

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI /
GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Submetido em: 14/7/2024

Aceito em: 18/6/2025

Publicado em: 2/1/2026

Stela Cristina Hott Corrêa¹, Silvana Lopes Nogueira Lahr²
Kascilene Gonçalves Machado³

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.16185>

RESUMO

O conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de sua gestão é de suma importância para referendar a formação de professores e gestores escolares, bem como para estabelecer políticas públicas na educação. Neste sentido, esta pesquisa objetiva analisar o papel social do Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEDI) de

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Campus Governador Valadares. Governador Valadares/MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2695-2096>

² Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Campus Governador Valadares. Governador Valadares/MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0198-6740>

³ Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Campus Governador Valadares. Governador Valadares/MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9121-7739>

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Governador Valadares (MG). A pesquisa consiste em um estudo de caso. A escolha do CRAEDI se fundamenta na peculiaridade de que o seu AEE vai além do modelo das salas de recursos multifuncionais, conforme preconizado pelo Decreto 7611/2011 (Brasil, 2011), permitindo o atendimento a todas as escolas a partir de um único centro. Os resultados apontam que o CRAEDI contribui para a inclusão e a melhoria do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças com deficiência e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Além disso, os alunos do CRAEDI têm maiores chances de ingressar no mercado de trabalho e de participar de atividades sociais, considerando suas expectativas futuras. O êxito das ações do CRAEDI deve-se ao fato de que o princípio da inclusão e da acessibilidade permeia a competência humana de seus profissionais, bem como sua estrutura física, tecnológica e seu Projeto Político Pedagógico.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação inclusiva. Salas de recursos multifuncionais.

**THE INCLUSION FOSTERED BY A SPECIAL EDUCATION SERVICE CENTER: A
CASE STUDY OF CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

ABSTRACT

Knowledge of the Special Education Service (SES) and its management is essential to endorse the training of teachers and school managers, as well as the establishment of public policies in education. In this sense, this research aims to analyze the social role of the *Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEDI)* of Governador Valadares (MG). The research methodology is a case study. The choice of *CRAEDI* is based on the peculiarity that its SES goes beyond the model of multifunctional resource rooms, as recommended by Decree 7611/2011 (Brazil, 2011), which provides SES to all schools in the municipal education network from a single center. The results indicate that *CRAEDI*'s SES contributes to the inclusion and improvement of the cognitive, social, and emotional development of children with disabilities

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

and those with high ability/giftedness in regular schools. Furthermore, *CRAEDI* students have greater chances of entering the job market and participating in social activities, considering their future expectations. The success of *CRAEDI*'s actions is due to the principle of inclusion and accessibility permeating the human competence of its professionals, as well as its physical and technological structure, and its Political Pedagogical Project.

Keywords: Special Education Service. Inclusive education. Multifunctional resource rooms.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2019) normatizou o acesso ao Ensino Regular em todos os níveis de aprendizagem, consolidando em um único documento os marcos regulatórios anteriores referentes aos direitos da Pessoa com Deficiência (PcD) (Alves; Ferrazzo, 2021). Desde então, formuladores de políticas públicas e gestores de instituições de ensino não puderam mais adiar as transformações, urgentes e necessárias do sistema educacional brasileiro, a fim de garantir à pessoa com deficiência o acesso, a participação e a permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com suas características, interesses e necessidades.

A implantação de uma educação inclusiva é complexa e demanda a reestruturação do sistema educacional. De acordo com a Lei no 13.146/2015 (Brasil, 2019), para que a inclusão na educação seja efetiva, é necessário revisar projetos pedagógicos, adaptar os espaços físicos e os serviços, oferecer educação em Libras (Língua brasileira de sinais) e Português, preparar profissionais para os serviços de apoio, planejar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, formar professores regentes e especializados, disponibilizar Tradutores e Interpretes de Libras, dentre outros (Brasil, 2019).

Alguns aspectos dessa reestruturação têm desdobramentos sobre a formação e preparação do professor regente e do professor de AEE, ou seja, daquele que atende ao aluno na escola e no contraturno, utilizando materiais e recursos específicos que auxiliem seu processo de aprendizagem (Joca; Munguba; Porto, 2023). Neste sentido, é fundamental a necessidade de rever a formação dos professores, incorporando, por exemplo, o princípio do design universal,

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

que considera que os produtos, ambientes e experiências devem ser acessíveis a todas as pessoas, independentemente da sua idade e habilidades (Story; Mueller; Mace, 1998; Silva et al., 2020), além de promover o uso de tecnologias nessa nova proposta de ensino-aprendizagem inclusiva (Ari et al., 2022).

Além dos professores, é fundamental preparar também os gestores e coordenadores educacionais (Moraes; Izídio; Marinho, 2022), pois eles têm um papel importante na liderança, no engajamento da equipe e na promoção social da educação inclusiva em interação com a sociedade (Soares; Soares, 2021). Esses profissionais também gerenciam as peculiaridades dos diferentes tipos de deficiência indo além dos limites da sala de aula, e considerando outros aspectos relacionados às organizações de ensino, como acomodações, suporte, tecnologia assistiva, modos e formatos de comunicação, ambientes físicos e comportamento social solidário (Le Fanu; Schmidt; Virendrakumar, 2022).

Ademais, o Parecer n.º 17/2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destaca o papel do gestor escolar na educação inclusiva (Alves; Ferrazzo, 2021), e o Decreto no 7.611/2011 estabelece as providências para o AEE e a educação especial (Brasil, 2011). Porém, ainda em que pese a importância de tais normativas, existem lacunas na formação do gestor escolar quanto ao conteúdo específico da inclusão e da promoção da educação inclusiva (Freitas; Oliveira, 2021). Por isto, são importantes trabalhos de pesquisa que estudem casos já consolidados de práticas gestoras da educação inclusiva, entendendo ser este um caminho para o estabelecimento da base de conhecimento necessária à formação profissional de gestores e professores que acolherão o aluno com deficiência.

Estes trabalhos evidenciam os pilares fundamentais sobre os quais a gestão da escola inclusiva deve orientar seus esforços. O primeiro pilar consiste em três cargos centrais para a ação inclusiva: a gestão escolar, que coordena a adaptação do ambiente, dos materiais e dos recursos, cria projetos, desenvolve a comunicação, acolhe e acompanha os alunos; o professor da sala de recursos, também conhecido como professor do AEE (Radetski; Mantelli; Gräff, 2023); e o professor regente da sala de ensino regular (Melo; Fernandes Neto, 2021). O segundo pilar é o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, os quais devem refletir o

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

princípio da inclusão e sustentar as decisões de gestores e professores (Lazzarotto, 2021). O terceiro e último pilar é a integração da família no processo educativo (Teixeira, 2021).

Dentro desses pilares, o AEE, regulamentado pelo Decreto 7611/2011 (Brasil, 2011), é uma peça-chave na Educação Especial, pois ele preconiza a disponibilização de recursos e profissionais capacitados para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, considerando suas necessidades e potencialidades específicas, além de assegurar seu direito à inclusão e participação. Esse atendimento tem sido ofertado no âmbito das escolas de ensino regular, dentro das denominadas Salas de Recursos Multifuncionais ou Salas de Atendimento Especializado (Ziesmann; Guilherme, 2020; Melo; Fernandes Neto, 2021; Teixeira, 2021) ou em Centros Especializados (Brasil, 1996; Ribas; Pires; Araújo, 2020).

Dada a importância do AEE para a inclusão, Teixeira (2021) estudou as práticas e condições que favorecem ou desfavorecem a implantação e operação do AEE, essenciais para a educação inclusiva (Teixeira, 2021). Portanto, é possível encontrar nestas pesquisas os elementos que podem fundamentar a formação dos gestores e professores da educação inclusiva (Freitas; Oliveira, 2021).

Apesar da importância destes estudos de caso, existe uma lacuna de pesquisa no AEE dada pelos modelos de atendimento que extrapolam os espaços das salas de recursos multifuncionais, e das salas regulares ou comuns (Barbosa; Bezerra, 2021). Portanto, a proposta de pesquisa aqui formulada segue nessa direção com o objetivo de analisar o papel social do Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEDI) de Governador Valadares (MG).

A escolha da referida instituição fundamenta-se no fato de que, primeiro, ela foi concebida para entregar um serviço fora das instalações das escolas regulares, e justamente por estarem fora do ambiente escolar, sua equipe, recursos, processos e gestão foram desenhados de tal forma que fosse possível ofertar o AEE simultaneamente a todas as crianças e adolescentes da rede municipal de ensino que dele necessitassem. Em segundo lugar, com o objetivo de atender às demandas de aprendizagem, o CRAEDI também disponibiliza serviços de outros profissionais, como Fisioterapeuta, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo e professor de Educação Física, promovendo um trabalho integrado que permite à criança ou ao

A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)

adolescente receber atendimento e se adaptar, aproveitando ao máximo o Ensino Regular. Portanto, o estudo do CRAEDI possibilita a geração de novos conhecimentos sobre o modelo de gestão que promove a inclusão de alunos com deficiência e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares do município, além de analisar as condições para a efetivação da inclusão na educação. Isso, por sua vez, poderá nortear e favorecer a compreensão e a formação de gestores e professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) define que a educação deve ser inclusiva, oferecida em condições de igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas deficiências, dificuldades de aprendizagem ou superdotação. Portanto, a inclusão escolar envolve a criação de condições que propiciem a inserção do aluno com deficiência nas escolas regulares de ensino. Para isto, a Resolução no. 4/2009 (CNE/CEB, 2009) institui as diretrizes do AEE, que opera como dispositivo para apoiar a inclusão do aluno com deficiência e/ou altas habilidades no ensino regular, e o decreto 7611/2011 (Brasil, 2011) o regulamenta.

Importante esclarecer nesse ponto a diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial. A Educação Inclusiva (EI) pode ser considerada uma ação tanto política, quanto cultural, social e pedagógica, a fim de que todos aprendam juntos, sem haver nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008; Paz; Wisch, 2022). Já a Educação Especial (EE) está fundamentada em fatores humanos, estruturais, didáticos, pedagógicos e tecnológicos, os quais favorecem o apoio dos professores do AEE aos professores da rede regular de ensino (Nogueira Lahr et al., 2021). Ela se constitui em uma modalidade de educação escolar, podendo ser ofertada em Salas de Recursos Multifuncionais na Escola onde o aluno estuda, ou em Centros de AEE, que podem ser públicos ou privados, sem fins lucrativos, e funcionar em instituições públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O AEE complementa ou suplementa a formação do aluno por meio da “disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as

A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)

barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem” (CNE/CEB, 2009, p. 1). Para o êxito desse processo, é necessária uma rede de trabalho colaborativa que inclui os professores do AEE, professores regentes das salas regulares, gestores, profissionais de apoio à criança/adolescente e à família (Lima; Santos, 2023).

As atribuições do professor do AEE incluem identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade (como a Tecnologia Assistiva), e estratégias (incluindo o plano de AEE), bem como orientar os professores das salas comuns e as famílias, articulando todos os envolvidos (CNE/CEB, 2009). Considerando os trabalhos realizados por Givigi et al. (2016) e Schirmer et al. (2023), as vivências cotidianas de professores do AEE abrangem:

- ✓ Adaptar o currículo; os materiais individuais (pessoais do aluno); os materiais e atividades pedagógicas (utilizados e elaborados pelo professor); as provas; os recursos específicos para a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com deficiência visual e auditiva;
- ✓ Utilizar recursos da tecnologia assistiva na comunicação (alternativa e/ou aumentativa) e no material escolar, pedagógico e recreativo para se comunicar com o aluno e ajudá-lo a acessar o conteúdo;
- ✓ Colaborar diariamente com o aluno em suas atividades escolares;
- ✓ Conhecer a história do aluno de forma mais ampla por meio de conversas com os responsáveis, familiares e profissionais de saúde que o acompanham;
- ✓ Apoiar o professor da sala regular de ensino na organização do Plano Educacional Individualizado (PEI) específico para cada aluno com deficiência;
- ✓ Mediar a relação das crianças com deficiência com seus pares em atividades curriculares e recreativas;
- ✓ Fazer palestras para os professores das salas regulares sobre a educação inclusiva, e o uso dos recursos de tecnologia assistiva e comunicação ampliada;
- ✓ Fazer reuniões com a gestão e a equipe pedagógica.

No entanto, muitas barreiras dificultam o êxito do trabalho desempenhado pelo professor do AEE. A primeira delas refere-se ao diálogo entre ele e o professor da sala regular, bem como

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

à articulação entre ambos e a família (Lima; Santos, 2023). Segunda, os professores das salas regulares nem sempre conhecem as funções do professor do AEE. Terceira, a família, muitas vezes, reconhece as habilidades presentes no filho, mas nem sempre consegue perceber suas limitações, o que resulta no desconhecimento ou na desvalorização do trabalho do professor de AEE (Schirmer et al., 2023).

A proximidade entre pais e filhos com deficiência deve ser estimulada e desenvolvida pelos professores, pois há indícios de que o distanciamento entre eles interfere negativamente na aprendizagem dos estudantes (Mann; Gilmore, 2023). Além disso, espera-se que os professores adotem uma atitude positiva em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, tomando decisões pedagógicas que favoreçam sua participação e autoeficácia, em contraposição à atitude negativa que coloca em dúvida o seu progresso (Alkeraida, 2023; Parey, 2023).

Outro aspecto importante é o déficit na formação do profissional de educação, tanto de professores regentes quanto do AEE, no que se refere à formação e capacitação continuada para a educação inclusiva (Lopes et al., 2023). Isso se torna ainda mais relevante quando consideramos o uso da tecnologia em instrumento de comunicação e mediação na aprendizagem, bem como a gamificação como uma estratégia de ensino (Santos; Alves; Coelho Neto, 2024). Os profissionais do AEE enfrentam a exigência de multifuncionalidade, uma demanda que, certamente, não é atendida em sua formação (Schirmer et al., 2023). De acordo com Nogueira Lahr et al. (2021), essa percepção é compartilhada por pais de crianças com deficiência, que afirmam que os professores carecem de maior preparo para acolher e promover a inclusão no ambiente escolar, ressaltando a presença de preconceitos nas instituições onde seus filhos estudam.

Aspecto igualmente relevante é a gestão escolar para a educação inclusiva. Poucos estudos foram realizados no Brasil acerca do papel do gestor no direcionamento do contexto escolar para a inclusão (Carvalho; Lino, 2023). De uma maneira geral, os gestores também carecem de capacitação tanto em sua formação inicial quanto continuada, e suas ações normalmente são burocráticas e direcionadas à solução de conflitos (Carvalho; Lino, 2023).

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Nota-se também a ausência do profissional de apoio à inclusão escolar com formação específica para o cargo que ocupa, os quais, muitas vezes, são substituídos por estagiários. A infraestrutura está aquém da legislação vigente, e há o desconhecimento, mesmo nas instituições de ensino, das diretrizes de inclusão, o que faz com que o AEE seja percebido como uma imposição ou como um trabalho estigmatizado. Além disso, a escassez de investimento público para suportar a gestão do AEE pode comprometer a qualidade do serviço prestado (Schirmer et al., 2023).

Sendo assim, nota-se que a inclusão escolar está garantida do ponto de vista legal, mas as barreiras pedagógicas e atitudinais ainda comprometem a acessibilidade dos estudantes público-alvo do AEE. Ou seja, não basta a realização da matrícula e a adaptação do espaço, é preciso garantir a permanência e participação do aluno com deficiência em seu processo de aprendizagem; caso contrário, ocorrerá o fracasso escolar e o surgimento da exclusão branda (Brasil, 2008; Monteiro; Marchi, 2023).

METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza exploratória e qualitativa, fundamentada na metodologia do estudo de caso (Yin, 2015). O caso estudado é o CRAEDI, instituição localizada no município de Governador Valadares/MG - Brasil. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada e pela obtenção de dados de fontes secundárias, como o Website e as redes sociais da Prefeitura de Governador Valadares, o Instagram do CRAEDI, além de jornais, e do próprio Projeto Político Pedagógico da Instituição. As fontes secundárias e bibliográficas suportaram a elaboração do questionário destinado à coleta de dados primários.

A entrevista ocorreu em janeiro de 2023. Ela foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMED) e pela Diretora do CRAEDI, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com registro por meio de gravação. Posteriormente, o áudio foi transcrito para viabilizar a análise do caso. O contexto das entrevistas e dos serviços de AEE foi registrado em fotografias. A transcrição da entrevista,

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

juntamente com os dados secundários, foi organizada e discutida no tópico “Resultados e Discussão”, cuja análise está fundamentada na bibliografia consultada. Observamos que a identidade da entrevistada foi preservada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CRAEDI é a instituição responsável pelo AEE das crianças com deficiência e/ou altas habilidades da rede municipal de ensino de Governador Valadares. A diretora da Instituição, que está neste cargo há quatro anos, conta que a idealização do CRAEDI surgiu em novembro de 2005, por iniciativa de uma professora, que lançou um projeto para auxiliar alunos com deficiência, mesmo na ausência de um diagnóstico formal. Naquela época, ela atuava como professora e psicóloga na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Observando as dificuldades enfrentadas pelas crianças, ela propôs a criação de um atendimento multidisciplinar em um centro que pudesse oferecer formação e suporte ao desenvolvimento das crianças do município. Sendo assim, o CRAEDI funcionou a partir de 2005 como um “braço” da SMED, e em 2013 ele foi institucionalizado, passando a existir por força da Lei ordinária nº 6349/2013 (Governador Valadares, 2013).

As atividades do CRAEDI tiveram início em uma casa adaptada para suas finalidades e passaram por diversas mudanças ao longo do tempo, inclusive para atender ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2019). Desde o seu início, houve uma preocupação com a formação de monitores e professores, sendo estabelecida uma parceria com a Universidade Federal do Ceará para esse fim. Atualmente, o Centro conta com sede própria, e várias salas de recursos, tanto para múltiplas deficiências quanto para casos específicos. Todo o espaço é adaptado e acessível, com piso podotátil, Braille em placas e mapas, rampas de acesso e mapas táteis em diversos ambientes, como salas, banheiros, parquinho, corredores, entrada e piscina (Figura 1). As áreas comuns estão de acordo com o design universal (Oliveira; Van Munster; Gonçalves, 2019). No parquinho e nos demais espaços, é possível a integração simultânea de

A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)

alunos com e sem deficiência. Assim, são oferecidos serviços, recursos e estratégias que garantem acessibilidade.

Figura 1 – Estrutura física do CRAEDI/Governador Valadares (MG).



Fonte: as autoras.

A missão do CRAEDI é oferecer o AEE para as crianças com deficiência, enquanto o suporte suplementar é voltado para aqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação. O objetivo é assegurar que o estudante tenha acesso aos recursos de apoio, sendo imprescindível que ele esteja matriculado na Rede Municipal de Ensino, que abrange desde a creche até o Ensino Fundamental II.

O modelo de AEE via CRAEDI, embora fundamentado na Resolução n.º. 4/2009 (CNE/CEB, 2009), está de acordo com uma proposta que busca promover a inclusão por meio do apoio de uma rede de serviços que abrange diferentes espaços e tempos, indo além dos domínios das salas de recursos das escolas de ensino regular (Mendes, 2019; Barbosa. Bezerra, 2021). É importante ressaltar que nem toda criança com deficiência necessariamente utiliza o AEE, e a família pode optar por não usufruir do serviço oferecido ao aluno.

As atividades do CRAEDI estão divididas em três equipes, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico (CRAEDI, 2019): Equipe Administrativa, Equipe Pedagógica e

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Equipe Técnica (Tabela 1). Em relação à sua estrutura administrativa, o CRAEDI conta com uma Diretora, uma Vice-Diretora e uma Coordenadora Geral que, em conjunto, supervisionam os profissionais da Instituição. No exercício de suas funções, os profissionais buscam estimular as crianças e capacitá-las para que possam superar as barreiras existentes na escola e, conseqüentemente, em seu cotidiano. Por exemplo, no caso de uma criança que utiliza cadeira de rodas ou apresenta qualquer outra limitação físico-motora, a equipe estuda e indica os equipamentos necessários para que ela possa participar plenamente das diversas atividades que ocorrem na escola. O professor de AEE do CRAEDI é o responsável por avaliar a criança e orientar os profissionais da escola, visando favorecer a efetiva inclusão do aluno.

Tabela 1 – Equipes de trabalho do CRAEDI/Governador Valadares (MG)

EQUIPE ADMINISTRATIVA	EQUIPE PEDAGÓGICA	EQUIPE TÉCNICA
Diretor	Professores do AEE	Psicólogos
Assistentes técnicos de secretaria	Professores de Educação Física	Assistentes sociais
Funcionários de recepção	Pedagogos	Agentes sociais
Funcionários de limpeza	Coordenadores	Fisioterapeutas
Funcionários de cozinha		Fonoaudiólogos

Fonte: as autoras.

A Secretaria da Instituição, juntamente com seus funcionários, integra a Equipe Administrativa e, portanto, é responsável por encaminhamentos, devolutivas de atendimentos, atestados, agendamentos de atendimento a professores e avaliações de alunos. Além disso, organiza planilhas com dados dos alunos que frequentam a Instituição. Este setor está integrado a uma plataforma on-line da SMED, na qual são lançados os dados sobre o consumo e as despesas da instituição. Os recursos financeiros investidos no CRAEDI são meticulosamente calculados para atender a cada demanda do estabelecimento, sendo a verba, inclusive, de origem municipal, sem qualquer investimento estadual ou federal.

Além disso, a Secretaria da Instituição é o setor responsável pela gestão do diário on-line e todo o suporte técnico necessário aos demais setores. Este setor funciona como uma sala de recursos, e sua equipe é encarregada da convocação de professores, do recebimento de encaminhamentos das escolas e da devolutiva sobre a marcação de atendimentos com

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

professores, psicólogos ou terapeutas ocupacionais, por exemplo. Todos os atendimentos são agendados na Secretaria, assim como todo o processamento de dados, que são enviados para a SMED, como por exemplo, informações sobre o controle da merenda, a quantidade de alunos e profissionais. Na Secretaria também é armazenada toda a documentação das crianças que ingressam no CRAEDI, desde a marcação até o cancelamento de atendimentos.

No CRAEDI, a Diretora é responsável pelo monitoramento dos professores, pela organização e definição da formação docente, além de manter diálogos com as famílias. Ela também destaca que estão entre suas atribuições estão a gestão dos atendimentos e as capacitações dos professores, tanto internamente quanto externamente. No geral, ela descreve sua função como de grande amplitude, uma vez que é responsável pela gestão de todas as demandas relacionadas à educação especial na rede municipal de ensino de Governador Valadares. A ação da Diretora do CRAEDI evidencia que o AEE no âmbito de uma instituição fora dos limites da escola regular pode ser mais desafiadora e complexa do que aquela realizada no contexto da própria escola onde cada criança estuda (Freitas; Oliveira, 2021; Melo; Fernandes Neto, 2021).

A função dos pedagogos, que fazem parte da Equipe Pedagógica, consiste em solucionar demandas da Educação Especial nas escolas, incluindo o suporte aos monitores que auxiliam os professores nas salas de aula. Eles atuam como intermediários entre a escola e o CRAEDI, oferecendo assessoria pedagógica às escolas, em colaboração com os professores do AEE. Quando necessário, os pedagogos podem acionar outros setores do CRAEDI. Esses profissionais também observam diferenças no desempenho de uma criança em relação aos demais alunos e elaboram um relatório circunstanciado detalhando tais observações. O objetivo é levantar suspeitas e identificar a possível necessidade de apoio. Em alguns casos, a criança pode não apresentar uma deficiência, mas pode estar enfrentando problemas que afetam o seu desempenho escolar, como situações de abuso.

Quanto à comunicação com os pais, o atendimento é agendado no CRAEDI após a escola identificar dificuldades na criança e conversar com os pais. Em seguida, o aluno é encaminhado para o atendimento com o psicólogo do CRAEDI. Feedbacks sobre o progresso da criança são fornecidos diariamente para a escola. O Professor das oficinas de AEE orienta o docente da

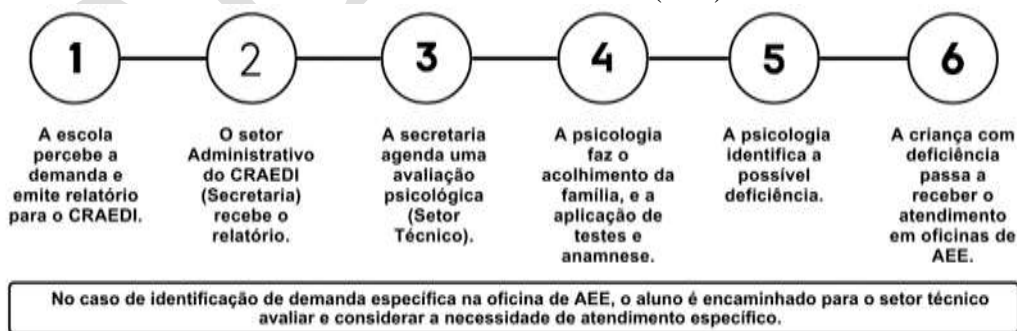
**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

escola no CRAEDI, além de auxiliá-lo na montagem do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) da criança.

A Figura 2 apresenta o fluxo para a obtenção do atendimento no CRAEDI. Primeiramente, as crianças/adolescentes são recebidas pelo setor Técnico (Psicologia) após as escolas encaminharem um relatório para o CRAEDI, para o qual já existe um formulário padronizado, enviado previamente a elas. O Setor Administrativo do CRAEDI informa à escola qual a data, o horário e o profissional responsável pelo atendimento, cujas informações são repassadas às famílias dos alunos.

Assim, a criança ou adolescente é acolhido pelo profissional de Psicologia, que realiza a avaliação e, em seguida, encaminha-o para o Setor Pedagógico. Caso seja identificada alguma deficiência, o aluno passará a participar das oficinas de AEE. Dessa forma, a avaliação é inicialmente conduzida por um psicólogo, que aplica testes e realiza observações clínicas para detectar a presença ou ausência de deficiências, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual ou outras condições. Se a criança for diagnosticada com alguma dessas condições, ela será encaminhada para as oficinas de AEE. Além da participação nas oficinas do CRAEDI com o professor de AEE, quando é necessário, é emitido parecer da Instituição sobre a necessidade um profissional de apoio na escola, conhecido como Monitor.

Figura 2 – Processo de admissão de estudantes com deficiência no AEE do CRAEDI/Governador Valadares (MG).



Fonte: as autoras.

É importante notar que o atendimento não é permanente, mas sim enquanto o aluno estiver matriculado na Rede Municipal de Ensino. Uma vez acolhido pela instituição, sua

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

autoestima e autonomia são estimuladas, e sua escola e professor(es) recebe(m) orientações para melhor atendê-lo. Depois de seis meses a um ano, caso o aluno tenha adquirido autonomia e/ou não necessite mais do AEE, ele é desligado do Centro, permitindo que o profissional atenda outra criança. Caso contrário, o atendimento prossegue.

Além da psicologia, o Setor Técnico engloba também o trabalho de Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais, Fonoaudiólogos, Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Segundo a diretora, o Professor de AEE é quem encaminha a criança/adolescente ao setor técnico quando necessário, para que ela seja avaliada, e se for o caso, receba atendimento por tempo definido. Importante destacar que os atendimentos dos profissionais do Setor Técnico não são clínicos, mas visam promover melhorias no âmbito pedagógico.

Os Pedagogos fazem a conexão entre o Centro e a escola regular, por meio de visitas periódicas, a fim de atender à demanda da educação especial nesse contexto. Nota-se que esses profissionais juntamente com os demais setores do CRAEDI se organizam em uma rede de trabalho colaborativa, que em parceria com a família, propicia a inclusão do aluno com deficiência, conforme recomendado pela literatura (Lima; Santos, 2023). Para que um projeto de inclusão seja bem implementado são necessários recursos, além de uma estrutura física, tecnológica e humana adequadas.

Para a Diretora do CRAEDI, o principal aspecto que contribui para a eficiência do serviço prestado é a capacitação e a competência dos seus profissionais. Eles recebem formação periódica a fim de aprimorar a qualidade na execução de suas funções conforme preconizado pela Resolução no. 4/2009 e verificado nas experiências positivas dos professores do AEE (Barbosa; Bezerra, 2021; Lopes et al., 2023). O professor do AEE, por exemplo, deve compreender as especificidades de sua função, bem como sua relevância e os impactos que gera para a criança atendida.

No CRAEDI, as competências dos diversos profissionais são claramente definidas em seu Projeto Político Pedagógico (CRAEDI, 2019), tornando evidentes quais são as habilidades necessárias para o êxito do processo do AEE (Givigi et al., 2016; Schirmer et al., 2023). Assim, o PPP serve como uma diretriz para a gestão do Centro, contendo objetivos, formação das

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

equipes, respaldo legal que fundamenta a existência da Instituição, as competências esperadas de cada profissional, entre outros.

Conforme preconizado por Schirmer et al. (2023), verifica-se também o esforço contínuo da Diretoria para promover as habilidades e conhecimentos dos professores da rede de ensino em geral. Segundo a entrevistada, as “Terças-feiras de Estudo Interno” são uma excelente iniciativa para garantir que todos estejam atualizados e preparados a fim de contribuir com um ensino inclusivo e de qualidade para todos os alunos. É importante destacar que as formações abordam questões técnicas, além de orientar os professores sobre como acolher as famílias e trabalhar em equipe para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

As capacitações também são direcionadas ao “público externo”, cujo alvo são profissionais da Rede Municipal de Ensino abordando temas diversos como legislação, relacionamento com famílias, produção de materiais, adaptações etc. Os cursos são divulgados nas escolas do município, que recebem um *link* e seus servidores têm um prazo para se inscrever. As formações são oferecidas no CRAEDI a partir da demanda existente nas instituições. Além disso, são disponibilizadas capacitações para diretores e pedagogos sobre temas relacionados a questões administrativas e inclusão. Existem tanto formações EaD quanto presenciais.

A seleção cuidadosa de quais formações oferecer, priorizando os novatos e aqueles que nunca participaram de uma formação específica, é uma estratégia importante para garantir que os professores estejam recebendo o suporte necessário para enfrentar desafios específicos. A formação em Libras para professores de alunos surdos é essencial para garantir a inclusão plena desses estudantes, assim como o aprofundamento da língua para os intérpretes (Brasil, 2019). Às terças e quintas-feiras à tarde, são oferecidos cursos de Libras aos servidores da rede municipal de ensino que tenham interesse.

A inclusão da criança representa um desafio e uma preocupação para as famílias, acrescentando um elemento que torna ainda mais complexa e relevante a forma de atuação com os alunos e suas famílias. É fundamental considerar que estas esperam que seus filhos tenham seus direitos respeitados, recebam o cuidado necessário e sejam tratados com dignidade, sem sofrer discriminação (Nogueira Lahr et al., 2021).

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Desta forma, os professores do AEE do CRAEDI vencem um obstáculo importante para a inclusão que é o diálogo com a família (Mann; Gilmore, 2023). Vale salientar que há um caso em que o atendimento é realizado em domicílio. Segundo a Diretora, o acompanhamento do aluno é feito em casa devido à sua condição, o que foi determinado judicialmente, uma vez que o aluno se encontra em uma situação de risco ao frequentar a escola.

Como foi dito anteriormente, os professores são altamente formados e qualificados para o trabalho no CRAEDI, mas nada os impede de promoverem sua capacitação por outros caminhos. Segundo a Diretora, várias metodologias de ensino são utilizadas. Dentre elas, aquelas que estão no âmbito da ciência da Análise do Comportamento Aplicada ou ABA (Applied Behavior Analysis), que se baseia na premiação do comportamento adequado e no isolamento do comportamento inadequado. Para saber mais sobre o tema recomendamos Cooper, Heron e Heward (2019).

O Centro também possui o Programa de Altas Habilidades/Superdotação, em funcionamento desde 2007. A entrada desses alunos na Instituição segue uma logística distinta daquela utilizada para alunos com alguma deficiência. Anualmente, o CRAEDI envia às escolas um formulário padronizado, que contém diversas orientações para o correto preenchimento, sendo este preenchido por professores (e não por gestores) das escolas. O objetivo é a identificação de alunos com esse perfil e promover atendimento suplementar a eles por meio do enriquecimento curricular nas áreas em que demonstram grande interesse, facilidade ou habilidade.

Sendo assim, com o AEE, de forma suplementar, o aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) poderá maximizar sua participação na escola, potencializar ainda mais suas habilidades, garantir a ampliação do acesso a recursos tecnológicos e ter a oportunidade de participar no desenvolvimento de pesquisas, produtos e/ou materiais.

O TEA é a deficiência mais prevalente na Instituição. A Diretora tem grande experiência e formação no atendimento a crianças no espectro, evidenciando que essa condição não deve ser encarada como uma limitação, especialmente em contextos de educação inclusiva (Carvalho; Lino, 2023). Ela enfatiza a importância de preparar crianças e jovens autistas para a sociedade, de modo que possam se tornar independentes e não necessitem de suporte excessivo. Para isto,

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

é preciso auxiliá-los a lidarem com a frustração, aprender a ouvir "não" e a desenvolver habilidades sociais. A entrevistada também destaca que o autismo não deve ser visto como um problema, mas sim como um potencial a ser explorado. Por fim, ela menciona que o trabalho com essas crianças também envolve conscientizar as famílias sobre a importância dessas abordagens, uma vez que muitas não reconhecem as limitações de seus filhos.

É importante ressaltar que o CRAEDI está plenamente integrado às políticas públicas de Governador Valadares, uma vez que foi instituído por meio de legislação. Os recursos destinados ao CRAEDI são distribuídos e alocados por categorias específicas. Ou seja, os fundos são enviados e utilizados para despesas que se enquadram nessas categorias; caso haja um gasto que não se adeque, é necessário apresentar uma justificativa à SMED, que avaliará a aprovação ou não desse gasto. Desta forma, diferentemente de outros contextos, não há falta de apoio do setor público à Educação Especial em Governador Valadares, já que a inclusão da criança/adolescente com deficiência nas escolas é uma política pública que perpassa diferentes gestões (Rebelo; Pletsch, 2023), configurando-se como uma política de Estado, e não apenas de governo.

De acordo com a Diretora, a principal vantagem do modelo educacional oferecido pelo CRAEDI é a presença de uma equipe de apoio especializada, com professores capacitados, com especialização e vivências em diferentes áreas e profissionais tais como psicólogos que podem contribuir com suas percepções e diagnósticos. Essa equipe permite uma abordagem mais aprofundada e efetiva para atender as necessidades específicas do público com o qual se trabalha, em contraste com o AEE ofertado via sala de recursos, conforme previsto na Lei n^o 13.005/2014 (Brasil, 2014).

Importante ressaltar que no caso do AEE realizado na sala de recursos da escola, um único profissional deve ser capaz de atender a alunos com diferentes tipos de deficiências, muitas vezes simultaneamente. Dessa forma, o Centro funciona como uma ampla sala de recursos localizada fora da escola, que, por meio de múltiplos profissionais, busca suprir as necessidades de multifuncionalidade exigidas dos profissionais que atuam isoladamente nas salas de recursos escolares (Schirmer et al., 2023).

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Mesmo estando fora da escola, a equipe de apoio do CRAEDI oferece um suporte importante aos professores e alunos da rede municipal de ensino, e a comunicação entre o CRAEDI e as escolas é eficiente (Givigi et al., 2016). Além disto, os professores possuem especialização, o que ajuda a garantir o sucesso do programa. A formação continuada dos professores do CRAEDI revela que o Centro não enfrenta problemas no preparo do corpo docente, o que, em outros contextos, se apresenta como um dificultador para a educação inclusiva (Barbosa; Bezerra, 2021).

Sabe-se que há opiniões diversas sobre qual formato de oferecimento do AEE seria mais eficiente: O AEE realizado em um Centro ou o AEE realizado na própria escola, por meio da sala de recursos, ambos previstos nas normativas vigentes (Mendes, 2019). Segundo a Diretora, “a principal diferença entre os dois é a possibilidade de se contar no Centro com uma equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto, o que permite uma troca de informações entre os professores e um trabalho mais completo e eficiente”. Em sua opinião, o espaço do Centro representa um investimento na criança, em sua vida – tanto dentro quanto fora da escola – atual e futura. Além disso, inclui o atendimento aos pais e a formação de professores.

Por fim, a entrevistada salienta a importância de se pensar em rotinas e espaços adequados para o acolhimento e atendimento das pessoas com deficiência, destacando que a escola deve ser vista como um ambiente que oferece muitos espaços e oportunidades, não apenas a sala de aula. As diferentes ações realizadas pela Instituição, integrando seus profissionais, outros profissionais da Rede Municipal de Ensino e familiares, buscam incluir a criança tanto na escola, quanto no ambiente escolar e, conseqüentemente, em outros espaços que permeiem a vivência da territorialidade socialmente construída por esse indivíduo.

A complexidade estrutural, tecnológica e humana do CRAEDI possibilita ampliação da entrega ampliada de serviços e benefícios que vão além dos alunos com deficiência, abrangendo também os pais, a família, os professores das escolas regulares e a sociedade como um todo (Lima; Santos, 2023). Desta forma, o CRAEDI representa uma experiência concreta em que a educação inclusiva ocorre não apenas nos ambientes e horários das salas de aula regulares, mas também em outros contextos e momentos (Barbosa; Bezerra, 2021).

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Em relação à percepção do CRAEDI pelos pais dos alunos, a Diretora nota que alguns deles enxergam o CRAEDI como um local onde haverá monitoramento para seus filhos, enquanto a grande maioria considera o espaço como um ambiente que oferece atividades que podem contribuir para o desenvolvimento deles. Segundo ela, muitas mães relatam que houve uma melhora significativa após seus filhos começarem a frequentar o CRAEDI, pois a Instituição possui muitas estratégias para facilitar o aprendizado. As ações do CRAEDI mostram como a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, bem como o diálogo entre professores e familiares colaboram para a aprendizagem da criança, conforme indicado pela literatura (Lima; Santos, 2023).

A Diretora continua a afirmar que os pais elogiam os resultados do programa e divulgam essa informação para outros pais, que acabam transferindo seus filhos para a rede municipal, com o intuito de que eles sejam atendidos pelo CRAEDI. Ela menciona uma professora de ciências que está realizando uma pesquisa sobre o impacto do programa de altas habilidades na vida das crianças que passaram pelo Centro. Os resultados do trabalho são muito promissores. Alguns alunos que participaram do programa estão cursando graduações em Instituições de Ensino Superior, algumas delas federais. A entrevistada comenta que é gratificante ouvir sobre as experiências exitosas dos alunos, seu ambiente escolar e suas famílias, o que, em sua percepção, motiva muitos pais com condições financeiras favoráveis a transferirem seus filhos de escolas particulares para escolas municipais, a fim de usufruírem dos serviços oferecidos pela Instituição. Para ela, isso é um indicativo da excelência do atendimento, resultando em consequências positivas.

O interesse e a motivação das crianças para participar das atividades no CRAEDI são aspectos imprescindíveis. A entrevistada observa que as crianças apreciam estar nos espaços oferecidos pelo Centro. Segundo ela, no início pode haver choro para entrar, mas, posteriormente, o choro se transforma em uma resistência para não sair do local. No entanto, existem algumas crianças que não conseguem expressar suas preferências devido à gravidade de suas condições. Ela ressalta que muitas crianças entram no ambiente cantando e rindo com os professores.

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

Em 2022, segundo a Diretora, o ano foi encerrado com 1.017 alunos com deficiência e 73 alunos com altas habilidades. A Instituição atende com maior frequência, crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista, deficiência visual (baixa visão, cegueira, visão monocular), deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla. O sucesso do AEE do CRAEDI destaca a atitude positiva dos professores em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos, de forma que sua proposta pedagógica, aliada a todo o apoio terapêutico ofertado pelo Centro, visa promover a participação e a autoeficácia do aluno. Este achado está de acordo com a literatura que mostra que professores com atitudes e crenças positivas em relação à capacidade de inclusão de crianças com deficiência nas escolas têm maior probabilidade de promover o progresso da aprendizagem de seus alunos (Alkeraida, 2023; Parey, 2023).

Dois fatores principais contribuem para que os objetivos do CRAEDI sejam alcançados. O primeiro é a formação e o perfil dos professores. O segundo é o ambiente em si, que é totalmente acessível e equipado com tecnologia de ponta, fornecido pela Secretaria de Educação, o que confirma a importância da tecnologia como instrumento de mediação e comunicação na aprendizagem (Ari et al., 2022; Figueiredo; Lopes; Mansur, 2023). Além disso, os materiais solicitados pelos profissionais são adquiridos e disponibilizados para uso, as salas são climatizadas, o que é de grande relevância, considerando que as altas temperaturas no município podem afetar o desempenho e até mesmo a saúde das crianças (Lopes et al., 2023). Esses diversos vários fatores, aliados à formação e à excelência de seus profissionais, contribuem em conjunto para o elevado nível de atendimento do CRAEDI, conforme previsto em seu Projeto Político Pedagógico, que abrange infraestrutura, tecnologia, pessoal e equipamentos, resultando em conformidade com a literatura (Le Fanu; Schmidt; Virendrakumar, 2022; Schirmer et al., 2023). Um aspecto igualmente relevante é a gestão profissionalizada do serviço de AEE, conforme destacado pela literatura e presente no CRAEDI (Soares; Soares, 2021; Carvalho; Lino, 2023).

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é, de fato, um direito de todos os alunos, e independentemente de sua deficiência, de possuírem altas habilidades ou de enfrentarem dificuldades de aprendizagem. Todos devem ter acesso à educação e ao desenvolvimento de suas habilidades e de seu potencial. Além disso, a inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde pessoas que foram historicamente excluídas da educação formal tenham oportunidades de desenvolvimento equitativas em relação aos demais. O presente trabalho amplia a compreensão sobre a educação inclusiva ao estudar o CRAEDI do município de Governador Valadares/MG, cuja análise revela ser um caso bem-sucedido de Centro de AEE. Foram identificados fatores e condições que favorecem o êxito da gestão desses Centros, bem como o alcance de uma educação verdadeiramente inclusiva. O estudo demonstra que fatores humanos associados à tecnologia, infraestrutura e recursos adaptados, são determinantes para experiências exitosas de inclusão de crianças e jovens com deficiência e altas habilidades no ensino regular.

No que diz respeito aos profissionais, destaca-se a presença de uma equipe multifuncional e multidisciplinar, composta por especialistas com formação adequada e competência para criar um ambiente de aprendizagem acessível à criança. Além disso, conta-se com o apoio da Equipe Técnica que atua para melhorar as condições dos alunos que frequentam o Centro, especialmente para favorecer aspectos pedagógicos do AEE. Ressalta-se que a presença desses profissionais, que geralmente atuam em setores de saúde, não é uma exigência das normativas federais que regulamentam a Educação Especial, mas representa um diferencial significativo que contribui para resultados mais incisivos.

Do ponto de vista da conexão entre o CRAEDI e a escola, seus profissionais mantêm um canal de comunicação constante com os professores e demais profissionais da escola regular, bem como com as famílias dos alunos. Esse relacionamento inclui diálogos, capacitações e orientações, visando promover a integração das equipes e melhorar a inclusão, a permanência e a participação dos estudantes.

O suporte fornecido pela Direção do CRAEDI à formação continuada de todos os seus colaboradores, aliado à complexidade estrutural, tecnológica e humana da Instituição, resulta

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

em serviços destinados a alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, beneficiando também suas famílias e, por extensão, toda a sociedade. Isso se reflete, especialmente, nas escolas regulares, que são favorecidas pela formação de um ambiente docente e discente receptivo e propício à inclusão dos alunos.

Fica nítido ao longo da entrevista e da análise das informações que o PPP não é mero mapa de percurso a ser seguido, mas é, de fato, implementado por meio da ação profissional dos setores Administrativo, Pedagógico e Técnico, sob a gestão uma direção experiente e capacitada. O princípio da inclusão e da acessibilidade, de fato, permeia toda a competência dos profissionais do CRAEDI, bem como sua estrutura física e tecnológica.

Uma condição significativa para o êxito das ações do CRAEDI é o fato de a educação inclusiva estar inserida nas políticas públicas do município de Governador Valadares. O Centro foi criado e está respaldado por uma lei ordinária municipal, e suas atividades transcendem diferentes administrações, que devem assegurar a alocação de recursos financeiros para suas despesas, bem como os investimentos contínuos necessários.

Os resultados da pesquisa mostram como o CRAEDI está trabalhando para promover a inclusão e a participação ativa de suas crianças e adolescentes nas atividades escolares e sociais, garantindo que todos, independentemente de sua condição, tenham acesso à educação e possam desenvolver suas habilidades e potenciais. Além disso, o CRAEDI dedica esforços para conscientizar a sociedade sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência, servindo como um exemplo de como a educação inclusiva pode se tornar uma realidade.

Os relatos obtidos evidenciam a ocorrência de experiências exitosas na busca pela promoção da inclusão, participação e permanência de crianças com deficiência e altas habilidades que podem se estender para além dos muros da escola, impactando suas vidas familiar, social, acadêmica e profissional. Ao longo do tempo, os alunos do CRAEDI estão mostrando melhorias significativas em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, implicando, assim, em maiores chances de ingresso no mercado de trabalho e de participação em atividades sociais, conforme relatado por egressos da Instituição e suas famílias.

Com o apoio adequado, essas crianças e adolescentes atendidos podem ser bem-sucedidos não apenas na escola, mas também na sociedade, desenvolvendo habilidades e

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

motivação para a formação continuada no ensino médio e na graduação. Embora a inclusão seja um direito que deve ser garantido e promovido por todos, está claro que ela não ocorre simplesmente a partir de uma normativa promulgada, tampouco da existência de uma Instituição que busque promovê-la. A inclusão é, na verdade, socialmente forjada ao longo do tempo, dependendo de inúmeras ações e do envolvimento de diversos atores.

REFERÊNCIAS

ALKERAIDA, Ali. Understanding teaching practices for inclusive participation of students with autism in Saudi Arabian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, [s. l.], v. 27, n. 14, p. 1559–1575, 2023. DOI: 10.1080/13603116.2021.1904015.

ALVES, Paulo Henrique; FERRAZZO, Débora. Gestão escolar e a proposta de uma escola inclusiva: O que consta nos documentos oficiais. *Saberes Pedagógicos*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 153–177, 2021. DOI: 10.18616/rsp.v5i2.6285.

ARI, Refia *et al.* Sustainable management and policies: The roles of stakeholders in the practice of inclusive education in digital transformation. *Electronics*, [s. l.], v. 11, n. 585, p. 1–16, 2022. DOI: 10.3390/electronics11040585.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação inclusiva: Reflexões sobre a escola e a formação docente. *Ensino em Perspectivas*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 1–11, 2021.

BRASIL. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasil, n. 9.394/1996, p. 1–61, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, DF, 07 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25.fev.2024.

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

BRASIL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei no. 13.146/2015*. 3a edição. Atualizada até janeiro de 2019. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas: Brasília, p. 1–50, 2019.

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

BRASIL. *Lei no. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Senado Federal: Brasil, 2014.

CARVALHO, C. L. de; LINO, C. M. Gestão escolar na educação inclusiva: A produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 1–28, 2023.

CNE/CEB. *Resolução no. 4/2009*. Portal Normativas: Brasil, n. 4, 2 out. 2009.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied behavior analysis*. 3. ed. New York: Pearson, 2019.

CRAEDI - Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEDI). *Projeto Político Pedagógico*. Governador Valadares, 2019.

FIGUEIREDO, Tarcísio.; LOPES, Arilise Moraes de Almeida; MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho. Comunicação e socialização da criança com Transtorno do Espectro Autista: A tecnologia como instrumento de aprendizagem. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 1–30, 2023. DOI: 10.5902/1984686x74166.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de Oliveira. Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Imagens da Educação*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 133–155, 2021.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento et al. O trabalho colaborativo na escola: O uso da tecnologia assistiva. *Educação (UFSM)*, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 359–374, 2016. DOI: 10.5902/1984644419467.

JOCA, Terezinha Teixeira; MUNGUBA, Marilene Calderaro; PORTO, Chrystiane Maria Veras. Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional. *Revista Contexto & Educação*, v. 38, n. 120, p. e13370, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.13370.

LAZZAROTTO, K. do C. *Educação inclusiva como princípio de gestão escolar*. 2021. 1–47 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Maria, [s. l.], 2021.

LE FANU, Guy; SCHMIDT, Elena; VIRENDRAKUMAR, Bhavisha. Inclusive education for children with visual impairments in sub-Saharan Africa: realizing the promise of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Educational Development*, [s. l.], v. 91, n. August 2021, p. 102574, 2022. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2022.102574.

LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos Santos. Atendimento Educacional Especializado: Articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas Escolas Públicas do Município de Parintins (AM). *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 1–24, 2023. DOI: /10.5902/1984686x71940.

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 36, n. 1, p. e22/1–32, 2023.

GOVERNADOR VALADARES. *Lei Municipal no. 6.349 de 11 de janeiro de 2013*: Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEDI). Prefeitura Municipal de Governador Valadares: 2013.

MANN, Glenys; GILMORE, Linda. Barriers to positive parent-teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, [s. l.], v. 27, n. 14, p. 1503–1515, 2023. DOI: 10.1080/13603116.2021.1900426.

MELO, Eduarda Ferreira; FERNANDES NETO, Izidorio Paz. Os desafios encontrados na gestão escolar perante os alunos com necessidades especiais. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 10, n. 15, p. 1–13, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i15.24174.

MENDES, Encéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, [s. l.], v. 27, n. 22, p. 1–27, 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3167.

MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 1–26, 2023. DOI: 10.5902/1984686x69440.

MORAES, André; IZÍDIO, Maria Aparecida da Silva; MARINHO, Leonardo Henrique Gomes. A educação especial inclusiva em município de sertão pernambucano: O olhar da realidade por intermédio da gestão escolar. *Revista Educação Inclusiva*, [s. l.], v. 6, n. 2, 2022.

NOGUEIRA LAHR, Silvana. Lopes *et al.* *Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino regular na visão parental: Uma revisão narrativa*. In: ALMEIDA, F. A. de (org.). *Educação inclusiva, especial e políticas de inclusão*. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021, p. 94-113.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; VAN MUNSTER, Mey de Abreu; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 675–690, 2019. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400009.

PAREY, Bephyer. Exploring positive and negative teachers' attitudes towards inclusion of children with disabilities in schools in Trinidad: Implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, [s. l.], v. 27, n. 14, p. 1544–1558, 2023. DOI: 10.1080/13603116.2021.1902004.

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento; WISCH, Tásia Fernanda. Ser professor na perspectiva inclusiva: saberes, fazeres e compromissos em uma tríade formativa. *Revista Contexto & Educação*, v. 37, n. 116, p. 9–22, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.116.12701.

RADETSKI, Sandra Sofia; MANTELLI, Juliana Aparecida; GRÄFF, Patrícia. A formação de professores para o atendimento educacional especializado no município de Chapecó. *Revista Contexto & Educação*, v. 38, n. 120, p. e11688, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.11688.

REBELO, Andressa Santos; PLETSCH, Márcia Denise. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021). *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 36, n. 1, 2023. DOI: 10.5902/1984686x70980.

RIBAS, Geovania Fagundes; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; ARAÚJO, Silvânia Brito. A educação inclusiva no município de Itapetinga-BA: avanços e desafios de uma política em ação. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020006, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1150.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto *et al.* Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 1–26, 2023. DOI: 10.5902/1984686x70929.

SANTOS, Adriana Prado Santana; ALVES, Adriana Gomes; COELHO NETO, Joao. Jogos Digitais no Atendimento Educacional Especializado: um estudo com estudante que possui Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e13/1–21, 2024. DOI: 10.5902/1984686X83806.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da *et al.* O trabalho do professor de educação especial itinerante: Uma revisão sistemática. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 51–66, 2020. DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v4i2.294.

SOARES, Paulo Henrique Araújo; SOARES, Cíntia Siqueira Araújo. A importância do gestor escolar na promoção da educação inclusiva. *Revista Amazônica*, [s. l.], v. XXVI, n. 2, p. 452–467, 2021.

STORY, Molly Follete; MUELLER, James L.; MACE, Ronald L. The principles of universal design and their application. In: RESEARCH, National Inst. on Disability and Rehabilitation (Org.). *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*. [S.l.]: North Carolina State University, 1998. p. 170.

TEIXEIRA, Camila Gomes Martins. M. *Gestão escolar: Concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta de Educação*. 2021. 139 f. Dissertação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [s. l.], 2021.

**A INCLUSÃO FOMENTADA POR UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO DO CRAEDI / GOVERNADOR VALADARES (MG)**

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIESMANN, C. I.; GUILHERME, A. A. Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 110, p. 86–104, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.110.86-104.

Autor correspondente:

Stela Cristina Hott Corrêa

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Campus Governador Valadares

Rua São Paulo 745 – Centro. Campus Governador Valadares/MG, Brasil. CEP 35010-180

stela.correa@ufjf.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

