

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Gabriela de Paula Rosa

O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades

Juiz de Fora
2025

Gabriela de Paula Rosa

O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rosa, Gabriela de Paula.

O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva : desafios e possibilidades / Gabriela de Paula Rosa. -- 2025.
132 f.

Orientadora: Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Trabalho colaborativo. 4. Gestão escolar. I. Alexandrino, Daniela Fantoni de Lima, orient. II. Título.

Gabriela de Paula Rosa

O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 26 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Daniela Fantoni de Lima Alexandrino - Orientador

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof(a) Dr(a). Patricia Rafaela Otoni Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Rita de Cássia Souza Félix Batista

Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 22/10/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 28/11/2025, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 04/12/2025, às 23:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CÁSSIA SOUZA FÉLIX BATISTA, Usuário Externo**, em 08/12/2025, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2699741** e o código CRC **C3A5695D**.

“Quanto mais nos dedicamos a atuar em nosso meio participativamente, mais nos conduzimos para nossa realização como seres humanos plenos.” (Lück, 2013, p. 63).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que permitiu que eu chegasse ao final desta jornada mesmo diante das atribulações da vida.

Ao meu amado filho, Paulo Rosa Sad, por ser minha motivação diária, por quem eu tento ser melhor a cada dia, e mesmo sem compreender as ausências da mãe, contribuiu para que mais um objetivo fosse alcançado por mim.

Ao meu marido, João Paulo, por sempre acreditar em mim, me incentivar e me fazer acreditar que fosse possível chegar até o final.

À toda a minha família, pais, irmãs e sobrinhos, que compartilharam comigo as dificuldades e esperaram ansiosos pela conclusão desta etapa.

Aos meus amigos, em especial Karine e Patrícia, companheiras do mestrado. Foi maravilhoso compartilhar com vocês essa experiência.

Aos colegas de profissão que contribuíram significativamente para a minha pesquisa.

À Prof. Dr. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, obrigada por me orientar e por compartilhar comigo seus conhecimentos.

Aos professores da Banca de Qualificação, pela valiosa contribuição com a minha pesquisa.

Por fim, aos profissionais do PPGP, em especial às agentes de suporte acadêmico Juliana Cantarino e Amélia Gabriela, que foram fundamentais nessa caminhada.

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), aborda a garantia do direito à educação de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, problematizando a inclusão escolar desses estudantes. Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de que a inclusão desses discentes seja efetivada de fato, a partir de uma perspectiva que vá além da simples oferta de vaga e da realização de matrículas desses alunos na rede regular de ensino, mas que proporcione uma educação de qualidade para todos. Para tal, o referido trabalho analisa a realidade de uma escola da rede estadual de Juiz de Fora – MG, a fim de compreender de que maneira essa escola pode atuar para potencializar suas práticas visando a inclusão desses estudantes. Diante disso, foram realizadas pesquisas documentais e levantamento de dados. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos para a coleta de dados a aplicação de questionários *on-line* junto ao gestor escolar, ao especialista em educação básica, aos professores das salas de recursos multifuncionais, aos professores regentes de turma/aulas e de apoio, para a compreensão das lacunas existentes na realidade escolar. Através da análise do contexto da escola pesquisada e das respostas obtidas por meio dos questionários, verificou-se como vem se estruturando o processo inclusivo na instituição, destacando a necessidade de aprimoramento das práticas inclusivas, diante das quais um trabalho colaborativo entre os profissionais torna-se imprescindível para a superação dos desafios apresentados. Nesse sentido, foi estruturado um Plano de Ação Educacional, como proposta de intervenção na organização da escola a fim de superar os desafios encontrados nesta pesquisa. O referencial teórico do presente estudo fundamenta-se em autores e legislações pertinentes à temática investigada. No campo da inclusão escolar, destacam-se Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), Pimentel (2018), Dall'Acqua e Carneiro (2014) e Sasaki (2005). No que se refere à gestão escolar, o embasamento teórico apoia-se nos estudos de Lück (2009, 2014), Vieira e Silva (2022) e Camara (2017), dentre outros autores apontados ao longo do texto. Como desdobramento desta pesquisa, considera-se relevante a realização de novos estudos que aprofundem a análise das práti-

cas colaborativas entre os profissionais da escola, incluindo a articulação entre gestão, docentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e famílias, de modo a ampliar a compreensão sobre os desafios e avanços na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Especial. Trabalho colaborativo. Gestão escolar.

ABSTRACT

This study, developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policy and Education Evaluation (CAEd), of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), addresses the guarantee of the right to education for students with disabilities, Autism Spectrum Disorder, or high abilities/giftedness, problematizing the school inclusion of these individuals. In this context, the necessity for the comprehensive implementation of these students' inclusion to be effectively implemented, adopting a perspective that moves beyond the mere provision of school vacancies and the enrollment of these students in the regular education system, to one that ensures quality education for all. To this end, the present work analyzes the reality of a state public school in Juiz de Fora – MG, seeking to understand how this institution can enhance its practices aimed at the successful inclusion of these students. Consequently, documentary research and data collection were initially conducted. Subsequent to this, a qualitative study was performed, utilizing online questionnaires administered to the school administrator, the basic education specialist, multifunctional resource room teachers, and general education/support teachers as data collection instruments, with the aim of comprehending the existing gaps within the school context. Through the analysis of the researched school's context and the responses obtained via the questionnaires, the structure of the inclusive process within the institution was precisely ascertained, emphasizing the pressing need for refining inclusive practices. For this refinement, collaborative work among professionals is deemed essential for overcoming the challenges identified. In this vein, an Educational Action Plan was structured as a proposed intervention in the school's organization to effectively address and surmount the challenges found in this research. The theoretical framework of this study is based on authors and legislation relevant to the investigated topic. In the field of school inclusion, the following stand out: Mantoan (2015), Mantoan and Lanuti (2022), Pimentel (2018), Dall'Acqua and Carneiro (2014), and Sassaki (2005). Regarding school management, the theoretical basis relies on the studies of Lück (2009, 2014), Vieira and Silva (2022), and Camara (2017), among other authors mentioned throughout the text. As an extension of this research, conducting further studies is considered relevant to deepen the analysis of collaborative practices among school professionals, encompassing the coordination between ma-

nagement, faculty, Specialized Educational Services professionals, and families, thereby broadening the comprehension of the challenges and progress in consolidating a truly inclusive school.

Keywords: School inclusion. Special Education. Collaborative work. School management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas que prestam atendimentos de Salas de Recursos Multifuncionais aos estudantes da Escola Estadual Jardim	53
Quadro 2 – População da pesquisa e respondentes.....	74
Quadro 3 – Dados da pesquisa e ações propositivas	85
Quadro 4 – Síntese de ações a serem executadas pela equipe gestora	87
Quadro 5 – Cronograma de pautas de reuniões	91
Quadro 6 – Cronograma de atualização do PPP	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Monitoramento do indicador 4B	27
Tabela 2 – Distribuição de alunos por turma e modalidade de Ensino	38
Tabela 3 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação na E. E. Jardim	39
Tabela 4 – Quantitativo de Professores de apoio com os alunos atendidos e especificação dos laudos.....	39
Tabela 5 – Quantitativo de Servidores por forma de vínculo	43
Tabela 6 – Quantitativo de turmas com a capacidade máxima de alunos ou mais ...	45
Tabela 7 – Monitoramento da construção de PDIS.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NORMATIVAS E DELINEAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	21
2.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR	21
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MINAS GERAIS	29
2.2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estratégias pedagógicas inclusivas	29
2.2.2 Atores no processo de inclusão escolar em Minas Gerais e a articulação entre esses profissionais	33
2.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM..	36
2.3.1 Características da escola	36
2.3.2 Práticas escolares frente ao processo inclusivo	47
3 INCLUSÃO ESCOLAR E A GESTÃO DO TRABALHO COLABORATIVO	57
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	57
3.1.1 Desafios na promoção da inclusão escolar	58
3.1.2 Gestão escolar e o trabalho colaborativo do contexto inclusivo	64
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	69
3.3 ANALISANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA MINEIRA.....	73
3.3.1 População da pesquisa e perfil dos respondentes	73
3.3.2 Analisando os dados relativos aos aspectos inclusivos na Escola Estadual Jardim	76
3.3.3 Analisando os dados relativos à gestão da Escola Estadual Jardim e do trabalho colaborativo	78
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	84
4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	85
4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO.....	89
4.2.1 Promover reformas de acessibilidade	89
4.2.3 Promover capacitação de servidores.....	92
4.2.4 Implantar dia de plantão no <i>google meet</i> das professoras das SRMs	92

4.2.5 Fortalecer o planejamento coletivo	93
4.2.6 Atualizar o PPP	95
4.2.7 Articular e orientar sobre a elaboração e construção do PDI	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFISSIONAIS REGENTES DE AULAS E DE TURMAS	109
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFESSORES DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	114
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)	119
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AO DIRETOR	123
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA	127

1 INTRODUÇÃO

A educação é prevista como um direito de todo ser humano segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). No Brasil, esse direito é reafirmado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988).

Todavia, historicamente, a expansão do sistema educacional brasileiro decorreu a partir da industrialização do país, voltada para a qualificação de mão de obra, por volta da década de 30 (Giamogeschi, 2009), pois, até então, era exclusivo das classes sociais dominantes. Assim, houve a abertura das escolas à população, resultando na democratização do ensino. Logo, a educação, atualmente considerada um direito, nem sempre esteve disponível a toda sociedade. Esse cenário, inclusive, ainda em 2012, era realidade, pois “países superpopulosos continuavam a apresentar um número considerável de populações fora da escola” (Unesco, 2015, p.20), com crianças que nunca frequentaram a escola.

Nesse sentido, é válido refletir sobre o direito à educação, que na atualidade não deve se restringir, mas deve alcançar todos os indivíduos. Portanto, destaca-se a necessidade de uma educação inclusiva, a qual visa o atendimento aos alunos sem qualquer distinção, independentemente de qualquer característica, raça, cor, religião, sexo, idade, ideologia, origem ou quaisquer outras formas.

Diante do contexto das legislações que visam garantir o direito à educação para todos, indiscriminadamente, a presente pesquisa possui como foco o direito à educação de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Afinal, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2015, p.28). Assim, propiciando uma escola capaz de atender a pluralidade.

No Brasil, a inclusão escolar é considerada uma política recente. Pois, embora haja na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) a previsão legal do direito à educação de todos, apenas nas últimas décadas o processo tem se aprimorado com o surgimento de novas políticas que dispõem de uma regulamentação mais específica, mesmo que ainda com muitos desafios. Nesse contexto, segundo Mantoan (2015, p.38),

problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

Portanto, a inclusão escolar demanda outras questões além da efetivação da matrícula do aluno para a garantia da qualidade da educação desses, buscando superar essa visão reducionista do acesso às escolas regulares.

Por meio desse cenário, que ainda se encontra em construção e aprimoramento, o presente trabalho busca relacionar os avanços normativos da temática, que estão vigentes, evidenciando como vem se configurando o processo de inclusão na Escola Estadual Jardim¹ – uma escola da rede estadual de Minas Gerais, localizada em Juiz de Fora – nos anos de 2022 a 2025, através de descrição e análise de como o processo inclusivo tem se apresentado nas práticas da referida escola.

No contexto da escola pesquisada, atuei como Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) no período de 2022 a 2024. Porém, exerci a referida função desde 2013, período no qual estava em exercício em outra cidade. Paralelamente ao cargo de ATB, mantive outros vínculos profissionais: em 2024 atuei como professora em outra instituição de ensino no âmbito municipal, e no ano de 2023, como Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), contratada na rede estadual em Juiz de Fora/MG. O interesse pela temática também surgiu pelo fato de ter atuado em uma escola que possui um número expressivo de estudantes com deficiência e transtornos do espectro autista, sendo um total de 54 alunos matriculados em 2025, além de 22 Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), atuando na instituição.

Atualmente, atuo junto a SRE/JF como Analista da Educação Básica – Inspetora Escolar, vinculada a função desde 02 de setembro de 2024.

Conforme pude observar, a maioria dos professores de apoio têm sido considerados como atores centrais e responsáveis pela inclusão dos alunos, todavia, a responsabilidade da inclusão escolar é uma demanda coletiva, que

¹ Nome fictício utilizado para manter o anonimato da escola. Por decidir manter o anonimato das instituições, todos os nomes apresentados serão fictícios.

transcende a atuação de um único profissional. Como apontam Braun e Vianna (2011, p. 25-26),

o Atendimento Educacional Especializado não é único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Mas nele pode e deve se caracterizar, a partir de uma atuação colaborativa entre professores, a elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno, tanto em momento específico como o AEE, quanto na sala de aula.

Logo, para a construção de uma escola inclusiva, faz-se necessário um trabalho colaborativo, envolvendo os diferentes profissionais da educação.

Diante disso, esta pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: Como a equipe gestora da Escola Estadual Jardim pode viabilizar um trabalho colaborativo que busque promover a articulação entre os profissionais responsáveis pelo processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação?

Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender de que maneira a Escola Estadual Jardim pode atuar para potencializar suas práticas visando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Além disso, foi necessário traçar três objetivos específicos para caso de gestão² em foco. O primeiro buscou descrever os papéis dos diversos atores frente à inclusão escolar e detalhar práticas e ações da escola para a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. O segundo, de cunho analítico, foi delineado com vistas a analisar como os profissionais da Escola Estadual Jardim têm atuado frente à inclusão escolar. E por fim, o objetivo propositivo, a fim de propor ações que possam contribuir na construção de uma efetiva escola inclusiva.

O referido trabalho justifica-se a partir do pressuposto de que a inclusão escolar é um processo complexo e que se encontra em desenvolvimento e aprimoramento. Além disso, durante a caminhada profissional na educação básica,

² No PPGP, visto que o mestrado é composto por pessoas que atuam no exercício profissional, a dissertação se caracteriza em um Plano de Ação Educacional (PAE), no qual um caso de gestão, uma questão relevante da prática do gestor se torna o foco da pesquisa junto a busca de estratégias para enfrentamento da questão identificada. Portanto, a pesquisa se baseia em um problema com proposta de intervenção ao final (mestrado.caedufjf.net, 2025).

pude perceber que muitas dificuldades ainda são apontadas nos cotidianos escolares referentes ao processo inclusivo, inclusive na instituição pesquisada. Diante disso, por meio deste estudo, a proposta apontada pode contribuir positivamente para o aprimoramento das práticas na instituição de ensino abordada.

Contribuem com o referencial teórico do presente estudo alguns autores e legislações. Dos autores utilizados para o embasamento teórico referente ao campo da inclusão escolar destacam-se Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), Pimentel (2018), Dall'Acqua e Carneiro (2014) e Sassaki (2005). Referentes à temática gestão, destacam-se os autores Lück (2009, 2014), Vieira e Silva (2022), Camara (2017); dentre outros apontados ao longo do texto.

Com relação ao percurso metodológico, foram realizadas duas diferentes coletas e passos. Em um primeiro momento, foi realizada pesquisa documental, levantamento de dados, e posteriormente, a tabulação desses dados, a fim de compreender os movimentos ocorridos no contexto da pesquisa. Nessa etapa, foram coletados, por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), os dados de quantitativos de alunos por turma, quantitativos de alunos da educação especial, vinculação de alunos às salas de recursos multifuncionais. Além disso, foram analisadas atas de conselhos de classe, livros de cumprimento de atividades extraclasse e PDIs que compõem as pastas individuais de alunos. Esse material compõe as evidências apontadas no Capítulo 2 e que demonstram lacunas em relação ao trabalho colaborativo na Escola Estadual Jardim. Os dados apresentados nesta pesquisa foram obtidos a partir de uma análise abrangente da instituição escolar como um todo. Contudo, os instrumentos metodológicos aplicados foram especificamente elaborados para investigar aspectos relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também foi realizada revisão de literatura, para compreensão sobre como as normativas orientam as práticas relativas ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas estaduais mineiras. Esses dados sustentam a elaboração do Caso de Gestão.

Já para a realização dos delineamentos que compõem o Capítulo 3, a metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa. André (2013, p. 97) aponta que

as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Portanto, a pesquisa abrange um contexto dinâmico, a qual conta com questionários como instrumento, os quais foram aplicados ao Diretor, à Especialista em Educação Básica, aos professores das salas de recursos que atendem aos alunos da escola, aos profissionais regentes de turma/aulas e professores de apoio, conforme detalhado na seção metodológica, no Capítulo 3.

Em relação a organização textual, além do capítulo introdutório, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos e a conclusão. No Capítulo 2, foi realizada a descrição dos papéis dos diversos atores frente à inclusão escolar e o detalhamento das práticas e ações que vêm sendo realizadas pela escola para a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, apontando normativas em âmbitos nacional e estadual. Além disso, a organização do processo inclusivo na Escola Estadual Jardim, caracterizando e apontando as práticas ocorridas na instituição, que evidenciam o problema.

Já o Capítulo 3 tem como foco analisar como os profissionais da Escola Estadual Jardim têm atuado frente à inclusão escolar. Sendo composto pelo referencial teórico utilizado para apresentar conceitos importantes que sustentam as análises dos dados coletados. Além disso, o capítulo apresenta também a metodologia de pesquisa delineada para a coleta de dados – a qual contou com a aplicação de questionários *online* ao diretor escolar, à Especialista em Educação Básica, aos professores de apoio, aos professores regentes de aulas/turmas e às professoras das salas de recursos multifuncionais, profissionais que atuam junto aos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada – e análise desses dados coletados.

No Capítulo 4, é apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), feito a partir da ferramenta 5W2H, com a finalidade de propor à Escola Estadual Jardim um

planejamento para a superação dos desafios enfrentados pela instituição diante da inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Por fim, a Conclusão do presente trabalho tem o intuito de apresentar as considerações finais e abordagens pertinentes da pesquisa realizada, apontando também possíveis desdobramentos para investigações futuras que aprofundem a análise das práticas colaborativas e o papel da gestão e da família³ na consolidação de uma escola inclusiva.

Portanto, o presente estudo, busca a compreensão de como potencializar a inclusão dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação na educação básica em prol de uma escola que não só receba todos os alunos, mas que oportunize uma educação de qualidade.

Diante desse panorama, torna-se essencial compreender o arcabouço legal e as diretrizes que orientam a educação inclusiva no Brasil e em Minas Gerais, uma vez que tais normativas fundamentam as práticas pedagógicas e de gestão voltadas à garantia do direito à educação para todos. Assim, o próximo capítulo apresenta os principais marcos legais, políticas públicas e orientações que sustentam a implementação da inclusão escolar, situando o contexto em que se desenvolve o presente estudo.

³ Reconhece-se a importância de todos os sujeitos envolvidos na implementação da política de inclusão, incluindo a família. Contudo, este estudo delimita sua análise aos profissionais diretamente envolvidos no trabalho colaborativo no contexto escolar.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NORMATIVAS E DELINEAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo busca descrever os papéis dos diversos atores frente à inclusão escolar e detalhar práticas e ações da escola para a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Para isso, primeiramente, são abordadas as normativas referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, tanto em âmbito nacional, conforme Seção 2.1 intitulada “Políticas nacionais de inclusão escolar”, como em âmbito estadual, apresentação feita na Seção 2.2. Essas legislações são subsídios para a atuação e condução de estratégias no contexto educacional.

Assim, ao percorrer esses documentos é possível verificar, com base nos direcionamentos apontados no texto, como a inclusão deve ser oportunizada segundo os marcos legais. Também, de que maneira ela acontece no contexto prático da escola pesquisada, afinal, essas legislações orientam o trabalho educacional. Por fim, a Seção 2.3, apresenta a escola e as evidências que sustentam o caso de gestão. Assim, primeiramente são apresentadas características mais gerais da Escola Estadual Jardim e, na sequência, como se estrutura o trabalho realizado para a viabilização da inclusão escolar.

Com base nessas considerações iniciais, a próxima seção apresenta as principais políticas e marcos legais nacionais que orientam a inclusão escolar, servindo de referência para a compreensão do contexto em que se insere a escola pesquisada.

2.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, se comparados os contextos políticos e históricos da atualidade com períodos anteriores, muitos avanços referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação foram alcançados. Desde a criação dos primeiros institutos ao atendimento às pessoas com deficiência, como em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e

em 1857 o Instituto dos Surdos-Mudos (Brasil, 2008), até a Lei Federal nº13.146/2015 (Brasil, 2015) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, vários progressos foram conquistados. Todavia, conforme afirmam Reis e Beraldo (2024), é necessária uma análise crítica quanto ao atual sistema educacional brasileiro e às políticas públicas para a educação, pois, embora haja legislações excelentes que auxiliam no desenvolvimento da Educação Especial, essas legislações, em grande parte, ficam somente em documentos oficiais. Logo, é preciso seguir em aprimoramento desses aspectos para o alcance de uma inclusão educacional mais equânime.

Políticas nacionais anteriores, não mais vigentes, direcionavam a educação escolar desses alunos para as classes ou escolas especiais (Brasil, 2008). Um sistema de segregação educacional, pois separava os alunos, a partir da consideração de que os discentes com deficiência não eram aptos a frequentarem as escolas regulares. Essa afirmativa pode ser observada, por exemplo, no artigo 9º da Lei nº5.692/1971⁴ (Brasil, 1971), quando aponta que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Essa Lei nº5.692/1971 (Brasil, 1971) foi instituída durante o período de ditadura cívico-militar e fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e que também “renomeou a estrutura e extensão do ensino básico, o qual passou a ser organizado em 1º e 2º graus” (Almeida e Silva, 2021, p.1). Na perspectiva da referida legislação, os alunos eram direcionados ao atendimento especializado, que era substitutivo ao ensino comum. Assim, nota-se o aspecto segregacionista da política educacional vigente à época, por transferirem a responsabilidade educativa dos alunos com deficiência às instituições e classes especializadas e segregadas.

Em 1988, com a redemocratização do país e com a promulgação da Constituição Cidadã e, sequencialmente a repercussão de políticas e legislações que, diferentemente das anteriores, buscavam a garantia de direitos dos cidadãos brasileiros. Dentre essas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a

⁴ Considerada como segunda LDB por ter alterado significativamente a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei nº13.005 (Brasil, 2014), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº13.146 (Brasil, 2015), que são a base para a discussão dessa busca da efetiva inclusão escolar, a qual o referido estudo se propõe.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), principal documento do ordenamento jurídico brasileiro é a base para as demais normas. Conforme disposto no artigo 205 desse documento, a Educação é um direito de todos e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Assim, o acesso às instituições de ensino não se deve restringir apenas às matrículas, mas também à permanência e desenvolvimento integral dos estudantes.

Logo, para que esse desenvolvimento integral dos estudantes contemple também aqueles que possuem deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, para que eles também tenham resguardadas as mesmas oportunidades de conquistar autonomia e escolarização, estratégias diferenciadas são necessárias. Nesse contexto, a Constituinte prevê, no inciso III do artigo 208, como dever do Estado a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, atendimento que será apresentado adiante (Minas Gerais, 2022).

Outro documento fundamental no contexto das políticas e ao entendimento da garantia de direitos e permanência dos estudantes nas instituições de ensino é o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº8.069/1990 (Brasil, 1990), que visa a proteção das crianças, de 0 a 12 anos de idade incompletos, e dos adolescentes, de 12 a 18 anos de idade incompletos. Nele, são reafirmados os direitos à igualdade de condições para acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, além do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), documento que disciplina a educação escolar, percebemos uma ampliação referente a especificação da temática, que estabelece em seu Capítulo V, a Educação Especial como uma modalidade de educação que tem início na educação

infantil e estende-se ao longo da vida. Além disso, assegura ao discente da educação especial, estratégias diversificadas além das já mencionadas anteriormente, como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e professores especializados.

Diante desse cenário, apontamos outro marco importante da inclusão escolar, sendo ele a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A qual tem por objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos da educação especial, e conforme previsto no documento,

orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Assim, o referido documento se torna um subsídio para a atuação educacional e para as demais políticas inclusivas no contexto nacional a serem implementadas. Quanto à inclusão na educação básica, a Resolução CNE/CEB nº4/2010 (Brasil, 2010), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), orienta, conforme estabelecido no §2º, do artigo 29, que

os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2010).

Logo, a resolução aponta a necessidade de um trabalho dinâmico e dos diversos profissionais, a fim de garantir a participação do aluno e proporcionando uma educação de qualidade e inclusiva. No que diz respeito ao AEE, esse serviço é regulamentado pelo Decreto nº7.611/2011 (Brasil, 2011) que dispõe sobre o

atendimento educacional especializado e, por meio da Resolução CNE/CEB nº4/2009 (Brasil, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ambos os documentos apontam que a escolaridade dos alunos deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, sendo o AEE de modo complementar ou suplementar ao ensino regular no contraturno.

A resolução CNE/CEB nº4/2009, além de abordar as especificidades do contexto inclusivo, afirma que o atendimento educacional especializado não é substitutivo às classes comuns. Além disso, em seu artigo 3º salienta que, “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009). Portanto, é um serviço que auxilia no desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Já o Decreto nº7.611/2011 (Brasil, 2011) apresenta diretrizes que serão efetivadas diante do dever do Estado frente a educação do público da educação especial, como a garantia de um sistema educacional inclusivo, o aprendizado ao longo da vida e a oferta de apoio necessário. Além disso, afirma que a União prestará apoio técnico e financeiro a fim de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado.

O AEE, esse serviço da educação especial, de acordo com o Decreto nº7.611/2011 (Brasil, 2011), tem como propósito de eliminar as barreiras da escolarização, refere-se ao “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, o qual é prestado nas formas complementar e suplementar. Sendo eles:

- I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O atendimento educacional especializado deve, além de fazer parte da proposta pedagógica da escola, “envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes” (Brasil, 2011).

Diante do contexto inclusivo, e em cumprimento ao artigo n°214 da Constituição Federal de 1988, em 2014, é aprovado o atual Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n°13.005 (Brasil, 2014), com vigência decenal. Esse documento, que busca articular a educação por meio de vinte metas e estratégias, dispõe de diversas estratégias que contemplam a melhoria da educação para alunos da educação especial, além de uma meta específica que abrange o referido assunto, a Meta 4, a qual prevê

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Assim, nota-se que a temática inclusiva tem se tornado pauta das políticas públicas atuais. Em análise a Meta 4 do PNE, é válido ressaltar que, ao tomarmos como comparação os monitoramentos do indicador 4B⁵ – Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme dados da Tabela 1 apresentados abaixo, avanços são notados:

⁵ O indicador 4B refere-se à proporção de matrículas em classes regulares da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, de estudantes públicos da educação especial com 4 a 17 anos de idade em relação ao total geral de matrículas destes discentes.

Tabela 1 – Monitoramento do indicador 4B ⁶

Unidade da Federação	Ciclo⁷	
	Relatório Linha de Base 2014 – Inep	Relatório 2º Ciclo 2018 – Inep
Brasil	85,5%	91,0%
Minas Gerais	76,0%	84,9%
Juiz de Fora	94,1%	96,1%

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do site do MEC (2023).

É válido ressaltar que as metas do Plano Nacional Educação (PNE) possuem prazo de cumprimento, e que o estabelecido para se alcançar a Meta 4 é o prazo de vigência do referido PNE, ou seja, com conclusão até 2024.

Em análise a Tabela 1 apresentada, ao contrapor os dados do 2º ciclo/2018 aos dados de 2014, percebe-se que houve uma evolução em todos os níveis de atuação referente às matrículas em classes comuns. Assim, os dados analisados evidenciam que, atualmente, o percentual de alunos regularmente matriculados em classes/escolas especiais está sendo reduzido. Todavia, posto que essa meta prevê que 100% dos alunos da educação especial estejam regularmente matriculados no ensino regular, observa-se que tal fato ainda não tenha se consolidado, por ainda existir uma porcentagem de alunos regularmente matriculados em classes/escolas especiais.

Nesse sentido, ao refletir sobre esse plano, constata-se a necessidade de que mais esforços sejam empenhados para a promoção da inclusão escolar. Pois, através das estratégias estabelecidas no PNE, não só na Meta 4, mas por meio de uma aferição de modo geral em outras metas, é possível verificar tópicos que ainda precisam ser aperfeiçoados ao analisar os monitoramentos dessas metas, além de

⁶ Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

⁷ “O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) selecionaram um conjunto de indicadores para o monitoramento do PNE 2014-2024 a partir das informações de diversas fontes oficiais. Esses indicadores foram publicados no documento intitulado Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base (Inep, 2015), que apresenta análises descritivas das séries históricas e desagregações dos indicadores” (MEC). Além disso, os indicadores foram atualizados de acordo com o Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – Biênio 2014-2016 e Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE -18.

outros apontamentos como garantia de sala de recursos multifuncionais, de transporte acessível, de adequação arquitetônica, incentivo às pesquisas, dentre outros aspectos.

Em 2015, por meio da Lei nº13.146 (Brasil, 2015) é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa norma busca a promoção da inclusão de modo integral na sociedade e a cidadania. Essa norma traz definições importantes para a temática. Quanto aos aspectos educacionais, ela reitera, em seu capítulo IV, o direito à educação, com sistemas inclusivos de ensino. Neste capítulo, são indicadas incumbências do poder público como a oferta de profissionais de apoio escolar, disponibilização de acessibilidade e tecnologias assistivas, garantia de educação ao longo da vida, o que inclui o nível superior, além de outras estratégias que buscam assegurar condições de igualdade para essas pessoas.

Por fim, é válido ressaltar que em 2020 foi publicado o Decreto nº10.052 (Brasil, 2020), que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Porém, o referido documento foi considerado um retrocesso no que se refere a educação inclusiva, possibilitando o retorno da segregação educacional, sendo objeto de diversas notas de repúdio de instituições educacionais e associações em prol da inclusão.

A referida norma foi suspensa por Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6.590) ainda em 2020 e, por fim, foi revogada pelo Decreto nº11.370/2023 (Brasil, 2023) na vigência de um novo governo. Logo, tal fato evidencia que embora muitos avanços e conquistas foram alcançados na educação inclusiva é necessária atenção para que políticas de retrocessos não se façam presentes na história do Brasil.

Diante de tudo apresentado, constata-se a evolução das normativas da inclusão escolar no âmbito nacional embora ainda incipientes. Portanto, a busca por avanços na educação inclusiva precisa ser contínua.

Fundamentadas nessas políticas de âmbito nacional, são apresentadas na próxima seção as normativas mineiras que se referem à temática da educação especial, que foram criadas pelo Estado de Minas Gerais com base nas legislações do ordenamento nacional, às quais foram expostas anteriormente.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MINAS GERAIS

Nessa seção, são apresentadas as normativas que subsidiam a atuação nas escolas estaduais de Minas Gerais. Para tal, é abordada inicialmente a Resolução nº4.692/2021 (Minas Gerais, 2021) que regulamenta o ensino nas escolas estaduais de educação básica em Minas Gerais. Posteriormente, é utilizada a Resolução nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020) que organiza a educação especial.

Também são elencados a definição do AEE, como devem se estruturar os atendimentos na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o papel da Sala de Recursos Multifuncional e do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (2.2.1).

Em seguida, são apontados quais os atores devem estar envolvidos no processo de inclusão escolar. Nesse contexto, são descritas as atribuições de cada profissional. Dentre esses Especialistas em Educação Básica, Professores Regentes de aulas e de turmas, Professor de Sala de Recursos, Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas e como eles devem atuar frente às escolas inclusivas (2.2.2).

Antes de apresentar as funções e responsabilidades dos diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, faz-se necessário compreender como se organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais são as estratégias pedagógicas que o sustentam. Essa compreensão é fundamental, pois o AEE constitui a base das ações voltadas ao atendimento dos estudantes público da educação especial e orienta a prática dos atores que atuam nas escolas inclusivas.

2.2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estratégias pedagógicas inclusivas

Para a construção de uma escola inclusiva, estratégias pedagógicas diferenciadas são necessárias conforme a necessidade de cada aluno. Nesse contexto, apresentaremos a seguir como se constitui o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) na rede estadual mineira, destinado aos alunos da educação especial.

Inicialmente, é válido ressaltar a Resolução SEE n°4.692/2021 (Minas Gerais, 2021) estabelece as diretrizes para as escolas estaduais de educação básica em Minas Gerais, a qual orienta e traz especificações para o funcionamento das instituições de ensino da rede estadual mineira. Portanto, é por meio dela que as instituições se organizam e se orientam quanto às suas práticas.

Além disso, essa resolução, conforme dispõe em seu artigo 4°, aponta que “as escolas da rede estadual de ensino deverão considerar a diversidade e inclusão como norteadores éticos, democráticos e estéticos em suas ações pedagógicas” (Minas Gerais, 2021, recurso *online*).

Nesse sentido, a resolução reafirma o compromisso com a inclusão com o qual as escolas devem pautar suas ações. A referida resolução veda qualquer forma de discriminação, inclusive as decorrentes de deficiência nos atos de efetivação ou renovação de matrículas de alunos. Sendo que “a matrícula do estudante público da educação especial é compulsória, deve ser realizada preferencialmente em escola regular, sendo vedada a possibilidade de negativa de vaga, conforme legislação vigente” (Minas Gerais, 2021, recurso *online*).

Outra normativa relevante no contexto das escolas estaduais mineiras é a Resolução SEE n°4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). É por meio desse documento que são instituídas as diretrizes para normatização e organização da educação especial no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, além de trazer orientações e a estrutura a ser utilizada no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)⁸, documento elaborado anualmente para acompanhamento do percurso escolar do estudante, o qual será abordado no item 2.2.2.

De acordo com essa Resolução, SEE n°4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, recurso *online*), a modalidade de educação escolar especial deve ser “transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação”, em consonância

⁸ O PDI é um documento obrigatório para acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno público da educação especial (Minas Gerais, 2020).

com o que preconiza as normativas nacionais. Nesse contexto, destacamos que conforme exposto no artigo 3º da Resolução SEE nº4.256/2020 o público atendido por essa modalidade de ensino refere-se aos alunos com:

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

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

III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Minas Gerais, 2020, recurso *online*).

O AEE compreende a utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos visando a garantia do acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem (Minas Gerais, 2020). Esse atendimento educacional especializado, na rede estadual de Minas Gerais, é composto por diversos profissionais, “os Atendimentos Educacionais Especializados são oferecidos na forma de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas; Tradutor Intérprete de Libras; Guia-Intérprete e Salas de Recursos” (Minas Gerais, 2022, recurso *online*).

Posto isso, observa-se que a normatização mineira se difere das normativas de âmbito nacional, Decreto nº7.611/2011 (Brasil, 2011) e Resolução CNE/CEB nº04/2009 (Brasil, 2009) que apontam o atendimento educacional especializado como exclusivo em salas de recursos multifuncionais. No entanto, ciente de que a tratativa estadual em Minas Gerais difere dos documentos mencionados, adotaremos o AEE no formato estadual, de modo mais amplo, visto que o estudo se aplica especificamente a uma instituição que segue a normativa do estado de Minas Gerais.

Com relação aos profissionais imbricados do processo de inclusão dos estudantes mineiros, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e

Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem um importante papel. Afinal, esse profissional atua diretamente com os alunos, dentro e fora das salas de aulas regulares, auxiliando nas práticas escolares a todo momento, como nas aulas de educação física, nos intervalos e outros momentos, ou seja, eles estão em constante interação com esses alunos. Logo, o professor de apoio atua diante da promoção da acessibilidade, auxiliando nas práticas escolares para alcançar a efetivação da inclusão ao intervir nos processos de adaptações necessárias.

Dessa forma, conforme dispõe o artigo 27 da Resolução SEE nº4.256/2020, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)

tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma (Minas Gerais, 2020, recurso *online*).

Essa normativa aponta a possibilidade de que o professor de apoio não atue exclusivamente com um único aluno. Entretanto, tal fato, no cotidiano escolar, pode acarretar alguns problemas visto que nem sempre os alunos demandam das mesmas necessidades.

Além do Professor de Apoio, as salas de recursos multifuncionais também possuem um papel relevante no contexto educacional inclusivo. Conforme disposto na Resolução SEE nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), esse serviço deve ocorrer no contraturno de escolarização do aluno, pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, com frequência estabelecida conforme a necessidade verificada pelo professor.

Além disso, a respeito do AEE – sala de recursos, ainda de acordo com a Resolução SEE nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020) vigente, o referido documento aponta que esse atendimento educacional tem por finalidade “desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas”.

Para isso, uma sala de recursos multifuncional deve dispor de diversos recursos tecnológicos e pedagógicos, além de acessibilidade da estrutura física. Ao

professor dessas salas de recursos multifuncionais cabe a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para que “identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento” (Minas Gerais, 2020, recurso *online*).

Embora não haja um documento padrão previsto nas legislações vigentes, como ocorre com o PDI, para as Escolas Estaduais de Minas Gerais, os professores de salas de recursos precisam elaborar o referido documento a fim de auxiliar no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Logo, nota-se a relevância do Atendimento Educacional Especializado no contexto da efetivação de uma escola inclusiva. Afinal, é por meio dele que estratégias são desenvolvidas a fim de alcançar a inclusão. E, para se atingir os objetivos de uma escola inclusiva, a atuação dos profissionais nesse contexto são fundamentais. Portanto, esses atores serão abordados no próximo tópico.

2.2.2 Atores no processo de inclusão escolar em Minas Gerais e a articulação entre esses profissionais

No que se refere aos atores das escolas mineiras, destacamos como a atuação deles deve se desenvolver para a promoção de uma escola inclusiva. A Resolução nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, recurso *online*) estabelece a estratégia pedagógica que deve ser utilizada por esses atores no processo inclusivo, como na elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o qual “é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial”.

Afinal, é através da elaboração do PDI que as escolas registram e acompanham o desenvolvimento escolar dos alunos. Assim, conforme previsto na Resolução nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, recurso *online*) “o PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final”.

Nesse documento são apresentadas as habilidades e as competências já desenvolvidas e as que ainda devem ser aprimoradas, e as necessidades de

recursos de acessibilidade. Portanto, “através da elaboração do PDI, a escola consegue determinar qual o melhor Atendimento Educacional Especializado para o estudante” (Minas Gerais, 2022, recurso *online*).

Conforme estabelecido no inciso III, do artigo 8º da Resolução nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, recurso *online*), os professores regentes de aulas e de turma devem “construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado”. Esse fato evidencia que para a inclusão faz-se necessário que os professores regentes assumam a responsabilidade docente referente a todos os alunos, considerando as especificidades dos alunos da educação especial. Além disso, quando a resolução aponta a participação do professor de atendimento especializado, para a construção do PDI consideram-se os profissionais que fazem o acompanhamento do aluno. Afinal, alguns alunos possuem o atendimento de ambos, professor de sala de recursos e professor de apoio, ou de apenas um. Nesse contexto, esta mesma resolução traz a necessidade do envolvimento coletivo quando dispõe que “o processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado”.

Essa resolução, quando especifica no seu Anexo I – Plano de Desenvolvimento Individual – a atribuição de cada um dos sujeitos na elaboração do referido documento, evidencia a necessidade desse planejamento coletivo. Sendo a função de cada profissional na elaboração do PDI:

Especialista: Coordena a construção do PDI e redige a Avaliação Diagnóstica do estudante. Caso a escola não possua Especialista, deve-se eleger um professor regente de turma/aula para essa função.

Professor de Apoio, Guia Intérprete, TILS (AEE): A função destes profissionais na elaboração do PDI, relaciona-se as atribuições de seu cargo presentes na Resolução nº4.256/2020.

Professor de Sala de Recursos: a função deste profissional na elaboração do PDI, relaciona-se as atribuições de seu cargo presentes na Resolução nº4.256/2020.

Regentes de turma/aula (incluem todos os professores de cada disciplina): Como professor do estudante, apresenta suas observações sobre as habilidades do estudante e descreve todo o

conteúdo a ser trabalhado na turma a cada bimestre, apresentando sua proposta de trabalho específica para o estudante em questão, com a orientação do Professor de Apoio e de Sala de Recursos. Além disso, deve socializar seu plano de aula com o professor de AEE antes de ministrá-lo, para que este realize o planejamento da intervenção necessária (Minas Gerais, 2020, recurso *online*).

Assim, cada profissional possui sua função não apenas na construção do documento propriamente dito, mas também nas práticas que envolvem a execução do PDI elaborado.

Ainda sobre os professores de apoio, de sala de recursos e regentes de aula/turma, em relação ao planejamento, importa abordar que a lei estadual de Minas Gerais nº20.592/2012 (Minas Gerais, 2012), dispõe que a carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica é de vinte e quatro horas semanais, a qual é composta por horas destinadas à docência e horas destinadas a atividades de extraclasse, sendo elas: dezesseis horas destinadas à docência e oito horas destinadas a atividades extraclasse.

As atividades extraclasse são distribuídas em: quatro horas semanais em local de livre escolha do professor e quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. É válido ressaltar que essa carga horária é variável dependendo do cargo em que o professor atua. Todavia, as horas de atividades de extraclasse são sempre proporcionais ao número de horas na docência.

As atividades extraclasse “compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência” (Minas Gerais, 2012, recurso *online*).

Diante da necessidade de envolvimento dos atores escolares, como o mencionado na construção do PDI, as horas destinadas a atividades extraclasse têm grande importância na gestão dessa estratégia pedagógica para a inclusão dos alunos. Afinal, é a partir da utilização dessas horas pelas escolas mineiras que planejamentos coletivos e desenvolvimento de atividades para aprimoramento do corpo docente podem ser proporcionados.

A partir de tudo apresentado, nota-se a relevância do atendimento educacional especializado e da articulação dos profissionais da educação frente à

inclusão. Assim, por meio do reconhecimento da definição do AEE, como se estruturam os atendimentos na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o papel da Sala de Recursos Multifuncional e do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, é possível compreender melhor os papéis e as funções, além de como se deve organizar cada indivíduo frente a atuação no processo inclusivo. Em continuidade ao apresentado, a próxima seção apresenta como têm ocorrido essas atuações dos profissionais na escola pesquisada.

2.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM

Esta seção visa apresentar como a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação têm ocorrido na Escola Estadual Jardim. Para isso, primeiramente, na Subseção 2.3.1 são trazidas as características mais gerais do contexto escolar.

Posteriormente, na Subseção 2.3.2, é apresentado como a inclusão se revela no contexto da pesquisa, há o detalhamento das práticas observadas na atuação dos envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, por meio dos serviços de educação especial na perspectiva inclusiva. Com base nessa apresentação, foi possível verificar as dificuldades e potencialidades no âmbito da instituição, trazendo evidências que corroboram com o presente caso de gestão.

2.3.1 Características da escola

A Escola Estadual Jardim, pertence a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora, está situada na região nordeste da cidade de Juiz de Fora, município localizado na Zona da Mata Mineira. A escola está localizada em região de fácil acesso, próxima ao centro da cidade.

De acordo com o Regimento Escolar, a comunidade atendida pela escola é “predominantemente formada por alunos oriundos de camadas com nível socioeconômico médio/baixo e caracterizada por famílias que residem no entorno da escola” (Regimento Escolar, 2022). De acordo com o Indicador de Nível

Socioeconômico (INSE⁹) 2021, os estudantes da escola apresentam o nível V¹⁰ em uma escala de I a VIII (MEC, 2023).

Com relação à estrutura física, a escola não possui acessibilidade arquitetônica, sendo composta por um prédio de dois andares. O segundo andar é composto por 09 (nove) salas de aulas e 01 (uma) sala de supervisão/financeiro. No pavimento térreo da escola há uma quadra coberta com banheiro acessível, refeitório, sala de informática com computadores e acesso à internet, biblioteca com um bom acervo de livros em um espaço conjugado com o auditório, auditório, secretaria, sala de direção/sala de supervisão, sala de professores com banheiros e 09 (nove) salas de aulas. Há banheiros masculinos e femininos nos dois pavimentos da escola. A escola não possui Sala de Recursos Multifuncionais e os alunos frequentam esse atendimento em outras unidades de ensino.

A instituição, no ano de 2023, atendia 1.268 alunos¹¹, no ano de 2024 atendia 1.236 alunos¹², já no ano de 2025 são atendidos 1.262 alunos¹³ matriculados nas modalidades regular e educação de jovens e adultos (EJA), conforme tabela abaixo:

⁹ “O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), construído pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), com base nos resultados do questionário do(a) aluno(a) do Saeb (Inse do Saeb), tem como objetivo contextualizar resultados obtidos em avaliações e exames aplicados por este Instituto no âmbito da educação básica. Dessa forma, possibilita-se conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, bem como auxiliar na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas, visando ao aumento da qualidade e da equidade educacional.

¹⁰ Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, *wi-fi*, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre Ensino Médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre Ensino Fundamental completo e Ensino Médio completo.

¹¹ Dados coletados em 14/05/2023 do Simade.

¹² Dados coletados em 31/05/2024 do Simade.

¹³ Dados coletados em 16/09/2025 do Simade.

Tabela 2 – Distribuição de alunos por turma e modalidade de Ensino

Níveis de Ensino	Turno	Ano de escolaridade	Ano letivo de 2023			Ano letivo de 2024			Ano letivo de 2025		
			Nº de Turmas	Nº de matrículas	Total	Nº de Turmas	Nº de matrículas	Total	Nº de Turmas	Nº de matrículas	Total
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Vespertino	1º ano	2	44	286	2	42	285	2	39	288
		2º ano	2	50		3	70		2	50	
		3º ano	3	67		2	50		3	72	
		4º ano	2	51		3	72		2	52	
		5º ano	3	74		2	51		3	75	
Ensino Fundamental – Anos Finais	Vespertino	6º ano	3	105	424	3	96	407	3	104	410
		7º ano	3	111		3	104		3	98	
	Matutino	8º ano	3	104		3	104		3	105	
		9º ano	3	104		3	103		3	103	
Ensino Médio	Matutino	1º ano	4	132	454	4	137	467	4	144	506
		2º ano	4	116		4	124		4	121	
		3º ano	4	117		4	100		4	93	
Ensino Médio Regular	Noturno	1º ano	1	34		2	47		2	61	
		2º ano	1	35		1	30		2	52	
		3º ano	1	20		1	29		1	35	
Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos)	Noturno	1º Período	1	33	104	1	19	77	1	20	58
		2º Período	1	35		1	26		1	20	
		3º Período	1	36		1	32		1	18	
TOTAL	-	-	42	1268		43	1236		44	1262	

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados extraídos dos registros da Escola e Simade (2023-2025).

Diante dos dados apresentados, nota-se que diz respeito a uma escola de tamanho considerável, com 44 turmas e que atende aos alunos nos três turnos, manhã, tarde e noite. Sendo o maior número de alunos atendidos nos turnos matutino e vespertino.

No tocante às matrículas dos discentes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, verifica-se que no período compreendido entre 2017 e 2025, houve um acréscimo no número de matrículas, conforme dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação na E. E. Jardim

Ano letivo	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Número de alunos	8	8	10	17	23	32	36	41	54

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados extraídos do SIMADE e do site <https://qedu.org.br> (2025).

Observa-se que em um intervalo de nove anos, de 2017 a 2025, o número de alunos da educação especial cresceu significativamente. Esses alunos, de acordo com suas necessidades, podem ser atendidos por Professores de Apoio, Intérpretes de Libras, Guia Intérpretes ou salas de recursos multifuncionais, conforme a especificidade de cada aluno.

Para complementar a apresentação do aumento de matrículas, na Tabela 4 é apresentado o quantitativo de estudantes da educação especial que são acompanhados pelo Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA).

Tabela 4 – Quantitativo de Professores de apoio com os alunos atendidos e especificação dos laudos

Etapa / ano de escolaridade da matrícula	Número de Professores de Apoio			Número de alunos atendidos pelos Professores de Apoio			Especificação de Laudos Médicos dos alunos atendidos pelos Professores de Apoio		
	Ano Letivo 2022	Ano Letivo 2023	Ano Letivo 2024	Ano Letivo 2022	Ano Letivo 2023	Ano Letivo 2024	Ano Letivo 2022	Ano Letivo 2023	Ano Letivo 2024
1º ano do Ensino Fundamental	01	01	00	01	01	00	1. Transtorno do Espectro Autista.	1. Transtorno do Espectro Autista.	-----
2º ano do Ensino Fundamental	02	02	02	04	04	03	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Transtorno do Espectro Autista, 4. Transtorno do Espectro Autista.	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Deficiências Física e Intelectual, 3. Transtorno do Espectro Autista, 4. Transtorno do espectro Autista.	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Deficiência Física, intelectual e múltipla
3º ano do Ensino Fundamental	01	02	02	01	05	04	1. Transtorno do Espectro Autista.	1. Transtorno do Espectro Autista,	1. Transtorno do Espectro Autista,

								2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Transtorno do Espectro Autista, 4. Transtorno do Espectro Autista, 5. Deficiências Física e Intelectual.	2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Transtorno do Espectro Autista, 4. Transtorno do espectro Autista.
4° ano do Ensino Fundamental	00	01	02	00	01	05	-----	1. Transtorno do Espectro Autista.	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Transtorno do Espectro Autista, 4. Transtorno do Espectro Autista, 5. Deficiências Física e Intelectual.
5° ano do Ensino Fundamental	00	00	01	00	00	01	-----	-----	1. Transtorno do Espectro Autista.
6° ano do Ensino Fundamental	01	01	01	01	01	01	1. Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual.	1. Transtorno do Espectro Autista.	1. Deficiência intelectual.
7° ano do Ensino Fundamental	00	01	01	00	01	03	-----	1. Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual.	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Deficiência auditiva, Deficiência física.
8° ano do Ensino Fundamental	01	00	01	02	00	01	1. Deficiência Intelectual, 2. Deficiência Intelectual.	-----	1. Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual.
9° ano do Ensino Fundamental	00	01	01	00	02	01	-----	1. Deficiência Intelectual, 2. Deficiência Intelectual.	1. Transtorno do Espectro Autista.
1° ano do Ensino Médio	02	02	02	04	04	05	1. Hemiparesia Espástica esquerda e Paralisia Cerebral,	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Transtorno do Espectro	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Deficiência Intelectual,

							2. Epilepsia e Retardo Mental Leve, 3. Deficiência intelectual, 4. Transtorno do Espectro Autista.	Autista, 3. Transtorno do Espectro Autista, 4. Transtorno do Espectro Autista.	3. Deficiência Intelectual, 4. Deficiência Intelectual, 5. Deficiência Intelectual.
2º ano do Ensino Médio	01	02	02	01	05	04	1. Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.	1. Hemiparesia Espástica esquerda e Paralisia Cerebral, 2. Epilepsia e Retardo Mental Leve, 3. Deficiência intelectual, 4. Transtorno do Espectro Autista, 5. Transtorno do Espectro Autista.	1. Transtorno do Espectro Autista, 2. Deficiência Intelectual, 3. Deficiência Intelectual, 4. Transtorno do Espectro Autista.
3º ano do Ensino Médio	01	01	02	01	01	05	1. Transtorno do Espectro Autista.	1. Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.	1. Hemiparesia Espástica esquerda e Paralisia Cerebral, 2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Deficiência intelectual, 4. Transtorno do Espectro Autista, 5. Transtorno do Espectro Autista.
Total	10	14	17	15	25	33	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos dos registros da Escola e Simade (2023), Simade (2024).

É válido ressaltar que na Tabela 4 foram trazidos dados de especificações dos laudos médicos dos alunos, pois conforme descrito na Cartilha “A Educação Especial na Perspectiva inclusiva” (Minas Gerais, 2022), para a autorização de Professores de apoio esses dados são fundamentais.

Afinal, o atendimento do professor ACLTA, Sala de Recurso ou outro que se faça necessário, no âmbito da rede estadual de Minas Gerais, só é autorizado ao aluno diante da especificação descrita no laudo médico, caracterizando-o como

aluno público da educação especial. Além disso, conforme previsto no §3º do artigo 27 da Resolução 4.256/2020 a autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) “se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas” (Minas Gerais, 2020).

Nesse sentido, nota-se na prática da escola que a concepção de pessoa com deficiência, para fins desse atendimento, está relacionada à concepção médica, devido a essa necessidade de apresentação do laudo.

Cabe ressaltar que excepcionalmente, na ausência de laudo médico que ateste deficiência ou transtorno do espectro autista, é possível a concessão de autorização especial para a atuação de professor de apoio junto a algum aluno específico, desde que a necessidade desse estudante seja devidamente evidenciada. Tal autorização poderá ser viabilizada a partir da avaliação realizada pelo Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE), nos casos em que se comprove a demanda por suporte no uso de comunicação alternativa, bem como no uso de recursos de tecnologia assistiva. Para tal, é imprescindível que a equipe escolar formalize a solicitação de avaliação junto ao SAI.

Com relação ao quantitativo evidenciado, pode-se observar que no ano letivo de 2022 havia, na escola, 15 alunos com deficiência ou Transtorno do espectro autista, dispondo do atendimento de Professor de ACLTA. Já no ano de 2023, esse cresceu para 25 alunos e, por fim, em 2024, para 33 alunos. Diante disso, percebe-se que houve um incremento no número de matrículas de alunos com autorização do AEE – Professor de Apoio. Esta ampliação justifica-se por serem alunos novatos na E. E. Jardim, ou seja, pela admissão desses alunos advindos de outras instituições de ensino.

Em relação aos docentes (ACTLA), no ano letivo de 2022, havia na escola 10 (dez) Professores de Apoio atuando na instituição, passando a 14 (quatorze) em 2023 e posteriormente para 17 (dezessete) em 2024. Conforme já apontado, cada professor de apoio pode acompanhar até três alunos (Minas Gerais, 2020). Sendo assim, o aumento no número de matrículas não será proporcional ao número de profissionais.

Com relação ao quadro funcional, a escola em estudo possui quantitativo constituído por maioria efetiva¹⁴. Porém, os servidores que atuam nos cargos de Professores de Apoio são 100% convocados/contratados¹⁵, com vínculo precário na escola. A Tabela 5, a seguir, evidencia o quantitativo de servidores e classificação conforme vínculo:

Tabela 5 – Quantitativo de Servidores por forma de vínculo

Função	Efetivos			Convocados/ Contratados		
	2023	2024	2025	2023	2024	2025
Professores atuando como regentes de turmas, eventual ou biblioteca	12	10	09	05	06	07
Professores regentes de aulas (conteúdos diversos)	42	40	39	01	07	11
Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)	00	00	00	14	20	22
Auxiliares de Serviços da Educação Básica	00	00	00	22	22	24
Assistentes Técnicos de Educação Básica	03	03	02	05	05	06
Especialista em Educação Básica	04	03	04	01	02	01
Secretário	01	01	01	00	00	00
Vice-Diretores	03	03	03	00	00	00
Diretor	01	01	01	00	00	00
TOTAL	66	61	59	48	62	71

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2025).

¹⁴ Os servidores que possuem vínculo efetivo, foram aprovados em concurso público e posteriormente nomeados, ou seja, sua vinculação na escola é permanente.

¹⁵ Os servidores que possuem vínculo convocado/contratado, são os que passaram por um processo de classificação e assumiram uma vaga temporariamente, normalmente com vigência dos termos de convocação/contrato do início do ano letivo até o dia 31 de dezembro do ano letivo em curso, ou seja, período inferior a um ano. Sendo que o processo de convocação para atuação nas escolas estaduais de Minas Gerais, em 2024 foi regido pelas Resoluções nº4.920/2023, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, e nº4.919/2023, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no cadastro de reserva e para contratação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro Administrativo da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Já em 2025, foi regido pela Lei Estadual nº24.805, de 11/06/2024 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para o exercício de funções de magistério em órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo.

Embora pareça que o número de servidores efetivos e convocados/contratados esteja equilibrado entre os profissionais atuantes na escola, observa-se uma discrepância quanto as funções desses profissionais. Pois, apenas os profissionais do quadro administrativo, os Assistentes técnicos de Educação Básica e Auxiliares de serviços da educação básica, junto aos Professores de Apoio correspondem às funções com maior número de servidores com vínculo precário. Tal fato evidencia uma fragilidade referente aos professores de apoio, já que do Quadro de Magistério somente essa função possui essa característica do vínculo precário.

É importante destacar que, tendo em vista que o cargo de PEB – Professor de Apoio é relativamente novo no Estado de Minas Gerais, ainda não houve concurso específico para esta função. Alguns servidores que atuavam em Escolas Especiais de Minas Gerais, servidores nomeados do Edital SEPLAG/SEE nº05/2014, concurso público para provimento de cargos das carreiras de Especialista em Educação Básica e Professor de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação, para atuar em escolas especiais da rede estadual de ensino e/ou em escolas estaduais que ofereçam Atendimento Educacional Especializado (AEE), atualmente, se encontram lotados em escolas regulares na função de Professor de Apoio.

Na Escola Estadual Jardim, diante do fato desses professores de apoio serem convocados/contratados, normalmente, há troca de Professores de Apoio anualmente. Em relação a isso e em análise sobre o quadro funcional dos anos letivos de 2022 e 2023, nota-se que apenas três professoras convocadas foram readmitidas. Dessas, apenas uma professora permaneceu com o mesmo aluno que atendia. Já em 2024, cinco professoras de apoio retornaram ao quadro da escola, porém, apenas três permaneceram com os mesmos alunos que atendiam no ano anterior. Este fato apresentado incide na descontinuidade dos trabalhos e além disso, na quebra de vínculos entre professores e alunos, fazendo com que a cada ano seja necessário que o professor inicie um novo processo de adaptação com os alunos.

No que se refere à formação docente, é importante destacar que os profissionais responsáveis pelo processo de ensino dos alunos da educação

especial, por meio da análise dos arquivos funcionais da escola, observa-se que há um grande número de professores regulares, regentes de turma e de aulas, que não possuem formação continuada para a atuação junto aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Embora tal formação não seja obrigatória, ela contribui para as práticas pedagógicas. Afinal, segundo Ramos e Silva (2022), o incentivo à formação não se refere à questão do incremento salarial que o título poderá proporcionar, mas parte de uma necessidade de uma consistente formação teórica com metodologias variadas, além de proporcionar tratativas no enfrentamento de situações problemas.

Em relação a isso, é importante destacar que, o governo estadual de Minas Gerais oferece formações continuadas aos professores, incluindo, desde cursos de capacitação oferecidos pela própria SRE de Juiz de Fora – conforme observa-se nos *e-mails* recebidos pelos servidores da escola –, até cursos de especialização, mestrados e doutorados, disponibilizados pelo Programa Trilhas de Futuro – Educadores.

Dando continuidade à descrição, em relação a organização escolar, outro fator que interfere na qualidade do trabalho e na disponibilidade dos professores regentes de aulas ou de turmas para um atendimento que contemple a todos, incluindo os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, é o elevado número de alunos por turma. Conforme dados extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), pela autora, a escola recebe uma alta demanda, que pode ser observada por meio da Tabela 6, abaixo.

Tabela 6 – Quantitativo de turmas com a capacidade máxima de alunos ou mais

Ano	Turno	Nº de turmas na escola	Nº de turmas com a capacidade máxima de alunos (Referente a metragem da sala ou o número de alunos estabelecido pela Resolução vigente - nº4.789/2022)	Nº de turmas com mais alunos que a capacidade máxima (Referente a metragem da sala ou o número de alunos estabelecido pela Resolução vigente - nº4.789/2022)
2023	Manhã	18	05	04
	Tarde	18	12	05
	Noite	06	02	02

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados extraídos dos registros da Escola e do SIMADE (2023).

Percebe-se que aproximadamente mais de 70% das turmas da escola funcionam com a capacidade máxima estabelecida, conforme legislação vigente. Além disso, muitas turmas apresentam ou apresentaram, nos anos letivos de 2022 e 2023, número de alunos superiores ao estabelecido. Essa sobrecarga acarreta desafios na promoção do desenvolvimento pedagógico, que vão desde o pouco espaço físico para o quantitativo de alunos das salas até dificuldades em gerir as especificidades.

Essa capacidade de alunos por turma/sala, é pactuada conforme os critérios fixados pela resolução vigente, neste caso, a Resolução nº4.789/2022 (Minas Gerais, 2022), que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em que cada etapa de ensino deve observar os parâmetros de enturmação. Sendo eles, 25 alunos por turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 35 alunos por turma nos anos finais do Ensino Fundamental; e 40 alunos por turma no Ensino Médio. Por isso, as turmas da escola em análise funcionam com os referidos quantitativos.

Ainda com relação às práticas inclusivas da Escola Estadual Jardim, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP é um documento norteador, elaborado coletivamente pelo qual se exerce a autonomia da escola. Segundo a Orientação Normativa ASIE nº 01/2022 (Minas Gerais, 2022), que orienta as Superintendências Regionais de Ensino e, respectivamente, as Diretorias Educacionais e o Serviço de Inspeção escolar, no que se refere à revisão/adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares das escolas municipais, sem sistema próprio e instituições de ensino privadas e comunitárias de Minas Gerais,

o PPP tem por objetivo envolver todos os atores desse processo numa construção coletiva, em busca da excelência da educação, a partir de valores, concepções, princípios e crenças presentes naquele grupo e que dizem respeito ao futuro do homem e da sociedade, sua melhor maneira de adquirir, transmitir e produzir conhecimentos capazes de orientar e motivar a caminhada do ser humano para a busca de compreensão do sentido da vida e elaboração consolidada de um repertório saudável de conhecimentos e de vivências que lhe proporcionem a alegria de viver, de amar e de servir (Minas Gerais, 2022, recurso *online*).

O PPP da Escola Estadual Jardim foi atualizado em 2022, o referido documento prevê a inclusão de alunos da educação especial e a existência do trabalho colaborativo dos diversos atores escolares para alcançar a inclusão. Todavia, o que se apresenta no PPP torna-se inconsistente ao se contrapor ao que ocorre na prática escolar.

Afinal, no PPP consta como deve ocorrer o atendimento de sala de recursos, informando inclusive a necessidade de professores regentes e de AEE (Sala de recursos e/ou de Apoio) trabalharem sinergicamente. Porém, como não há Sala de Recursos na instituição e nela também não existem alternativas que busquem a prática desse trabalho coletivo conforme descrito no PPP, tornando-se incoerente.

Além disso, ressalta-se que no referido documento, elaborado em 2022, não deveria conter termos obsoletos como “aluno com algum tipo de necessidade especial” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p.42), mas a expressão “necessidade especial” é utilizada na página 42 do documento, para se referir ao estudante com deficiência.

Diante de tudo apresentado, observa-se como o processo inclusivo tem se caracterizado na instituição de ensino. Nesse sentido, a fim de ampliar as informações do contexto da pesquisa, na próxima Subseção, 2.3.2, serão apresentadas as práticas escolares, a fim de apresentar como a inclusão vem se desenvolvendo na escola.

2.3.2 Práticas escolares frente ao processo inclusivo

Esta seção descreve como o processo inclusivo tem se estruturado na Escola Estadual Jardim, como é desenvolvido no cotidiano escolar e como se desenvolvem as ações dos docentes, professores regentes de aulas/turma, professores de apoio, demais profissionais e dos professores das salas de recursos multifuncionais.

Sobre a atuação do profissional de Apoio, os dados apresentados anteriormente evidenciam que a divisão dos professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas (ACLTA), na Escola Estadual Jardim, cumpre o estabelecido na Resolução SEE nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), sendo o

professor alocado na turma/série, conforme a matrícula de alunos com necessidade de acompanhamento pelo Professor ACLTA, para atendimento a esses alunos.

Conforme estabelecido pelo Regimento Interno da escola, para a avaliação dos alunos da educação especial, deverão ser utilizados recursos pedagógicos alternativos, tais como ampliação do tempo de prova, adaptações das avaliações, teste oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos, dentre outras, utilizando como base sempre o PDI do aluno.

Além disso, essas situações também são previstas no PPP da escola, para que haja a adaptação necessária. Todavia, segundo relatos das professoras de apoio, nem todos os professores regentes disponibilizam conteúdo ou avaliações previamente para essa adaptação. Nesse contexto, essas professoras de apoio assumem um papel de protagonismo frente ao desenvolvimento de ensino/aprendizagem dos alunos.

A atuação dos Professores de ACLTA da Escola Estadual Jardim está diretamente vinculada aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, ou seja, prestam apoio ao processo de escolarização desses estudantes. Porém, percebe-se que ao invés desses professores auxiliarem esses alunos durante as aulas e atividades pedagógicas, aparentemente, se tornam os principais atores na gestão dos conteúdos, atividades e avaliações dos alunos. Tal fato pode ser evidenciado a partir da leitura e análise dos Planos de Desenvolvimento Individual de alguns alunos.

Como evidência desse apontamento, a verificação dos arquivos escolares, por meio das fichas individuais dos alunos que possuem o acompanhamento de Professores de Apoio, indica a existência de uma defasagem quanto à participação dos atores escolares, conforme a Tabela 7, sistematiza.

Tabela 7 – Monitoramento da construção de PDIS

Atores no planejamento do PDI	2022	2023
Sem a participação do professor de sala de recursos	04	06
Sem a participação dos regentes de aulas	01	-
Sem a participação dos regentes de aulas e professor de sala de recursos	-	12
Apenas pelo professor de apoio e a especialista	02	-
Com todos os profissionais	-	02
Número total de PDIs analisados	07	20
Número de PDIs não localizados	08	05
TOTAL	15	25

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados extraídos dos arquivos de alunos da escola (2023).

Por meio dos dados apresentados é possível observar que não houve colaboração de todos, conforme preconiza a Resolução SEE n°4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Constata-se esse déficit no envolvimento dos profissionais na construção do documento, pois nos PDIs há campos específicos estabelecidos para inserção de dados dos responsáveis pela elaboração desses, como nome e matrícula do servidor. Todavia, conforme apontado na tabela, alguns PDIs analisados encontravam-se apenas com os dados de alguns atores escolares e não de todos como deveria ocorrer. Além disso, observou-se, também, que o Plano de Desenvolvimento Individual de dois alunos foram elaborados somente pelo professor de apoio e especialista.

Outros aspectos relevantes a serem ressaltados, referem-se ao fato que devido a análise realizada, percebeu-se que nem todos os alunos possuíam PDIs em suas pastas individuais, quando existe uma legislação que determina a elaboração do documento para todos os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Além disso, os profissionais das salas de recursos multifuncionais não participaram da elaboração de parte dos documentos, visto que, ao verificarmos o quantitativo de PDIs, mais da metade dos PDIs analisados não tiveram essa participação. Assim, verifica-se um elevado número de PDIs desenvolvidos em desconformidade com o estabelecido pela Resolução SEE n°4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), em outros termos, se apresentam sem a participação dos diversos profissionais que atuam junto ao estudante.

No contexto educacional, no que se refere a elaboração/construção do Plano de Desenvolvimento individual dos alunos, em que os alunos são atendidos pelo

AEE/Sala de Recursos e AEE/ Professor de Apoio, constata-se que ambos devem participar da construção do documento, além dos demais profissionais envolvidos na escolarização do estudante (regente/turma e especialista). Porém, diante do levantamento de dados apresentados, observa-se que os Professores de apoio se tornam os principais responsáveis pelo processo educativo desses alunos, assumindo o compromisso do desenvolvimento pedagógico frente as demandas que incluem desde a elaboração dos PDIS.

Outra evidência que demonstra a fragmentação quanto a atuação dos profissionais envolvidos na escolarização do estudante, refere-se à participação conjunta nos conselhos de classe. Em consulta às atas dos conselhos referentes ao ano letivo de 2022, relativos as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, verificou-se que, nessas reuniões, houve debate acerca do rendimento dos alunos. Entretanto, não foi verificada a participação dos Professores de Apoio, inexistindo assinatura desses em ata. Assim, foi verificado que nem todos os Professores de Apoio participaram dessas reuniões. Além disso, os profissionais de apoio que participaram, não estiveram presentes em todas as reuniões da etapa de ensino dos alunos aos quais prestaram o atendimento, quando deveriam participar desses momentos. Portanto, nota-se a fragmentação referente a participação dos profissionais.

Ainda sobre a baixa articulação entre os profissionais da instituição de ensino, ressalta-se a não utilização dos momentos de atividades extraclasse, as quais foram descritas também no item 2.2.2 deste texto. Essas atividades poderiam ser utilizadas a fim de promover momentos coletivos com possibilidades de discussões sobre estratégias inclusivas, visto que essa carga horária é composta por atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões.

De acordo com a Lei estadual de Minas Gerais nº15.293/2004 (Minas Gerais, 2004), que institui a carreira dos profissionais de educação básica do Estado, a obrigatoriedade de participação das horas destinadas às atividades de extraclasse compreende “quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões”. Assim, cada servidor precisa cumprir sua carga horária de trabalho na unidade de ensino na qual encontra-se associado.

Com relação ao cumprimento da carga horária de extraclasse, além das destinadas para reuniões, em análise ao livro de registro de atividades extraclasse, foi constatado que a maioria dos regentes de aulas (que são professores que atuam do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, ou professores de educação física) cumprem essas horas nos horários vagos, intervalos entre uma turma e outra. Nesse sentido, conclui-se que o professor de apoio não tem cumprido esse planejamento em conjunto com os demais professores responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência. Pois, nos horários em que os Professores regentes de aulas possuem horários vagos, o professor de apoio se encontra em sala de aula, com o aluno atendido, período das aulas regulares.

A referida situação repete-se ao analisar as atividades de extraclasse das professoras regentes de turma (que são professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), as quais acabam cumprindo essas horas no período destinado à educação física da turma que são responsáveis, momento em que o professor de apoio está acompanhando o aluno junto com a turma.

Outro fator que pode ser apontado sobre o planejamento entre Professor de Apoio e Regentes, pode ser verificado na pasta funcional de uma professora de apoio da escola em estudo. Conforme previsão legal, aplica-se o Ofício Circular GS nº2.663/2013 da SEEMG (Minas Gerais, 2013), que permite que servidores que possuem matrícula em cursos de pós-graduação considerem a participação no curso para cumprimento da carga horária das atividades de extraclasse. Assim, servidores que se enquadram nesta situação cumprem, na escola, apenas, os horários de reuniões coletivas. Porém, nessas reuniões coletivas, segundo relatos dos professores, não foram verificados momentos para o compartilhamento de planejamentos coletivos considerando o aspecto inclusivo.

Diante de tudo apresentado, esses planejamentos coletivos, conforme preconiza a legislação e previsão no PPP da escola, os quais têm grande importância nas práticas pedagógicas, têm apresentado defasagem. Afinal, não há na unidade escolar momentos destinados a uma reflexão coletiva e desenvolvimento de atividades que preconizem a inclusão dos alunos.

É válido ressaltar que durante a pesquisa de campo, foi observado que a defasagem do trabalho colaborativo na referida escola é anterior às questões da

inclusão. Pois, há na escola uma cultura de segmentação dos trabalhos em turnos. Cada turno, manhã, tarde ou noite, segue um planejamento de atividades e datas de reuniões de módulos diferenciados, essas datas são estabelecidas em acordo com o vice-diretor responsável pelo turno, datas essas que são informadas aos professores nos quadros de avisos da sala dos professores e outros meios de comunicação como grupos de aplicativos de mensagens e/ou *e-mails*. Esses quadros de avisos na instituição, também são separados por turnos, cada vice-diretor afixa no mural do turno informações pertinentes aos profissionais que atuam no horário. Evidenciando assim, que a cultura escolar da individualidade é uma realidade no contexto da pesquisa.

Por fim, é importante mencionar a deficiência relacionada a não oferta da Sala de Recursos Multifuncionais na Instituição. Conforme apontado anteriormente, o aluno público da educação especial da Escola Estadual Jardim precisa frequentar o atendimento em outras unidades escolares, pois a escola não oferta. Conforme apontado, abaixo, no Quadro 1, dos 14 alunos matriculados nas salas de recursos multifuncionais, a maioria estava regularmente na Sala de Recursos da Escola Estadual A¹⁶ no ano letivo de 2022, sendo um total de 11 alunos. Essa unidade tem a sua localização em um bairro próximo a escola, aproximadamente uma distância de 1,8 km.

Em maio de 2023, foi iniciado pela escola um processo de redistribuição de matrículas dos alunos em salas de recursos. Pois, a sala de recursos para a qual eram direcionados a maioria dos alunos encontrava-se sem vagas para matrículas, impossibilitada de atender a todos os alunos que tinham solicitação autorizada no SIMADE, pela alta demanda. Nesse contexto, foi agendada uma reunião com os responsáveis dos alunos, para definição de escolas de interesse dos pais e que possuíam vaga para atendimentos de sala de recursos multifuncionais disponíveis em Juiz de Fora/MG.

Nesse sentido, seguem abaixo, no Quadro 1, os dados dos atendimentos prestados pelas Salas de Recursos Multifuncionais aos alunos da Escola Estadual Jardim, antes da redistribuição, em 2022, e posteriormente, em 2023:

¹⁶ Nome fictício utilizado para manter o anonimato da escola.

Quadro 1 – Escolas que prestam atendimentos de Salas de Recursos Multifuncionais aos estudantes da Escola Estadual Jardim

¹⁷ Instituição de Ensino que pertence a Sala de Recursos	Ano letivo 2022	Ano letivo 2023
Escola Estadual A	11	01
Escola Estadual M	02	07
Escola Estadual C	01	01
Escola Estadual D	–	05
Escola Estadual S	–	03
Total de alunos	14	17

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos dos arquivos de alunos da escola (2023).

Conforme relato de professores de apoio, alguns alunos não tinham uma frequência regular na sala de recursos, no ano de 2022, devido ao deslocamento e dificuldade familiar em levar ao aluno aos atendimentos. Fato que pode ser confirmado por meio dos *e-mails* recebidos pela Escola Estadual Jardim da Escola Estadual A, nos quais as Professoras das Salas de Recursos informam a ausência de alguns alunos.

No decorrer do ano letivo de 2022, foram verificados 8 *e-mails* enviados pelas professoras responsáveis pelos atendimentos na sala de recursos. Destes, dois informavam a ausência de alunos e solicitavam uma declaração de desistência dos atendimentos, sendo um total de 4 alunos na referida situação. Outro *e-mail* solicitava uma declaração de não comparecimento/ausência de 1 aluno. E, ainda, outro que solicitava contato de responsáveis de dois alunos que deveriam iniciar no atendimento e os PDIS dos respectivos alunos. Por fim, quatro *e-mails* solicitavam dados para preenchimento do PAEE. Dessa forma, evidenciando a fragilidade na comunicação quanto a outras temáticas que deveriam ser pertinentes para o processo inclusivo.

Observa-se que o contato entre professores das salas de recursos, que prestavam atendimento a esses estudantes, e os profissionais da Escola Estadual Jardim, aconteceu de modo descontínuo, se concentrando no tratamento de assuntos mais administrativos. Nesse contexto, a dinâmica entre o planejamento coletivo, envolvendo profissionais lotados em escolas distintas, torna-se ainda mais restrito, limitando-se a contatos por *e-mail* para tratativa de frequência aos

¹⁷ Nomes fictícios utilizados para manter o anonimato das escolas.

atendimentos. Além disso, professores das salas de recursos entram em contato com os Especialistas da Escola Estadual Jardim por *e-mail*, sem uma periodicidade regular, solicitando informações sobre os PDIs dos alunos ou informando ocorrências como as faltas dos alunos atendidos por eles, conforme a necessidade.

Outra questão que foi observada, refere-se ao planejamento coletivo e o cumprimento das atividades extraclasse e a participação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Pois, por esses profissionais que atendem aos alunos da Escola Estadual Jardim serem vinculados a outras unidades de ensino, eles não participam das reuniões na escola do referido estudo. Resultando, conseqüentemente, ainda mais na ausência de articulação entre os profissionais. Porém, é imprescindível um contato mais alinhado, conforme previsto nos documentos oficiais e até para a elaboração dos PDIs dos alunos.

Outro elemento importante a ser mencionado refere-se à comparação entre os dados relativos às matrículas na SRM referentes aos anos de 2022 e 2023, Quadro 1. Percebe-se que, em 2022, a maioria dos atendimentos se concentrava em apenas uma escola. Já em 2023, os atendimentos passaram a ser distribuídos em 5 escolas. Sendo assim, houve mudança no quantitativo de escolas que atendem aos alunos da Escola Estadual Jardim. Essa mudança altera a dinâmica de contato entre o profissional da Sala de Recursos Multifuncionais e instituição, revelando um desafio a Escola Estadual Jardim em articular-se com cinco instituições diferentes.

Por fim, é relevante ser mencionada a falta de acessibilidade da estrutura física da escola em estudo, conforme apontado na descrição da estrutura física feita anteriormente. A dependência física da unidade escolar possui dois andares, com uma grande escadaria para acesso às salas do segundo andar, sem rampa de acesso. Para acessar a biblioteca da escola, o auditório, a sala de informática, a secretaria, a sala dos professores, sala da direção e os banheiros, também encontram obstáculos físicos e degraus.

No ano letivo de 2023, foram recebidas matrículas de alunos com mobilidade reduzida e deficiência física. Porém, como o plano de atendimento, o qual consiste no planejamento de quais turmas serão ofertadas no próximo ano letivo das escolas estaduais em Minas Gerais, geralmente ocorre no último semestre do ano anterior, a

escola não sabia que receberia matrículas de alunos com essas especificidades em séries que estavam alocadas no segundo andar da escola.

Nesse contexto, ao iniciar o ano letivo, foi necessária a realização de reestruturação do plano de atendimento da escola, realocando turmas em salas do pavimento térreo da escola. Para tal reestruturação de salas foi necessária solicitação de autorização à SRE de Juiz de Fora, com visita da Inspeção Escolar, visto que a alteração de salas via sistema (SIMADE) é uma demanda que ultrapassa a competência gestora do Diretor Escolar.

Diante da situação, em que os alunos com mobilidade reduzida estavam matriculados em salas localizadas no segundo andar da escola, o diretor teve que entrar em contato com a SRE para alterar a alocação das séries nas salas necessárias, pois a correção precisava ser realizada no SIMADE e não apenas pela escola. O sistema fica bloqueado para tal alteração com o acesso do diretor, por isso a necessidade do envolvimento dos demais órgãos. Além disso, cada sala na escola possui uma capacidade física, e alterar as turmas nas salas resulta em alterar a capacidade do número de vagas de matrículas em séries distintas.

Assim, frente aos dados apresentados, como defasagem de um trabalho coletivo entre os diversos profissionais da educação evidenciada na construção dos PDIs e no cumprimento das atividades de extraclasse, ausência de articulação entre professores de salas de recursos com esses profissionais da Escola Estadual Jardim, somados à estrutura física da escola sem acessibilidade, é notória a existência de lacunas que permeiam o cotidiano escolar. Nesse sentido, como a equipe gestora da Escola Estadual Jardim pode viabilizar um trabalho colaborativo que busque promover a articulação entre os profissionais responsáveis pelo processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação?

Diante dessas constatações, torna-se indispensável refletir sobre o papel da gestão escolar na promoção de práticas colaborativas que fortaleçam a inclusão. A ausência de articulação entre os diferentes profissionais e as fragilidades observadas na estrutura organizacional da escola evidenciam a necessidade de repensar os processos de trabalho coletivo como estratégia para superar os desafios identificados. Nesse contexto, o próximo capítulo discute os fundamentos teóricos

que sustentam a gestão do trabalho colaborativo no âmbito da inclusão escolar, além de apresentar os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação desenvolvida nesta pesquisa.

3 INCLUSÃO ESCOLAR E A GESTÃO DO TRABALHO COLABORATIVO

Este capítulo, busca analisar como os profissionais da Escola Estadual Jardim têm atuado frente à inclusão dos estudantes com deficiência. A análise foi baseada nos dados coletados na instituição pesquisada, interpretados a luz de referencial teórico relacionado a temática.

Assim, o presente capítulo, conta com três seções. A primeira é constituída por referencial teórico, posteriormente, a segunda apresenta a proposta metodológica selecionada para a coleta de dados, e por fim, a terceira que apresenta e analisa esses dados, buscando compreender como os profissionais da Escola Estadual Jardim têm atuado diante da temática.

Para sustentar as análises apresentadas neste capítulo, é fundamental compreender os conceitos e perspectivas que embasam a discussão sobre inclusão escolar e trabalho colaborativo. Assim, a seguir, são apresentados os principais aportes teóricos que orientam esta pesquisa, destacando autores e estudos que contribuem para a compreensão dos desafios e possibilidades da gestão escolar no contexto inclusivo.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção aborda o referencial teórico nos campos da inclusão e da gestão escolar. Para tal, o presente estudo contou com autores que contribuem com o embasamento teórico sobre as temáticas.

Inicialmente, para a compreensão da temática inclusão escolar, Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), Pimentel (2018), Dall’Acqua e Carneiro (2014), Sassaki (2005) e outros autores apontam reflexões no sentido de que a inclusão se constrói considerando as diferenças, afinal, não existem homogeneidade nas escolas. Portanto, as singularidades precisam ser consideradas.

Posteriormente, a fim de indicar direcionamentos frente a gestão democrática, trabalho colaborativo e planejamento, os autores trazidos foram Lück (2009, 2014), Vieira e Silva (2022), Camara (2017), dentre outros. Por meio desses autores, foi

possível apontar a necessidade e importância da coletividade na construção de uma escola democrática, inclusiva e referente ao planejamento.

3.1.1 Desafios na promoção da inclusão escolar

Com base em referenciais teóricos como Mantoan e Lanuti (2022), Mantoan (2015) e outros pertinentes a temática, nesta seção, serão elencadas definições e conceituações a respeito da inclusão escolar, a fim de contrapor a diferença existente entre os eixos inclusão e integração, além de abordar as práticas pedagógicas inclusivas, numa perspectiva que vislumbra discutir o seu delineamento nas escolas de educação básica, evidenciando os desafios que a perpassam.

Diante da complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, conforme apontam Benitez e Domeniconi (2015, p. 1009), “é necessário compreendê-lo enquanto processo social complexo, produto de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos diretamente ou indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem”. Todavia, assim como apresentado no capítulo anterior, frequentemente, a inclusão escolar tem se traduzido erroneamente no mero processo de integração escolar, no qual os alunos são apenas inseridos no contexto educacional por meio da efetivação da matrícula na instituição de ensino.

Ramos (2023), aponta que mesmo atualmente, ainda se percebem atuações que não estão condizentes com uma inclusão real. Em relação aos alunos com deficiência, o autor complementa que esse cenário se revela, pois, a escola matriculou os estudantes, todavia, ainda possui dificuldades de lidar com as diferenças. Logo, cabe apontar que, apenas a garantia da matrícula não é suficiente para que a inclusão escolar seja vivenciada pelos alunos. Portanto, ocorre uma distorção ou redução da proposta inclusiva, que resulta em um equívoco entre integração e inclusão.

Conforme afirma Mantoan (2015), os vocábulos integração e inclusão expressam situações de inserção diferentes embora tenham significados semelhantes. Logo, é inegável que as escolas precisam se atentar quanto às

situações que proporcionam aos estudantes. Segundo a autora, o processo de integração consiste em uma inserção parcial dos alunos, em que ela

refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência (Mantoan, 2015, p. 26).

Nesse sentido, esse processo não contempla as especificidades necessárias para uma experiência verdadeiramente inclusiva. Sendo necessário que haja alterações para a construção de uma escola para todos. Mantoan (2015, p. 29), aponta que “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente, todos os alunos, nas salas de aula comuns”. Assim, a busca contínua por conhecimentos relacionados à inclusão, auxilia no aprimoramento de tal.

Em contrapartida à integração escolar, a inclusão prevê todos na escola, sem restrições. Ou seja, a inclusão refere-se a uma participação integral dos alunos no ambiente educacional, enquanto a integração consiste em uma vivência permeada por restrições. A inclusão propõe uma mudança na concepção educacional, para que todos os alunos, e não somente alunos com deficiência, alcancem o sucesso escolar. Portanto, a inclusão propõe a não exclusão de nenhum aluno, e a melhoria da qualidade da educação (Mantoan, 2015). Logo, devemos trabalhar para a culminância da inclusão, a qual é “produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (Mantoan, 2015, p. 35).

Mantoan (2015, p. 59), destaca, ainda, que “incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”, e que a inclusão é uma oportunidade para que educadores, pais e alunos apresentem seus poderes, responsabilidades e competências. Pois, por meio da inclusão é possível extrapolar os limites da escola tradicional, oportunizando vivências de modo integral a toda comunidade e transformando a realidade das escolas.

Afinal, a educação especial a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva rompe com a segregação escolar de alunos. Além disso, diante da ótica inclusiva, a educação especial torna-se responsável por organizar e oferecer o atendimento educacional especializado (AEE) para o público a ser incluído (Mantoan, 2015). Portanto, esse novo direcionamento é de fundamental importância para a consolidação da inclusão.

Nesse sentido, ressalta-se que “a educação inclusiva clama por uma escola de mais qualidade. A educação inclusiva, muito mais do que o resgate da cidadania de alunos excluídos, pode ser parte de mudanças que são necessárias para todos” (Dall’Acqua e Carneiro, 2014, p. 140). Logo, contribui para uma sociedade mais igualitária.

Segundo Sassaki (2005), alguns resultados são alcançados quando a implementação da inclusão é efetivada, como, transformação das escolas regulares em unidades inclusivas, aplicação da teoria das inteligências múltiplas, adequação dos sistemas escolares quanto à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, e utilização de práticas baseadas na valorização da diversidade humana. Por isso, faz-se necessário um constante aprimoramento da inclusão.

Além disso, Mantoan e Lanuti (2022, p. 30-31) apontam que

uma educação para todos celebra singularidade de cada aluno e de cada professor, que se reúnem para compartilhar conhecimentos, dúvidas e interesses. Tal educação acolhe a todos, incondicionalmente, pois não tem a pretensão de hierarquizar saberes, de definir padrões de estudante e classificá-los e ordená-los.

Logo, em uma escola para todos, a diferença se torna uma variável que sempre está presente para a promoção educacional, e não como modo de inferiorização. Segundo Urquiza e Martins (2021), a proposta da educação inclusiva prevê que as mesmas oportunidades educacionais, às quais qualquer discente tem acesso, sejam oferecidas aos alunos da educação especial. Considerando que a igualdade de oportunidades não deve ser entendida como se todos os alunos vivenciassem as mesmas experiências da mesma forma, sem considerar a

necessidade de cada um. Afinal, cada indivíduo possui a sua singularidade, sendo preciso agir com equidade.

O mundo se modernizou, todavia, as escolas permanecem nos modelos tradicionais, em que a organização escolar apresenta hierarquias de conteúdos, currículos estruturados por diversas disciplinas com desenvolvimento em atividades isoladas, concepção de aluno ideal na formulação dos planos, aulas estruturadas na transmissão do saber e o professor como detentor do conhecimento. A partir desse delineamento, a maioria das escolas sofrem um impacto frente à inclusão, que pressupõe a inclusão como não deixar ninguém sem acesso à escola comum (Mantoan, 2015).

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 35) aborda que nas escolas, o direito à diferença desconstrói o sistema educacional excludente, em que “o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais”. Portanto, para uma escola inclusiva, faz-se necessário que as escolas redefinam seus planos, voltando-se para a cidadania global, sem preconceitos, reconhecendo e valorizando as diferenças (Mantoan, 2015).

Dessa forma, é imprescindível que as práticas escolares estejam voltadas para a efetiva inclusão. Evitando o que pode acontecer no cotidiano, em que algumas dessas práticas que estariam voltadas para o processo inclusivo acaba por apenas promover a integração, quando limita os alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação e os restringe a uma participação plena no ambiente educacional ao considerá-los incapazes.

Ramos (2023) aponta que compete ao professor ter conhecimento de práticas pedagógicas disponíveis, não apenas do conteúdo específico. Afinal, dessa forma, estará preparado para a sua função, que é a promoção do desenvolvimento de seus alunos, pois “o professor tem de conhecer os processos que envolvem a relação ensino/aprendizagem e não somente os conteúdos específicos das disciplinas que leciona” (Ramos, 2023, recurso *online*). Assim, o professor evita a utilização de práticas pedagógicas antigas, que resultam em aulas maçantes e improdutivas, fazendo-se necessária a constante atualização dos professores.

Quanto a formação do professor na perspectiva de escolas inclusivas, Mantoan (2015) coloca que implica ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente. Ou seja, é necessária uma reinvenção desses papéis.

Além disso, segundo Pimentel (2018, p. 73), a ação pedagógica do professor deve estar subsidiada em uma didática inclusiva, na qual o aluno da educação especial “tem tanto o direito de ser tratado igual a todos, no sentido de assegurar o seu direito a aprender e não apenas a se socializar, quanto, em alguns momentos, ser tratado de modo diferenciado a fim de que suas peculiaridades sejam atendidas”. Portanto, um trabalho voltado para um tratamento mais equânime, considerando as limitações e potencialidades individuais, e tendo um olhar atento para as adaptações necessárias segundo as necessidades dos alunos diante das limitações trazidas pela deficiência.

Pimentel (2018, p. 73) também afirma que a “chamada didática da inclusão está, então, amparada em princípios que sustentam o reconhecimento da heterogeneidade das turmas e de que os estudantes são ativos no processo de aprender” e que diante dessa heterogeneidade constata-se que há diferentes modos de aprender, ou seja, a mesma metodologia e os mesmos recursos não contemplam todos os alunos (Pimentel, 2018). Dessa forma, é necessário o reconhecimento da individualidade dos alunos para a promoção da aprendizagem.

Nesse contexto, também é válido ressaltar a relevância do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar. Segundo Mantoan e Lanuti (2022, p. 70), os professores de AEE e das salas de aulas comum podem colaborar entre si, “eles trocam informações sobre o aluno, compartilham orientações quanto ao uso dos recursos e apoio envolvidos para quebra de barreiras existentes na sala de aula e na escola em geral”. O reconhecimento da importância da parceria entre os professores de AEE e da sala de aula comum referem-se as contribuições que o professor de AEE podem trazer quanto aos recursos e serviços de acessibilidade (Mantoan; Lanuti, 2022).

Além disso, o aluno da educação especial matriculado na escola regular não deve ser de responsabilidade somente do professor que trabalha diretamente com ele, mas criada uma rede de apoio, articulando os atores da escola e os externos a

ela, a fim de assegurar a inclusão nos contextos de ensino e aprendizagem (Pimentel, 2018).

Considerando o PDI, no caso da organização da educação especial no Estado de Minas, um importante instrumento na inclusão dos alunos, Hudson e Borges (2020), ressaltam a importância da construção conjunta do Plano de Ensino Individualizado pela equipe escolar, pois através desse envolvimento é possível unificar as práticas pedagógicas do ensino regular e especial, os quais almejam resultados para o mesmo aluno. Além disso, as autoras apontam que

ao utilizar o PDI, poderão ser traçadas melhores estratégias de intervenção, tendo em vista que no documento estarão dispostas as informações mais relevantes sobre o desenvolvimento do estudante e as potencialidades e dificuldades apresentadas no percurso educacional (Hudson e Borges, 2020, p.8).

Assim, percebe-se a relevância do referido documento no contexto de desenvolvimento escolar dos alunos da educação especial.

Ainda sobre a construção coletiva do PDI, Hudson e Borges (2020), relatam que o especialista, sendo um coordenador no processo da elaboração do documento, possui um papel importante. Pois além de direcionar os demais atores nesse processo, fará a comunicação entre eles para alcançar os objetivos e metas estabelecidos.

Segundo Baril (2020), voltando o olhar para o papel do professor da sala de recursos multifuncionais, destaca-se que esse profissional deve além de elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, as atividades e os cronogramas dos alunos, acompanhar a inclusão e orientar os professores das salas de aula, ele também possui relevância quanto a sua função em “fomentar a autonomia (habilidade para pensar, sentir, tomar decisões e agir por conta própria) de seus alunos, uma vez que visa desenvolver as habilidades de seus alunos, auxiliando o professor da sala comum para que aja no mesmo sentido” (Baril, 2020, p. 28). Ou seja, sua responsabilidade se amplia no contexto escolar, influenciando não só a sua própria atuação na sala de recursos, mas também as práticas de seus colegas.

Importa abordar que o AEE – sala de recursos multifuncionais – de oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, visa eliminar as barreiras para a plena

participação do aluno da educação especial nas escolas. Ele também não deve ser confundido com reforço escolar (Mantoan e Lanuti, 2022). Afinal, o referido trabalho destina-se a uma abordagem para além do conteúdo a ser abordado em sala de aula.

Mantoan e Lanuti (2022), ainda destacam que embora o referido AEE possa ser oferecido, no contraturno, na própria escola que o aluno já estuda ou em outra escola ou centro de AEE, há pontos positivos quando o AEE acontece na escola que o aluno já frequenta no turno regular, sendo desde a locomoção a interface entre professor comum e AEE, com o acompanhamento dos recursos e serviços propostos para a sala comum. Possibilitando, também, um melhor conhecimento da realidade do aluno pelo professor AEE. Diante disso, pode-se constatar benefícios relacionados ao atendimento na mesma instituição de ensino.

Diante de tudo apresentado, nota-se que para a efetivação da inclusão faz-se necessário romper com as práticas obsoletas, sendo necessário um maior envolvimento dos atores apresentados na seção. Além disso, uma boa gestão dos profissionais escolares pode contribuir para que cada um desempenhe seu papel de modo adequado em busca da inclusão. Nesse sentido, a gestão escolar e o trabalho colaborativo, os quais são apresentados na próxima subseção, 3.1.2, podem auxiliar na consolidação desse contexto inclusivo.

3.1.2 Gestão escolar e o trabalho colaborativo do contexto inclusivo

O presente tópico, busca segundo os referenciais teóricos, Lück (2009, 2014), Vieira e Silva (2022), Camara (2017) e outros, apontar como um trabalho colaborativo pode viabilizar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Parte-se do pressuposto que a inclusão escolar requer uma responsabilidade conjunta dos atores escolares. Nesse sentido, através do delineamento de gestão democrática e participativa e planejamento pedagógico, busca-se apontar estratégias que contribuam para o aperfeiçoamento das atuações.

Conforme previsão na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), no seu artigo 206, o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público. Portanto, a necessidade de um trabalho educacional

que tenha a participação social deve-se fazer presente na educação básica. Principalmente no contexto da educação inclusiva, essa participação é fundamental para o alcance da escola almejada, que receba a todos os alunos e cumpra a missão de proporcionar a todos uma educação de qualidade. Afinal, conforme apontam Vieira e Silva (2022, p.82), “implementar uma gestão inclusiva exige, necessariamente, assumir e efetivar uma concepção democrática de educação”.

Outra legislação que reafirma a importância da gestão democrática é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/1996 (Brasil, 1996). A qual, assim como a CF, traz em seu inciso VIII, do artigo 3º, essa necessidade do ensino ser ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1996). Além disso, a referida norma estabelece, em seu artigo 14, que a gestão democrática deverá contar com a participação dos profissionais da escola na elaboração do projeto pedagógico da instituição, e, com a participação da comunidade escolar e local em Conselhos escolares e Fóruns dos Conselhos escolares (Brasil, 1996).

Segundo Libâneo (2013), a escola precisa ser democrática, garantir o acesso e a permanência de todos e proporcionar um ensino de qualidade, considerando as características específicas de cada aluno. Portanto, esses aspectos precisam vigorar nas instituições educacionais.

Inicialmente, é válido ressaltar que segundo Lück (2009, p.69), “escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”. Assim, nota-se um caráter coletivo da equipe em prol do alcance do objetivo comum da educação.

Além disso, a gestão democrática pressupõe um modelo no qual acontece a participação de todo o corpo escolar no processo de tomadas de decisões por meio de cooperação, respeito mútuo e valorização do bem comum (Camara, 2017). Portanto, o poder não está centralizado apenas em uma pessoa, mas na coletividade que compõe o espaço escolar.

Souza (2023), reafirma esse caráter coletivo nas escolas ao apontar que a gestão escolar democrática deve se nortear pelos princípios de integração entre escola, famílias, comunidade e sociedade de modo geral. Além do aspecto grupal,

Camara (2017, p. 45) aponta que esse trabalho deve abranger a gestão administrativa, financeira e pedagógica, já que

a perspectiva de uma administração escolar que demanda um trabalhador coletivo, é construída a partir de uma gestão escolar que reúne os aspectos de integração sistêmica nos diversos aspectos que o termo gestão abrange: gestão administrativa, financeira e pedagógica. Essa nova forma administrativa encontra-se prevista no art. 15 da LDB 9.394/96, o qual determina que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Afinal, a gestão escolar, no campo educacional é uma das áreas de atuação profissional que visa a realização de planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação para a efetividade das ações em prol da formação e aprendizagem dos estudantes (Lück, 2009).

Essa gestão escolar é composta por diversos profissionais da educação. Segundo Lück (2009, p.23), ela engloba “o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola”, além de também contar com a participação dos professores e comunidade escolar em consonância com a gestão democrática.

Nas escolas de ensino público, para que a gestão democrática ocorra de forma satisfatória, uma figura de importância na gestão da escola é o diretor escolar. Nesse sentido, destaca-se que,

como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização (Lück, 2009, p.75).

Logo, no contexto educacional, a liderança gestora é fundamental. Segundo Lück (2014) a liderança é a capacidade de influenciar pessoas, seja de modo individual ou em grupo, a fim de que, voluntariamente e motivados, façam

determinadas tarefas ou alcancem objetivos propostos, considerando que são parte de uma equipe e que compartilham responsabilidades. Ou seja, os gestores escolares têm como função o direcionamento do grupo para se atingir os propósitos estabelecidos.

Ainda de acordo com Lück (2014), liderança e gestão são conceitos que se complementam. A autora destaca, que gestão conjectura liderança, e que enquanto a liderança relaciona-se ao processo de gestão de pessoas, a gestão escolar concentra um trabalho em diversas dimensões, sendo elas, gestão administrativa, gestão do currículo, gestão de resultados e outras, as quais também se relacionam com o trabalho de pessoas. Portanto, gestão e liderança estão interligadas e fazem parte da realidade escolar, sendo imprescindíveis para o bom funcionamento das instituições de ensino.

Segundo a autora, “A liderança se constrói a partir de trabalho conjunto e compartilhado, que demanda do líder a competência necessária ao enfrentamento de posições individualistas e corporativistas, inadequadas à realização dos objetivos educacionais” (Lück, 2014, p. 127-128). Ou seja, o líder precisa estar centrado em um bem mais abrangente, desconsiderando opções singulares.

Relacionando o papel do diretor enquanto líder e gestor escolar à inclusão, Tezani (2009), destaca que essa figura é a grande responsável para que a inclusão aconteça na escola ao abrir espaços e promover troca de experiências, desenvolvendo, assim, uma gestão democrática e participativa e consolidando a formação das equipes de trabalho.

Ainda nesse sentido, sobre os gestores, Souza (2023, recurso *online*) aponta que enquanto liderança democrática eles “precisam levantar a bandeira da inclusão, juntamente com o corpo docente e a comunidade escolar. É preciso colocar em prática a premissa de que todos devem estar frequentando a escola seja qual for a limitação”. Por meio desse posicionamento, a equipe escolar propicia um espaço verdadeiramente democrático e também inclusivo.

Segundo Vieira e Silva (2022, p.86),

uma educação inclusiva nos remete, necessariamente, ao princípio da gestão democrática, pois efetivar práticas inclusivas somente se viabiliza por meio de uma concepção democrática na formulação das

políticas que conduzem a sociedade. - e democracia implica convivência com a diversidade, com o diferente, o não homogêneo. Desse modo, o coletivo e o singular coexistem e se complementam. Somos na relação com o outro, que difere de nós, mas nos completa, nos forma.

Portanto, gestão democrática e inclusão devem caminhar juntas no contexto escolar, para que seja possível desenvolver uma realidade coletiva sem exclusões e considerando a participação de todos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que para o funcionamento institucional algumas funções são necessárias no processo de organização escolar, das quais o planejamento faz parte. Sendo o planejamento a “explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo o que se deve fazer para atingi-los” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 469).

Libâneo (2013) indica como um dos principais requisitos para o planejamento os objetivos e tarefas da escola democrática. Relatando que esses objetivos, além de indicarem a direção do processo educativo, estão ligados às necessidades de desenvolvimento cultural dos povos, preparando os alunos para a vida e para o trabalho.

Além disso, os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam a valorização da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões pela gestão democrático-participativa, já que, esse planejamento precisa considerar a coletividade escolar. Através do planejamento, também é possível distribuir as responsabilidades entre os setores e equipes da escola, além de também ser possível compartilhar ideias e saberes.

Lück (2013) aponta que a participação não é um fim, mas um meio. Sua importância está relacionada não a participação em si, mas nos resultados que ela proporciona, no desenvolvimento das relações dos diversos âmbitos, reforçando o trabalho educacional e promovendo a vivência democrática. A participação implica em “criar uma cultura de troca, reciprocidade e compartilhamento de responsabilidades” (Lück, 2013, p. 83).

A partir das contribuições teóricas apresentadas, observa-se que a consolidação de uma escola inclusiva depende de uma gestão escolar pautada na cooperação e no diálogo entre os diferentes atores educativos. Lück (2009, 2014)

ressalta que a gestão democrática é aquela que promove a participação de todos os membros da comunidade escolar, estimulando a corresponsabilidade pelas ações e decisões pedagógicas. Nessa perspectiva, Camara (2017) enfatiza que o trabalho colaborativo se configura como um processo de construção coletiva, no qual os sujeitos compartilham saberes e experiências, fortalecendo a atuação conjunta em prol da aprendizagem dos estudantes. De forma complementar, Vieira e Silva (2022) apontam que a articulação entre os profissionais da escola é elemento essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas, uma vez que possibilita o planejamento integrado e o acompanhamento efetivo dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Assim, a gestão escolar, ao favorecer espaços de diálogo e cooperação, torna-se peça fundamental para a efetivação do trabalho colaborativo e, conseqüentemente, para o fortalecimento da inclusão educacional.

Diante de tudo apresentado, nota-se que, para a gestão escolar pertencer a uma realidade inclusiva, precisa estar atenta não só aos princípios inclusivos, mas também aos democráticos, considerando a colaboração de todos que pertencem a comunidade escolar. Além disso, é de fundamental importância os direcionamentos dados por meio da liderança escolar e a compreensão de todos que pertencem ao espaço que a responsabilidade da qualidade da educação é de cunho coletivo.

Com base nesses fundamentos teóricos, o próximo passo consiste em compreender como tais princípios foram aplicados na presente pesquisa. Assim, a seção a seguir apresenta a abordagem metodológica adotada, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados que possibilitaram investigar como os profissionais da Escola Estadual Jardim têm atuado frente à inclusão escolar.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção, aborda o percurso metodológico utilizado para delimitar o caso de gestão desenvolvido na pesquisa, e também, apresenta os métodos e os instrumentos selecionados para a coleta de dados.

Inicialmente, é válido ressaltar que de acordo com Markoni e Lakatos (2022, p. 22), método é “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior

segurança e economia, permite alcançar conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando o cientista em suas decisões”.

O método utilizado na presente pesquisa, é caracterizado por um estudo de caso, que descreve e analisa o contexto da Escola Estadual Jardim. Pois, segundo André (2013, p. 97), “estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”.

Para composição do caso, foi realizada uma pesquisa documental para levantamento de dados que subsidiam o presente caso de gestão. Nesse sentido, foram analisadas atas de conselhos de classe, livros de cumprimento de atividades extraclasse, Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) e laudos médicos que compõem as pastas individuais de alunos. Também foram extraídos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), sendo eles, dados de quantitativos de alunos por turma, quantitativos de alunos da educação especial, vinculação de alunos às salas de recursos multifuncionais.

Os referidos dados foram tabulados e fazem parte da composição desta pesquisa. Além disso, foi realizada revisão bibliográfica, a qual tem por objetivo, apresentar o contexto histórico da inclusão escolar de alunos da educação especial e trazer conceitos, nos campos da inclusão e da gestão escolar. Esse referencial contribuiu para a análise dos questionários (Apêndices A, B, C, D e E) que foram aplicados aos profissionais da educação do contexto do estudo. Os dados apresentados, referem-se a uma pesquisa qualitativa, sobre a qual Günther (2006, p. 202), afirma que “é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente”.

A coleta de dados consistiu na aplicação do seguinte instrumento: questionários *online*, que foram aplicados aos professores regentes de turma, professores regentes de aulas, professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, ao diretor, aos Especialistas em Educação Básica e aos professores das salas de recursos multifuncionais que atendem aos alunos da Escola Estadual Jardim.

Conforme apontam Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados, composto por uma série de perguntas que é respondido na ausência do entrevistador. Esse instrumento possui como vantagem o alcance de um maior número de pessoas.

Assim como os demais instrumentos, o questionário também possui limitações, como por exemplo, o quantitativo de devolução dos questionários e a veracidade das respostas (Barros e Lehfeld, 2007). Na presente pesquisa, a fim de superar esses desafios sobre a devolução dos questionários, a conduta adotada foi a realização de envios dos *links* em formas variadas, por aplicativos de mensagens e *e-mail*, além do fato de terem sido enviados em diversas datas. Também foi realizada visita na escola solicitando que a população da pesquisa respondesse ao estudo e realizando esclarecimentos quanto a pesquisa e as questões após o acesso aos questionários. A respeito da veracidade das informações obtidas, para ultrapassar a dificuldade, foi possível confrontar as respostas com a realidade da escola, por meio da pesquisa de campo e vivência na instituição.

Os instrumentos foram aplicados aos profissionais que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Tal recorte deve-se ao fato de que diante da similaridade no quantitativo do número de alunos da educação especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na instituição pesquisada, optou-se, portanto, a considerar a área de formação desta pesquisadora, licenciatura em pedagogia, habilitada para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Justifica-se a aplicação de questionários aos atores apresentados, a fim de coletar um maior número de dados. Sendo o quantitativo de profissionais um universo de 10 (dez) Professores de Apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, 12 (doze) Professores Regentes de turma, 03 (três) Professores Regentes de aulas de Educação Física, 02 (dois) Professores de Salas recursos, 01 (um) Diretor e 01 (um) Especialista em Educação Básica. Embora os questionários tenham sido disponibilizados a todos os profissionais que compõem o universo da pesquisa, foram respondidos por 07 (sete) Professores de Apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, 07 (sete) Professores Regentes de turma, 02

(dois) Professores Regentes de aulas de Educação Física, 02 (dois) Professores de Salas recursos, 01 (um) Diretor e 01 (um) Especialista em Educação Básica.

Ao longo do texto e da análise, os sujeitos das pesquisas foram identificados pelo cargo que exercem com uma numeração a fim de resguardar o sigilo das identidades desses profissionais.

Esses questionários foram aplicados por meio do *google forms* e são compostos por questões abertas e fechadas. Os *links* dos questionários foram disponibilizados ao Diretor da Escola Estadual Jardim por *e-mail* e por aplicativo de mensagens, para disponibilização aos profissionais. De acordo com o Diretor da instituição, os *links* foram disponibilizados mais de uma vez, em diferentes datas, buscando alcançar um maior público de respostas. Também foi realizada visita à escola com esclarecimento sobre a pesquisa e solicitação de respostas dos servidores pela pesquisadora. Quanto às professoras das salas de recursos multifuncionais, foi realizada visita às escolas e em contato com as professoras foram disponibilizados os *links* dos questionários por aplicativos de mensagens.

Todos os participantes da pesquisa foram convidados a colaborar de forma voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Anexo A. Esse documento assegurou que os sujeitos fossem devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo, bem como sobre a confidencialidade das informações e o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. A adoção desse termo atendeu às orientações éticas previstas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Através desses questionários, buscou-se compreender como acontece a articulação dos profissionais na instituição de ensino, como se dá o processo da construção dos PDIs, como são realizados os planejamentos dos professores e como a gestão pedagógica e os professores de salas de recursos contribuem no contexto inclusivo.

Nesse contexto, também se justificou a aplicação de questionários a fim de extrair informações mais detalhadas que contribuiriam significativamente com a pesquisa. Além disso, buscou-se com os questionários dos professores das salas de

recursos compreender o contexto em que o profissional está inserido, visto que esses professores atuam em outras unidades de ensino. Já com a gestão da escola, pretendeu-se verificar como a gestão conduz os momentos de planejamentos e reuniões. Além disso, objetivou-se identificar como acontece a articulação do corpo docente da instituição de ensino e dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado – Salas de Recursos Multifuncionais. Com a aplicação dos instrumentos de pesquisa, foi realizada a análise dos dados, buscando compreender as lacunas existentes no processo de inclusão escolar de alunos da educação especial e qual caminho poderá ser percorrido para superar as defasagens. Os dados coletados nos questionários analisados, compõem a seção analítica do presente trabalho.

De modo geral, a partir da análise das respostas, foi possível verificar que os professores que atuam na Escola Estadual Jardim acreditam que a escola é inclusiva. Todavia, destacaram limitações na instituição de ensino, como infraestrutura física inadequada, limitações na comunicação com os professores das SRM e precariedade no planejamento coletivo da equipe educacional.

Por fim, essa análise realizada subsidiou uma Proposta de intervenção, apresentada no Capítulo 4, que foi elaborada buscando a superação do problema apresentado na pesquisa quanto ao aspecto inclusivo da instituição de ensino.

3.3 ANALISANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA MINEIRA

Na presente seção, será realizada a análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos profissionais da Escola Estadual Jardim através de formulários eletrônicos.

3.3.1 População da pesquisa e perfil dos respondentes

A respeito da população da pesquisa e perfil dos respondentes, o Quadro 2 apresenta as informações referentes aos números de profissionais do universo da pesquisa e o quantitativo de indivíduos que responderam aos questionários, no qual se observa um número satisfatório na amostra coletada:

Quadro 2 – População da pesquisa e respondentes

Cargo	Quantitativo da População	Quantitativo de respondentes	Nomenclatura dos respondentes utilizada na análise
Diretor	01	01	Diretor
Especialista em Educação Básica	01	01	EEB 1
Professor Regente de aulas	03	02	Professor Regente de aulas 1
			Professor Regente de aulas 2
Professor Regente de Turma	12	07	Professor Regente de Turma 1
			Professor Regente de Turma 2
			Professor Regente de Turma 3
			Professor Regente de Turma 4
			Professor Regente de Turma 5
			Professor Regente de Turma 6
			Professor Regente de Turma 7
Professor de Apoio a Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva	10	07	Professor de Apoio 1
			Professor de Apoio 2
			Professor de Apoio 3
			Professor de Apoio 4
			Professor de Apoio 5
			Professor de Apoio 6
			Professor de Apoio 7
Professor de Sala de Recursos Multifuncionais	02	02	Professor SRM 1
			Professor SRM 2
Total	29	20	-

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao analisar as respostas coletadas, quanto ao perfil dos profissionais, nota-se que os Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, atuam a pouco tempo na instituição: 4 professores disseram que estão a menos de um ano, 2 professores afirmaram estar entre um a dois anos na instituição e 1 professor declarou atuar entre 3 a 4 anos. Outro dado complementar, mas não menos importante é o fato de que 3 desses profissionais disseram ter pouco tempo de experiência profissional, desempenhando essa função há menos de 2 anos. Em contraposição, os dados produzidos, no que se refere aos professores regentes de

turmas e de aulas, demonstraram em suas respostas que 8 desses professores atuam na escola há mais de 5 anos e trabalham há mais de 11 anos na função, e 1 professor informou atuar na função no período entre 5 a 10 anos.

Esses dados apresentados no parágrafo acima, conforme relatado, demonstram que os profissionais que atuam diretamente com os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação possuem grande rotatividade na instituição. Essas situações resultam no fato da Escola Estadual Jardim constantemente contar com novos professores de apoio, e muitas vezes, professores inexperientes, o que pode comprometer o trabalho da escola por não ter uma continuidade no desenvolvimento das atividades com os alunos. Afinal, conforme já mencionado anteriormente, sendo esses profissionais contratados, e considerando que a contratação dos professores pela SEE dá-se, em geral, por períodos anuais, sem ocorrer o aproveitamento do servidor no ano seguinte. Além disso, é um processo resultante de análise de formação acadêmica e do tempo de serviço dos candidatos. Logo, constata-se que o desenvolvimento profissional do indivíduo, que deveria ser um fator primordial em busca da qualidade da educação, é desconsiderado no processo, sendo este, um fator preocupante no contexto escolar.

Quanto à formação profissional dos professores da instituição, foi observado que 7 dos Professores Regentes de aulas e de turmas, assim como o Diretor e a Especialista, não possuem formação continuada na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em contrapartida, os Professores de Apoio e das SRM possuem a referida formação, todavia, ressalta-se que essa formação continuada na perspectiva inclusiva é um critério obrigatório para o desempenho das funções nos cargos de Professores de apoio e de SRM. Nesse sentido, constata-se que a maioria dos profissionais que não têm a formação continuada como exigência do cargo também não a possuem, o que nos leva a refletir sobre a existência de fatores que desmotivam os profissionais a buscarem essa formação.

Diante disso, observa-se que, na presente pesquisa, os profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, de modo geral, seguem um padrão e possuem características divergentes ao considerarmos os professores do ensino regular e do

especial. Pois, enquanto a maioria dos professores de apoio possuem formação continuada na área da educação especial, atuam na escola a pouco tempo e possuem menos tempo de experiência na função, em relação aos demais professores, a realidade é que a maioria não possui a formação, porém, têm vínculo com a escola e experiência a mais tempo.

3.3.2 Analisando os dados relativos aos aspectos inclusivos na Escola Estadual Jardim

Na presente subseção, busca-se realizar uma análise das informações obtidas no que diz respeito ao aspecto inclusivo da Escola estadual Jardim.

No contexto da pesquisa, observou-se que a Escola Estadual Jardim é considerada inclusiva pela maioria dos servidores, sendo eles, 6 (seis) professores de apoio, 7 (sete) professores regentes de turma e 2 (dois) professores regentes de aulas/educação física. Apenas 1 (uma) professora de apoio respondeu não considerar a escola inclusiva afirmando que

a escola está em avanço para ser inclusiva, assim como as demais escolas regulares. Porém, o sistema ainda é falho no atendimento dos alunos com necessidades especiais. Faltando espaço para desenvolver atividades diferenciadas com eles, bem como realizar uma efetiva inclusão. Por isso, não considera as escolas regulares como inclusiva para todas as deficiências presentes nos alunos matriculados (Professora de Apoio 1, 2025).

A análise realizada pela Professora de Apoio 1 indica que o problema da inclusão ultrapassa os limites da escola, sendo de natureza extraescolar. Ela aponta, ainda, a ausência de espaços adequados para a realização de atividades inclusivas e diferenciadas. Sua fala sugere que as dificuldades enfrentadas não estariam no âmbito da escola ou de sua gestão, mas em fatores externos ao ambiente escolar. Sobre isso, Mantoan (2015, p.25) nos esclarece que “depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos”. Portanto, é fundamental promover a mudança desse pensamento nos profissionais para que as escolas possam avançar em busca da inclusão.

Embora os demais profissionais informaram nos questionários considerar a escola inclusiva, diversos apontamentos foram realizados no sentido de demonstrar que consideram que a escola ainda possui limitações e encontra-se na busca da efetiva inclusão. Nesse sentido, nos questionários, 8 (oito) professores regentes de aulas/turma, 4 (quatro) professores de apoio, 2 (duas) professoras de sala de recursos e 1 (uma) especialista informaram considerar que falta algo no cotidiano escolar para a efetivação da inclusão escolar.

Em análise às respostas dos profissionais no que diz respeito a essas lacunas quanto à inclusão escolar, destaca-se o apontamento feito pelo professor regente de aulas 2 (2025), que afirmou faltar mais diálogo.

Outro profissional que corrobora com esses dados apresentados, ao indicar a existência de lacunas no cotidiano escolar para a inclusão, é o professor de sala de recursos multifuncionais, o qual menciona sobre esse aspecto ser necessário:

Garantir que todos os profissionais estejam realmente engajados e bem-informados sobre as práticas inclusivas, sendo fundamental promover uma cultura escolar que valorize a diversidade, oferecendo formação continuada para os professores e equipe de apoio, além de adaptar o ambiente físico e pedagógico às necessidades de todos os alunos (Professor SRM 2, 2025).

A partir dos dados coletados por meio dos questionários, observa-se também que, em contraposição às falas da maioria dos profissionais da escola, que apontam lacunas no cotidiano escolar no que se refere às práticas de inclusão, o gestor escolar informou não considerar que haja falta de elementos nesse contexto. Diante disso, evidencia-se a necessidade de um trabalho articulado entre os diferentes atores institucionais, uma vez que tal articulação possibilita que os aspectos identificados pelos demais profissionais adquiram maior visibilidade e sejam considerados no âmbito da gestão escolar. Nessa perspectiva, Lück (2013) destaca que é por meio da participação que se constrói uma cultura de troca, aspecto particularmente relevante no contexto escolar.

Além disso, conforme descrito no Capítulo 2 do presente estudo, a escola não possui acessibilidade nas áreas comuns do ambiente escolar, possui defasagem no relacionamento de planejamento e trabalho entre professores regentes, professores

de apoio e professores de salas de recursos. Também possui carência de envolvimento dos diversos profissionais na construção do PDI, um importante documento no desenvolvimento e acompanhamento das aprendizagens dos alunos da educação especial.

Nesse contexto, como apontam outros profissionais,

a discussão sobre inclusão é um tanto mais complexa, para o momento (a escola) é inclusiva pois recebe alunos especiais de acordo com a legislação, porém, pelas limitações enquanto instituição escolar, nem sempre conseguimos incluir todas as crianças especiais (Professora Regente de Turma 1, 2025).

Novamente, percebe-se na fala da docente a culpabilização extraescolar, todavia os profissionais também precisam se sentir responsáveis pelos resultados, afinal, eles são os atores que lidam diretamente com os alunos. Além disso, segundo Mantoan e Lanuti (2022, p.49) “A inclusão, de modo geral, resulta em mudanças de base e exige, das escolas, mudanças de ordem estrutural e funcional, para que se instaure uma educação escolar consentânea à contemporaneidade”. Nesse sentido, nota-se que na escola o recebimento de matrículas de todos os alunos sem distinção é um início para o caminho das escolas inclusivas, mas ainda existem lacunas nesse processo da Escola Estadual Jardim se tornar propriamente uma escola inclusiva, sendo necessárias mudanças.

3.3.3 Analisando os dados relativos à gestão da Escola Estadual Jardim e do trabalho colaborativo

Neste tópico, pretende-se apontar os principais achados da pesquisa referentes à gestão da Escola Estadual Jardim, abordagens em que se predomina os aspectos voltados a gestão e o trabalho colaborativo da escola.

Inicialmente, é válido ressaltar que um fator relevante a ser mencionado, consiste no fato de que a maioria desses profissionais informaram considerar que falta algo no cotidiano escolar para a efetivação da inclusão, sendo eles infraestrutura, articulação entre profissionais, articulação com a família dos alunos, entre outros. Destacando a seguinte fala da Professora Regente de Turma 2 (2025):

“Fazemos um trabalho voltado para a inclusão, mas ainda precisamos nos articular melhor com a família e todos os profissionais envolvidos”.

É importante destacar que realizar um trabalho voltado para a inclusão dos alunos, consiste na atuação docente para além da aceitação das matrículas dos alunos com deficiência. Além disso, na fala da profissional são evidenciadas as falhas existentes na instituição quanto a relação dos professores com as famílias e com os demais profissionais envolvidos na inclusão escolar dos alunos, não acontecendo as parcerias e a comunicação entre eles conforme as necessidades.

Ainda sobre o que os profissionais consideram faltar na escola referente à inclusão, a EEB 1 ressaltou que

embora a escola receba alunos da Educação Especial, ainda faltam condições adequadas para garantir a efetivação da inclusão no cotidiano. Não contamos com espaços adaptados, recursos apropriados ou estrutura que atenda às necessidades específicas desses estudantes. Isso faz com que, em muitos casos, a permanência e a participação plena sejam comprometidas, como ocorre, por exemplo, com alunos com TEA, que encontram dificuldades para se manter em sala de aula diante de ambientes pouco preparados para suas demandas sensoriais e comportamentais. (EEB 1, 2025).

Mantoan (2015, p.53) aponta que “os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em ‘apagar incêndios’. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações”. Nesse sentido, observa-se que a gestão e os profissionais da escola muitas vezes precisam buscar resoluções de problemas no cotidiano escolar que deveriam ser planejadas, como a estrutura física da escola, por exemplo. Considerando que no ano letivo de 2025 aconteceu na escola reforma da biblioteca e do auditório, não poderia a escola ter se organizado para promover a acessibilidade desses ambientes por meio de rampas de acesso? Logo, observa-se a fragilidade de um planejamento/organização na instituição de modo que suas ações possam contribuir para a inclusão dos alunos.

Além disso, Camara (2017) corrobora que o trabalho da administração escolar além da coletividade deve abranger a gestão administrativa, financeira e pedagógica. Portanto, constata-se a necessidade do Diretor junto com a comunidade escolar gerir essas dimensões buscando harmonia nesses aspectos.

Considerando essa necessidade de planejamentos da rotina escolar, sobre os PDIs dos alunos, 2 dos professores de apoio responderam não considerar o PDI um instrumento importante para o planejamento e acompanhamento da aprendizagem e inclusão dos alunos. Todavia, além do documento ser de caráter obrigatório, conforme estabelecido na Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, recurso *online*), “deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final”. Ou seja, o PDI não deve ser utilizado apenas como mais um formulário burocrático a ser preenchido, mas como um planejamento, um norteador do trabalho junto ao aluno, resultante de reflexões e possibilidades.

No que se refere ao planejamento docente, sobre os planos de aulas, os dados coletados demonstram que 5 dos professores de apoio apontaram que os planejamentos são feitos pelo professor regente considerando uma turma homogênea, único para toda turma, sendo necessárias adaptações pelos professores de apoio. Além disso, quando os professores regentes de aulas e de turmas foram questionados se os planos de aulas são elaborados pensando nos alunos da educação especial, 5 professores informaram que sim e os 4 professores restantes informaram que consideram esses alunos às vezes.

Considerando que “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (Libâneo, 2013, p. 245), verificamos a importância do procedimento em questão, o qual está além de preencher formulários. Libâneo (2013) aponta que o planejamento escolar dentre várias funções, assegura a unidade e a coerência da docência, correlacionando os elementos do processo de ensino, no plano – para que ensinar, o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar. Logo, nota-se a importância de ter em mente quem será ensinado. Nesse sentido, quando o professor planeja, precisa considerar todos os alunos da sala, deixar de lado os alunos da educação especial se torna uma forma de excluir esses alunos.

Também precisamos considerar que as salas de aulas são ricas em diversidade, “a diferença representa a unicidade do ser humano, não sendo aplicada para categorização e inferiorização de quaisquer indivíduos” (Mantoan, 2015, p.37).

Somos seres plurais, aspectos segundo preceitos da educação bancária¹⁸ precisam ser deixados no passado, a urgência das inovações nas práticas docentes é notória. A inclusão consiste no fato em que todos devem ser considerados no contexto escolar.

Importa salientar que, o planejamento escolar além de fazer parte da dinâmica reflexiva que contempla as opções e ações docentes, auxilia no alcance dos melhores resultados (Libaneo, 2013). Nesse sentido, o planejamento se torna um aliado no contexto inclusivo, pois permite ao professor antecipar ações pedagógicas e, assim, alcançar um melhor desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Ainda a respeito dos planejamentos, segundo a EEB 1 da instituição, a organização do cumprimento da carga horária referente às atividades extraclasse e os momentos de planejamento na escola, acontecem de modo que algumas vezes, na escola, é realizado agendamento para cumprimento da carga horária e do planejamento dos professores coletivamente. Todavia, esse planejamento coletivo deveria acontecer de modo contínuo e sistemático.

Sob essa ótica, Lück (2013, p.22) afirma que “o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos”. Além disso, Lück (2013) aponta que essa participação permite que as pessoas controlem o próprio trabalho assumindo autonomia por ele e reconhecendo a sua responsabilidade frente aos resultados. Portanto, momentos para planejamentos coletivos são imprescindíveis em busca dos objetivos da educação, em prol de uma educação de qualidade e para que os em parceria com os atores escolares.

Considerando ainda que as disciplinas e o trabalho dos diferentes profissionais devem ser articulados, assim como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que visa a superação da fragmentação do conhecimento, foi observado que 6 dos professores de apoio e 6 dos professores regentes de turma e de aulas consideram que a gestão da escola poderia auxiliar

¹⁸ Na educação bancária, segundo Freire (1970, p. 33), “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.”

nos planejamentos coletivos por meio de reuniões de módulos direcionadas para esse planejamento coletivo, uma vez que “o trabalho de articulação e desenvolvimento de habilidades e atitudes de participação constitui-se em uma condição fundamental do papel do gestor” (Lück, 2013, p.79).

Outra demanda que perpassa a gestão escolar como ponto central refere-se à capacidade de sistematizar modos de articulação dos professores regentes e de apoio com os professores das salas de recursos multifuncionais. Em resposta ao questionário, embora a EEB 1 tenha respondido que considera importante a articulação entre Professor de Sala de Recursos e os demais profissionais do Ensino Regular, ela afirmou que “na prática essa articulação nem sempre é viável. Por isso, eu, como especialista em educação básica, sirvo como ponte entre o professor da Sala de Recursos e os demais profissionais, repassando informações, orientações e alinhando estratégias” (EEB1, 2025).

Tal situação se agrava ao verificarmos que essas professoras de SRM além da necessidade de articulação com a instituição pesquisada, ainda precisam se articular com as demais escolas dos alunos que atendem. Como por exemplo, a professora da SRM 1, que atende a alunos de quatro escolas distintas, da que a SRM está vinculada e de outras três instituições.

O cenário descrito ocorre, pois, na SRM, os alunos atendidos nem sempre pertencem ao turno regular da instituição na qual frequentam o atendimento. Condição essa que é estabelecida pela Resolução SEE nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), em conformidade com o artigo 23, que dispõe que “A matrícula em sala de recursos deverá ser ofertada, prioritariamente, na própria escola ou em outra escola de ensino comum, observando-se o acesso e conveniência pedagógica para o estudante”, visto que nem todas as escolas possuem SRM.

Ao ser questionada sobre como a escola poderia promover a articulação entre o Professor da Sala de Recursos e os outros profissionais, a Professora da SRM 2 (2025) relata que poderia “incentivar a comunicação contínua, seja por meio de registros escritos, plataformas digitais ou encontros presenciais, para garantir que todos estejam alinhados para atender de forma mais assertiva às necessidades dos alunos”. A criação do vínculo entre esses profissionais implica na possibilidade de que de forma conjunta e por meio de troca de experiências e conhecimentos cria-se

um ambiente com mais condições de ofertar uma educação de qualidade aos alunos da educação especial. Logo, constata-se que é preciso realizar um planejamento em busca de melhor atender a referida demanda.

Por meio desta pesquisa, foi possível constatar lacunas na articulação entre os professores do ensino regular com as professoras das SRMs e fragilidades nos planejamentos coletivos na instituição de ensino estudada. A partir do referencial teórico apresentado, esses são pontos críticos quanto à gestão do trabalho colaborativo dos profissionais que trabalham com a inclusão dos estudantes.

Considerando que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam o planejamento como definição dos objetivos e antecipação de decisões a fim de prever ações necessárias para alcançar os objetivos, além de ser de caráter coletivo essa busca dos objetivos, compreende-se que o planejamento coletivo deriva dessa necessidade de organização conjunta dos docentes em prol de se atingir a garantia de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, dentre esses achados da pesquisa referentes a constatação da precariedade no planejamento coletivo e na articulação entre os diversos profissionais, considera-se que esses fatos prejudicam a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Pois, através do planejamento pode-se prever situações que demandam uma maior atenção no ambiente escolar e priorizá-las.

Além disso, outros pontos foram apresentados pelos respondentes da pesquisa como lacunas que precisam ser superadas no que diz respeito à inclusão escolar, ou seja, situações que se resolvidas podem contribuir para que a escola disponha de um ambiente mais adequado para receber os estudantes, promovendo uma inclusão mais efetiva. Dentre esses aspectos, destaca-se a infraestrutura física da escola, que está diretamente relacionado à atuação da gestão escolar, por ser quem inicia o processo de solicitação de adequação do prédio.

Diante de tudo apresentado, verificando as defasagens e circunstâncias do contexto da Escola Estadual Jardim, no próximo capítulo, será apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de propor ações que possam contribuir na construção de uma efetiva escola inclusiva.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

O presente capítulo busca apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) para a Escola Estadual Jardim, que através desta pesquisa objetiva propor ações que possam contribuir na construção de uma efetiva escola inclusiva.

A proposta apresentada tem o intuito de contribuir positivamente para o aprimoramento das práticas na instituição pesquisada, ao considerar que a inclusão escolar é um processo complexo, precisamos estar em constante busca de aprimoramento.

Este Plano de Ação Educacional foi elaborado com base nas informações coletadas ao longo da pesquisa, sendo resultante do Caso de Gestão apresentado no Capítulo 2 deste estudo, no qual foi possível delinear normativas pertinentes à temática e descrever o contexto da escola pesquisada.

Além disso, o PAE foi fundamentado tanto em conceitos relevantes das áreas da inclusão escolar e gestão escolar, com ênfase no trabalho colaborativo, apresentados no Capítulo 3, quanto nos dados e análises. Tais conceitos, desenvolvidos na fundamentação teórica desta pesquisa, subsidiaram a análise dos dados obtidos por meio dos questionários eletrônicos aplicados aos profissionais da Escola Estadual Jardim. Esses dados e suas respectivas análises também se encontram descritos no referido capítulo.

A partir da vivência no ambiente da pesquisa e coleta de dados e informações, constatou-se que havia na rotina dos estudantes e profissionais lacunas no processo da inclusão e gestão na Escola Estadual Jardim. De modo geral, essas lacunas dizem respeito à inadequação da estrutura física da escola e ao déficit de articulação entre o corpo docente e deles com a equipe gestora, questões essas que se encontram detalhadas no Quadro 3. Diante disso, a fim de buscar respostas para o auxílio da gestão escolar para a execução de um trabalho colaborativo dos profissionais em prol da inclusão, foi realizada essa pesquisa de campo utilizando-se dos questionários para se alcançar os dados necessários.

As respostas desses questionários trouxeram informações relevantes sobre o contexto escolar da Escola Estadual Jardim. Para melhor compreensão dos

principais achados na pesquisa, segue no Quadro 3 sistematizações desses dados encontrados e a partir de cada um deles o desenvolvimento de uma proposta de ação em prol da resolução dos desafios detectados.

Quadro 3 – Dados da pesquisa e ações propositivas

Nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Estrutura física da instituição inadequada.	Promover reformas de acessibilidade.
2	Ausência de cronograma anual de reuniões.	Elaborar Calendário anual de reuniões (destinando uma reunião mensal para tratativas da temática inclusão).
3	Servidores sem atualizações de formação continuada.	Promover capacitação dos servidores (uma por semestre).
4	Inexistência de articulação com as professoras das SRMs.	Implantar dia de plantão no <i>Google meet</i> das professoras das SRMs.
5	Déficit no Planejamento coletivo da equipe educacional.	Fortalecer o planejamento coletivo.
6	Projeto Político Pedagógico Desatualizado.	Atualizar o PPP.
7	PDIs elaborados sem a articulação da equipe.	Articular e orientar sobre a elaboração e execução do PDI.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da consolidação dos elementos constatados nesta pesquisa, observou-se que as defasagens identificadas no ambiente escolar, apresentadas no Quadro 3, dizem respeito aos aspectos de inclusão e de gestão no contexto analisado. Com base nessas defasagens encontradas no cenário educacional, busca-se estabelecer formas de intervenções exequíveis que contribuam para a superação desses problemas.

Diante de tudo apresentado, e com o intuito de explanar as ações, a próxima seção trará o detalhamento das proposições.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

O presente Plano de Ação Educacional, segundo os dados obtidos na pesquisa e apresentados tanto no quadro quanto no decorrer deste texto, foi elaborado a partir da ferramenta 5W2H.

A 5W2H é uma ferramenta de qualidade para a resolução de problemas, a qual tem sua origem no Japão, junto ao setor automobilístico. O uso dessa ferramenta está associado ao monitoramento e controle de cada uma das ações propostas buscando qualidade total (Gallegos, 2023). A referida ferramenta é composta de cinco palavras (em inglês) iniciadas com a letra W e duas com a letra H, as quais têm os seguintes significados:

What – O que será feito? – Nesse campo é descrito o que deve ser feito de forma detalhada para não gerar dúvidas;

Why – Por que será feito? – Esse campo é a justificativa do item anterior e caso ela não seja bem justificada todo o plano de ação tende a fracassar;

Where – Onde será feito? – Nesse campo é preenchido o local, setor onde será feita alguma intervenção;

When – Quando será feito? – Esse campo fala em prazo e para um bom plano de ação deve ter a data de início e a data de conclusão;

Who – Por quem será feito? – Esse campo define qual pessoa que irá executar o que foi proposto logo no começo e para ser bem eficiente deve ser colocado o nome da pessoa e não o setor;

How – Como será feito? – Aqui é detalhar a metodologia usada ou as ações tomadas para executar o plano de ação;

How Much – Quanto custará? – Aqui é definido o valor de tudo o que será feito é muito importante colocar esse valor e caso não tenha esse valor exato é preferível colocar um valor próximo, mas que seja realista (Gallegos, 2023, p.15).

Portanto, através da utilização do 5W2H foi possível estabelecer propostas para aprimorar com eficiência e eficácia o contexto da Escola Estadual Jardim. Diante das circunstâncias apresentadas na pesquisa, a proposta de sistematização dos resultados foi construída com base em categorias temáticas, sendo elas: inclusão e gestão.

Em decorrência das informações apresentadas, foi elaborado o Quadro 4 a seguir, a partir dessa ferramenta 5W2H, o qual foi constituído trazendo informações inerentes às ações propostas que foram listadas no quadro anterior.

Quadro 4 – Síntese de ações a serem executadas pela equipe gestora

Nº	What O quê?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	Promover reformas de acessibilidade.	Em conformidade com a Resolução CEE nº 496/2023 os prédios escolares deverão possuir garantia de acessibilidade.	No prédio escolar que acontecerá a reforma.	Execução da reforma em julho.	Diretor com auxílio do ATB, colegiado escolar.	O gestor escolar deverá solicitar avaliação da rede física da SRE/JF. Após liberação de recursos pela SEE, a gestão iniciará as reformas de acessibilidade.	Os recursos serão da Caixa Escolar do Termo de Compromisso de ampliação/ reforma de prédio escolar.
2	Elaborar Calendário anual de reuniões (destinando uma reunião mensal para tratativas da temática inclusão).	O planejamento das reuniões com antecedência possibilita que gestão e professores possam se organizar com antecedência.	Ação a ser realizada na escola.	Ao final de cada ano letivo, nos dias escolares, elaborar o calendário de reuniões para o ano seguinte.	Gestão Escolar (Diretor, vice-diretores e Especialista) com aprovação dos professores.	A gestão apresentará calendário aos professores, fazendo as alterações nas datas conforme solicitação do grupo.	Os custos estão previstos na atividade laboral dos servidores envolvidos.
3	Promover capacitação dos servidores (uma por semestre).	A capacitação constante dos servidores faz-se necessária devido a dinâmica da escola, com o surgimento dos desafios diários.	Ação a ser realizada na escola.	Março e Agosto.	Gestão Escolar (Diretor e Especialista) com parcerias como a equipe do SAI-SRE/JF.	A gestão escolar buscará parcerias que possam contribuir para a capacitação dos servidores, utilizando os horários destinados a atividades extracurriculares para a execução da ação.	Os custos estão previstos na atividade laboral dos servidores envolvidos.
4	Implantar dia de plantão no <i>google meet</i> das professoras das SRMs.	Para promover a articulação dos Professores de Salas de Recursos com os profissionais das demais escolas.	Na própria escola que se encontra lotado, por meio de plataforma <i>online</i> .	Semanal.	Professoras das SRM (com auxílio das especialistas).	A professora ficará disponível na plataforma e encaminhará o <i>link</i> para os profissionais da escola. Dessa forma, o contato será facilitado.	Os custos estão previstos na atividade laboral dos servidores envolvidos.
5	Fortalecer o planejamento coletivo.	A fim de alcançar os objetivos educacionais, melhorando os resultados e integrando os saberes.	Na escola, utilizando momentos de reuniões e Módulo II.	Durante todo o ano letivo.	Gestão escolar e professores.	A gestão conscientizará o grupo de profissionais sobre a importância do planejamento coletivo.	Os custos estão previstos na atividade laboral dos servidores envolvidos.

6	Atualizar o PPP.	O PPP é norteador de todo o trabalho desenvolvido na instituição. Por isso, faz-se necessária a sua atualização constantemente. No momento, principalmente para abordar a temática da inclusão escolar.	Na escola.	Sempre que necessário.	Comunidade Escolar (Gestão, Professores, funcionários, alunos e pais).	A gestão deverá conduzir a atualização do PPP por meio de reuniões para debater sobre as atualizações necessárias. E posteriormente, na confecção do documento.	Os custos estão previstos na atividade laboral dos servidores envolvidos. Além disso, haverá gastos com a impressão do PPP, a qual será realizada utilizando o próprio material (folhas, impressora) da unidade escolar.
7	Articular e orientar sobre a elaboração e construção do PDI.	O PDI é documento obrigatório e de fundamental importância na trajetória escolar do aluno.	Na escola.	Durante todo o ano letivo.	EEB e demais profissionais que atendem aos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.	A EEB deverá trazer o debate para o grupo sobre a importância do PDI e como elaborar/construir o referido documento. (Poderá buscar auxílio do SAI).	Os custos estão previstos na atividade laboral dos servidores envolvidos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Portanto, por meio dos desafios encontrados no contexto da pesquisa, surgiram possibilidades de ações em busca da qualidade da educação inclusiva. Essas propostas apresentadas no Quadro 4, serão retomadas na próxima seção, trazendo o detalhamento dessas intervenções a serem realizadas.

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

Em busca de superar os desafios constatados na realidade escolar, seguem as ações detalhadas, as quais são propostas para atuação dos docentes e gestores da escola.

4.2.1 Promover reformas de acessibilidade

Por meio da pesquisa em campo e através dos questionários, percebeu-se a necessidade de adequação da infraestrutura física da Escola Estadual Jardim. Considerando que o prédio da escola apresenta limitações de acesso aos alunos com deficiência em ambientes de uso coletivo, evidencia-se a necessidade da ação. Essa garantia de acessibilidade é estabelecida pela Resolução CEE nº496/2023 (Minas Gerais, 2023). Apresentar uma escola que seu ambiente físico já se encontra preparado para receber qualquer aluno é um passo importante em busca da inclusão escolar.

Para a execução da referida ação na Escola Estadual Jardim, o processo de execução estará vinculado ao período do recesso de julho, visto que a demanda será realizada em áreas de acesso coletivos e com grande fluxo de pessoas, sendo que no recesso, esse acesso de pessoas é limitado.

Os recursos destinados serão da Caixa Escolar, do Termo de Compromisso de ampliação/reforma de prédio escolar para a construção das rampas de acesso. Para esse processo, o Diretor enviará uma solicitação para a SRE/JF demandando a necessidade de adequação do espaço escolar, a qual passará por análise da Rede Física da SRE/JF. Posteriormente, a essa análise, a Rede Física enviará a solicitação de liberação de recursos junto a SEE. Ou seja, para que essas adequações possam ser realizadas, dependerá da solicitação da gestão escolar, da avaliação da

rede física da SRE/JF e da liberação de recursos pela Secretaria Estadual de Educação.

As reformas de acessibilidade consistem em adequação de rampas de acesso para o auditório/biblioteca, corredor para sala dos professores/secretaria/sala da direção/informática e para a cantina. Além disso, deverão ser feitas adaptações nos espaços e mobiliários desses ambientes para atendimento aos alunos cadeirantes e/ou com deficiência física.

4.2.2 Elaborar Calendário anual de reuniões

Considerando que na Escola Estadual Jardim não há um calendário anual preestabelecido para as reuniões coletivas e com o intuito de auxiliar nos planejamentos dos professores e promover uma melhor organização da dinâmica dessas reuniões, deverá ser elaborado calendário anual de reuniões para a instituição educacional.

Por meio dessa ação, pretende-se estabelecer um controle das reuniões que acontecerão, contribuindo para um maior engajamento dos profissionais que poderão se planejar com antecedência, aumentando a frequência desses profissionais nas reuniões e permitindo que eles se preparem para as pautas a serem discutidas.

Inicialmente, a gestão escolar – diretor, vice-diretores e especialistas – deverá elaborar um calendário prévio com todas as datas das reuniões coletivas. Em reunião, o referido calendário será apresentado aos professores e abertas as discussões para ajustes. Após a aprovação do calendário anual de reuniões pelos professores e pelo colegiado escolar, o documento será oficializado para a escola.

No calendário fixado, haverá a previsão de uma reunião mensal para tratativas do tema inclusão. Nessas datas, ocorrerão as capacitações dos servidores (ação 3), articulações referentes aos PDIs (ação 7) e outras atividades pertinentes à temática).

Para as pautas das reuniões mensais, segue no Quadro 5 o cronograma de pautas de reuniões a ser utilizado pela instituição. O referido cronograma poderá ser adaptado conforme a necessidade pedagógica da escola.

Quadro 5 – Cronograma de pautas de reuniões

Reuniões/Temas	Mês de Referência
Articulações referentes aos PDIs (ação 7)	Fevereiro
Capacitação dos servidores (ação 3) Tema – Fundamentos da Educação Inclusiva: Marcos legais da educação inclusiva	Março
Articulações referentes aos PDIs (ação 7)	Abril
Tema – Práticas Pedagógicas Inclusivas	Maio
Tema – Trabalho colaborativo e inclusão	Junho
Articulações referentes aos PDIs (ação 7)	Julho
Capacitação dos servidores (ação 3) Tema – Fundamentos da Educação Inclusiva: Conceitos	Agosto
Tema – Index para a Inclusão	Setembro
Tema – Relação Família-Escola no contexto inclusivo	Outubro
Tema – AEE – Atendimento Educacional Especializado	Novembro
Articulações referentes aos PDIs (ação 7)	Dezembro

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Importa abordar que conforme já mencionado anteriormente, essas reuniões são estabelecidas em conformidade com a lei estadual de Minas Gerais nº20.592/2012 (Minas Gerais, 2012), a qual dispõe que na carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica poderá haver até 2 horas semanais de reuniões. Logo, as reuniões desta ação referem-se a carga horária de todos os professores vinculados a Escola Estadual Jardim, sendo eles professores regentes de turmas, de aulas e de apoio.

Essa ação de planejamento será realizada no próprio ambiente escolar e os custos previstos estão relacionados a atividade laboral dos servidores envolvidos. Será uma ação contínua, e deverá ser realizada ao final de cada ano letivo, nos dias escolares, sendo na ocasião, elaborado o calendário de reuniões para o ano seguinte.

4.2.3 Promover capacitação de servidores

Conforme mencionado no Capítulo 2, embora o governo estadual de Minas Gerais já ofereça cursos de capacitações para os professores, reconhece-se que essas formações não são suficientes. Diante disso, a presente ação busca estabelecer um diálogo mais próximo com os professores da Escola Estadual Jardim, por meio da presença de palestrantes no ambiente escolar para que assim possam contribuir significativamente com o aperfeiçoamento profissional dos educadores.

Além disso, considerando as respostas analisadas nos questionários, percebeu-se que alguns docentes não se sentem preparados para atuar na escola inclusiva, apontando uma responsabilidade extraescolar. Nesse sentido, foi verificada a necessidade de promover a capacitação dos servidores orientando-os e conscientizando-os sobre a inclusão escolar, demonstrando que, para que a inclusão seja efetiva no ambiente escolar, é fundamental que o professor atue como corresponsável nesse processo.

Diante das renovações constantes de professores na Escola Estadual Jardim, propõe-se que a capacitação seja realizada uma vez por semestre. Além de atualizar os novos servidores, trazendo inovações para os que já atuam na instituição. Essas capacitações acontecerão no próprio ambiente escolar, uma em março e a outra em agosto, períodos que tendem a ter menos demandas na rotina escolar, cada uma dessas capacitações terá a duração de duas horas.

A Gestão escolar deverá atuar na ação e poderá promover as capacitações através de parcerias que possam contribuir na temática, como por exemplo, o Serviço de Apoio a Inclusão da SRE/JF.

Nesta ação, os custos estão previstos na atividade laboral dos servidores envolvidos, e será realizada nos horários destinados a atividades extraclasse para a execução da ação.

4.2.4 Implantar dia de plantão no *google meet* das professoras das SRMs

Por meio dos questionários foi evidenciada a necessidade de promover a articulação dos professores regentes de turma, de aulas e professores de apoio com as

professoras das salas de recursos multifuncionais. Essa necessidade apresenta-se em virtude de as professoras das salas de recursos serem lotadas em outras instituições de ensino. Diante disso, esse contato fica defasado, o que prejudica a troca de informações e conhecimentos quanto aos alunos atendidos nessas salas, prejudicando a evolução desses alunos.

Nesse sentido, a ação proposta visa a utilização de meio remoto auxiliando esse contato dos docentes. Logo, a ação será realizada na própria escola de lotação dos servidores, os custos previstos estão relacionados a atividade laboral dos servidores envolvidos nela e deverá ser realizada semanalmente.

Mantoan e Lanuti (2022), apontam a colaboração dos professores de AEE e das salas de aulas comum por meio de trocas de informações sobre o aluno, compartilhamento de orientações quanto ao uso dos recursos e apoio envolvidos, sendo as contribuições do professor de AEE referentes aos recursos e serviços de acessibilidade. Nesse sentido, buscamos trazer esse relacionamento de trocas para os momentos do plantão no *google meet*.

Assim, as professoras das salas de recursos multifuncionais ficarão disponíveis no *link* da plataforma *online* para se articular com os professores dos alunos que são atendidos na SRM, podendo na ocasião, inclusive, buscar informações pertinentes a elementos que irão compor os PDIs dos alunos.

A ação será auxiliada pelas especialistas da escola, programando com as professoras das SRM as datas dos plantões e disponibilizando essas datas e o *link* para os docentes, incentivando-os a participar desse momento tão importante de articulação.

4.2.5 Fortalecer o planejamento coletivo

Para o fortalecimento do planejamento coletivo, buscando a superação da fragmentação dos saberes e a melhora da qualidade educacional, a gestão escolar buscará promover a conscientização dos profissionais sobre a importância desse planejamento coletivo.

Lück (2013) destaca que a participação não é importante por si mesma, mas pelos seus resultados e pelo fortalecimento das interações, reforçando o trabalho educativo e promovendo a vivência democrática. É por meio da participação que se

cria uma cultura de trocas e de corresponsabilidade. Em vista disso, alcança-se a melhoria dos processos sociais e educacionais. Portanto, ao estabelecer um trabalho participativo na Escola Estadual Jardim, pretende-se alcançar essas melhorias, nas redes de relações e nos resultados educacionais.

A ação será executada no ambiente da Escola Estadual Jardim durante as reuniões de Módulo II¹⁹, no decorrer do ano letivo, e os custos previstos estão relacionados a atividade laboral dos servidores envolvidos. Nela haverá a atuação da Gestão escolar com a participação dos professores.

O Diretor, Vice-diretores e Especialistas deverão em todas as reuniões de Módulo II (que estarão agendadas conforme o calendário anual – ação 2) estabelecer momentos de decisões compartilhadas, e em uma reunião mensal promover momentos de interlocuções entre os professores.

Nessas reuniões mensais, com o momento destinado à interlocução dos professores, haverá uma etapa em que os docentes serão separados em grupos para a discussão coletiva dos planejamentos para as turmas e alunos que são atendidos. Nesse momento, os regentes de aulas e de turma serão orientados a buscar relacionar as competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos da etapa com o planejamento das aulas, e com o auxílio do professor de apoio – referente às adaptações necessárias, buscarão propor atividades que incluirão efetivamente os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação na rotina das aulas. Os grupos serão compostos pelos professores regentes e professores de apoio de cada série, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental serão formados 5 grupos.

Assim, através da organização desses planejamentos coletivos busca-se aprimorar a interlocução dos profissionais e otimizar o trabalho em grupo.

¹⁹ As reuniões pedagógicas de caráter coletivo, chamadas também de “reuniões de Módulo II”, destina-se ao cumprimento de horas de atividades extraclasse dos professores da rede estadual de Minas Gerais, devendo ser programadas pela direção da escola juntamente com o especialista em Educação Básica, com duração de até 2 horas semanais e abrangendo temas pedagógicos, administrativos ou institucionais que atendem às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico escolar.

4.2.6 Atualizar o PPP

Em análise ao Projeto Político Pedagógico da Escola, verificou-se a necessidade de atualização do referido documento, em vista dos usos de expressões obsoletas quanto ao contexto inclusivo. Cumpre acrescentar que no projeto deverá ser adicionado as novas práticas como a articulação dos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Além disso, o PPP é norteador de todo o trabalho desenvolvido na instituição. Por isso, faz-se necessária à sua atualização constantemente.

O PPP busca alcançar uma educação de excelência e envolve os atores escolares em uma construção coletiva (Minas Gerais, 2022).

A ação contará com a participação de toda a comunidade escolar, sendo organizada pela gestão escolar, a qual deverá conduzir a atualização do PPP por meio de debates em reuniões a fim de buscar as informações sobre as atualizações necessárias. E posteriormente, a gestão atuará na confecção do documento final.

Para a atualização do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Jardim, as tarefas a serem realizadas foram organizadas conforme cronograma a seguir:

Quadro 6 – Cronograma de atualização do PPP

Tarefa	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Apresentação de proposta de revisão do PPP a comunidade escolar	x				
Levantamento do diagnóstico da realidade escolar	x	x			
Elaboração Coletiva em reunião e redação preliminar			x		
Aprovação do PPP em assembleia escolar			x		
Impressão do PPP e disponibilização do Documento				x	
Implementação e acompanhamento (constantemente)				x	x

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Inicialmente, a gestão deverá apresentar a proposta de revisão do PPP a comunidade escolar, por meio de reunião a ser realizada em março, a qual deverá ser divulgada a todos.

Nos meses de março e abril, a gestão também deverá realizar levantamento do diagnóstico da realidade escolar, buscando dados já existentes nos sistemas da escola como SIMADE, Educacenso e outros, sistematizando-os.

Outra reunião deverá ser agendada em maio para a elaboração coletiva do PPP e redação preliminar do documento. No mesmo mês, após construção do documento, ocorrerá a assembleia escolar para aprovação do PPP.

O mês de junho será destinado para a impressão do PPP e disponibilização do documento à comunidade, assim como para a implementação e acompanhamento do PPP, que terá início em junho, mas ocorrerá constantemente.

Logo, a presente ação será realizada na própria escola, os custos previstos estão relacionados à atividade laboral dos servidores envolvidos. Além disso, haverá gastos com a impressão do PPP, a qual será realizada utilizando o próprio material (folhas, impressora) da unidade escolar.

4.2.7 Articular e orientar sobre a elaboração e construção do PDI

O PDI, de acordo com a Resolução SEE nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), é um documento obrigatório, sendo por meio dele que acontecem os planejamentos e acompanhamentos das aprendizagens dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Na análise dos PDIs arquivados nas pastas individuais dos alunos, foi constatada defasagem na construção dos documentos referentes à articulação dos profissionais responsáveis pelo atendimento desses alunos, visto que a maioria desses PDIs foram elaborados sem a participação de todos os professores que atuam junto aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, considerando a importância do PDI no planejamento e acompanhamento das aprendizagens desses alunos, a presente ação visa superar a fragilidade verificada no contexto educacional, ou seja, o déficit de participação no processo de construção do documento, buscando promover a integração de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

Deverá atuar como ator central da ação a especialista, que em conformidade com a Resolução SEE nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), é o profissional responsável por articular e garantir a construção do PDI. A EEB também deverá apresentar

para o grupo debate sobre a importância do PDI e como elaborar/executar o referido documento (tarefa que deverá ocorrer no início do ano letivo, em fevereiro, ou quando houver admissão de novos alunos). Para o debate, a EEB poderá buscar auxílio do SAI ou outra parceria que achar pertinente.

A execução da ação ocorrerá no próprio ambiente escolar durante todo o ano letivo. Após essa abordagem inicial realizada pela EEB, deverá ser disponibilizado tempo em reunião de Módulo II para a articulação dos professores para a construção do documento. Posteriormente, a EEB deverá analisar o documento construído e caso necessário, orientar os professores sobre alterações pertinentes.

A articulação dos professores em reuniões de Módulo II deverá ocorrer bimestralmente, para que eles possam discutir e acrescentar nos PDIs informações inerentes aos avanços e às potencialidades dos alunos.

A EEB deverá realizar acompanhamento dos PDIs bimestralmente, visto que no documento são inseridas essas informações sobre os avanços e avaliações além dos planejamentos.

Para tal ação, serão envolvidos todos os profissionais que atendem aos alunos da educação especial. Os custos previstos estão relacionados a atividade laboral dos servidores envolvidos.

Dessa forma, a implementação do Plano de Ação Educacional busca promover uma mudança significativa na dinâmica escolar, fortalecendo o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes da educação especial. As ações propostas pretendem não apenas superar as lacunas identificadas ao longo da pesquisa, mas também consolidar práticas que assegurem uma inclusão efetiva e contínua. A seguir, apresentam-se as considerações finais deste estudo, que retomam os principais resultados alcançados, as contribuições do trabalho e os possíveis desdobramentos para futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a educação um direito inerente a todo ser humano, é necessário garantir mais que o acesso às escolas, mas uma educação de qualidade, que atenda às diversas especificidades, incluindo a todos.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação têm avançado progressivamente no contexto educacional brasileiro e na rede estadual de Minas Gerais. Entretanto, para que essa inclusão transcorra de maneira mais efetiva e significativa, são imprescindíveis o comprometimento e a atuação colaborativa de todos os profissionais que compõem o ambiente escolar.

Mantoan (2015) aponta que integrar é diferente de incluir. Não basta que os alunos estejam matriculados e frequentando as escolas regulares, mas é preciso desenvolver um trabalho em prol da permanência deles no ambiente educacional e que essa vivência esteja permeada de experiências e aprendizagens enriquecedoras.

Nesse sentido, o presente estudo buscou responder como a equipe gestora da Escola Estadual Jardim pode viabilizar um trabalho colaborativo que busque promover a articulação entre os profissionais responsáveis pelo processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Pois, ao verificar o contexto escolar observou-se que haviam lacunas na articulação dos professores, tanto no relacionamento entre eles quanto no planejamento coletivo, fato este que foi confirmado junto aos questionários aplicados.

Um passo significativo na busca de uma escola inclusiva é o ambiente estar preparado para receber qualquer perfil de aluno. Assim, eliminar as barreiras físicas é imprescindível para um ambiente acolhedor.

Outro fator relevante a ser destacado diz respeito à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tendo em vista a importância desse atendimento no processo da inclusão escolar. Diante da ausência desse atendimento na instituição pesquisada, e através dos dados coletados no presente estudo, evidencia-se a necessidade de um comprometimento dos docentes aliadas a uma intervenção da gestão escolar, para

viabilizar a articulação dos profissionais da Escola Estadual Jardim com os profissionais das salas de recursos. Afinal, essa articulação é essencial para um suporte adequado aos alunos da educação especial.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar é composta por diversos profissionais cuja atuação deve estar vinculada ao planejamento para a efetividade de suas respectivas ações. Nesse sentido a atuação da equipe gestora da escola estudada é fundamental para que a instituição alcance seus objetivos educacionais.

Além disso, por meio do questionário, foi possível compreender que, através do trabalho de uma gestão democrática e participativa pode-se atuar nos desafios encontrados, utilizando-se de momentos já estabelecidos na rotina laborativa dos docentes. Logo, as respostas obtidas por meio da pesquisa corroboraram a hipótese inicial acerca do problema verificado na escola, sobre a necessidade de uma articulação dos profissionais, além de ampliar essa perspectiva primária ao demonstrar a influência do envolvimento das famílias no contexto inclusivo, a recorrente atribuição de responsabilidades a fatores extraescolares pelo não alcance da inclusão e a necessidade de maior direcionamento da equipe por parte da gestão escolar.

Ademais, com base na presente pesquisa, ao verificar as dificuldades enfrentadas pela escola e propor um Plano de Ação Educacional, espera-se que a superação de tais obstáculos, contribua para um ambiente educacional mais preparado e acolhedor. Nesse sentido, por meio da melhoria das condições, espera-se contribuir como incentivo para que os professores convocados/contratados optem por manter o vínculo com a escola, minimizando a problemática da rotatividade desses docentes.

Como desdobramento desta pesquisa, considera-se pertinente a realização de novos estudos que aprofundem a análise das práticas colaborativas entre os diferentes profissionais da escola, especialmente no que se refere à articulação entre gestão, professores regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Investigações futuras poderão contemplar um número maior de escolas da rede estadual, permitindo comparar contextos e identificar fatores que favorecem ou dificultam a consolidação de uma cultura inclusiva. Além disso, pesquisas que explorem a percepção dos próprios estudantes da educação especial e a importância do papel da família para se construir uma escola inclusiva, considerando que a participação desses responsáveis é fundamental para o bom desempenho escolar dos

alunos, poderão contribuir para uma compreensão mais ampla e humanizada dos impactos dessas práticas na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adrielle Araújo de; SILVA, Antonia Almeida. **O direito à educação no contexto da aprovação da Lei 5.692/1971 (1970-1974): análise de teses e dissertações**. XXV Seminário de Iniciação Científica, n. 25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/9008>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARIL, Nathalie. **Atendimento educacional especializado nos diferentes níveis e modalidades de ensino**. Contentus, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/182553/pdf/0?code=BZhtnQkrSnclr2oBpyyaOkITNhp6HT1rY/1QlqwNhSMknwFScYIhTlByMrQ4eeTajo3C6DI7m+TBa+D27wdnA==>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 35(4), 2015, p. 1007–1023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Org). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: EDUR – Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011, p. 22-33. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CAMARA, Suzana Aparecida dos Santos (org.). **Gestão pedagógica**. São Paulo: Pearson, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 07 jul. 2024.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Escola para todos? Mudanças necessárias para uma educação inclusiva. In: CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis (Orgs). **Educação Especial e inclusiva**: Mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p.127-142.

ESCOLA ESTADUAL JARDIM. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora, 2022.

ESCOLA ESTADUAL JARDIM. **Regimento Escolar**. Juiz de Fora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

GALLEGOS, Raphael Augusto Parreiras. **Ferramentas de gestão voltadas para melhoria da qualidade nas empresas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GIAMOGESCHI, Carina Lopes. **O capitalismo e a expansão do ensino no Brasil**. [S. l.]: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/1capitalismo.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Essa é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2006, vol. 22, n. 2, pp. 201-210

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em 22 jun. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 07 jul. 2024.

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

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

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p.i. ISBN 9786559770670. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770670/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Ministério da Educação. **Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 27 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **A educação especial na perspectiva inclusiva**. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Acessar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2022. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/acessar-o-atendimento-educacional-especializado-aee>. Acesso em: 06 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 24 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria De Estado De Educação. Diretoria De Informações Educacionais. **Cadastro de estabelecimentos de ensino ativos, segundo a dependência administrativa, a SRE, o município e a localização**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Normativa ASIE nº 01/2022**. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/ORIENTACAO-NORMATIVA-ASIE-No-01-2022.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº4.789/2022**. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15ZjoBNNNlrBsh6UIGyAmhMUCnqPvdP4R/view>. Acesso em: 27 maio 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº4.919/2023**. Belo Horizonte: SEE, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15xYxGhqtyFXWRdgiBCLO7Sc3bj-U-J0q/view>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº4.920/2023**. Belo Horizonte: SEE, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pgGEqlkyA-DWkARY-mONFKVAXZeO1n5U/view>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores Educacionais**: Nível socioeconômico. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 23 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PIMENTEL, Susana Couto. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 66–78, 2018. DOI: 10.12957/riae. 2018. 29457. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29457>. Acesso em: 22 jun. 2024.

RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022015, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/802/388>. Acesso em: 30 mar. 2024.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 maio 2024.

REIS, Otávio Yukio Onozato; BERALDO, Mylena Mikaellen. Educação Especial no Brasil: desafios e contribuições. Contradição: **Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/revcontrad/article/view/119/194>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**. 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/revistainclusao1.pdf/view>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOUZA, Suzy Vieira Março de. **Gestão escolar: concepções e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 06 jul. 2024.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 7 jul. 2024.

UFJF, Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – **Mestrado Profissional (PPGP)**. 2025. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/proposta-curricular-2018-atual/>. Acesso em: 13 ago 2025.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015, relatório conciso. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 14 jul. 2024.

URQUIZA, Jeanny Monteiro; MARTINS, Bárbara Amaral. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoit; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 202-213. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

VIEIRA, Mônica Caetano; SILVA, Maria Aparecida da. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico na educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2022. *E-book*. p.129-174. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**.

Nesta pesquisa pretendemos **“COMPREENDER DE QUE MANEIRA A ESCOLA ESTADUAL JARDIM PODE ATUAR PARA POTENCIALIZAR SUAS PRÁTICAS VISANDO A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”**. O motivo que nos leva a estudar **“JUSTIFICA-SE POR CONSIDERAR QUE A INCLUSÃO ESCOLAR É UM PROCESSO COMPLEXO E QUE SE ENCONTRA EM DESENVOLVIMENTO E APRIMORAMENTO. ALÉM DISSO, EM MINHA CAMINHADA PROFISSIONAL, PUDE PERCEBER QUE MUITAS DIFICULDADES AINDA SÃO APONTADAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES REFERENTES AO PROCESSO INCLUSIVO. DIANTE DISSO, ACREDITO QUE ESTE ESTUDO, PODERÁ CONTRIBUIR POSITIVAMENTE PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO”**.

Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: **“QUESTIONÁRIOS”**. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos por expressão de opiniões. A pesquisa contribuirá para **“REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO NA ESCOLA”**.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na **"AVENIDA BARÃO DO RIO BRANCO, 229"** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **"O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades"**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__ .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Gabriela de Paula Rosa

Endereço: Avenida Barão do Rio Branco, 229, Manoel Honório

CEP: 36045-120 / Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 98447-5094

E-mail: gabrielapaularosa@gmail.com

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFISSIONAIS REGENTES DE AULAS E DE TURMAS

Prezado(a) Professor(a),

O presente questionário consiste em levantamento de dados que subsidiarão a pesquisa intitulada “**O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades**” no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo da referida pesquisa é compreender de que maneira a Escola Estadual Jardim²⁰ pode atuar para potencializar suas práticas visando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

As informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos e terão o anonimato e sigilo resguardados. Concorde em participar da pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

1- Qual o cargo que exerce?

☐ Professor Regente de aulas (Educação Física)

☐ Professor Regente de turma

2- Quanto tempo trabalha nessa função?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 5 a 10 anos

☐ de 11 a 20 anos

☐ mais de 20 anos

3- Quanto tempo trabalha nessa escola?

☐ menos de um ano

²⁰ Nome fictício utilizado para manter o anonimato da escola

- ☐ de 1 a 2 anos
- ☐ de 3 a 4 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 11 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

4-Qual a sua formação?

- ☐ Graduação – bacharelado
- ☐ Graduação – licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5-No caso de possuir formação continuada, possui algum curso na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

☐ Sim

(Em caso afirmativo) Qual tipo?

- ☐ Curso de capacitação
- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

☐ Não

6-Você considera a Escola Estadual Jardim uma escola inclusiva?

☐ Sim

☐ Não

Justifique:_____

7-Como são feitos os seus planos de aulas? E em relação aos alunos da educação especial? Como é o planejamento?

☐ Planejo minhas aulas sozinho e faço um planejamento único para toda turma.

- () Planejo minhas aulas sozinho e faço planejamentos de acordo com a necessidade de cada aluno da turma.
- () Planejo minhas aulas coletivamente, com outros professores da escola, e fazemos um planejamento único para toda turma.
- () Planejo minhas aulas coletivamente, com outros professores da escola, e fazemos planejamentos de acordo com a necessidade de cada aluno da turma.
- () Outro: _____

8-Esses planos de aulas elaborados são pensados em relação aos alunos da educação especial?

- () Sempre
- () Às vezes
- () Não

9-Esses planos de aulas elaborados são disponibilizados aos professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas com antecedência?

- () Sempre
- () Às vezes
- () Não

10- Considera que a gestão da escola poderia auxiliar nos planejamentos coletivos?

- () Sim, por meio de reuniões de módulos direcionadas para o planejamento coletivo
- () Não, tal planejamento compete apenas aos professores.
- () Outra sugestão, especificar: _____

11- (Considerando os professores de Salas de Recursos Multifuncionais) Tem algum contato com os profissionais que atendem aos alunos da educação especial para tratativas sobre o desenvolvimento desses alunos?

- () Sim

(Em caso afirmativo) Como acontece a articulação com esses profissionais?

- () comunicamos por e-mail
- () comunicamos por aplicativos de mensagem no celular
- () o profissional visita a nossa escola para conversarmos

() outro: _____

() Não

12- (Considerando os professores de Apoio) Tem algum contato com os profissionais que atendem aos alunos da educação especial para tratativas sobre o desenvolvimento desses alunos?

() Sim

(Em caso afirmativo) Como acontece a articulação com esses profissionais?

() comunicamos por e-mail

() comunicamos por aplicativos de mensagem no celular

() comunicamos nos horários de módulo II

() outro: _____

() Não

13- Considera importante a articulação entre Professor regente e os Professores da Sala de Recursos e de Apoio?

() Sim, os dois, Professores da Sala de Recursos e de Apoio.

Justifique: _____

() Apenas com o Professor da Sala de Recursos.

Justifique: _____

() Apenas com o Professor de Apoio.

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

14- Como a escola poderia promover a articulação entre Professor regente e os Professores da Sala de Recursos e/ou de Apoio?

Resposta: _____

() Não considero importante a articulação.

15-Considera o PDI um instrumento importante para o planejamento e acompanhamento da aprendizagem e inclusão dos alunos?

() Sim

() Não

16-Como acontece a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos?

() O professor de apoio que acompanha o aluno faz o PDI e eu assino o documento.

() Cada professor faz uma parte individualmente para ser juntada no documento final.

() Discutimos e elaboramos coletivamente o PDI.

() O PDI não é feito.

() Outro: _____

17-Considera que falta algo no cotidiano escolar para a efetivação da inclusão?

() Sim

Caso afirmativo, justifique: _____

() Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFESSORES DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Prezado(a) Professor(a),

O presente questionário consiste em levantamento de dados que subsidiarão a pesquisa intitulada “**O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades**” no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo da referida pesquisa é compreender de que maneira a Escola Estadual Jardim²¹ pode atuar para potencializar suas práticas visando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

As informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos e terão o anonimato e sigilo resguardados. Concorde em participar da pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

1-Quanto tempo trabalha nessa função?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 5 a 10 anos

☐ de 11 a 20 anos

☐ mais de 20 anos

2-Quanto tempo trabalha nessa escola?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

²¹ Nome fictício utilizado para manter o anonimato da escola

- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 11 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

3-Qual a sua formação?

- ☐ Graduação – bacharelado
- ☐ Graduação – licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4-No caso de possuir formação continuada, possui algum curso na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

☐ Sim

(Em caso afirmativo) Qual tipo?

- ☐ Curso de capacitação
- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

☐ Não

5-Você considera a Escola Estadual Jardim uma escola inclusiva?

☐ Sim

☐ Não

Justifique:_____

6-Os planos de aulas dos professores regentes de turma/aulas são realizados pensando na turma de modo geral, incluindo os alunos da educação especial, ou são necessárias adaptações posteriores para alguns alunos?

☐ Os planejamentos são feitos pelo professor considerando uma turma homogênea, único para toda turma, sendo necessárias adaptações por mim.

() Os planejamentos são feitos pelo professor considerando uma turma homogênea, único para toda turma, mas não são necessárias adaptações por mim.

() Os planejamentos são feitos pelo professor considerando uma turma heterogênea, conforme as especificidades dos alunos, não sendo necessárias adaptações por mim.

() Outro: _____

7-As avaliações feitas pelos professores regentes de turma/aulas são realizadas pensando na turma de modo geral, incluindo os alunos da educação especial, ou são necessárias adaptações posteriores para alguns alunos?

() As avaliações são feitas pelo professor considerando uma turma homogênea, única para toda a turma, sendo necessárias adaptações por mim.

() As avaliações são feitas pelo professor considerando uma turma homogênea, única para toda a turma, mas não são necessárias adaptações por mim.

() As avaliações são feitas pelo professor considerando uma turma heterogênea, conforme as especificidades dos alunos, não sendo necessárias adaptações por mim.

() Outro: _____

8-Os professores regentes de turma/aulas disponibilizam os planos de aulas ou avaliações com antecedência para possíveis adaptações?

() Sempre

() Às vezes

() Não

9- (Considerando os professores das Salas de Recursos Multifuncionais) Tem algum contato com os profissionais que atendem aos alunos da educação especial para tratativas sobre o desenvolvimento desses alunos?

() Sim

(Em caso afirmativo) Como acontece a articulação com esses profissionais?

() comunicamos por e-mail

() comunicamos por aplicativos de mensagem no celular

() o profissional visita a nossa escola para conversarmos

() outro: _____

() Não

10- Considera importante a articulação entre Professor de Apoio e os Professores da Sala de Recursos?

() Sim.

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

11-(Considerando os professores regentes de turmas e de educação física) Tem algum contato com os profissionais que atendem aos alunos da educação especial para tratativas sobre o desenvolvimento desses alunos?

() Sim

(Em caso afirmativo) Como acontece a articulação com esses profissionais?

() comunicamos por e-mail

() comunicamos por aplicativos de mensagens no celular

() comunicamos nos horários de módulo II

() outro: _____

() Não

12- Considera importante a articulação entre Professor de Apoio e os Professores Regentes (Regente de Turma e de Educação Física)?

() Sim, os dois, Professores Regentes de Turma e de Educação Física.

Justifique: _____

() Apenas com o Professor Regente de turma.

Justifique: _____

() Apenas com o Professor de Educação Física

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

13- Como a escola poderia promover a articulação entre Professor regente e os Professores da Sala de Recursos e/ou de Apoio?

Resposta: _____

() Não considero importante a articulação.

14- Considera que a gestão da escola poderia auxiliar nos planejamentos coletivos?

() Sim, por meio de reuniões de módulos direcionadas para o planejamento coletivo

() Não, tal planejamento compete apenas aos professores.

() Outra sugestão, especificar: _____

15-Considera o PDI um instrumento importante para o planejamento e acompanhamento da aprendizagem e inclusão dos alunos?

() Sim

() Não

16-Como acontece a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos?

() Eu, professor de apoio que acompanho o aluno faço o PDI e disponibilizo para dos demais professores e especialistas assinarem.

() Cada professor faz uma parte individualmente para ser juntada no documento final.

() Discutimos e elaboramos coletivamente o PDI.

() O PDI não é feito.

() Outro: _____

17-Considera que falta algo no cotidiano escolar para a efetivação da inclusão?

() Sim

Caso afirmativo, justifique: _____

() Não

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFISSIONAIS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS (SRM)**

Prezado(a) Professor(a),

O presente questionário consiste em levantamento de dados que subsidiarão a pesquisa intitulada “**O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades**” no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo da referida pesquisa é compreender de que maneira a Escola Estadual Jardim²² pode atuar para potencializar suas práticas visando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

As informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos e terão o anonimato e sigilo resguardados. Concorde em participar da pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

1-Quanto tempo trabalha nessa função?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 5 a 10 anos

☐ de 11 a 20 anos

☐ mais de 20 anos

2-Quanto tempo trabalha nessa escola?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

²² Nome fictício utilizado para manter o anonimato da escola

- ☐ de 3 a 4 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 11 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

3-Qual a sua forma de vínculo com a escola?

- ☐ efetivo
- ☐ contratado
- ☐ outro: _____

4-Qual a sua formação?

- ☐ Graduação – bacharelado
- ☐ Graduação – licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5-No caso de possuir formação continuada, possui algum curso na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

☐ Sim

(Em caso afirmativo) Qual tipo?

- ☐ Curso de capacitação
- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

☐ Não

6-Realiza os atendimentos na sala de recursos multifuncionais para alunos matriculados em quantas escolas?

7- Qual o número de alunos atendidos por rede de ensino:

Número de alunos da rede estadual (apenas da escola em que a sala de recursos está vinculada): _____

Número de alunos da rede estadual (excetuados os alunos da escola em que a sala de recursos está vinculada): _____

Número de alunos da rede municipal: _____

Número de alunos da rede privada: _____

8-Você considera que o AEE tem contribuído para a garantia de escolas inclusivas? Justifique.

() Sim, justifique _____.

() Não, justifique _____.

9-Como os atendimentos na SRM tem acontecido?

10- Tem algum contato com os profissionais do ensino regular que atendem aos alunos da educação especial para tratativas sobre o desenvolvimento desses alunos? (Permitida mais de uma opção).

() Não. Por quê? _____

() Sim, com os Especialistas em Educação Básica.

() Sim, com os Professores de Apoio.

() Sim, com os Professores Regentes de Turmas.

() Sim, com os Professores Regente de aulas (incluindo Educação Física).

() Sim, outro profissional. Qual? _____

(Em caso afirmativo) Como acontece a articulação com esses profissionais?

() comunicamos por e-mail

() comunicamos por aplicativos de mensagens no celular

() o profissional visita a nossa escola para conversarmos

() eu realizo visita na nossa escola que o aluno está matriculado para conversarmos

() outro: _____

(Em caso afirmativo) Qual a finalidade da articulação realizada com os outros profissionais? _____

11- Considera importante a articulação entre Professor de Sala de Recursos e os demais profissionais do Ensino Regular?

() Sim.

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

12- Como a escola poderia promover a articulação entre Professor da Sala de Recursos e os outros profissionais?

Resposta: _____

() Não considero importante a articulação.

13-Como tem acontecido a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)?

14-Tem auxiliado na construção dos PDIs dos alunos atendidos na SRM?

() Sim. Explique como acontece esse auxílio _____

() Não. Por quê não tem acontecido esse auxílio? _____

15-Considera que falta algo no cotidiano escolar para a efetivação da inclusão?

() Sim

Caso afirmativo, justifique: _____

() Não

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AO DIRETOR

Prezado(a) Diretor(a),

O presente questionário consiste em levantamento de dados que subsidiarão a pesquisa intitulada “**O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades**” no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo da referida pesquisa é compreender de que maneira a Escola Estadual Jardim²³ pode atuar para potencializar suas práticas visando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

As informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos e terão o anonimato e sigilo resguardados. Concorde em participar da pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

1-Quanto tempo trabalha nessa função?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 5 a 10 anos

☐ de 11 a 20 anos

☐ mais de 20 anos

2-Quanto tempo trabalha nessa escola?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 5 a 10 anos

☐ de 11 a 20 anos

☐ mais de 20 anos

²³ Nome fictício utilizado para manter o anonimato da escola

3-Qual a sua formação?

- ☐ Graduação – bacharelado
- ☐ Graduação – licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4-No caso de possuir formação continuada, possui algum curso na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

☐ Sim

(Em caso afirmativo) Qual tipo?

- ☐ Curso de capacitação
- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não

5-Como acontece a organização do cumprimento da carga horária referente às atividades extraclasse e os momentos de planejamento na escola?

- ☐ Cada professor cumpre a sua carga horária e seu planejamento individualmente.
- ☐ frequentemente, na escola, é realizado agendamento para cumprimento da carga horária e do planejamento dos professores coletivamente.
- ☐ algumas vezes, na escola, é realizado agendamento para cumprimento da carga horária e do planejamento dos professores coletivamente.
- ☐ outro: _____

6-Nas reuniões coletivas, na escola, há momentos para tratar da temática da educação especial na perspectiva inclusiva?

- ☐ Não.
- ☐ Frequentemente.
- ☐ Algumas vezes.
- ☐ outro: _____

7- Após a matrícula dos alunos da Educação Especial na instituição, é realizado algum procedimento para receber esses alunos?

() Sim. Qual? _____

() Não.

8-Você considera que o AEE tem contribuído para a garantia de escolas inclusivas? Justifique.

() Sim, justifique _____.

() Não, justifique _____.

9-Como os atendimentos dos professores de apoio tem acontecido na instituição?

10-Mantém contato com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais que atendem os alunos da instituição?

() Não.

() Sim.

(Em caso afirmativo) Como acontece a articulação com esses profissionais?

() comunicamos por e-mail

() comunicamos por aplicativos de mensagem no celular

() o profissional visita a nossa escola para conversarmos

() eu realizo visita na nossa escola que o aluno está frequentando a SRM.

() outro: _____

(Em caso afirmativo) Qual a finalidade da articulação realizada com os outros profissionais? _____

11- Considera importante a articulação entre Professor de Sala de Recursos e os demais profissionais do Ensino Regular?

() Sim.

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

12- Como a gestão da escola poderia atuar para promover a articulação entre Professor da Sala de Recursos e os outros profissionais?

Resposta: _____

() Não considero importante a articulação.

13- Considera importante a articulação entre Professor de Apoio e os demais profissionais do Ensino Regular?

() Sim.

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

14- Como a gestão da escola poderia atuar para promover a articulação entre Professor de Apoio e os outros profissionais?

Resposta: _____

() Não considero importante a articulação.

15- O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é elaborado para os alunos da educação especial?

() Sim, para todos.

() Sim, apenas para os alunos que possuem professor de apoio.

() Não.

() outro: _____.

15 -Considera o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) importante para os alunos da Educação Especial?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

16-Considera que falta algo no cotidiano escolar para a efetivação da inclusão?

() Sim.

Caso afirmativo, justifique: _____

() Não.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezado(a) Especialista,

O presente questionário consiste em levantamento de dados que subsidiarão a pesquisa intitulada “**O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: desafios e possibilidades**” no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo da referida pesquisa é compreender de que maneira a Escola Estadual Jardim²⁴ pode atuar para potencializar suas práticas visando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

As informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos e terão o anonimato e sigilo resguardados. Concorda em participar da pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

1-Quanto tempo trabalha nessa função?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 5 a 10 anos

☐ de 11 a 20 anos

☐ mais de 20 anos

2-Quanto tempo trabalha nessa escola?

☐ menos de um ano

☐ de 1 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

²⁴ Nome fictício utilizado para manter o anonimato da escola

- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 11 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

3-Qual a sua formação?

- ☐ Graduação – bacharelado
- ☐ Graduação – licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4-No caso de possuir formação continuada, possui algum curso na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

☐ Sim

(Em caso afirmativo) Qual tipo?

- ☐ Curso de capacitação
 - ☐ Licenciatura
 - ☐ Especialização
 - ☐ Mestrado
 - ☐ Doutorado
- ☐ Não

5-Como acontece a organização do cumprimento da carga horária referente às atividades extraclasse e os momentos de planejamento na escola?

- ☐ Cada professor cumpre a sua carga horária e seu planejamento individualmente.
- ☐ frequentemente, na escola, é realizado agendamento para cumprimento da carga horária e do planejamento dos professores coletivamente.
- ☐ algumas vezes, na escola, é realizado agendamento para cumprimento da carga horária e do planejamento dos professores coletivamente.
- ☐ outro: _____

6-Nas reuniões coletivas, na escola, há momentos para tratar da temática da educação especial na perspectiva inclusiva?

- ☐ Não.
- ☐ Frequentemente.
- ☐ Algumas vezes.
- ☐ outro: _____

7- Após a matrícula dos alunos da Educação Especial na instituição, é realizado algum procedimento para receber esses alunos?

- ☐ Sim. Qual? _____
- ☐ Não.

8-Você considera que o AEE tem contribuído para a garantia de escolas inclusivas? Justifique.

- ☐ Sim, justifique _____.
- ☐ Não, justifique _____.

9-Como os atendimentos dos professores de apoio tem acontecido na instituição?

10-Mantém contato com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais que atendem os alunos da instituição?

- ☐ Não.
- ☐ Sim.

(Em caso afirmativo) Como acontece a articulação com esses profissionais?

- ☐ comunicamos por e-mail
- ☐ comunicamos por aplicativos de mensagem no celular
- ☐ o profissional visita a nossa escola para conversarmos
- ☐ eu realizo visita na nossa escola que o aluno está frequentando a SRM.
- ☐ outro: _____

(Em caso afirmativo) Qual a finalidade da articulação realizada com os outros profissionais? _____

11- Considera importante a articulação entre Professor de Sala de Recursos e os demais profissionais do Ensino Regular?

() Sim.

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

12- Como a escola poderia atuar para promover a articulação entre Professor da Sala de Recursos e os outros profissionais?

Resposta: _____

() Não considero importante a articulação.

13- Considera importante a articulação entre Professor de Apoio e os demais profissionais do Ensino Regular?

() Sim.

Justifique: _____

() Não considero importante a articulação.

Justifique: _____

14- Como a escola poderia atuar para promover a articulação entre Professor de Apoio e os outros profissionais?

Resposta: _____

() Não considero importante a articulação.

15- O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é elaborado para os alunos da educação especial?

() Sim, para todos.

() Sim, apenas para os alunos que possuem professor de apoio.

() Não.

16 -Considera o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) importante para os alunos da Educação Especial?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

17- Tem auxiliado na construção dos PDIs dos alunos?

() Sim. De que modo? _____

() Não. Por quê? _____

18-Considera que falta algo no cotidiano escolar para a efetivação da inclusão?

() Sim

Caso afirmativo, justifique: _____

() Não