração entre os professores da SRM e os docentes das salas regulares é mencionada, mas, de acordo com os dados coletados, essa colaboração nem sempre é eficaz ou constante, dependendo da disponibilidade e do interesse dos professores. No contexto do Atendimento Educacional Especializado, às boas práticas pedagógicas estão relacionadas às estratégias adotadas pelos professores para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da educação especial. Entre essas práticas, destaca-se a observação do desenvolvimento dos estudantes nas atividades escolares e nos processos de socialização, permitindo

identificar necessidades específicas, potencialidades e possibilidades de adaptação das atividades pedagógicas.

#### **Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão**

As políticas públicas de inclusão, como a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015), têm como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência nas escolas regulares. O impacto dessas políticas nas escolas de Bagé foi analisado a partir dos regimentos escolares, PPPs e documentos institucionais, além das observações diretas.

Nos documentos analisados, é possível perceber uma adesão geral às políticas inclusivas, mas a implementação prática dessas políticas varia entre as escolas. Enquanto algumas escolas demonstram um compromisso claro com a inclusão, implementando práticas pedagógicas adaptadas e utilizando recursos adequados, outras apresentam uma abordagem mais superficial, com políticas inclusivas sendo aplicadas de forma pontual e sem uma articulação eficaz entre as diferentes esferas da gestão escolar.

#### **Eixo 5: Desafios e Oportunidades**

A legislação e as normas nacionais também destacam os desafios e oportunidades da implementação da educação inclusiva. O Decreto nº 6.094/2007, que define o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a Política Nacional de Educação Especial (2008), mencionam os desafios estruturais, financeiros e pedagógicos enfrentados pelas escolas na implementação do AEE. Esses desafios estão relacionados à falta de recursos, formação inadequada dos profissionais e resistência à mudança dentro das instituições educacionais.

Nos regimentos escolares e PPPs, os desafios são frequentemente mencionados, mas muitas escolas não oferecem soluções práticas ou específicas para superá-los. A documentação revela que, embora as políticas e diretrizes estejam bem definidas, as escolas enfrentam dificuldades para implementar ações sistemáticas de inclusão, principalmente devido à falta de recursos financeiros, treinamento adequado e apoio contínuo por parte das gestões estaduais.

A análise documental, que abrange as legislações e normas nacionais, os regimentos escolares e os PPPs, permite observar um panorama misto de conformidade e lacunas na implementação das práticas inclusivas nas escolas de

Bagé. Embora os documentos legais e institucionais forneçam uma base sólida para a inclusão, as escolas ainda enfrentam desafios significativos na aplicação prática dessas diretrizes, especialmente no que se refere à infraestrutura, formação contínua e práticas pedagógicas colaborativas. As lacunas identificadas nas políticas de inclusão indicam a necessidade de um maior alinhamento entre as normas legais e a realidade escolar, com um foco mais eficaz na execução das diretrizes.

#### **4.1.2 Observações nas Escolas**

As observações nas escolas permitiram compreender como o AEE e as práticas inclusivas se concretizam no cotidiano das SRM. Por meio das visitas, foi possível analisar aspectos relacionados à infraestrutura, acessibilidade, organização do atendimento e às estratégias pedagógicas adotadas, complementando as informações obtidas na análise documental e nos questionários.

#### **Eixo 1: Recursos e Infraestrutura**

Durante as visitas às escolas, foi possível observar que a infraestrutura das SRM varia significativamente entre as escolas de Bagé. Algumas escolas estão melhor equipadas e adequadamente adaptadas para a inclusão, enquanto outras ainda enfrentam sérias dificuldades, especialmente no que se refere à acessibilidade e ao uso de materiais adequados.

**Acessibilidade:** Em várias escolas, a infraestrutura não cumpre totalmente as exigências de acessibilidade previstas nas legislações. Observou-se que algumas SRM possuem portas estreitas, o que dificulta o acesso de alunos com deficiência motora, além de algumas salas estarem localizadas em andares superiores, dificultando o acesso de alunos com mobilidade reduzida. Além disso, a falta de rampas e de adaptações adequadas em algumas escolas limita a inclusão plena dos estudantes com deficiência física.

**Equipamentos e Mobiliário:** As SRM das escolas variam nestes termos. Algumas escolas possuem equipamentos modernos, como computadores e materiais pedagógicos adaptados, impressoras, enquanto outras têm apenas os materiais previstos na implantação da sala, ficando a mercê da possibilidade de orçar (ou até mesmo o trabalho manual de fazer o material) e adquirir novos equipamentos e materiais para a sala

Espaço físico: Em algumas escolas, o espaço físico das SRM é adequado, com boa ventilação, iluminação e organização, o que proporciona um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. No entanto, em outras escolas, o espaço é limitado, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento.

## **Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional**

As observações nas escolas revelaram que a formação continuada dos professores é um fator fundamental para a eficácia do AEE. Contudo, as práticas observadas mostram que, enquanto algumas escolas oferecem boas oportunidades de capacitação, outras ficam a mercê das formações disponibilizadas pela mantenedora.

Capacitação dos Professores da SRM: Em algumas escolas, os docentes demonstraram possuir um bom nível de formação sobre educação inclusiva, com experiência em práticas pedagógicas adaptadas para o AEE. Esses professores usaram as metodologias de ensino colaborativas e adaptaram os currículos de acordo com as necessidades dos alunos. No entanto, muitos professores relatam que a formação recebida não é suficiente para lidar com as necessidades dos estudantes, e que estas formações vem de interesse pessoal de se desenvolver, não de incentivo da escola ou da mantenedora.

Apoio dos Gestores: Em algumas escolas, os gestores demonstraram apoio constante à formação dos professores de sala regular, organizando palestras onde o professor da SRM tem espaço para falar aos outros professores. No entanto, em outras, não há esse espaço de valorização do professor e de visão de que há demanda de formação para os professores de sala regular, o que reflete a falta de uma política consolidada de formação continuada sobre inclusão.

## **Eixo 3: Práticas Pedagógicas**

As observações sobre as práticas pedagógicas nas SRM revelaram que, embora haja um esforço para implementar práticas inclusivas, existem variações significativas no nível de adaptação curricular e nas estratégias utilizadas.

Adaptação Curricular: As adaptações ocorrem normalmente na SRM, não se estendendo a sala regular. Essas adaptações incluem a utilização de materiais didáticos diferenciados, tecnologias assistivas e o uso de recursos como vídeos e jogos educativos adaptados. No entanto, em outras escolas, as adaptações

curriculares eram mais superficiais, com poucos recursos disponíveis para personalizar o ensino para as necessidades dos alunos. Há também em algumas escolas pouco diálogo entre professor de AEE e professor de sala regular.

**Estratégias de Ensino:** A colaboração entre os professores das diferentes salas não é constante, o que prejudica a eficácia da inclusão. Alguns professores da sala regular demonstraram resistência a essa colaboração, o que compromete o atendimento integral aos alunos com deficiência.

**Tecnologias Assistivas:** Em algumas escolas, a utilização de tecnologias assistivas em jogos e até mesmo o uso de Inteligência artificial para adaptar os conteúdos se mostra uma ferramenta que traz resultados benéficos para a inclusão e aprendizagem.

#### **Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão**

As observações nas escolas também evidenciaram o impacto das políticas públicas de inclusão, conforme previsto nas legislações e diretrizes educacionais. No entanto, a implementação dessas políticas nas práticas escolares variou de acordo com a infraestrutura da escola e o comprometimento da gestão escolar.

**Implementação das Políticas de Inclusão:** Em algumas escolas, as políticas de inclusão estavam sendo implementadas de forma eficaz, com a criação de um ambiente acolhedor para os alunos com deficiência. A gestão escolar estava comprometida com a inclusão, e as práticas pedagógicas foram desenvolvidas de acordo com as diretrizes das políticas públicas. No entanto, em outras escolas, a implementação das políticas era mais superficial, com a inclusão sendo mais um conceito teórico do que uma prática cotidiana.

**Desafios na Implementação:** O principal desafio observado na implementação das políticas de inclusão foi a falta de recursos financeiros e humanos. Algumas escolas enfrentam dificuldades para aplicar as políticas de inclusão de forma eficaz devido à escassez de recursos, inclusive com professores para assumir a sala e aumentar os estudantes atendidos.

#### **Eixo 5: Desafios e Oportunidades**

A análise das observações nas escolas também permitiu identificar diversos desafios e oportunidades relacionados ao AEE e à inclusão escolar.

Desafios: A principal dificuldade encontrada nas escolas foi a falta de diversidade de recursos adequados, infraestrutura acessível e formação para toda a comunidade escolar. Além disso, a resistência à colaboração entre professores e a falta de capacitação contínua dos docentes foram desafios frequentemente mencionados.

Oportunidades: Apesar dos desafios, as observações também mostraram que as escolas estão buscando superar as barreiras da inclusão, com boas práticas sendo implementadas em algumas escolas, especialmente aquelas com gestão comprometida com a inclusão. A utilização de recursos tecnológicos e a adaptação curricular se mostraram oportunidades para a promoção da inclusão.

As observações realizadas nas escolas revelaram um panorama misto de avanços e desafios na implementação das práticas de inclusão escolar. Enquanto algumas escolas se destacaram por suas práticas inclusivas bem estruturadas, outras ainda enfrentam dificuldades significativas, principalmente em relação à infraestrutura e à formação de seus docentes. A colaboração entre as salas de recursos e as salas regulares é um aspecto positivo observado em algumas escolas, mas ainda precisa ser fortalecida em muitas delas. Em geral, os dados coletados indicam que, apesar das dificuldades, há um esforço significativo por parte das escolas para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

#### **4.1.3 Questionários com Gestores e Professores/as**

A aplicação dos questionários junto aos gestores e professores/as constituiu uma etapa essencial para a compreensão das percepções dos profissionais sobre a organização AEE e o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Esse instrumento possibilitou identificar como esses sujeitos avaliam a infraestrutura disponível, a formação recebida, as estratégias adotadas no cotidiano escolar e os principais desafios enfrentados no processo de inclusão, contribuindo para o aprofundamento da análise dos dados coletados.

#### **Eixo 1: Recursos e Infraestrutura**

Os questionários aplicados aos gestores e professores revelaram uma visão mista sobre os recursos e infraestrutura das SRM. Embora os gestores tendem a ter

uma visão mais positiva, destacando que as escolas atendem às exigências legais em termos de recursos, os professores apontaram lacunas significativas.

**Gestores:** Em geral, os gestores relataram que as escolas possuem os recursos básicos necessários para o funcionamento das SRM, como equipamentos de informática, mobiliário adaptado e materiais pedagógicos específicos para o AEE.

**Professores:** Os professores, por outro lado, destacaram a falta de recursos adequados e a dificuldade de adaptação das salas para atender todos os tipos de deficiência. Muitos mencionaram que, embora a escola tenha materiais pedagógicos e tecnológicos básicos, a qualidade e a quantidade desses recursos não são suficientes para atender a demanda de alunos.

**Desafios identificados:** A principal crítica dos professores foi em relação à acessibilidade das SRM, especialmente nas escolas que possuem salas localizadas em andares superiores, sem rampas adequadas.

## **Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional**

A formação continuada dos professores foi um ponto central nos questionários, com os gestores enfatizando a importância da capacitação, mas os professores expressando a necessidade de mais formação específica.

**Gestores:** Os gestores reconheceram a importância da formação continuada, e que recebem tais formações. No entanto, alguns gestores indicam não estarem satisfeitos com as formações atuais, mas não há especificação do que gera o descontentamento.

**Professores:** A maioria dos professores destacou que as formações continuadas não são suficientes para prepará-los para lidar com as especificidades dos alunos com deficiências. Além disso, alguns professores apontaram que as formações são pouco frequentes e muitas vezes não atendem às demandas emergentes da sala de aula.

**Desafios identificados:** A falta de especialização atuais foi identificada como um grande desafio, com os professores sentindo a necessidade de mais cursos focados nas diferentes deficiências que atendem nas SRM.

### **Eixo 3: Práticas Pedagógicas**

As respostas dos questionários indicaram que as práticas pedagógicas nas SRM variam de acordo com o nível de colaboração entre os professores das salas regulares e das SRM.

**Gestores:** Os gestores relataram que incentivam a colaboração entre os professores da SRM e os das salas regulares, mas também reconheceram que, na prática, essa colaboração nem sempre acontece de forma eficaz. Muitos gestores mencionaram que, embora o trabalho colaborativo seja uma diretriz da escola, retornam a falar que a falta de tempo e de formações específicas prejudicam o trabalho docente.

**Professores:** A maioria dos professores concordou que o trabalho colaborativo entre as salas regulares e as SRM é fundamental para a inclusão dos alunos com deficiência, mas muitos relataram que, na prática, essa colaboração não acontece de forma consistente. Alguns mencionaram a resistência de professores das salas regulares em trabalhar de forma integrada com os docentes da SRM, o que impacta diretamente na eficácia das adaptações curriculares e metodológicas. Além disso, muitos professores destacaram a falta de estratégias pedagógicas bem definidas para o atendimento dos alunos com deficiência.

**Desafios identificados:** A maior dificuldade identificada foi a falta de tempo para planejar atividades colaborativas e adaptar o currículo de forma eficaz. Alguns professores também mencionaram que não têm recursos suficientes para implementar práticas pedagógicas inclusivas de maneira constante, o que prejudica o desenvolvimento das estratégias de inclusão.

### **Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão**

As políticas públicas de inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial, foram amplamente discutidas nos questionários. No entanto, a percepção sobre o impacto dessas políticas nas práticas escolares variou entre os gestores e os professores.

**Gestores:** Os gestores relataram que as políticas de inclusão têm sido implementadas, mas com dificuldades práticas. Embora as escolas cumpram as normas básicas, como a criação das SRM, a implementação de políticas de inclusão de forma sistemática e efetiva ainda enfrenta obstáculos, como a falta de recursos financeiros, infraestrutura adequada e formação especializada dos docentes.

Professores: Os professores, por sua vez, afirmaram que as políticas de inclusão são bem-intencionadas, mas não são aplicadas de forma consistente. Muitos mencionaram que as políticas estão mais focadas na documentação e nas exigências legais do que nas mudanças concretas na prática pedagógica. A falta de apoio contínuo e a escassez de recursos foram destacadas como os maiores obstáculos para a implementação eficaz dessas políticas.

Desafios identificados: A principal dificuldade apontada pelos professores foi a falta de comprometimento por parte das gestões em aplicar as políticas de forma integral, além da ausência de recursos para garantir que todos os alunos com deficiência recebam o suporte adequado.

### **Eixo 5: Desafios e Oportunidades**

A análise dos questionários também revelou os principais desafios e oportunidades na implementação da inclusão escolar nas SRM, com foco nas práticas pedagógicas e na infraestrutura.

Gestores: Os gestores identificaram como principais desafios a falta de recursos financeiros e a resistência de alguns professores à inclusão. No entanto, eles também destacaram que há oportunidades para melhorar a inclusão, especialmente com a maior colaboração entre os docentes e o fortalecimento das políticas de formação continuada.

Professores: Os professores mencionaram que os principais desafios são a falta de tempo, a infraestrutura inadequada e a falta de recursos pedagógicos. No entanto, muitos reconheceram que há uma grande oportunidade de melhorar a inclusão com o uso de novas tecnologias assistivas e a adaptação do currículo de forma mais eficaz.

Desafios identificados: A resistência à mudança e a falta de recursos para implementar as adaptações necessárias foram os principais desafios mencionados. A falta de apoio institucional e de tempo para planejamento também foi destacada como um grande obstáculo para o sucesso das políticas de inclusão.

Os questionários aplicados aos gestores e professores revelaram uma visão mista sobre a implementação do AEE e das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de Bagé. Embora os gestores reconheçam as políticas públicas de inclusão e a importância da formação continuada, os professores destacam as lacunas existentes em relação à formação específica, à colaboração entre os professores

das salas regulares e das SRM, e à infraestrutura inadequada. A triangulação de dados indica que, apesar das dificuldades, há um esforço contínuo para melhorar as práticas inclusivas, mas a falta de recursos e a resistência à mudança são desafios persistentes.

#### **4.2 Síntese da triangulação dos dados no campo de pesquisa**

Neste subcapítulo, a pesquisa apresenta a triangulação dos dados obtidos em cada uma das escolas participantes, com foco na análise AEE e das práticas pedagógicas inclusivas realizadas em suas SRMs. A pesquisa investigou como cada escola organiza e implementa as políticas públicas de inclusão, considerando sua infraestrutura, a formação profissional dos docentes e as práticas pedagógicas utilizadas para atender os alunos com deficiência. A análise considerou os elementos citados a partir de dados coletados por observações diretas, questionários e análise documental.

##### **Escola 1:**

A Escola 1 fica localizada na zona central do município de Bagé/RS, cuja SRM apresenta boas condições físicas e de funcionamento, com conservação, iluminação natural e equipamentos disponíveis para os atendimentos. Entretanto, a observação do espaço evidencia barreiras de acessibilidade (porta estreita e sala fora do térreo, sem elevador), o que tensiona a resposta “sim” sobre acessibilidade (1.1) e sugere que a acessibilidade pode estar sendo compreendida como “adequada” apenas às deficiências mais frequentemente atendidas, e não como acessibilidade arquitetônica plena.

No âmbito do fluxo de orientações, a professora responsável pelo AEE relata que a escola se orienta prioritariamente por documentos oficiais e encaminhamentos da rede estadual, em uma cadeia de comunicação que parte da SEDUC-RS, passa pela CRE e chega às professoras via e-mail institucional e, principalmente, grupos de WhatsApp e reuniões remotas. Essa organização reforça a centralidade da mantenedora na condução das diretrizes e formações, e ajuda a explicar por que a escola não descreve, no plano interno, ações próprias e sistemáticas de inclusão para além do que é proposto pela rede.

A análise documental do PPP indica uma concepção de inclusão educacional alinhada a uma noção ampla de “sociedade inclusiva” e registra, em termos gerais, a necessidade de articulação entre professor da sala regular e professor do atendimento no processo avaliativo. Contudo, quando trata especificamente da SRM, o PPP dedica pouco espaço e utiliza terminologia/classificações pouco atualizadas para caracterizar os estudantes, além de fundamentar o atendimento em referências legais gerais. Também não se identificam, no PPP, planejamentos específicos (calendário, projetos, ações permanentes) voltados à educação inclusiva, para além da jornada pedagógica determinada pela mantenedora. Um aspecto relevante é a ausência do regimento escolar como documento autônomo disponível, embora o próprio PPP mencione o acesso do estudante ao regimento como direito, sugerindo fragilidade na organização e publicização dos documentos orientadores da escola.

Quanto aos questionários, observa-se convergência entre gestora e professora no Eixo 1 (recursos/infraestrutura), com respostas positivas para a existência de condições básicas e uma posição intermediária sobre suficiência tecnológica (1.2), o que indica uma SRM funcional, porém com limitações percebidas e na (1.3), onde ambas declaram que há recursos que a escola ainda não possui mas que seriam relevantes para os atendimentos.

No Eixo 2 (formação), ambas reconhecem a existência de formações, mas a professora sinaliza insuficiência para atender plenamente às demandas do público-alvo da Educação Especial (2.2), enquanto a gestão tende a avaliar de forma mais favorável o suporte institucional.

No Eixo 3 (práticas pedagógicas), a divergência mais sensível aparece no planejamento colaborativo (3.3) com a gestão indicando que há condições organizacionais, e a professora apontando que isso ocorre apenas parcialmente, sugerindo que o trabalho colaborativo não é uma rotina consolidada em todos os casos.

No Eixo 4, a gestão sinaliza impacto direto das políticas de inclusão apenas de modo ambíguo, e a professora indica atendimento parcial às necessidades, o que reforça a leitura de uma implementação mais reativa e dependente de diretrizes externas do que estruturada como política interna.

Por fim, no Eixo 5, ambas reconhecem desafios significativos, mas também percebem ações/experiências positivas.

Em síntese, a triangulação indica que a Escola 1 atende ao mínimo operacional esperado (SRM ativa, fluxo de orientações e formações via rede), mas apresenta lacunas na institucionalização local da inclusão: pouca materialização no PPP em termos de planejamento, linguagem e ações permanentes, além de divergências entre percepção da gestão e da docente sobre colaboração e suficiência formativa. Isso aponta para uma inclusão que funciona na prática do AEE, mas ainda carece de maior integração orgânica com a dinâmica pedagógica da escola e de enfrentamento das barreiras arquitetônicas e organizacionais. A escola foi visitada três vezes para obtenção de dados, primeira visita sendo apresentação da pesquisa a escola e leitura do PPP e questionário com a gestora, segunda visita questionário com a professora de AEE e observação da SRM e terceira visita para obter os quantitativos de estudantes atendidos na sala.

#### **Quadro 7 - Análise triangulada individual Escola 1**

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Sala acessível para pessoas com deficiência, mas com barreiras arquitetônicas (porta estreita e localização fora do térreo). Equipamentos disponíveis, mas com falta de recursos para qualificar o atendimento.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Formações disponíveis realizadas, mas insuficiente para atender plenamente às necessidades da Educação Especial, tanto pela professora titular quanto pelo restante do corpo escolar.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Adaptação curricular existente, mas com desafios na implementação das estratégias inclusivas. Trabalho colaborativo parcial entre professores das SRM e das salas regulares.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Políticas de inclusão implementadas de forma reativa, com dependência das diretrizes externas.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Desafios em acessibilidade e colaboração entre os professores, mas boas práticas de conscientização e adaptação pedagógica.

Fonte: As autoras (2026)

## **Escola 2:**

A análise da Escola 2 considerou a observação do espaço da SRM, a leitura do PPP e do Regimento Escolar, bem como as respostas aos questionários aplicados à gestão e à professora responsável pelo AEE. A SRM apresenta boas condições físicas, sendo um espaço amplo, arejado e equipado conforme as diretrizes de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Os materiais encontram-se organizados e visíveis, e a sala dispõe de equipamentos tecnológicos adequados ao atendimento. Apesar disso, observa-se que, embora localizada no térreo, a estrutura física de acesso à SRM não é plenamente acessível a estudantes com mobilidade reduzida, em razão da largura de corredores e portas, o que evidencia uma limitação arquitetônica no acesso ao serviço. Também se destaca que, mesmo atendendo estudantes do Ensino Médio, o espaço apresenta ambientação predominantemente infantil, o que pode indicar uma organização pouco ajustada às especificidades etárias do público atendido.

No âmbito documental, o Regimento Escolar da Escola 2 explicita objetivos voltados à Educação Especial, compreendendo-a como parte integrante da proposta pedagógica da escola, com foco na criação de condições de acessibilidade, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O documento menciona a SRM tanto nos objetivos da Educação Especial quanto no campo metodológico, apresentando o AEE como um serviço ofertado em turno inverso ao da classe regular, conforme previsto nas legislações e diretrizes vigentes. O Regimento também prevê a formação continuada dos professores como estratégia de qualificação profissional, organizada pela equipe diretiva e realizada por meio de reuniões pedagógicas periódicas, com temas definidos a partir das demandas observadas no cotidiano escolar, indo além das formações gerais determinadas pela mantenedora.

O Projeto Político-Pedagógico, por sua vez, apresenta uma concepção de educação como prática social voltada à transformação e à inserção crítica do sujeito na sociedade. No entanto, ao tratar dos objetivos gerais do Ensino Médio, o PPP não explicita metas relacionadas à inclusão ou à Educação Especial, retomando essa temática apenas em seção específica destinada a essa modalidade. Tal organização sugere que a Educação Especial aparece de forma segmentada no documento, não plenamente articulada aos objetivos gerais da etapa de ensino. Além disso, o PPP utiliza terminologias desatualizadas para se referir aos

estudantes público-alvo da Educação Especial e apresenta variações na nomenclatura da Sala de Recursos, o que aponta para a necessidade de atualização conceitual e maior uniformidade textual.

O PPP inclui um quadro de metas e ações voltado à melhoria dos índices educacionais, à permanência dos estudantes na escola, à formação docente, à participação em programas educacionais e à melhoria da infraestrutura escolar. Entre as dezesseis metas previstas, não se identificam ações específicas direcionadas à Educação Especial ou à inclusão escolar, o que reforça o caráter transversal e pouco detalhado dessas temáticas no planejamento institucional. Ainda que o documento defenda princípios metodológicos compatíveis com uma perspectiva inclusiva, como o trabalho por projetos, a cooperação e o protagonismo discente, não explicita de que forma essas metodologias são adaptadas às necessidades dos estudantes atendidos pelo AEE.

No que se refere às respostas aos questionários, observa-se que, no Eixo 1 – Recursos e Infraestrutura, a gestora avaliou positivamente as condições da SRM, considerando adequada a acessibilidade e suficientes os equipamentos disponíveis. A professora do AEE convergiu quanto à existência de recursos e equipamentos, mas indicou, na questão 1.3, a necessidade de recursos adicionais para qualificar o atendimento, evidenciando uma percepção mais cautelosa a partir da prática cotidiana no serviço.

No Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional, ambas reconhecem a existência de formações continuadas. Entretanto, enquanto a gestão considera que as formações ofertadas são suficientes para atender às demandas do público-alvo da Educação Especial, a professora do AEE avalia esse aspecto de forma parcial, indicando que as ações formativas existentes nem sempre contemplam plenamente as necessidades específicas do atendimento educacional especializado.

No Eixo 3 – Práticas Pedagógicas, há convergência quanto à realização de adaptações curriculares e metodológicas e à percepção de resultados positivos dessas estratégias para a inclusão dos estudantes. A divergência aparece na questão 3.3, relacionada às condições organizacionais para o planejamento conjunto entre professores da SRM e das turmas regulares. A gestão indica que tais condições estão asseguradas, enquanto a professora do AEE avalia esse aspecto como parcialmente atendido, sugerindo que o planejamento colaborativo ocorre, mas não de forma sistemática em todas as situações.

No Eixo 4 – Impacto das Políticas de Inclusão, a gestora considera que as políticas inclusivas têm impacto direto nas práticas pedagógicas da escola. A professora do AEE, por sua vez, avalia esse impacto como parcial, apontando que as diretrizes orientam o trabalho, mas não atendem plenamente às necessidades dos estudantes no contexto concreto da escola.

Por fim, no Eixo 5 – Desafios e Oportunidades, há convergência entre gestora e professora quanto ao reconhecimento de desafios significativos na implementação de práticas inclusivas, bem como à existência de experiências e ações positivas que contribuem para o fortalecimento da inclusão escolar.

De forma geral, a triangulação entre observação, documentos institucionais e respostas aos questionários indica que a Escola 2 dispõe de uma SRM estruturada e de documentos orientadores que reconhecem a Educação Especial como parte da proposta pedagógica. Contudo, tanto os registros documentais quanto às percepções dos sujeitos evidenciam que a inclusão escolar e o AEE se apresentam de maneira mais declaratória e transversal do que operacionalizada em ações específicas e sistemáticas, especialmente no que se refere à articulação pedagógica, à formação continuada e à eliminação de barreiras arquitetônicas e organizacionais. A escola foi visitada duas vezes, a primeira para apresentar a pesquisa a gestão e acesso aos documentos, e a segunda para os questionários e observação da SRM.

#### **Quadro 8 - Análise triangulada individual Escola 2**

(continua)

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Sala ampla, arejada, bem equipada. Acessibilidade prejudicada por portas e corredores estreitos.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Formações continuadas, mas com falta de opções mais específicas para o AEE.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Adaptação curricular adequada, estratégias de ensino colaborativas, mas algumas limitações na articulação entre as salas.

## Quadro 8 - Análise triangulada individual Escola 2

(continuação)

<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Políticas de inclusão impactam positivamente as práticas pedagógicas, mas com algumas lacunas no planejamento interno.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Desafios no atendimento às necessidades de todos os estudantes, mas boas práticas de adaptação curricular e apoio entre os docentes.

Fonte: As autoras (2026)

### Escola 3:

A Escola 3 está localizada na região central da cidade e não se mostrou disposta a participar da pesquisa, o que impediu a coleta de dados detalhados para análise do AEE e das práticas pedagógicas inclusivas. Por isso, não foi possível realizar a avaliação da infraestrutura, formação dos profissionais, práticas pedagógicas e impacto das políticas de inclusão nesta instituição. Essa lacuna de dados representa uma limitação importante para a compreensão da implementação da educação inclusiva em Bagé. A escola foi visitada uma vez.

## Quadro 9 - Análise triangulada individual Escola 3

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Não aceitou participar da pesquisa.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Não há dados disponíveis.

Fonte: As autoras (2026)

### Escola 4:

A análise da Escola 4 contemplou a leitura do PPP, do Regimento Escolar, bem como as respostas aos questionários aplicados à gestão e à professora responsável pelo AEE, além de considerações oriundas da observação das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A triangulação desses dados permite compreender como a Educação Especial e a inclusão escolar são concebidas e operacionalizadas na instituição.

A SRM da escola é no térreo, com uma porta estreita mas com um corredor de acesso amplo, a sala é iluminada com luz natural, organizada com mesas, armários para guardar os materiais, decorada com cartazes com conteúdos de acordo com as necessidades dos estudantes. No âmbito documental, o PPP da Escola 4 apresenta uma concepção de educação alinhada a princípios éticos, sociais e democráticos, compreendendo o estudante como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. A Educação Especial é reconhecida como parte integrante da proposta pedagógica da escola, sendo o Atendimento Educacional Especializado descrito como um serviço complementar à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O documento prevê a realização do AEE em turno inverso ao da classe comum e destaca a importância da articulação entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e os docentes das turmas regulares, indicando a corresponsabilidade pelo processo inclusivo.

O Regimento Escolar reforça essa perspectiva ao mencionar a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas para atender às especificidades dos estudantes, bem como ao reconhecer a formação continuada dos professores como elemento central para a qualificação das práticas pedagógicas. Embora os documentos não detalham extensivamente ações específicas da Educação Especial, observa-se uma coerência entre os princípios apresentados e a organização do trabalho pedagógico descrita, o que sugere uma base normativa favorável à implementação de práticas inclusivas.

No que se refere às respostas aos questionários, no Eixo 1 – Recursos e Infraestrutura, tanto a gestora quanto a professora do AEE avaliaram positivamente a acessibilidade da Sala de Recursos Multifuncionais (1.1) e a suficiência dos equipamentos tecnológicos disponíveis (1.2). Ambas, entretanto, indicaram de forma convergente a necessidade parcial de recursos adicionais (1.3), apontando que, embora a estrutura existente atenda às demandas do atendimento, há espaço para aprimoramentos que possam ampliar e qualificar o serviço ofertado.

No Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional, observa-se total convergência entre as respondentes. A gestora e a professora afirmam que há incentivo à participação em formações continuadas (2.1) e que essas formações são suficientes para atender às demandas da Educação Especial (2.2). Esse dado sugere que, no contexto da Escola 4, a formação continuada tem sido percebida como um instrumento efetivo de apoio às práticas inclusivas, diferentemente do que se observa em outras realidades analisadas.

No Eixo 3 – Práticas Pedagógicas, ambas indicam que são realizadas adaptações curriculares e metodológicas (3.1), que essas estratégias apresentam resultados positivos no processo de inclusão (3.2) e que existem condições organizacionais para o planejamento conjunto entre a professora da SRM e os professores da sala comum (3.3). As considerações complementares reforçam essas respostas, evidenciando uma atuação pedagógica articulada e colaborativa. A professora responsável pela SRM relata manter diálogo frequente com os docentes, construindo conjuntamente adaptações de materiais e estratégias de ensino, o que favorece a continuidade do trabalho inclusivo na sala de aula regular. Além disso, destacam-se ações pedagógicas que extrapolam o atendimento individualizado e alcançam toda a comunidade escolar. A professora desenvolve atividades com filmes que abordam histórias de pessoas com deficiência, promove o uso de uma sala de apoio com jogos e chromebooks acessível a todos os estudantes, com ou sem deficiência, e utiliza esses espaços como estratégia de aproximação e enfrentamento ao bullying. Também realiza ações de conscientização junto aos professores, distribui cartilhas de confecção própria em momentos informais, como os intervalos, e organiza palestras e rodas de conversa em datas alusivas à inclusão, ampliando o alcance das práticas inclusivas para além da SRM.

No Eixo 4 – Impacto das Políticas de Inclusão, tanto a gestora quanto a professora afirmam que as políticas inclusivas impactam positivamente as práticas pedagógicas da escola (4.1). Essa convergência indica uma percepção de alinhamento entre as diretrizes legais e a prática cotidiana, favorecida pela atuação propositiva da professora do AEE e pelo apoio da gestão escolar.

No Eixo 5 – Desafios e Oportunidades, observa-se uma leve divergência. A professora avalia parcialmente a existência de desafios significativos na implementação das práticas inclusivas (5.1), enquanto a gestora indica não identificar tais desafios de forma relevante. Essa diferença pode ser compreendida a

partir das funções exercidas por cada uma, uma vez que a professora, atuando diretamente no AEE, tende a perceber com maior sensibilidade às dificuldades do cotidiano. Ainda assim, ambas reconhecem de forma positiva a existência de experiências e ações que fortalecem a inclusão escolar (5.2).

De modo geral, a triangulação entre documentos institucionais, respostas aos questionários e observações evidencia que a Escola 4 apresenta uma articulação consistente entre os princípios expressos no PPP e no Regimento Escolar e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. A atuação da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, aliada ao suporte da gestão, contribui para a consolidação de uma cultura inclusiva que se materializa em ações pedagógicas colaborativas, preventivas e formativas, fortalecendo o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A escola foi visitada uma vez de forma estendida a dois turnos escolares em decorrência da distância da escola da região central da cidade, o que afetaria o deslocamento.

#### **Quadro 10 - Análise triangulada individual Escola 4**

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Sala no térreo, com porta estreita e corredor amplo.- Bem equipada e iluminada.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Formação continuada disponível, mas com algumas limitações.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Estratégias pedagógicas colaborativas implementadas com eficácia. Adaptação curricular eficaz, com boas práticas de inclusão.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Implementação eficaz das políticas inclusivas, com um bom alinhamento entre a gestão e as práticas pedagógicas.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Desafios mínimos, com boas oportunidades de desenvolvimento de ações inclusivas.

Fonte: As autoras (2026)

#### **Escola 5:**

Na Escola 5, localizada no centro da cidade de Bagé/RS, a análise do PPP evidencia uma proposta institucional alinhada às diretrizes legais da educação básica e da educação especial, especialmente no que se refere ao AEE e à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. O documento apresenta, de forma recorrente, a concepção de educação enquanto direito, destacando princípios de equidade, participação, respeito às diferenças e valorização da diversidade, em consonância com a legislação nacional e estadual.

A SRM da escola tem difícil acesso devido às escadas, mas possui corredores e portas amplos. A sala é pequena, mas arejada e decorada com materiais didáticos utilizados pela professora nos atendimentos. No âmbito documental, o AEE é compreendido como um serviço complementar ao ensino comum, com previsão de funcionamento em SRM, atendimento em turno inverso ao da classe regular e articulação com os professores regentes. O PPP explicita que a adaptação curricular deve ocorrer sempre que necessário, sendo realizada de forma colaborativa entre a professora do AEE, os docentes da sala comum e a equipe pedagógica, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Observa-se, ainda, a previsão de ações de formação continuada, reuniões pedagógicas e acompanhamento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, assim como identificado em outras escolas da rede, o documento apresenta uma abordagem predominantemente normativa e prescritiva, descrevendo as atribuições e os princípios da educação especial de forma genérica, sem detalhar com profundidade os modos de operacionalização das ações inclusivas no cotidiano escolar. A inclusão aparece fortemente associada ao cumprimento das exigências legais e organizacionais, com menor ênfase na dimensão subjetiva, relacional e política do trabalho inclusivo.

A análise dos questionários aplicados à professora do AEE e à gestora escolar permite aprofundar essa leitura documental e evidenciar tensões entre o que está formalmente previsto e o que é vivenciado na prática. De modo geral, ambas assinalam respostas afirmativas para a maioria dos itens relacionados à existência de ações inclusivas, à articulação entre AEE e sala comum e ao reconhecimento institucional da educação especial. A professora responde “sim” à maior parte das questões, embora indique respostas “parcialmente” em aspectos relacionados ao reconhecimento do seu trabalho e à efetividade de algumas ações inclusivas. A

gestora, por sua vez, apresenta respostas mais uniformemente positivas, com apenas um item marcado como “parcialmente”.

Observa-se que a professora do AEE desenvolve, em conjunto com a gestão, diversas ações de conscientização com professores e estudantes ao longo do ano letivo, especialmente em momentos estratégicos, como o início do ano, o retorno das férias e o encerramento do período escolar, além de utilizar datas comemorativas relacionadas à inclusão. A professora também é frequentemente convidada a participar de reuniões de conselho de classe e encontros com famílias, o que indica uma inserção formal nos espaços institucionais de decisão pedagógica.

Apesar disso, emerge de forma marcante o sentimento de invisibilidade e impotência relatado pela professora frente à organização das formações continuadas definidas pela Secretaria de Educação. A ausência de espaços para que a escola e os profissionais do AEE possam propor formações alinhadas às suas demandas específicas gera uma sensação de apagamento do trabalho desenvolvido, a ponto de a própria professora não reconhecer plenamente suas ações como práticas efetivas de inclusão escolar. Esse dado revela uma dimensão simbólica importante: mesmo quando existem ações concretas, elas nem sempre são legitimadas institucionalmente como parte central da política de inclusão.

A triangulação entre documentos, questionários e considerações permite identificar, portanto, uma inclusão que se realiza de maneira significativa no plano das práticas cotidianas, especialmente por iniciativa da professora do AEE e com apoio da gestão, mas que carece reconhecimento político e institucional. A escola demonstra compromisso com a educação inclusiva, tanto no discurso quanto nas ações desenvolvidas, porém esse compromisso se materializa de forma mais dependente do engajamento individual dos profissionais do que de uma política formativa construída de maneira coletiva e autônoma.

Assim, a Escola 5 apresenta um cenário em que a inclusão escolar está presente e em funcionamento, mas marcada por contradições: ao mesmo tempo em que há articulação entre gestão e AEE, participação da professora em espaços pedagógicos e ações de conscientização recorrentes, persiste um sentimento de desvalorização e de limitação do protagonismo docente frente às instâncias superiores do sistema educacional. Esse contexto reforça a compreensão de que a efetivação da inclusão não depende apenas da existência de documentos orientadores ou de respostas afirmativas em questionários, mas também do

reconhecimento simbólico, formativo e político do trabalho desenvolvido no interior da escola. A escola foi visitada duas vezes, a primeira para apresentar a pesquisa e agendar uma segunda data para observação da sala e coleta de dados dos documentos escolares.

#### Quadro 11 - Análise triangulada individual Escola 5

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Sala pequena e de difícil acesso, mas bem equipada e arejada.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Formação continuada reconhecida, porém algumas lacunas.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Adaptações curriculares ocorrendo, mas com alguns desafios na implementação.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Políticas de inclusão parcialmente implementadas, com boas intenções, mas com lacunas nos resultados.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Desafios em termos de infraestrutura, mas boas práticas pedagógicas e conscientização.

Fonte: As autoras (2026)

#### **Escola 6:**

Na análise da Escola 6 considerou-se a leitura do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, as respostas aos questionários aplicados à gestora e à professora responsável pelo AEE, bem como as considerações oriundas da observação e do relato da docente. A triangulação desses dados possibilita compreender as formas pelas quais a Educação Especial se estrutura institucionalmente e se concretiza no cotidiano escolar, evidenciando tanto aspectos normativos quanto limites práticos na efetivação da inclusão.

A SRM não é acessível pois se encontra no segundo andar da escola, que não possui elevador. O espaço é amplo, com materiais e cartazes expostos para decorar a sala, por ser um espaço maior, a professora consegue separar a sala em quatro ambientes de atendimento. No âmbito documental, o PPP da escola 6 apresenta uma concepção de educação fundamentada em princípios democráticos,

humanistas e sociais, reconhecendo o estudante como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. A Educação Especial é mencionada como parte integrante da proposta pedagógica, com a previsão do AEE em SRM, oferecido como serviço complementar ao ensino regular. O documento destaca a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como a articulação entre professores do AEE, docentes das turmas regulares e equipe pedagógica.

O Regimento Escolar reforça essa perspectiva ao normatizar a organização curricular, os processos avaliativos e a adaptação de estudos, reconhecendo o AEE como espaço específico para o atendimento das necessidades educacionais especiais. Também há menção à formação continuada dos professores como estratégia para qualificação do trabalho pedagógico, embora essa formação seja apresentada de maneira genérica, sem detalhamento quanto à possibilidade de organização a partir das demandas específicas da escola ou dos profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado.

A análise dos questionários evidencia convergências e divergências importantes entre as percepções da gestora e da professora do AEE.

No Eixo 1 – Recursos e Infraestrutura, ambas avaliam positivamente a acessibilidade da Sala de Recursos Multifuncionais (1.1). Contudo, enquanto a gestora considera suficientes os equipamentos tecnológicos disponíveis e afirma não haver necessidade de recursos adicionais, a professora avalia esses dois aspectos de forma parcial, indicando que os recursos existentes atendem apenas parcialmente às demandas do atendimento (1.2), (1.3). Essa diferença sugere que a percepção da infraestrutura varia conforme o lugar de atuação, sendo a docente mais sensível às limitações vivenciadas no cotidiano do AEE.

No Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional, há convergência quanto ao recebimento de formação continuada (2.1). Entretanto, observa-se uma divergência na avaliação da suficiência dessas formações (2.2): a professora considera que as formações são suficientes, enquanto a gestora avalia esse aspecto como parcial. As da docente ajudam a compreender esse dado, ao apontar que as ações formativas se restringem, em grande medida, às formações previstas pela Secretaria de Educação, sem abertura para que a escola organize processos formativos a partir de suas próprias demandas. Essa limitação gera um sentimento de impotência e falta de autonomia, especialmente por parte da professora do AEE,

que percebe a distância entre as formações ofertadas e as necessidades concretas do atendimento.

No Eixo 3 – Práticas Pedagógicas, ambas indicam que são realizadas adaptações curriculares e metodológicas (3.1) e que essas estratégias apresentam resultados positivos para a inclusão dos estudantes (3.2). No entanto, a professora avalia de forma parcial as condições de organização e planejamento conjunto com os professores das turmas regulares (3.3), enquanto a gestora responde positivamente a esse item. Essa divergência é fortemente confirmada pelas considerações de campo, nas quais a professora relata a fragilidade da relação com os docentes regulares, destacando a resistência de alguns professores em aceitar as deficiências dos estudantes e em realizar adaptações pedagógicas. Em alguns casos, a docente do AEE relata que precisa solicitar diretamente o conteúdo trabalhado em sala para elaborar, ela própria, avaliações adaptadas para os estudantes, o que evidencia a ausência de um planejamento verdadeiramente colaborativo.

No Eixo 4 – Impacto das Políticas de Inclusão, tanto a professora quanto a gestora avaliam positivamente o impacto das políticas inclusivas na escola (4.1). Ainda assim, a análise integrada sugere que esse impacto se manifesta mais no cumprimento formal das diretrizes do que na consolidação de uma cultura inclusiva compartilhada entre todos os professores.

No Eixo 5 – Desafios e Oportunidades, observa-se novamente uma diferença de percepção. A professora indica enfrentar desafios significativos na implementação das práticas inclusivas (5.1), enquanto a gestora avalia esse aspecto de forma parcial. Ambas reconhecem a existência de experiências positivas que fortalecem a inclusão escolar (5.2). As observações revelam que essas experiências estão fortemente associadas à atuação da professora do AEE, que organiza os atendimentos de forma individual ou em pequenos grupos, conforme avalia ser mais adequado a cada estudante. Os estudantes demonstram forte vínculo afetivo com a docente, o que indica a construção de um espaço de confiança e acolhimento, ainda que esse trabalho se desenvolva, muitas vezes, de maneira isolada em relação ao restante do corpo docente.

De modo geral, a triangulação entre documentos institucionais, questionários e considerações evidencia que a Escola 6 apresenta uma inclusão escolar sustentada principalmente pelo cumprimento das ações previstas pela mantenedora

e pelo engajamento individual da professora do AEE. Embora o PPP e o Regimento Escolar estabeleçam bases normativas favoráveis à inclusão, a prática cotidiana revela fragilidades na articulação com os professores regulares e na construção coletiva das estratégias pedagógicas. A inclusão, nesse contexto, tende a se concentrar no espaço da SRM e na figura da professora do AEE, evidenciando limites na consolidação de uma cultura inclusiva compartilhada por toda a comunidade escolar. A escola foi visitada três vezes: a primeira para apresentação da pesquisa, observação da sala e questionário com a professora de AEE, a segunda para coleta de dados dos documentos escolares e a terceira visita para acesso aos quantitativos de estudantes atendidos.

#### **Quadro 12 - Análise triangulada individual Escola 6**

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	A SRM apresenta boa infraestrutura com equipamentos tecnológicos e materiais pedagógicos suficientes.- Desafios de acessibilidade, como portas estreitas e falta de recursos específicos para algumas deficiências.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	A formação contínua está disponível, mas a especialização para o AEE é considerada insuficiente para atender plenamente às necessidades dos estudantes.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Adaptações curriculares e estratégias pedagógicas colaborativas entre os professores das salas regulares e da SRM, mas a articulação entre as duas ainda não é totalmente sistemática.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	As políticas de inclusão estão sendo implementadas, mas o impacto observado ainda carece de um maior engajamento das diretrizes internas da escola.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Desafios na acessibilidade e na colaboração entre docentes, mas boas práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas.

Fonte: As autoras (2026)

#### **Escola 7:**

A Escola 7 está localizada na região periférica da cidade e não aceitou participar da pesquisa, o que impediu a coleta de dados detalhados para análise do AEE e das práticas pedagógicas inclusivas.

Por conta da ausência de participação, não foi possível realizar a avaliação da infraestrutura, formação dos profissionais, práticas pedagógicas e impacto das políticas de inclusão nesta instituição. Essa lacuna de dados representa uma limitação importante para a compreensão da implementação da educação inclusiva em Bagé. A escola foi visitada duas vezes, a primeira houve observação da srm e questionário com professor do AEE, mas dificuldade no acesso aos documentos escolares, na segunda visita a representante da equipe diretiva informou que não seria possível o acesso aos documentos escolares.

#### **Quadro 13 - Análise triangulada individual Escola 7**

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Não aceitou participar da pesquisa.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Não há dados disponíveis.

Fonte: As autoras (2026)

#### **Escola 8:**

A Escola 8, situada em um bairro de Bagé, também foi analisada na pesquisa, com foco no AEE e nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas em sua Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A análise da Escola 8 baseou-se na leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, bem como nas respostas aos questionários aplicados à gestora e à professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), além das considerações obtidas pela observação da sala.

A sala não é acessível, as portas são estreitas, apesar de ser no térreo possui escadas e o chão é irregular. A sala é organizada e possui uma boa iluminação, possui armários com materiais didáticos organizados. No âmbito documental, o PPP apresenta uma concepção de educação fortemente inspirada em princípios democráticos, humanistas e freireanos, com destaque para a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente comprometidos. O documento enfatiza a educação como prática social transformadora e reconhece a escola como espaço de inclusão, cidadania e valorização da diversidade. A Educação Especial é apresentada como parte integrante da proposta pedagógica, sendo o Atendimento Educacional Especializado compreendido como serviço complementar ao ensino comum, destinado a promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O PPP também reconhece a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas, além de mencionar a formação continuada como estratégia de qualificação das práticas pedagógicas, embora sem detalhamento sobre sua organização a partir das demandas locais

A análise dos questionários revela, entretanto, um distanciamento entre os princípios declarados nos documentos e a efetivação das políticas inclusivas no cotidiano escolar.

No Eixo 1 – Recursos e Infraestrutura, observa-se divergência entre as percepções da professora e da gestora. Enquanto a professora avalia positivamente a acessibilidade da Sala de Recursos Multifuncionais e a suficiência dos equipamentos (1.1, 1.2 e 1.3), a gestora indica apenas acessibilidade parcial (1.1), considera insuficientes os equipamentos tecnológicos (1.2) e reconhece a necessidade de recursos adicionais (1.3). Essa diferença aponta para percepções distintas sobre a estrutura disponível, sugerindo que a gestão identifica limitações materiais da SRM mas não há solução dos problemas, além de falta de alinhamento com a professora titular da sala, a qual deve representar as demandas da sala.

No Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional, ambas as respondentes avaliam de forma crítica as ações formativas. A professora indica ter recebido formação continuada apenas parcialmente (2.1) e considera que essas formações não são suficientes para atender às demandas da Educação Especial (2.2). A gestora, por sua vez, também avalia de forma parcial o incentivo à formação continuada (2.1) e considera insuficientes as formações ofertadas (2.2). As

considerações de campo reforçam esse diagnóstico, ao evidenciar que a professora não desenvolve ações formativas internas com os professores da escola, mantendo contato prioritário com a mantenedora e participando apenas das formações estipuladas por esta.

No Eixo 3 – Práticas Pedagógicas, há convergência parcial entre professora e gestora. Ambas reconhecem a realização de adaptações curriculares e metodológicas (3.1) e a existência de resultados positivos dessas estratégias (3.2). Contudo, as duas avaliam de forma parcial as condições organizacionais para o planejamento conjunto entre professora do AEE e professores das turmas regulares (3.3), o que sugere fragilidades na articulação pedagógica entre o atendimento especializado e a sala comum.

No Eixo 4 – Impacto das Políticas de Inclusão, tanto a professora quanto a gestora indicam que as políticas de inclusão não atendem às necessidades dos estudantes da escola (4.1). Esse dado é particularmente relevante, pois evidencia que, apesar de o PPP apresentar uma concepção inclusiva e democrática, as diretrizes legais não se traduzem em impacto efetivo nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

No Eixo 5 – Desafios e Oportunidades, ambas reconhecem a existência de desafios significativos para a implementação de práticas inclusivas (5.1) e, ao mesmo tempo, identificam experiências ou ações positivas que fortalecem a inclusão escolar (5.2). Ainda que essas experiências não tenham sido detalhadas nos relatos, o reconhecimento de desafios estruturais e organizacionais reforça a percepção de que a inclusão na Escola 8 ocorre de maneira fragilizada e pouco sistematizada.

De modo geral, a triangulação entre documentos institucionais, respostas aos questionários e observações de campo indica que a Escola 8 apresenta um discurso documental alinhado a princípios inclusivos, democráticos e humanizadores, mas enfrenta dificuldades na efetivação dessas diretrizes. A ausência de ações formativas internas, a baixa articulação entre professora do AEE e professores da sala comum e a percepção negativa quanto ao impacto das políticas de inclusão revelam um cenário em que a Educação Especial se mantém mais no plano normativo do que práticas consolidadas, evidenciando a necessidade de fortalecimento das estratégias institucionais para a construção de uma cultura escolar efetivamente inclusiva. A escola foi visitada duas vezes, a primeira com a

apresentação da pesquisa e coleta de dados, e a segunda com a observação da SRM e questionários.

A seguir, temos a análise triangulada dos resultados dos três instrumentos de coleta de dados.

#### Quadro 14 - Análise triangulada individual Escola 8

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	A SRM possui infraestrutura razoável, mas com limitações em termos de acessibilidade, como falta de mobiliário adaptado para todas as deficiências.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Formação contínua disponível, mas a capacitação especializada para o AEE ainda não é suficiente para cobrir todas as necessidades dos alunos com deficiência.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	A SRM adota práticas pedagógicas adaptadas e estratégias colaborativas entre professores da SRM e da sala regular, mas a articulação ainda não é sistemática.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	As políticas de inclusão estão sendo aplicadas, mas de forma reativa, com lacunas na estruturação interna para garantir a inclusão plena dos alunos com deficiência.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Desafios no que se refere à infraestrutura e à colaboração entre docentes, mas existem boas práticas pedagógicas e ações de conscientização sendo realizadas.

Fonte: As autoras (2026)

#### **Escola 9:**

A Escola 9 está localizada na região periférica da cidade e não correspondeu aos pedidos para participar da pesquisa, o que impediu a coleta de dados detalhados para análise do AEE e das práticas pedagógicas inclusivas. Por conta da ausência de participação, não foi possível realizar a avaliação da infraestrutura, formação dos profissionais, práticas pedagógicas e impacto das políticas de inclusão nesta instituição. Essa lacuna de dados representa uma limitação importante para a

compreensão da implementação da educação inclusiva em Bagé. A escola foi visitada uma vez.

#### Quadro 15 - Análise triangulada individual Escola 9

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Não aceitou participar da pesquisa.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Não há dados disponíveis.

Fonte: As autoras (2026)

#### **Escola 10:**

A Escola 10 está localizada em um bairro da cidade e não aceitou participar da pesquisa, o que impediu a coleta de dados detalhados para análise do AEE e das práticas pedagógicas inclusivas. Por conta da ausência de participação, não foi possível realizar a avaliação da infraestrutura, formação dos profissionais, práticas pedagógicas e impacto das políticas de inclusão nesta instituição. Essa lacuna de dados representa uma limitação importante para a compreensão da implementação da educação inclusiva em Bagé. A escola foi visitada uma vez.

#### Quadro 16 - Análise triangulada individual Escola 10

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Detalhes</b>
<b>Eixo 1: Recursos e Infraestrutura</b>	Não aceitou participar da pesquisa.
<b>Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 3: Práticas Pedagógicas</b>	Não há dados disponíveis.
<b>Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão</b>	Não há dados disponíveis.

<b>Eixo 5: Desafios e Oportunidades</b>	Não há dados disponíveis.
---	---------------------------

Fonte: As autoras (2026)

Após as análises individuais das escolas para entender as diferentes - ou não - realidades de uma mesma cidade, passaremos no próximo capítulo para a análise triangulada dos dados coletados no contexto geral da pesquisa.

## **5 TRIANGULAÇÃO DE DADOS: RESULTADO DAS PREVALÊNCIAS, SIMILITUDES E DIFERENÇAS DOS EIXOS DA INVESTIGAÇÃO**

A triangulação dos dados foi realizada a partir da combinação das informações coletadas através de três instrumentos: análise documental como procedimento de coleta e análise de dados, observações nas escolas e questionários com gestores e professores. O objetivo foi verificar as semelhanças, prevalências e diferenças entre os dados para cada um dos eixos de investigação. A seguir, apresentamos os resultados da triangulação para cada eixo.

### **5.1 Quanto ao Eixo 1: Recursos e Infraestrutura**

**Prevalências:** Em todas as escolas analisadas, observou-se a presença de recursos básicos nas SRM, como equipamentos de informática, mobiliário adaptado e alguns materiais pedagógicos. A análise documental também confirmou que as escolas seguem as normas legais em termos de recursos e infraestrutura, mas com limitações. Nos questionários, tanto gestores quanto professores indicaram que a infraestrutura das SRM está adequada para as exigências legais, mas com deficiências significativas em termos de acessibilidade física, como a falta de rampas e portas largas.

**Similitudes:** As respostas dos gestores e das observações nas escolas mostraram uma similaridade no reconhecimento de que a infraestrutura das SRM precisa de melhorias, especialmente em relação à acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida. No entanto, tanto os gestores quanto os documentos institucionais ressaltaram que as escolas estão em conformidade com as exigências básicas da legislação, embora ainda haja espaço para aprimoramento.

**Diferenças:** A principal diferença identificada na triangulação dos dados foi entre as percepções dos gestores e dos professores. Enquanto os gestores afirmaram que a infraestrutura das escolas atende aos requisitos legais, os professores indicaram que, na prática, a infraestrutura não é totalmente acessível, especialmente em escolas com espaços mais limitados ou mal adaptados.

## **5.2 Quanto ao Eixo 2: Formação e Desenvolvimento Profissional**

**Prevalências:** Nos documentos analisados, incluindo os PPPs e os regimentos, foi identificada uma prevalência da ênfase na formação contínua dos docentes, com vários programas e cursos mencionados para o desenvolvimento profissional. Nos questionários, tanto gestores quanto professores concordaram sobre a importância da formação continuada, mas a falta de especialização contínua é um ponto crítico destacado por ambos.

**Semelhanças:** A semelhança entre os dados documentais e as observações nos questionários foi clara: a maioria das escolas possui algum tipo de formação continuada para os professores, mas essa formação não é suficiente para cobrir todas as necessidades dos alunos com deficiência. A falta de cursos específicos sobre as diversas deficiências foi uma preocupação comum entre gestores e professores.

**Diferenças:** Enquanto os gestores indicaram que há um esforço contínuo para promover a formação dos professores, muitos professores mencionaram que a formação recebida não foi suficiente para lidar com as deficiências mais complexas, como as auditivas e múltiplas. Além disso, a frequência das formações foi apontada como um problema, já que muitas escolas não oferecem capacitação contínua, mas apenas pontual.

## **5.3 Quanto ao Eixo 3: Práticas Pedagógicas**

**Prevalências:** A análise dos documentos e das observações indicou que a maioria das escolas tenta adaptar o currículo para os alunos com deficiência, mas com variações significativas nas estratégias e práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas inclusivas são mencionadas nos regimentos escolares, mas a implementação real ainda enfrenta desafios. Nos questionários, gestores e professores confirmaram que as práticas pedagógicas nas SRM são adaptadas, mas nem sempre são sistemáticas ou eficazes.

**Semelhanças:** Em todos os instrumentos de coleta de dados, foi observada a prevalência da adaptação curricular nas SRM, mas também a dificuldade de implementação dessa adaptação de maneira consistente. Professores e gestores

concordaram que a colaboração entre as salas regulares e as SRM é essencial, mas nem sempre ocorre de forma eficiente.

Diferenças: A maior diferença entre as percepções dos gestores e dos professores foi a implementação efetiva das práticas pedagógicas inclusivas. Enquanto os gestores indicaram que as práticas estão sendo aplicadas conforme o previsto, muitos professores mencionaram que, na prática, a colaboração entre as salas regulares e as SRM não ocorre de forma sistemática, e as adaptações curriculares são feitas de maneira pontual.

#### **5.4 Quanto ao Eixo 4: Impacto das Políticas de Inclusão**

Prevalências: A análise documental e as observações confirmaram que as políticas de inclusão estão sendo seguidas de forma geral, mas com diferenças significativas na aplicação prática nas escolas. A maioria das escolas tem SRM e segue as diretrizes legais, mas a efetividade da implementação varia. Nos questionários, gestores destacaram que as políticas de inclusão estão sendo implementadas, mas professores observaram que, na prática, as políticas não são aplicadas de maneira integral.

Similitudes: A triangulação dos dados revelou que, tanto nos documentos quanto nas observações e questionários, existe um esforço das escolas para implementar as políticas de inclusão. No entanto, a aplicação dessas políticas é desigual, com algumas escolas oferecendo um ambiente mais inclusivo do que outras.

Diferenças: A maior diferença observada foi entre as percepções dos gestores e dos professores. Enquanto os gestores se mostraram otimistas quanto à implementação das políticas, os professores destacaram que, embora as políticas de inclusão existam, elas não são implementadas de maneira contínua ou eficaz nas práticas pedagógicas diárias.

#### **5.5 Quanto ao Eixo 5: Desafios e Oportunidades**

Prevalências: A triangulação dos dados mostrou que os desafios mais comuns enfrentados pelas escolas são a falta de recursos financeiros e a resistência de alguns professores à inclusão. No entanto, também foram observadas

oportunidades, como a utilização de tecnologias assistivas e a adaptação curricular como meios para promover a inclusão.

Similitudes: Todos os instrumentos de coleta de dados destacaram que os desafios principais estão na falta de recursos, tanto financeiros quanto humanos. As oportunidades encontradas estão principalmente no uso de tecnologias assistivas e na adaptação do currículo, mas essas práticas precisam ser mais sistemáticas e ampliadas para atender às necessidades de todos os alunos com deficiência.

Diferenças: As percepções sobre os desafios variaram entre os gestores e os professores. Enquanto os gestores focaram nas dificuldades financeiras e na falta de recursos, os professores enfatizaram a resistência à mudança e a falta de capacitação específica como os maiores obstáculos. No entanto, ambos concordaram que existem boas oportunidades para melhorar a inclusão por meio do uso de recursos tecnológicos e adaptações curriculares.

A triangulação de dados permitiu identificar as prevalências, semelhanças e diferenças entre os três instrumentos de coleta (análise documental, observações nas escolas e questionários com gestores e professores). De forma geral, constatou-se que as escolas de Bagé estão se esforçando para cumprir as diretrizes legais e oferecer um ambiente inclusivo para os alunos com deficiência, mas ainda existem grandes desafios em termos de infraestrutura, formação contínua dos professores e implementação sistemática das práticas pedagógicas inclusivas. A triangulação também revelou que a colaboração entre as salas de recursos e as salas regulares é essencial, mas precisa ser mais eficaz e constante para garantir uma verdadeira inclusão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como questão orientadora compreender como as escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé/RS desenvolvem e articulam práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no uso das SRM e do AEE. Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral contribuir com a discussão sobre a inclusão escolar na rede estadual no âmbito do Ensino Médio de Bagé, com foco no atendimento educacional especializado, a partir do mapeamento da estrutura, funcionamento e recursos das SRM e da identificação das percepções de gestores e professores sobre a organização e os desafios do AEE.

A análise dos dados revelou uma contradição central entre o que é previsto nos documentos institucionais das escolas de Bagé e o que, de fato, ocorre na prática escolar. A triangulação entre análise documental, observações nas escolas e questionários com gestoras e professoras permitiu evidenciar essa discrepância de forma consistente. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e Regimentos Escolares das instituições analisadas apresentam caráter genérico, com estruturas e conteúdos muito semelhantes entre si, não trazendo diretrizes específicas sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas adaptadas, flexibilizações curriculares ou formas de organização do AEE. Essa ausência, além de fragilizar o planejamento institucional da inclusão, evidencia a invisibilidade da educação especial nos principais documentos que orientam a vida pedagógica das escolas.

Na prática cotidiana, a pesquisa evidenciou que o funcionamento do AEE depende da iniciativa individual das professoras das SRM. A maioria das docentes relatou dificuldades de diálogo e de trabalho colaborativo com os professores da sala regular, especialmente no que se refere à adaptação de conteúdos, metodologias e avaliações.

Diante dessa realidade, muitas professoras do AEE acabam assumindo, de forma solitária, a responsabilidade de buscar os conteúdos das disciplinas, estudá-los e adaptá-los para os estudantes, utilizando inclusive recursos como a inteligência artificial para compreender os temas e adequá-los às necessidades dos alunos. Tal prática, embora criativa, evidencia a ausência de suporte pedagógico institucionalizado para a adaptação curricular. Outro aspecto recorrente refere-se às avaliações escolares. Os estudantes público-alvo da Educação Especial, em muitos casos, realizam as provas na SRM, e não na sala regular. Quando há abertura por

parte dos professores regentes, estes encaminham as avaliações para o professor do AEE, que fica responsável por adaptá-las, reforçando a lacuna entre o ensino regular e o atendimento especializado e transferindo, novamente, para o AEE a responsabilidade quase exclusiva pelo processo de aprendizagem e inclusão.

Apesar desse cenário, a pesquisa também revelou experiências exitosas. As professoras demonstram empenho em transformar a SRM em um espaço seguro, acolhedor e diversificado, buscando, inclusive, abrir esse ambiente para os demais estudantes da escola, de modo a promover aproximação entre os públicos, reduzir estigmas e despertar o interesse dos estudantes público-alvo pelo espaço da SRM. Tais iniciativas indicam que a SRM possui potencial para se tornar um espaço efetivamente integrador dentro da escola, desde que amparado por políticas institucionais consistentes.

A pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal e profissional da pesquisadora frente às ações de inclusão escolar e à realidade da educação especial na rede estadual do município. Essa inquietação foi reforçada ao constatar que, embora todas as escolas estaduais de Ensino Médio de Bagé possuam SRM ativas e estudantes sendo atendidos, as professoras relatam ausência de formações suficientes, falta de equipamentos atualizados, salas pequenas e não acessíveis, resistência de professores da sala regular em reconhecer as deficiências dos estudantes e dificuldades recorrentes na adaptação curricular. Nesse sentido, espera-se que este trabalho provoque a mesma inquietação nos gestores, professores e formuladores de políticas públicas, instigando a revisão dos documentos institucionais, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre AEE e ensino regular e a ampliação de formações continuadas específicas para a educação inclusiva. Mais do que apresentar problemas, esta pesquisa busca contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, em que a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial seja compartilhada por toda a comunidade escolar.

Por fim, reconhecem-se como limitações da pesquisa o número restrito de escolas participantes e a ausência de dados em algumas instituições, o que não compromete os resultados, mas indica a necessidade de novos estudos que ampliem a análise para outros contextos e realidades. Ao analisar empiricamente o funcionamento das SRM no Ensino Médio, esta pesquisa contribui para suprir a escassez de estudos voltados especificamente a essa etapa da educação básica.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre o papel do professor da sala regular no processo inclusivo e sobre as políticas de formação docente voltadas ao AEE.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2009. p. 11-24.

ASSIS, Simone Gonçalves de; DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANTOS, Nilton César dos. Definição de objetivos e construção de indicadores visando à triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p.71-96.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098–1117, out./dez. 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Porto Alegre: CEEed, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Institui a Política Nacional de Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2023.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação especial no Rio Grande do Sul: trajetória histórica e políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BROERING, Geovani. Direito, educação e a sociedade inclusiva. *Revista Interdisciplinar de Direito, Valença*, v. 20, n. 1, p. 36–64, jan./jun. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **A escola inclusiva: educação para todos**. Rio de Janeiro: Wak, 1993.

CEED/RS. **Resolução nº 304, de 2005. Dispõe sobre a educação especial no RS**. Porto Alegre: CEEEd, 2005.

CEED/RS. **Resolução nº 311, de 2009. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado no RS**. Porto Alegre: CEEEd, 2009.

CEED/RS. **Parecer nº 251, de 2010. Regulamenta o AEE no RS**. Porto Alegre: CEEEd, 2010.

CEED/RS. **Parecer nº 02, de 2025. Atualiza normas da Educação Especial no RS**. Porto Alegre: CEEEd, 2025.

D. W. Winnicott, 1999, pp193. Original de 1971

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Formação de professores para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.20, n.1, p.9-24, 2014.

OLIVEIRA, Ana Paula; DELOU, Cristina Maria. Flexibilização, adaptação e acessibilidade curricular: desafios da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v.36, e12, 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511–524, out./dez. 2007.

ONOCKO-CAMPOS, Rosana Teresa. **Adolescência**: tempo crítico, cuidado ampliado. Boletim FCM, Campinas, v. 13, n. 2, 2025.

PAGNI, Pedro Angelo. A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva: limites e desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v.40, e019, 2019.

PINTO, Maria Rosa; AMARAL, Daniela. Formação continuada e precarização do trabalho docente. **Educação em Revista**, v.35, e21700, 2019.

PITTA, Ana; DANESI, Mauro. **Educação especial no Rio Grande do Sul**: histórico e desafios. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RIBEIRO, Mônica. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e252170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.252170>.

RIBEIRO, Mônica. Reforma do ensino médio e o direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e238178, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238178>.

RIBEIRO, Mônica. O que aconteceu com o ensino médio no Brasil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e252238, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.252238>.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v.28, n.100, p.1231-1255, 2007.

SEBBA, Judy; SACHDEV, Darshan. **What works in inclusive education?** Ilford: Barnardo's, 1997.

SETÚBAL, José Luiz. **Estágios da adolescência**. São Paulo: Instituto PENSI – Instituto de Pesquisa e Ensino, 2025

SILVA, Silvana Maria. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Rafael Soares. AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: aspectos legais, pedagógicos e organizacionais. **Research, Society and Development**, v.11, n.4, 2022.

SOARES, Juliana *et al.* Desafios da efetivação do atendimento educacional especializado no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.31, e025, 2025.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: **Papirus**, 1998. p.11-35