

**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**

Fabiana Moura Carmanini

**DESAFIOS DA INSPEÇÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APLICAÇÃO DO
PROTOCOLO 7**

Juiz de Fora
2025

Fabiana Moura Carmanini

**DESAFIOS DA INSPEÇÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APLICAÇÃO DO
PROTOCOLO 7**

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.^a Dr.^a Mylene Cristina Santiago

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)

Moura Carmanini, Fabiana.

DESAFIOS DA INSPEÇÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA : APLICAÇÃO DO PROTOCOLO 7 / Fabiana Moura Carmanini. -- 2025.

163 f.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago

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. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2. inspeção escolar. 3. políticas públicas. 4. Protocolo 7. 5. Minas Gerais. I. Cristina Santiago, Mylene, orient. II. Título.

Fabiana Moura Carmanini

Desafios da inspeção escolar na implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: aplicação do protocolo 7

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 22 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Mylene Cristina Santiago - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

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

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). José Eduardo de O. E. Lanuti

UNESP

Juiz de Fora, 24/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 22/12/2025, às 15:44, 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 29/12/2025, às 10:54, 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 **José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, Usuário Externo**, em 07/01/2026, às 16:23, 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 **2759686** e o código CRC **6934EF53**.

Dedico este trabalho à minha filha Manuela, minha inspiração constante na busca por caminhos de igualdade e inclusão. Com ela aprendi que a inclusão não se limita a normas ou práticas, mas se concretiza pelo afeto, do verbo *afetar*, que nos convoca a reconhecer e valorizar a singularidade de cada pessoa.

AGRADECIMENTOS

À minha tia Inêz e ao meu tio Sebastião, minha gratidão por terem me acolhido como filha e por terem cultivado em mim o valor do estudo, da curiosidade e da educação como caminho de transformação.

À minha irmã Marilaine, expresso profunda gratidão pelo carinho constante, pelo apoio nos momentos de aflição e pela partilha das alegrias que tornaram esta jornada mais leve e significativa.

Às colegas de trabalho da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, que se tornaram amigas para além do espaço profissional, agradeço por serem abrigo nos dias difíceis, por me lembrarem da força que às vezes esquecia em mim mesma e por celebrarem comigo cada conquista.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mylene Cristina Santiago, rendo minha mais sincera gratidão por ter aceitado este desafio e me oferecido a oportunidade de florescer neste trabalho. Obrigada pelo respaldo, pela confiança e pelo cuidado com que me guiou a caminhos mais altos e férteis.

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e ao Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, expresso sincera gratidão e admiração. Suas leituras atentas e críticas generosas iluminaram novas possibilidades de reflexão e transformaram a qualificação em um momento de verdadeiro aprendizado e crescimento.

Ao Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa, registro minha gratidão pela sabedoria generosa, pelos conselhos que ecoaram como faróis, pela revisão atenta e cuidadosa, e pela presença firme nos instantes em que mais precisei de direção.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico do CAEd, em especial ao Leonardo Vilardi, deixo meu reconhecimento pela dedicação essencial que sustentou cada passo desta caminhada. À coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/UFJF/CAEd, Juliana Alves Magaldi, registro minha gratidão pela contribuição positiva e constante.

Por fim, agradeço à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de participar desta formação continuada, que, embora desafiadora, revelou-se grandiosa e transformadora. A todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta trajetória, deixo minha eterna gratidão. Este trabalho é fruto de uma rede de afetos, saberes e generosidades que me conduziram até aqui.

RESUMO

Esta dissertação analisa a atuação do Serviço de Inspeção Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora na aplicação do Protocolo 7 (P7), instrumento destinado ao acompanhamento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme as diretrizes da Resolução SEE nº 4.487/2021. O problema investigado emerge da experiência profissional da autora como inspetora escolar, ao constatar fragilidades na implementação do P7. O objetivo geral é analisar a atuação do Serviço de Inspeção Escolar na aplicação deste protocolo. Especificamente, busca-se descrever as práticas de acompanhamento e registro realizadas pelos inspetores, identificar os fatores que favorecem ou dificultam sua execução e propor estratégias de aprimoramento do processo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória-descritiva, baseou-se na análise documental de 19 Termos de Visita elaborados por inspetores escolares e em entrevistas semiestruturadas com a equipe de inspeção da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. A análise dos dados foi organizada em dois eixos centrais: a implementação de políticas educacionais, fundamentada na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994; 2001) e nos diálogos de Mainardes (2006), articulada às contribuições de Michael Lipsky (2010) sobre burocracia de nível de rua; e a formação e os saberes profissionais, apoiada nas contribuições de Tardif (2002) e Nóvoa (1995), além das reflexões de Mantoan e Lanuti (2022) sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados revelam desafios como a insuficiência de formação continuada, sobrecarga burocrática, limites institucionais e fragilidade na sistematização dos registros, fatores que restringem a contribuição do Serviço de Inspeção Escolar para o fortalecimento da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Evidencia-se a necessidade de aprimorar a integração entre os profissionais da escola e da educação especial, bem como de revisar os instrumentos de acompanhamento, a fim de garantir maior consistência às informações e subsidiar a gestão educacional. Como produto técnico, apresenta-se um Plano de Ação Educacional, estruturado em três eixos: formação continuada, aprimoramento dos registros e revisão do P7. O plano delineado busca enfrentar às fragilidades identificadas, fundamentando-se nos princípios da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em uma gestão colaborativa e formativa.

Palavras-chave: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; inspeção escolar; políticas públicas; Protocolo 7; Minas Gerais.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the role of the School Inspection Service of the Regional Superintendence of Education of Juiz de Fora in the implementation of Protocol 7 (P7), an instrument designed to monitor Special Education within the perspective of Inclusive Education, in accordance with the guidelines of Resolution SEE No. 4,487/2021. The research problem emerges from the author's professional experience as a school inspector, upon identifying weaknesses in the implementation of P7. The general objective is to examine the performance of the School Inspection Service in applying this protocol. Specifically, the study seeks to describe the monitoring and recording practices carried out by inspectors, identify the factors that facilitate or hinder its execution, and propose strategies to improve the process.

The research adopts a qualitative, exploratory-descriptive approach, based on documentary analysis of 19 Visit Reports prepared by school inspectors and semi-structured interviews with the inspection team of the Regional Superintendence of Education of Juiz de Fora. Data analysis was organized around two central axes: the implementation of educational policies, grounded in Stephen Ball's Policy Cycle approach (1994; 2001) and the dialogues of Mainardes (2006), articulated with Michael Lipsky's (2010) contributions on street-level bureaucracy; and professional knowledge and training, supported by the contributions of Tardif (2002) and Nóvoa (1995), as well as the reflections of Mantoan and Lanuti (2022) on Special Education in the perspective of inclusion. The results reveal challenges such as insufficient continuing education, bureaucratic overload, institutional limitations, and weaknesses in the systematization of records—factors that restrict the contribution of the School Inspection Service to strengthening Inclusive Education policy. The findings highlight the need to improve integration between school professionals and special education staff, as well as to revise monitoring instruments to ensure greater consistency of information and support educational management. As a technical product, an Educational Action Plan is presented, structured around three axes: continuing education, improvement of records, and revision of P7. The plan seeks to address the identified weaknesses, grounded in the principles of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008) and in a collaborative and formative management approach.

Keywords: Special Education from the perspective of Inclusive Education; school inspection; public policies; Protocol 7; Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução do Número de Matrículas de Alunos com Deficiência – 2014 a 2024....	24
Figura 2 - Manual da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	39
Figura 3 - Mapa da abrangência das Superintendências Regionais de Ensino de MG	45
Figura 4 - Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora	47
Figura 5 - Apresentação dos agentes construtores do PDI	59
Figura 6 - Tempo de experiência profissional das entrevistadas no SIE.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de estudantes matriculados em Minas Gerais no ensino comum na rede Estadual e Municipal em 2024	43
Quadro 2 - Número de estudantes matriculados em Minas Gerais na Educação Especial na rede Estadual e Municipal em 2024	44
Quadro 3 - Protocolo de Inspeção Escolar nº 7	66
Quadro 4 - Descrição das atividades e procedimentos do P7	67
Quadro 5 - Eixos de análise e respectivos autores.....	80
Quadro 6 - Etapas da pesquisa.....	92
Quadro 7 - Roteiro da entrevista.....	95
Quadro 8 - Correlação entre objetivos da pesquisa, eixos de análise e roteiro de entrevistas .	96
Quadro 9 - Formação acadêmica e pós-graduação	99
Quadro 10 - Tensões na aplicação do P7.....	102
Quadro 11 - Familiaridade e aplicação do P7.....	114
Quadro 12 - Percepção das inspetoras sobre o cumprimento do P7 na rotina de trabalho.....	116
Quadro 13 - Síntese dos problemas de formação e atuação do SIE na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	118
Quadro 14 - Autopercepção de aptidão das inspetoras escolares	119
Quadro 15 - Categorias de sugestões para o aprimoramento da política de inclusão e da atuação do SIE	128
Quadro 16 - Síntese das tensões da política, problemas da formação e propostas de superação	130
Quadro 17 - Propostas de ação	134
Quadro 18 - Ação 1 (5W2H: Formação continuada do SIE)	136
Quadro 19 - Cronograma de implementação da ação 1 (2026).....	137
Quadro 20 - Ação 2 (5W2H: Construção coletiva do Termo de Visita)	140
Quadro 21 - Cronograma de implementação da Ação 2 (2026).....	141
Quadro 22 - Ação 3 (5W2H: Revisão do P7)	143
Quadro 23 - Etapas da ação 3 (Estudo e proposição de alterações no P7)	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais atuantes na SRE/JF em 2023.....	75
Tabela 2 - Registros de cumprimento do P7 na SRE/JF em 2023 em Termos de Visita	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACLTA	Apoio a Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ASIE	Assessoria de Inspeção Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CREI	Centros de Referência em Educação Inclusiva
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
GI	Guia intérprete
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
P7	Protocolo 7
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIE	Serviço de Inspeção Escolar
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
SRI	Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor Intérprete de Libras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
2.1.2 Políticas públicas e normativas estaduais mineiras sobre a Educação Especial.....	32
2.3 CENÁRIO INSTITUCIONAL: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA	41
2.4 O INSPETOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL MINEIRA	49
2.4.1 A resolução SEE nº 4.256/2020: diretrizes ao trabalho do inspetor escolar	53
2.5 PROTOCOLO Nº 7: ATRIBUIÇÕES DO INSPETOR ESCOLAR DIANTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	64
3 O PROTOCOLO 7 E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INSPEÇÃO ESCOLAR.....	79
3.1 FORMAÇÃO E POLÍTICA: REFERENCIAIS TEÓRICOS	79
3.1.1 O P7 entre texto e prática: ciclo de políticas, burocracia de rua e regulação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	81
3.1.2 Formação de professores e inspetores: práticas inclusivas e desafios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	87
3.2 METODOLOGIA.....	91
3.3 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SABERES PROFISSIONAIS	98
3.3.1 Caracterização dos participantes	99
3.3.2 A aplicação do P7: entre o texto normativo e a prática cotidiana	102
3.3.3 Formação e saberes profissionais na atuação do SIE.....	118
3.3.4 Possibilidades de superação das dificuldades na aplicação do P7.....	127
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O APRIMORAMENTO DA APLICAÇÃO DO PROTOCOLO 7 NA SRE/JF	133
4.1 PROPOSTAS DE AÇÃO	135

4.1.1 Ação 1 – Formação continuada da equipe de inspeção escolar da SRE/JF	136
4.1.2 Ação 2 – Sistematização dos registros.....	139
4.1.3 Ação 3 – Revisão do P 7.....	143
4.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
APÊNDICE B - Proposta inicial de modelo de Termo de Visita com base estrita no P7 atual.....	160

APRESENTAÇÃO

Mãe, você acha que eu sou diferente? (Manu, 2023)

Quando minha filha, Manuela, que possui deficiência, me perguntou: “Mãe, você acha que eu sou diferente?”, foi como se o tempo parasse. Eu sabia que essa dúvida surgiria em algum momento, mas o instante em que ela se revelou trouxe uma surpresa silenciosa e profunda. Meu corpo estremeceu e, por alguns segundos, faltaram-me palavras. Queria dizer muitas coisas, mas só conseguia pensar na admiração que sinto por tudo que é “diferente” nela. Manuela é, de fato, única, com uma sensibilidade rara e uma visão de mundo profunda, que constantemente me ensina a olhar a diferença com mais empatia e beleza.

Foi a partir dessa experiência que iniciei uma reflexão sobre minha própria trajetória pessoal e profissional, marcada pela busca por inclusão e equidade. Minha formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), concluída em 2009, foi o ponto de partida na educação. No mesmo ano, assumi o cargo de Analista Educacional na função de inspetora escolar na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). Uma de minhas primeiras experiências foi em um pequeno município, onde a Secretária Municipal de Educação solicitou orientações quanto ao trabalho pedagógico com estudantes da Educação Especial.

O município havia descontinuado o atendimento da escola especial, transferindo os alunos para a única escola de ensino fundamental. Os professores, sem formação específica, sentiam-se desamparados, e a instituição não contava com Profissionais de Apoio nem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante do desafio, realizei uma visita à escola, onde pude observar o contexto, conversar com a equipe gestora e dialogar com os docentes. As dúvidas e inquietações apresentadas ultrapassavam os saberes de minha formação inicial. Recorri, então, ao Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF), que me forneceu documentos e orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), entre eles o “Guia de Orientação da Educação Especial”.

Essas orientações, embora valiosas, mostraram-se insuficientes diante de uma política pública em consolidação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Solicitei o acompanhamento de um técnico do SAI para retornar à escola, a fim de garantir um diálogo mais seguro com a equipe

pedagógica. Naquele momento, a inclusão escolar ainda era compreendida predominantemente como um espaço de interação social, sem foco na aprendizagem.

Essa experiência inicial evidenciou minha insegurança profissional e a carência de formação e de apoio enfrentada pelos educadores. Em visitas subsequentes a outras escolas, percebi que diretores, supervisores e professores partilhavam as mesmas angústias e buscavam no inspetor escolar respostas que, muitas vezes, ele também não possuía.

Em 2012, minha compreensão sobre a deficiência foi transformada de forma definitiva com o nascimento de Manuela, diagnosticada aos seis meses com paralisia cerebral decorrente de uma encefalopatia hipóxico-isquêmica, resultando em deficiência intelectual, física e Síndrome de West. A rotina familiar passou a ser marcada por terapias intensas como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, hidroterapia e equoterapia, em busca de uma ideia de “normalidade” que, mais tarde, se mostrou equivocada. Aos poucos, percebi que o excesso de intervenções a exauria, privando-a de viver plenamente a infância. Depois de muita reflexão e estudo, optamos, então, por reduzir as terapias e priorizar momentos de brincadeira livre, respeitando seu tempo e sua forma de ser no mundo.

O percurso escolar de Manuela também revelou os desafios da inclusão. Em uma tentativa de matrícula em uma escola privada, a vaga “desapareceu” quando mencionei sua deficiência. Felizmente, encontramos uma instituição que a acolheu com respeito e sensibilidade, o que foi determinante para seu desenvolvimento.

Em 2015, tornei-me inspetora escolar efetiva na SRE de Varginha e, posteriormente, atuei na SRE de Barbacena, retornando à SRE/JF em 2016, onde permaneço até hoje. Em 2022, como coordenadora do Serviço de Inspeção Escolar (SIE), liderei estudos sobre a Resolução SEE nº 4.256/2020, que organiza a Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Mesmo após mais de uma década da implementação da PNEEPEI, os desafios permanecem. Educadores e inspetores continuam em busca de estratégias para tornar as práticas inclusivas uma realidade cotidiana. Essa reflexão, tanto pessoal quanto profissional, culmina na resposta que dei a minha filha: *“Sim, você é diferente, e isso não é um problema. O mundo precisa da sua forma única de ver as coisas.”*

Essa vivência tem orientado minha trajetória como mãe e educadora, reafirmando a convicção de que a diferença é potência e que a Educação Inclusiva só se concretiza quando reconhece e valoriza a singularidade de cada sujeito. A escola deve ser um espaço em que as diferenças não apenas sejam aceitas, mas celebradas. Uma educação democrática e humana nasce do encontro entre diferentes formas de existir e aprender.

1 INTRODUÇÃO

O processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem sido marcado por avanços significativos, acompanhados de desafios persistentes e retrocessos. Instituída em 2008, a política orienta a reorganização do sistema educacional para assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em escolas comuns, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva. Para tanto, prevê a oferta do AEE, a disponibilização de recursos e serviços de apoio, bem como a eliminação de barreiras que possam dificultar o aprendizado desses estudantes.

Durante anos, as políticas públicas voltadas para a Educação Especial foram tratadas de maneira superficial ou até desconsideradas, o que contribuiu para a continuidade de barreiras no processo de inclusão. Entre essas, destacam-se a redução dos investimentos em formação continuada para educadores e a carência de recursos materiais e humanos adequados nas escolas. Um exemplo é o baixo alcance do Programa Escola Acessível¹, que, entre 2019 e 2021, atendeu apenas 12% da meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), alcançando 7.265 escolas de um total previsto de 60.000. Além disso, não contou com dotação orçamentária nos anos de 2020 e 2021, conforme aponta o *Relatório Final da Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do Ministério da Educação* (Brasil, 2022, p. 30).

Esse cenário evidencia tanto os desafios recentes de implementação da política quanto as heranças históricas de práticas educacionais excludentes, nas quais a presença de pessoas com deficiência e TEA foi, por muito tempo, associada a estigmas de incapacidade e inferioridade. Ainda que o país tenha avançado significativamente na ampliação das matrículas desses estudantes em classes comuns, conforme aponta a *Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva* (2022), o desafio atual reside em garantir a permanência, a aprendizagem e a qualidade social da educação oferecida a esses estudantes, objetivos que representam o verdadeiro sentido da inclusão.

¹ O Programa Escola Acessível consiste na promoção da acessibilidade como medida estruturante para consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. O recurso é oferecido por meio do PDDE Interativo às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2013).

Esse quadro reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à Educação Inclusiva, em contraposição a propostas como o Decreto nº 10.502, de 2020, que previa a criação de escolas e classes especializadas para estudantes que, segundo a normativa, não se beneficiariam da inclusão em escolas comuns. A medida foi amplamente criticada por reafirmar práticas segregacionistas, sendo posteriormente revogada pelo Decreto nº 11.076, de 2023, após intensa mobilização de entidades científicas, movimentos sociais e órgãos de defesa de direitos humanos.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir criticamente sobre os entraves à implementação da PNEEPEI, tanto de ordem financeira quanto os relacionados à compreensão de seus princípios e diretrizes. Como apontam Mantoan e Lanuti (2022, p. 22):

A PNEEPEI foi escrita em 2008 e ainda está em vigor, mas suas orientações têm sido deturpadas, mal interpretadas pelas redes de ensino, professores de Educação Especial e de classes comuns – do ensino básico ao superior. Muitos formadores de professores também não têm sido fiéis às diretrizes dessa Política e tudo isso influi decisivamente no entendimento do que é a Educação Especial, como modalidade de ensino. Do ponto de vista legal, a educação brasileira é muito avançada. Na prática, contudo, ela não conseguiu, até então, concretizar tudo o que legalmente é assegurado a todos os alunos, em todos os níveis e etapas do ensino brasileiro.

No âmbito estadual, Minas Gerais tem buscado alinhar-se à PNEEPEI por meio de uma série de documentos orientadores e medidas administrativas. Entre as principais iniciativas, destacam-se a Orientação SD nº 01/2005 e o *Guia de Orientação da Educação Especial* (última versão publicada em 2014), ambos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEEMG) também publicou a Resolução nº 460/2013, que define normas complementares para a Educação Inclusiva, culminando na Resolução SEE nº 4.256/2020, principal referência atual da política no estado.

Cabe ressaltar que, por meio da Orientação SD nº 01/2005 e do *Guia de Orientação da Educação Especial*, a SEE/MG iniciou ações voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD nas escolas comuns antes mesmo da publicação da PNEEPEI. Entre essas ações, destacam-se a instituição do AEE, operacionalizado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e a criação do cargo de professor de apoio, cuja atuação nas salas de aula comuns tem gerado debates na comunidade escolar. Essa função, inclusive, emergiu como um dos temas mais recorrentes nas entrevistas realizadas no âmbito desta

pesquisa, evidenciando percepções distintas e questionamentos sobre seu papel na promoção de práticas inclusivas.

Em complemento, a Resolução SEE nº 4.487, de 25 de janeiro de 2021, ao instituir os protocolos de atuação da Inspeção Escolar em Minas Gerais, incorporou diretrizes específicas sobre a Educação Especial. O P7² foi dedicado exclusivamente ao acompanhamento das ações voltadas à Educação Especial, estabelecendo a responsabilidade dos inspetores escolares em verificar o cumprimento da Resolução SEE nº 4.256/2020, assegurando o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades/superdotação, bem como assegurar o cumprimento da legislação vigente sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino.

Diante dessa conjuntura, tornou-se necessário investigar como as ações e procedimentos do P7 são acompanhados e registrados pelos inspetores escolares da SRE/JF. Para isso, foram analisados os Termos de Visita dos inspetores escolares de 2023 em 19 escolas da SRE/JF que possuíam SRM para o AEE. Essa conjuntura suscitou a reflexão sobre formas de contribuir no processo de inclusão a partir da atuação da equipe de inspetores escolares da SRE/JF. Em vista disso, elegemos a seguinte questão-problema para este trabalho: como as ações e procedimentos do P7 são acompanhadas e registradas pelo SIE nas escolas estaduais no Município de Juiz de Fora?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação do SIE na aplicação do P7. O objetivo descritivo é detalhar a atuação do SIE no acompanhamento e registro das ações e procedimentos do P7. O objetivo analítico é examinar os fatores facilitadores e dificultadores na atuação do SIE frente às demandas do P7. Já o objetivo propositivo desta pesquisa é propor melhorias para o acompanhamento e registro do P7 pelo Serviço de Inspeção escolar.

O presente estudo se justifica pela necessidade de implementar a PNEEPEI nas escolas estaduais de Minas Gerais, assegurando a inclusão e o atendimento adequado dos estudantes da Educação Especial, conforme a Resolução SEE nº 4256/2020.

² Os protocolos foram instituídos pela SEE e numerados sequencialmente do número 1 ao número 14. O intuito destes protocolos é orientar e acompanhar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas estaduais, por meio do Serviço de Inspeção Escolar. Os inspetores escolares devem cumprir todos os 14 protocolos, cada um com diversas complexidades que exigem análise detalhada de documentos, acompanhamento de ações, verificação de sistemas, visitas presenciais em instituições educacionais dentro do município-sede, além de deslocamentos frequentes para outros municípios que fazem parte da Superintendência Regional de Ensino.

³ A expressão "transtornos globais do desenvolvimento" (TGD) foi substituída por "transtorno do espectro autista" (TEA) nas classificações diagnósticas mais recentes, como o DSM-5 e a CID-11, para unificar condições que antes eram separadas. A mudança reflete a compreensão de que as características do autismo formam um espectro, em vez de serem condições distintas e fragmentadas.

Essa dissertação possibilita identificar obstáculos específicos relacionados à implementação do P7, ressaltando a relevância social da PNEEPEI e sua relação com a melhoria do AEE. Visa oferecer subsídios para aprimorar as práticas de inspeção e, conseqüentemente, promover uma educação mais inclusiva, atendendo às demandas sociais por uma educação equitativa e de qualidade.

Do ponto de vista acadêmico, aprofunda o entendimento dos desafios na implementação da PNEEPEI em Minas Gerais, em consonância com a Resolução SEE nº 4.256/2020 e o P7, além de contribuir para a elaboração de estratégias voltadas à superação das barreiras existentes. Ao abordar essa temática, a pesquisa procura preencher lacunas no conhecimento atual, destacando a importância da colaboração do SIE no contexto educacional mineiro.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução do trabalho, explicitando o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo. O segundo capítulo discute as diretrizes que orientam o trabalho da inspeção escolar frente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, traçando um percurso histórico das principais normativas no cenário federal e estadual. Nesse capítulo, são analisados os documentos que regulamentam a Educação Especial no Brasil e em Minas Gerais, com destaque para a Resolução SEE nº 4256/2020 e para o P7, que constituem o foco central da investigação. Além disso, são discutidos os conceitos, os princípios e as atribuições do inspetor escolar como agente de supervisão e orientação pedagógica nas escolas estaduais.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa, articulando-os com os referenciais teóricos discutidos anteriormente. Nesse capítulo, são examinados os registros do P7 nos Termos de Visita e as entrevistas realizadas com a equipe de inspeção escolar, de modo a evidenciar como o protocolo vem sendo implementado nas escolas estaduais de Juiz de Fora. A análise permite identificar fragilidades na aplicação do P7, como a superficialidade dos registros, a ausência de padronização e a insuficiência de formação dos inspetores escolares, além de apontar os limites estruturais da política. Ao confrontar os achados empíricos com a literatura especializada, o capítulo destaca que a consolidação do P7 depende da articulação entre formação continuada e aprimoramento dos instrumentos de acompanhamento, preparando o terreno para a proposição do Plano de Ação Educacional (PAE), desenvolvido no capítulo seguinte.

O quarto capítulo apresenta o PAE, elaborado a partir dos achados da pesquisa e fundamentado nos referenciais teóricos discutidos. O plano organiza-se em três frentes de

intervenção: (i) formação continuada da equipe de inspeção escolar, por meio de oficinas integradas às reuniões semanais da SRE/JF; (ii) aprimoramento e sistematização dos Termos de Visita relacionados à aplicação do P7; e (iii) revisão e aperfeiçoamento do próprio protocolo, considerando as fragilidades identificadas no processo de aplicação. Por fim, o capítulo apresenta as considerações finais, as limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O capítulo 2 tem caráter descritivo e analítico, voltado a contextualizar a atuação do inspetor escolar no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Busca apresentar o percurso histórico das políticas públicas que orientam essa modalidade de ensino nos cenários federal e estadual, evidenciando como tais políticas se consolidaram como direito humano e dever do Estado. Além disso, procura situar o leitor no contexto das transformações que marcaram a trajetória brasileira e mineira, preparando o terreno para a análise das competências, responsabilidades e protocolos que estruturam o trabalho do inspetor escolar frente aos desafios da inclusão.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

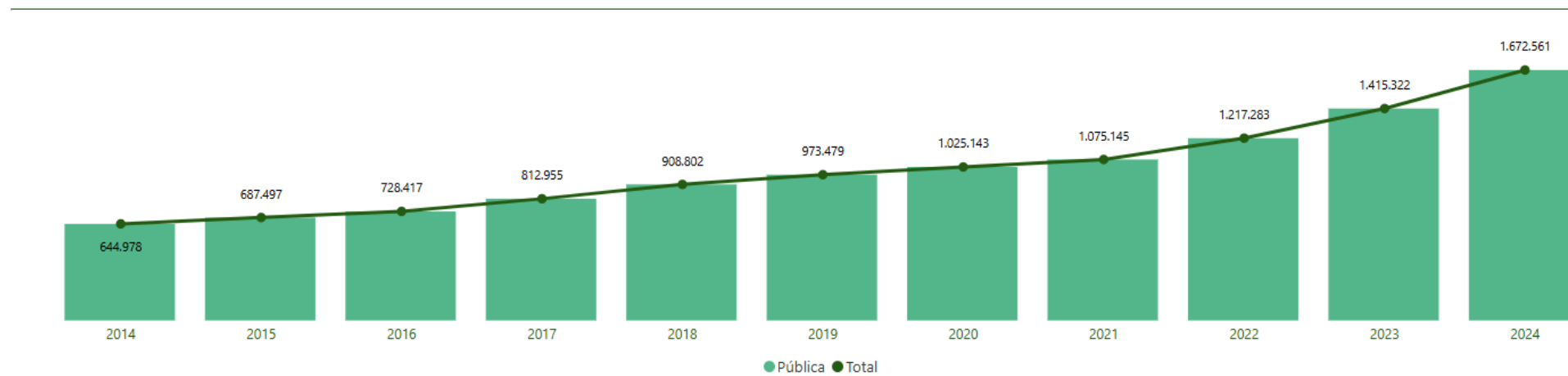
A trajetória da Educação Especial no Brasil foi marcada por práticas segregacionistas e excludentes, nas quais a escolarização de alunos com deficiência se restringia a instituições especializadas (Mazzotta, 2011). Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e democratização da educação, as políticas públicas passaram por um processo gradual de revisão e ampliação, refletindo uma mudança de paradigma: da segregação para a inclusão (Martins, 2015). Esse movimento foi consolidado por marcos normativos relevantes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recentemente, pela Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A implementação dessas políticas trouxe avanços importantes em termos de acesso e participação de estudantes com deficiência e TEA no ensino comum. Contudo, como destacam Reis e Coutinho (2023), a transição de um sistema historicamente excludente para um modelo inclusivo configura-se como um processo contínuo e complexo, cujos impactos se manifestam tanto nas matrículas quanto na permanência desses alunos nas escolas comuns.

Nesse contexto, o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência e TEA em escolas comuns é expressivo, em 2014, foram registradas 644.978 matrículas; em 2024, esse número alcançou 1.672.561, segundo dados do Censo Escolar (2024). Esse aumento expressa, de um lado, o movimento em direção à valorização da diversidade no ambiente escolar e, de outro, a ampliação da consciência das famílias acerca dos direitos das

peças com deficiência, bem como o reconhecimento de sua plena capacidade de ocupar todos os espaços sociais, começando pela escola. A Figura 1, apresentada abaixo, ilustra a evolução das matrículas do público da Educação Especial em escolas comuns entre 2014 e 2024, conforme dados do Censo Escolar de 2024.

Figura 1 - Evolução do Número de Matrículas de Alunos com Deficiência – 2014 a 2024



Ano do Censo	Pública	Total
2014	644.978	644.978
2015	687.497	687.497
2016	728.417	728.417
2017	812.955	812.955
2018	908.802	908.802
2019	973.479	973.479
2020	1.025.143	1.025.143
2021	1.075.145	1.075.145
2022	1.217.283	1.217.283
2023	1.415.322	1.415.322
2024	1.672.561	1.672.561

Fonte: Censo Escolar, 2024

Esse crescimento, no âmbito das políticas educacionais, mostra que as escolas comuns vêm se consolidando como espaço privilegiado para a matrícula de estudantes da Educação Especial, em substituição a modelos de caráter segregador. Tal movimento reflete a força das normativas que orientam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a consolidação de uma consciência coletiva de que a escola comum deve constituir-se como lugar de todos, independentemente das diferenças.

A configuração atual da Educação Especial resulta de um longo processo histórico, permeado por desafios estruturais e culturais que ainda persistem (Mazzotta, 2011). Muitas conquistas, por sua vez, foram impulsionadas pela mobilização de pessoas com deficiência e de seus familiares, que enfrentaram obstáculos significativos para assegurar direitos fundamentais, previstos na PNEEPEI (2008), como destaca Martins (2015).

Contudo, como destacam Marchi et al. (2025) e Reis e Coutinho (2023), mesmo com a consolidação de marcos legais, tais avanços nem sempre se traduzem em mudanças concretas no cotidiano escolar. Ainda persistem desafios relacionados ao respeito e à valorização das diferenças, bem como à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Esses elementos, indispensáveis para a inclusão, continuam a se apresentar como entraves à plena participação, revelando tanto a permanência de práticas excludentes quanto a insuficiência de políticas públicas para promover uma transformação mais ampla e profunda.

Nesse sentido, Le Breton (2012, p. 73) observa que “a maneira como uma sociedade trata aqueles que possuem deficiência é reveladora de sua compreensão e valorização da diversidade corporal e das diferenças individuais”. O autor também interpreta que a relação da sociedade com o corpo, e conseqüentemente com a deficiência, modificou-se lentamente ao longo da história, refletindo tensões entre avanços normativos e práticas sociais que ainda resistem à plena inclusão.

Esse olhar histórico apresentado por Le Breton (2012) coaduna-se com o de Martins (2015), que destaca que, em muitas civilizações antigas, pessoas nascidas com deficiência eram mortas ou abandonadas por serem consideradas inúteis ou sem valor social. Assim, observa a autora, antes mesmo da luta pelo direito à Educação Inclusiva, foi necessário reivindicar o direito à vida dessas pessoas.

A partir do século XX, observa-se um importante avanço na defesa dos direitos humanos. O fortalecimento de movimentos globais de conscientização e mobilização resultou na criação de normativas e convenções internacionais, que reconheceram a dignidade e a cidadania desse grupo, além da necessidade de garantir-lhes acesso à educação de qualidade. No Brasil, como analisam Mazzotta (2011) e Martins (2015), tais influências internacionais

dialogaram com a mobilização da sociedade civil e contribuíram para a formulação de políticas públicas voltadas ao público da Educação Especial.

Segundo Mazzotta (2011), o Brasil passou por dois períodos de evolução da Educação Especial. O primeiro, entre 1854 e 1956, caracteriza-se por iniciativas oficiais e particulares isoladas. Nesse período, em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II fundou o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, na cidade do Rio de Janeiro, e, em 1857, o “Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos”. Até 1950, havia cerca de 40 instituições de ensino comum que ofereciam algum atendimento a pessoas com deficiência intelectual.

Nos anos seguintes, instituições como o Instituto Pestalozzi, fundado em 1932, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criadas a partir de 1954, ganharam destaque e se expandiram rapidamente por todo o Brasil (Mazzotta, 2011, p. 45-49). Essas organizações ofereciam serviços e apoio educacional às pessoas com deficiência em um período em que o Estado ainda não havia estruturado políticas amplas. Tais iniciativas demonstram a importância da mobilização da sociedade civil para o desenvolvimento da Educação Especial no país.

O cenário internacional também exerceu influência decisiva nesse processo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU em 1948, assegurou igualdade de direitos a todos sem discriminação e impulsionou a elaboração de normas adicionais. Esse movimento fortaleceu os grupos sociais organizados, que passaram a exigir a ampliação das legislações nacionais para garantir o acesso a direitos fundamentais (Martins, 2015). No Brasil, tais avanços internacionais não apenas influenciaram a legislação, mas também desafiaram práticas educativas vigentes, abrindo espaço para novas concepções de escolarização (Reis; Coutinho, 2023).

O segundo período da Educação Especial, compreendido entre 1957 e 1993, foi caracterizado por iniciativas do governo federal voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, conforme aponta Mazzotta (2005). Entre essas ações destacaram-se campanhas educativas e de reabilitação voltadas para pessoas com surdez, cegueira e deficiência intelectual. Nesse contexto, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) representou um avanço inicial ao incluir a “Educação dos Excepcionais” como área específica. O Art. 88 estabelecia que “a educação de excepcionais deve, em tudo o que for possível, ser integrada ao sistema geral de educação, visando sua inclusão na comunidade” (Brasil, 1961). Embora tenha significado um reconhecimento legal importante, a noção de integração ainda se restringia à convivência social, sem configurar um processo pedagógico consistente.

Com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.672/1971), abriu-se caminho para o ensino especializado, conforme estabelecido em seu Art. 9º:

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, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 consolidou princípios fundamentais como a igualdade e a dignidade da pessoa humana, garantindo a todos os cidadãos o direito à educação. Nos artigos 205 e 206, a Carta Magna estabeleceu que a educação é dever do Estado e da família, devendo ser ministrada com base na igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Determinou, ainda, que esse dever seria efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Um dos aspectos que ainda suscita interpretações divergentes é o conceito de AEE. A Constituição Federal de 1988 prevê sua oferta “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988), mas essa formulação, em alguns casos, gera interpretações que resultaram em práticas excludentes. É fundamental compreender que AEE e Educação Especial não são sinônimos, como esclarece a PNEEPEI (2008):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008)

O documento também detalha a função específica do AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008)

Essas definições permitem compreender que o AEE constitui parte integrante da Educação Especial e que sua oferta preferencial na rede regular de ensino não deve ser

entendida como previsão de escolarização em ambientes separados ou externos à escola comum. A Educação Especial, conforme delineada pela PNEEPEI (2008), está inserida no sistema educacional como um todo, de forma transversal, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, observa-se que a confusão conceitual em torno do AEE ainda persiste e, em muitos casos, contribui para práticas de exclusão. A interpretação equivocada do termo “preferencialmente” como autorização para a matrícula de estudantes da Educação Especial em instituições segregadas acaba por reforçar modelos contrários aos princípios da inclusão.

Diante disso, torna-se fundamental interpretar o disposto na Constituição Federal de 1988 como uma diretriz que assegura a matrícula de alunos com deficiência na rede comum de ensino. Nesse contexto, o AEE deve ser compreendido como um serviço complementar ou suplementar, ofertado prioritariamente no mesmo espaço escolar, de modo a garantir condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento. A PNEEPEI (2008) também contextualiza historicamente as práticas que perpetuaram essas interpretações:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (Brasil, 2008)

Esse histórico demonstra que, por muito tempo, a Educação Especial foi concebida como um sistema paralelo, sustentado por práticas segregacionistas. A superação dessa lógica exigiu, e ainda exige, não apenas mudanças legais, mas transformações culturais e pedagógicas, como ressaltam Marchi et al. (2025), ao analisarem que a inclusão escolar deve ser entendida como um processo ético, político e pedagógico que ultrapassa a mera previsão normativa e demanda efetiva mudança de concepções e práticas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, contribuiu para o fortalecimento das garantias legais voltadas à infância e à adolescência. Entre os direitos assegurados, destaca-se o acesso à educação sem discriminação, fundamentado nos princípios de igualdade, participação, cidadania e respeito à diversidade. O ECA também estabeleceu que o Estado deve assegurar o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede comum de ensino (Brasil, 1990).

Paralelamente, tratados internacionais como o Tratado de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999) destacaram a importância de promover uma sociedade mais igualitária, comprometida com a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas condições. Esses acordos impulsionaram a organização de políticas públicas voltadas à garantia do direito à Educação Inclusiva e de qualidade, conforme analisa Garcia (2023).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, instituída em 1994, acompanhou o movimento internacional da época ao propor serviços como classes especiais, classes hospitalares e iniciativas de integração escolar. Embora tais medidas tenham representado avanços significativos naquele contexto histórico, estavam fundamentadas em uma perspectiva integracionista, que ainda não contemplava plenamente os princípios da Educação Inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, consolidou o direito universal à educação e, em seu Art. 4º, estabeleceu que é dever do Estado proporcionar AEE gratuito aos estudantes com “necessidades especiais”, preferencialmente na rede comum de ensino. No Art. 58, definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar a ser ofertada prioritariamente na rede comum. Essa redação, entretanto, gerou interpretações que aproximaram indevidamente a modalidade Educação Especial do AEE, como se fossem equivalentes.

O §2º do Art. 58 da LDB estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996). Nota-se, portanto, que a noção de integração ainda permanece na norma, acompanhada da previsão de classes especiais, concebidas como espaços dentro das escolas comuns com a finalidade de preparar os estudantes público da Educação Especial para posterior inserção nas turmas regulares. Além disso, a legislação também mantém a possibilidade de escolas especiais, instituições que, em alguns estados brasileiros, continuam a funcionar de forma segregada.

Outras normativas com diferentes políticas e orientações, que visavam tanto a integração quanto a inclusão no sistema comum de ensino no Brasil, foram publicadas. Entre essas políticas, destacam-se o Programa Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde, 1989), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007).

Nesse percurso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, passou a orientar as políticas educacionais brasileiras com base na valorização da diferença e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Sua formulação está alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico nacional por meio do Decreto Legislativo nº 6.949/2009. Segundo Dutra e Dutra (2021):

A PNEEPEI (Brasil, 2008) representa uma ruptura em relação aos modelos de atendimento segregativos fundados no velho paradigma que mantém o status quo da deficiência como déficit da pessoa, falha biológica, funcionalidade prejudicada, apontando para a superação da visão assistencial que sustenta estruturas paralelas de educação, saúde, assistência e outros como espaços "especiais" criados para apartar, reabilitar e suprir as necessidades daqueles que insistem em classificar como desvio da norma. (Dutra; Dutra, 2021, p. 44)

Um dos aspectos mais relevantes da PNEEPEI (2008) é a concepção de Educação Inclusiva como um processo que implica a transformação da escola e da sociedade, em busca de uma cultura que valorize a diferença e assegure a participação de todos. Nessa perspectiva, a Educação Especial deixa de ser compreendida como um sistema paralelo ou substitutivo ao ensino comum, sendo redefinida como um conjunto de recursos e serviços disponibilizados nas escolas regulares, por meio do AEE, conforme discutem Dutra e Dutra (2021).

Os anos de 1990 e a primeira década dos anos 2000 foram marcados por transformações significativas no campo educacional, impulsionadas pela consolidação da perspectiva inclusiva. Essa abordagem passou a exigir, além do acesso, a garantia da permanência e da participação de todos os estudantes nas escolas comuns. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresentou diretrizes e serviços que contribuíram para a reconfiguração do papel da escola, orientando-a para o acolhimento indistinto e incondicional da diferença. Conforme apontam Dutra e Dutra (2021), essa proposta representou uma ruptura com os modelos segregativos que predominavam no período integracionista, entre as décadas de 1960 e 1990, ao superar a lógica assistencialista e promover mudanças estruturais nos sistemas educacionais.

Na sequência, outras normativas passaram a complementar e detalhar aspectos relacionados ao AEE, como a Resolução CNE nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõem sobre a Educação Especial e o AEE. Soma-se a elas a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabeleceu, em sua Meta 4, dezenove

estratégias voltadas à universalização do acesso e do AEE, preferencialmente na rede comum de ensino. Essa meta tem como propósito

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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)

Nesse contexto, destaca-se também a promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Embora não seja resultado exclusivo do movimento da Educação Especial, a LBI constitui um marco jurídico mais amplo, que contempla a educação escolar, mas também abrange dimensões como o mundo do trabalho, a acessibilidade urbana e os direitos sociais. Conforme discutem Dutra e Dutra (2021), a legislação adotou uma concepção contemporânea de deficiência, entendendo-a como o resultado da interação entre as limitações de uma pessoa e as barreiras impostas pelo ambiente. Esse conceito representa uma mudança de paradigma, ao deslocar o foco das limitações individuais para as condições sociais, culturais e físicas que podem dificultar ou impedir a participação plena das pessoas com deficiência.

Sob essa perspectiva, as barreiras, sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, comunicacionais ou atitudinais, passam a ser entendidas como os principais obstáculos à inclusão. Assim, a inclusão passa a ser um compromisso coletivo, envolvendo políticas públicas, práticas educacionais e a atuação conjunta de famílias, educadores, gestores e da sociedade em geral.

Essas mudanças refletem um processo contínuo de evolução da Educação Especial no Brasil, que transitou de uma abordagem segregacionista e assistencialista para uma perspectiva social e emancipatória. A Educação Especial, que antes era estruturada como um sistema paralelo ao ensino comum, foi redefinida como uma modalidade transversal, presente em todos os níveis e etapas da educação. De acordo com Dutra e Dutra (2021), esse posicionamento aponta para a necessidade de fornecer suporte pedagógico e recursos específicos para atender às necessidades educacionais dos alunos, em articulação com o ensino comum.

Nesse contexto, a Portaria MEC nº 243/2016 reforça os princípios da PNEEPEI (2008) ao estabelecer critérios para o funcionamento, supervisão e avaliação das instituições especializadas em Educação Especial. A normativa delimita a atuação dessas instituições

como complementar ao ensino comum, atribuindo-lhes a responsabilidade pela oferta do AEE, que deve ser planejado com base nas necessidades dos alunos e articulado ao currículo da escola comum. Além disso, determina que essas instituições desenvolvam ações como a organização de recursos pedagógicos, a promoção da acessibilidade e a formação continuada de professores, com o objetivo de eliminar barreiras e favorecer a participação plena dos estudantes nas classes comuns.

A portaria salienta que o papel das instituições especializadas não é substituir o ensino comum, mas apoiar e potencializar a inclusão escolar. Entre as atividades previstas estão o ensino de técnicas específicas, como Libras, Braille e o uso de tecnologias assistivas, além do monitoramento e execução do Plano de AEE, que deve ser articulado com as escolas comuns para atender às demandas educacionais dos alunos. Ao delimitar que o ambiente prioritário de escolarização deve ser a escola comum, a portaria destaca a função das instituições especializadas como colaboradoras na formação de um sistema educacional inclusivo, fortalecendo as redes de ensino para garantir o direito à educação com equidade e qualidade (Brasil, 2016).

Como destacam Dutra e Dutra (2021), a construção de um sistema educacional inclusivo constitui um desafio permanente, condicionado por fatores políticos, culturais e sociais que precisam ser enfrentados para romper com a lógica histórica de segregação estrutural. A consolidação da escola inclusiva exige a articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas, de modo que os princípios da inclusão se traduzam em ações efetivas no cotidiano escolar. Esse processo pressupõe o envolvimento ativo de todos os sujeitos da comunidade educativa e o compromisso coletivo com a promoção de uma sociedade mais justa, acolhedora e equitativa. Nesse sentido, o próximo tópico dedica-se a examinar as normativas estaduais mineiras, que orientam e regulamentam a implementação dessa modalidade de ensino no âmbito da rede pública de Minas Gerais.

2.1.2 Políticas públicas e normativas estaduais mineiras sobre a Educação Especial

Além das políticas nacionais, o estado de Minas Gerais também elaborou normativas específicas para a Educação Especial, inspiradas nas diretrizes federais que buscavam assegurar o direito à educação de qualidade para os estudantes da Educação Especial. A seguir, apresenta-se um panorama das principais normativas estaduais mineiras.

A Constituição Estadual de 1989, em consonância com a Constituição Federal de 1988, reafirma o dever do Estado em assegurar igualdade de acesso e permanência na escola. O Art. 198 explicita responsabilidades do Poder Público, entre elas:

III - atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; IV - apoio às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos, para o atendimento ao portador de deficiência; V - cessão de servidores especializados para atendimento às fundações públicas e entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias sem fins lucrativos, de assistência ao menor e ao excepcional, como dispuser a lei; (Minas Gerais, 1989)

O inciso III trata diretamente do AEE, indicando sua realização prioritária na escola comum e apontando para a necessidade de condições estruturais e humanas que viabilizem sua implementação. A menção à proximidade da residência reforça o princípio da territorialidade e da acessibilidade. Já os incisos IV e V reconhecem a atuação das entidades especializadas e propõem articulações entre o Estado e a sociedade civil. No entanto, é necessário compreender que essas instituições devem atuar de forma complementar ao processo educativo, oferecendo serviços como terapias e atividades extracurriculares, sem substituir o papel da escola comum como espaço legítimo de escolarização. Cabe às políticas públicas garantir que essa organização se sustente, promovendo práticas que consolidem os princípios da inclusão no cotidiano escolar.

Em 2003, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEEMG) publicou a Resolução nº 451/2003, estabelecendo diretrizes para a Educação Especial no sistema estadual de ensino. O documento orienta que as escolas públicas incorporem, em seus projetos político-pedagógicos, estratégias voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. No Art. 1º, a Educação Especial é definida como modalidade da educação básica destinada a estudantes com necessidades educacionais especiais, sejam elas permanentes ou transitórias (Minas Gerais, 2003). Essa formulação já indicava, naquele momento, o reconhecimento da Educação Especial como parte integrante da estrutura educacional, e não como sistema paralelo.

No entanto, o Art. 6º, da mesma norma, definiu que “serão oferecidos serviços educacionais especializados em instituições próprias, quando for caracterizada a necessidade desse atendimento” (Minas Gerais, 2003). Essa formulação indicava que tais serviços seriam

ofertados fora da escola comum, deslocando a responsabilidade da escolarização para instituições especializadas, ou seja, uma concepção ainda distante da perspectiva inclusiva.

No ano seguinte, a Resolução SEE nº 521/2004 determinou que as escolas incluíssem estratégias curriculares diferenciadas em seus Regimentos Escolares, com vistas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, estabeleceu que tanto o Regimento quanto o Projeto Político-Pedagógico deveriam ser elaborados com a participação da comunidade escolar, sob orientação da Inspeção Escolar. Essa diretriz atribui à Inspeção Escolar um papel pedagógico, ao envolver-se diretamente na construção de documentos que orientam a prática educativa.

A expressão “estratégias curriculares diferenciadas”, presente na Resolução SEE nº 521/2004, merece uma análise mais cuidadosa, pois pode induzir à compreensão equivocada de que existiriam currículos distintos: um destinado aos alunos considerados “comuns” e outro voltado aos alunos da Educação Especial. Essa concepção fragmenta o sentido de currículo como um conjunto de conteúdos, práticas e políticas que devem ser compartilhados por todos, e acaba por reforçar a ideia de adaptação segregadora. Em vez de propor um currículo diferenciado, seria coerente pensar em um currículo aberto, flexível e diversificado, capaz de acolher diferentes formas de participação e aprendizagem sem criar categorias de alunos. Essa distinção conceitual é central, pois reverbera diretamente na prática pedagógica e na função do profissional de apoio, que passa a ser visto como responsável por um “currículo especial”, distorcendo sua atuação e enfraquecendo a perspectiva inclusiva que deveria orientar a rede mineira.

Em continuidade às ações normativas, a Orientação SD nº 01/2005, de 9 de abril de 2005, trouxe instruções específicas sobre o atendimento a alunos com “necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas”. O documento reconhece que, “em termos ideais, as escolas deveriam acolher todos os alunos nas várias etapas e níveis de educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, mediante processos de ensino coletivos, e garantindo atenção individualizada” (Minas Gerais, 2005, p. 1). No entanto, diante das limitações estruturais e formativas ainda presentes, a orientação propôs que, em cada município, ao menos uma escola estivesse preparada para realizar o processo de inclusão.

No mesmo documento, a Educação Especial é caracterizada como modalidade transversal às etapas e modalidades de ensino, integrando a educação comum e sendo destinada a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essa concepção foi posteriormente reforçada pela Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que

determinou a obrigatoriedade de sua previsão tanto no Regimento Escolar quanto na Proposta Político-Pedagógica das instituições de ensino.

A consolidação dessas diretrizes ocorreu com a publicação da Resolução CEEMG nº 460/2013, que sistematizou as normas relativas à Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Entre suas disposições, destaca-se o PDI, instrumento que visa “avaliar as condições e necessidades dos alunos” (Minas Gerais, 2013). Apesar de sua obrigatoriedade, a elaboração do PDI ainda enfrenta obstáculos práticos, especialmente no que se refere à atuação da Inspeção Escolar e da equipe SAI, uma vez que, em diversas situações, o documento não é produzido ou, quando é, apresenta lacunas que comprometem sua função pedagógica. O PDI será abordado com maior profundidade posteriormente.

No que diz respeito à oferta da Educação Especial, o Art. 6º da mesma resolução estabelece que ela deve ocorrer, preferencialmente, na rede comum de ensino, embora admita a possibilidade de atendimento em instituições especializadas, desde que respeitada a decisão das famílias. Por sua vez, o Art. 3º reforça que essa modalidade, por ser transversal a todas as etapas, níveis e modalidades, “integra a educação regular e deve estar prevista no projeto pedagógico das escolas” (Minas Gerais, 2013). Essa aparente ambiguidade revela uma tensão normativa: ao mesmo tempo em que se afirma a centralidade da escola comum no processo inclusivo, a abertura para matrículas em instituições especializadas pode ser interpretada como uma brecha que dificulta a consolidação da inclusão como prática cotidiana nas escolas regulares.

Quanto à oferta de Educação Especial, o Art. 6º da Resolução CEEMG nº 460/2013 prevê que ela deve ocorrer, preferencialmente, na rede comum de ensino, entretanto considera a possibilidade de atendimento em instituições especializadas, respeitada a decisão das famílias. Por outro lado, o Art. 3º reforça que a Educação Especial, transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, “integra a educação regular e deve estar prevista no projeto pedagógico das escolas” (Minas Gerais, 2013).

Essa contradição sinaliza um aspecto crítico: embora a resolução reconheça a Educação Especial como uma modalidade contida no ensino comum, ao admitir a matrícula em escolas especiais acaba por fragilizar o princípio da inclusão. Essa ambiguidade normativa abre espaço para interpretações que criam barreiras e dificultam a consolidação da inclusão como realidade concreta no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante da Resolução CEEMG nº 460/2013 é a atribuição às famílias da responsabilidade pela escolha entre a matrícula em escolas comuns ou especiais. Em

determinadas situações, essa decisão recai sobre instituições especializadas, frequentemente justificada pela alegada insuficiência de recursos nas escolas comuns. Essa dinâmica tende a perpetuar um ciclo que fragiliza a consolidação da inclusão escolar. A ausência de investimentos adequados compromete a qualidade do atendimento aos estudantes, o que contribui para a disseminação da ideia, inclusive entre profissionais da educação, de que as escolas especiais seriam mais apropriadas para determinados perfis. Nesse contexto, a existência de instituições especializadas acaba legitimando encaminhamentos que mantêm práticas de segregação educacional.

Ainda no âmbito da mesma resolução, o AEE é definido como parte integrante do processo educacional, devendo ser ofertado em turno inverso ao da escolarização, prioritariamente em SRM da própria escola. A regulamentação também admite a oferta em outras escolas, centros especializados ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que devidamente credenciadas (Minas Gerais, 2013).

A Resolução CEEMG nº 460/2013 permanece vigente e continua a orientar a organização da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Entre suas disposições, diversos artigos são dedicados às escolas especiais, com diretrizes específicas para sua estrutura e funcionamento. Ao manter essas instituições como parte do atendimento educacional às pessoas com deficiência, a normativa adota uma abordagem que não coloca a inclusão plena na rede comum como prioridade. Essa opção regulatória sustenta a manutenção de modelos paralelos de escolarização, o que indica a necessidade de reorientação das políticas públicas, de modo a fortalecer a escola comum como espaço de escolarização para todas as pessoas.

Nesse contexto de desafios normativos, torna-se imprescindível que as escolas assumam o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades dos estudantes, promovendo condições efetivas de participação e aprendizagem. Para tanto, são indispensáveis investimentos em infraestrutura, formação continuada dos profissionais e revisão dos projetos pedagógicos, com vistas à superação das barreiras que ainda dificultam a inclusão no cotidiano escolar.

Com intenção de oferecer orientações mais sistematizadas, a SEE publicou o documento “Guia de Orientação da Educação Especial”, destinado ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, “TGD” e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2014). Esse guia substituiu a Orientação SD nº 01/2005 e passou por três versões, sendo a última atualizada em junho de 2014.

O Guia estabeleceu como princípio o direito ao acesso ao conhecimento sem qualquer forma de discriminação, buscando “reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão” (Minas Gerais, 2014). Entre suas diretrizes, destaca-se a obrigatoriedade da elaboração do PDI, definido como:

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE deverão ser consideradas. O PDI, sendo norteador da ação educacional do aluno público-alvo da educação especial, é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno. (Minas Gerais, 2014, p. 11)

Apesar de sua obrigatoriedade atribuída no âmbito da SEE, o PDI não possui previsão em normativas federais ou em marcos legais nacionais⁴. Além disso, quando implementado nas escolas, frequentemente não reflete a realidade do estudante, deixando de cumprir a função de apoiar o processo pedagógico. Em muitos casos, o documento é elaborado de forma burocrática, sem a participação efetiva da família e dos profissionais envolvidos, e por vezes é preenchido apenas ao final do ano letivo.

A principal questão em torno do PDI, conforme apontado pelo próprio documento da SEE, é a tendência de compreendê-lo como um instrumento voltado exclusivamente à promoção da aprendizagem. No entanto, sua função primeira é assegurar acessibilidade, criando condições para que o aluno da Educação Especial possa participar efetivamente do processo pedagógico. Como destacam Mantoan e Lunuti (2022), o PDI não deve ser confundido com uma proposta de aula individualizada, mas entendido como um recurso que, ao garantir acessibilidade, indiretamente favorece a aprendizagem. Essa distinção é fundamental, pois desloca o foco da ideia de adaptação isolada para a construção de práticas

⁴ Embora relevantes para o campo da Educação Especial, os decretos publicados em 2025, em especial o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, não constituem objeto desta pesquisa, por se tratar de marcos posteriores ao contexto investigado. Assim, à época da escrita deste trabalho, vigorava ainda o modelo anterior às normativas expedidas ao final de 2025.

inclusivas, evitando a fragmentação curricular e reforçando o papel do PDI como instrumento de equidade educacional.

Ainda no âmbito do “Guia de Orientação da Educação Especial”, este documento estabeleceu os responsáveis pelo monitoramento das ações voltadas aos estudantes da Educação Especial. Entre os agentes envolvidos estavam o SAI, o SIE, as equipes do Programa de Intervenção Pedagógica, a equipe do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)⁵ e o Atendimento Escolar. Esse acompanhamento era realizado por meio de visitas *in loco*, reuniões técnicas, sistemas informatizados, bancos de dados e análise de relatórios pedagógicos das escolas (Minas Gerais, 2014).

Com a implementação do Guia, novas demandas passaram a emergir no cotidiano das instituições escolares, exigindo maior articulação entre os diferentes setores envolvidos. Uma das questões recorrentes, observada durante atuação no SIE, dizia respeito à avaliação dos estudantes. Muitos professores demonstravam insegurança quanto aos critérios avaliativos, especialmente no que se refere à articulação entre os objetivos definidos no PDI e os instrumentos de avaliação utilizados. Como a elaboração do PDI ainda apresentava fragilidades, era comum o desalinhamento entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Embora os procedimentos avaliativos tenham se tornado mais claros ao longo do tempo, a construção do PDI continua demandando aprimoramentos significativos, sobretudo no que diz respeito à sua função pedagógica e à efetiva participação da equipe escolar e da família.

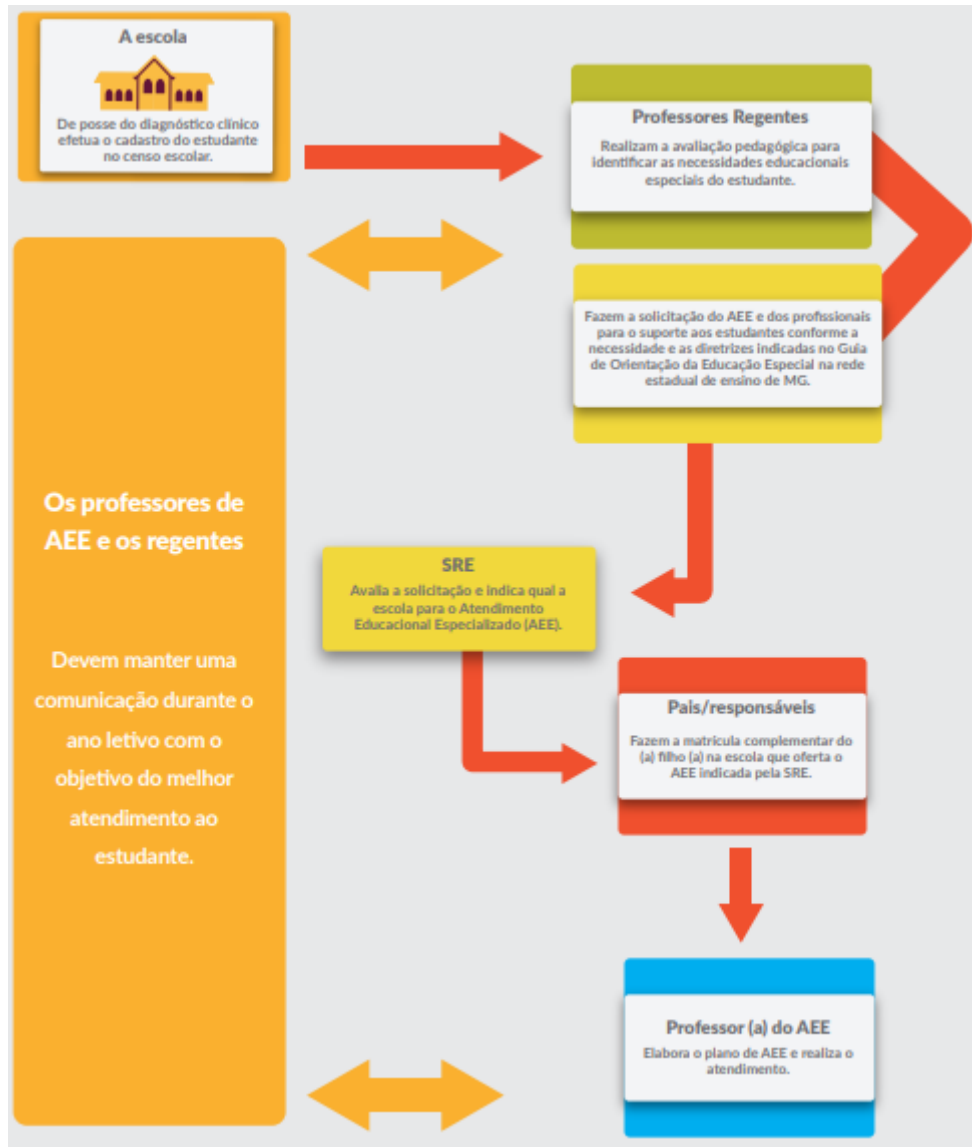
Nesse cenário de busca por qualificação das práticas inclusivas, a SEE instituiu, por meio da Resolução SEE nº 2.903, de 24 de fevereiro de 2016, os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), localizados nas cidades de Belo Horizonte, Montes Claros, Varginha, Uberaba e Diamantina. Além desses, foram criados Núcleos de Capacitação na Área da Surdez em Januária e Governador Valadares. Tais iniciativas representaram um avanço na formação de profissionais para o AEE, especialmente no que se refere ao trabalho com estudantes surdos, ampliando as possibilidades de atuação pedagógica qualificada.

Complementando esse movimento, em 2017, a SEE elaborou o manual intitulado “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, voltado a pais, alunos e educadores. O documento detalha a Política Estadual de Educação Especial sob a ótica da inclusão, com o

⁵ SIMADE é uma plataforma que centraliza informações sobre matrículas dos alunos na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

objetivo de ampliar a compreensão sobre os direitos educacionais e os serviços disponíveis aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino. O manual enfatiza práticas inclusivas e destaca a importância da articulação entre escolas, famílias e demais atores do sistema educacional.

Figura 2 - Manual da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Minas Gerais, 2017

A partir de 2018, a SEE passou a consolidar novas diretrizes voltadas à Educação Inclusiva, com a publicação do documento que regulamenta o funcionamento dos Centros de Referência em Educação Inclusiva (CREI) no estado. Em continuidade a esse processo, a Resolução SEE nº 4.256/2020, que trata da regulamentação da Educação Especial nas escolas estaduais, será objeto de análise detalhada na seção 2.2.1 desta dissertação. Já em 2021, foi

publicada a Resolução SEE nº 4.496/2021, que abordou especificamente a organização do CREI na Rede Pública Estadual.

As normas estaduais mineiras não têm sido elaboradas em plena consonância com as diretrizes nacionais, apresentando divergências em alguns aspectos. A Resolução CEE nº 460/2013, por exemplo, instituiu o PDI, ausente nas normativas federais, e autorizou a ampliação da carga horária escolar em até 50% como forma de flexibilização curricular. Embora voltada à adequação das práticas pedagógicas, essa medida tem sido, em alguns casos, interpretada de forma equivocada, justificando a retenção prolongada de matrículas e a permanência dos alunos até o domínio completo dos conteúdos, contrariando os princípios da inclusão. A mesma resolução também prevê dispositivos para o funcionamento de escolas especiais, cuja manutenção como alternativa paralela à escolarização em classes comuns contribui para a persistência de modelos segregadores.

Em continuidade a essas divergências, a Resolução SEE nº 4.256/2020 define a função de professor de apoio nas escolas estaduais, atribuindo a esse profissional o papel de professor exclusivo do estudante. Apesar da intenção normativa, o texto apresenta divergências em relação às diretrizes nacionais, sobretudo na concepção do papel desse docente. Como apontam Mantoan e Lanuti:

Um profissional de apoio, portanto, não pode ser confundido com o que tem sido usualmente exigido por pai, professores e sistemas de ensino – um professor de apoio pedagógico exclusivo a um aluno, para garantir a execução de atividades adaptadas, diferenciadas daquelas realizadas pela turma. (Mantoan; Lanuti, 2022)

A previsão normativa do profissional de apoio, quando interpretada de forma restritiva, tende a reforçar práticas individualizantes e a lógica da separação, em vez de consolidar a inclusão como responsabilidade coletiva da escola. Essa concepção, elaborada pelo estado de Minas Gerais, distancia-se das diretrizes federais, que não vinculam o processo de aprendizagem dos estudantes a um único docente. Diferentemente da perspectiva estadual, as normas nacionais compreendem o profissional de apoio como recurso pedagógico e institucional voltado à eliminação de barreiras, favorecendo a participação plena dos estudantes no contexto escolar.

À luz dessas divergências, torna-se evidente que, mesmo diante dos avanços legais e normativos, a consolidação da PNEEPEI (2008), ainda encontra obstáculos concretos no cotidiano escolar. Entre os fatores que dificultam sua efetivação, destaca-se a formação docente como elemento central. Sem preparo adequado, os profissionais da educação

enfrentam limitações para desenvolver estratégias pedagógicas que respondam às singularidades dos estudantes da Educação Especial. Como enfatiza Mantoan (2021), é a formação que permite transformar o princípio da inclusão em prática efetiva, capaz de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos.

No entanto, a qualificação dos docentes, embora essencial, não resolve isoladamente os desafios da inclusão. A acessibilidade, em suas dimensões física, pedagógica e comunicacional, constitui outro requisito indispensável, pois permite a remoção de barreiras que limitam tanto o processo de aprendizagem quanto a participação dos estudantes (Brasil, 2008). Nesse sentido, é possível afirmar que a legislação, embora represente um avanço significativo, não assegura, por si só, a efetivação dos direitos educacionais. Para que esses direitos se concretizem, é necessário que as políticas públicas sejam acompanhadas de investimentos consistentes em formação continuada, infraestrutura adequada e acompanhamento pedagógico, articulando o plano normativo às condições reais das escolas.

É nesse contexto que se insere a atuação da SRE/JF, cuja presença no território educacional demanda análise específica, considerando suas formas de organização, campos de ação e implicações para a efetivação das políticas inclusivas no âmbito regional.

2.3 CENÁRIO INSTITUCIONAL: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é responsável pela gestão e coordenação do ensino público estadual, abrangendo desde a formulação de políticas educacionais até a supervisão de sua implementação em âmbito regional e local. Além disso, realiza a gestão financeira, administrativa e de pessoal da educação, garantindo o funcionamento das unidades escolares e a execução das políticas públicas. Sua estrutura é composta por um órgão central, localizado em Belo Horizonte, e 47 SRE, que desempenham um papel essencial na descentralização das ações administrativas e pedagógicas em todo o estado.

No que se refere ao atendimento educacional, os dados extraídos do Censo Escolar de 2024, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que Minas Gerais registrou 3.189.162 matrículas nas redes estadual e municipal. Especificamente na Educação Especial, foram contabilizadas 162.167 matrículas,

englobando “alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos” (INEP, 2024). Os Quadros 1 e 2, apresentados a seguir, detalham a distribuição dessas matrículas:

Quadro 1 - Número de estudantes matriculados em Minas Gerais no ensino comum na rede Estadual e Municipal em 2024

MINAS GERAIS	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	0	0	11	0	202.835	6.938	536.627	33.379	496.962	82.971	12.007	48.616
Estadual Rural	19	0	491	9	9.365	456	13.776	1.507	10.954	843	1.223	889
Municipal Urbana	93.893	149.779	298.013	44.857	609.859	101.306	232.367	22.235	4.179	394	22.892	692
Municipal Rural	3.021	4.560	28.826	3.076	70.906	8.430	27.543	1.729	111	0	616	0
Estadual e Municipal	96.933	154.339	327.341	47.942	892.965	117.130	810.313	58.850	512.206	84.208	36.738	50.197

Fonte: INEP, 2024

Quadro 2 - Número de estudantes matriculados em Minas Gerais na Educação Especial na rede Estadual e Municipal em 2024

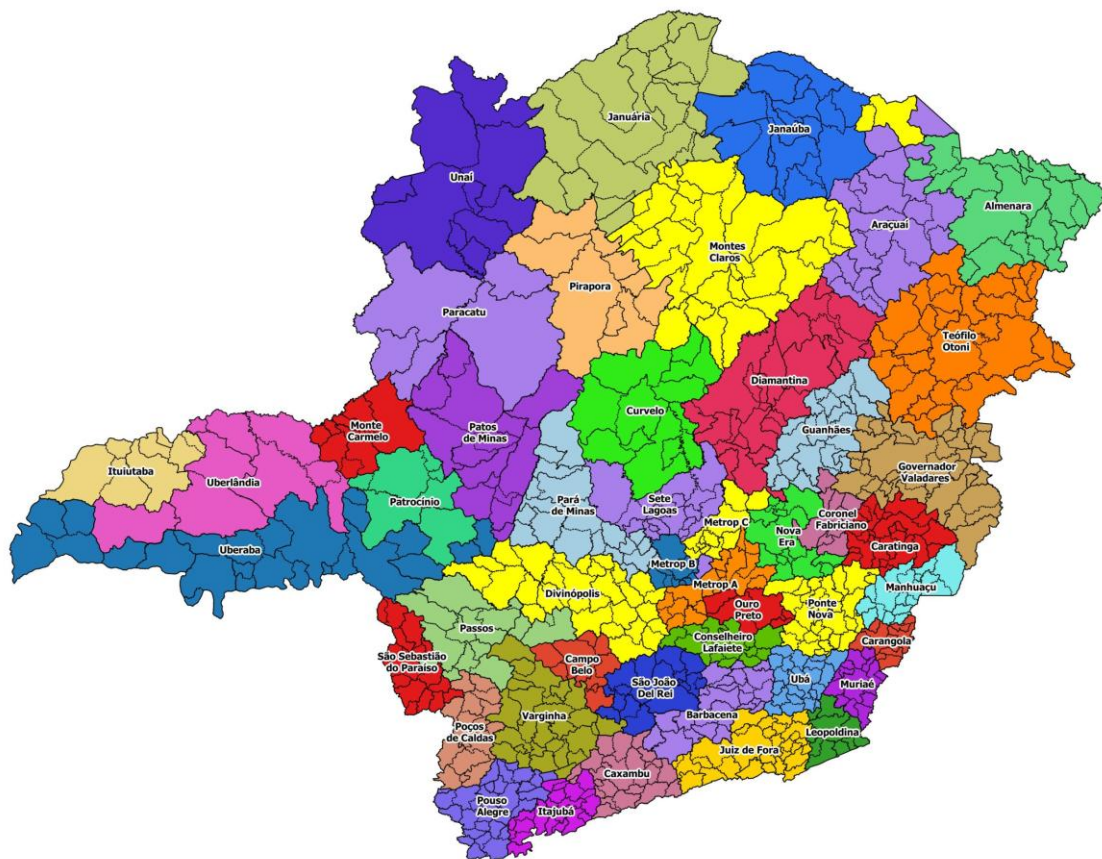
Minas Gerais	Matrícula inicial											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	0	0	0	0	9.794	426	30.202	2.675	19.959	5.405	539	1.940
Estadual Rural	0	0	8	0	340	6	802	85	563	29	13	15
Municipal Urbana	3.955	3.974	16.966	2.872	34.259	4.359	14.764	1.263	129	23	1.218	14
Municipal Rural	65	72	804	124	2.529	319	1.479	138	4	0	36	0
Estadual e Municipal	4.020	4.046	17.778	2.996	46.922	5.110	47.247	4.161	20.655	5.457	1.806	1.969

Fonte: INEP, 2024

Os dados apresentados anteriormente nas tabelas não incluem as instituições de ensino da rede privada. A regularização dessas instituições, que envolve processos como autorização de funcionamento, credenciamento, recredenciamento, reconhecimento e demais procedimentos, também passa pelo SIE. Outro aspecto importante, é que, algumas redes municipais possuem sistemas próprios de ensino, os quais funcionam de forma autônoma em relação à SEE. Por meio de seus órgãos executivos de educação, essas redes municipais são responsáveis por constituir Conselhos Municipais de Educação, autorizar o funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil e organizar, orientar e fiscalizar seus próprios sistemas de ensino.

A Figura 3, apresentada a seguir, ilustra a distribuição das 47 Superintendências Regionais de Ensino no estado de Minas Gerais. Essas unidades descentralizadas da SEE exercem papel importante na articulação entre a gestão central e as escolas da rede estadual, favorecendo o acompanhamento mais próximo das demandas locais e a implementação de políticas educacionais ajustadas às realidades regionais.

Figura 3 - Mapa da abrangência das Superintendências Regionais de Ensino de MG



Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2023

Em 2019, a SEE instituiu a Assessoria de Inspeção Escolar (ASIE), por meio do Decreto nº 47.758/2019. Subordinada à Subsecretaria de Articulação Educacional, a ASIE foi concebida com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo maior articulação entre os Inspectores Escolares, as escolas, as SRE e o órgão central. O decreto estabeleceu como competências da ASIE a proposição de diretrizes operacionais, a orientação técnica às equipes regionais de inspeção escolar, o planejamento de capacitação continuada e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao acompanhamento e avaliação das instituições educacionais no âmbito estadual (Minas Gerais, 2019).

Posteriormente, a Lei nº 24.313/2023, redefiniu a estrutura orgânica do Poder Executivo de Minas Gerais, estabelecendo as competências da SEE. Essa legislação dispõe que a Secretaria é responsável por planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar ações relativas à educação. Entre suas atribuições, destacam-se a garantia do pleno desenvolvimento dos indivíduos, a promoção da equidade de oportunidades, a formulação e supervisão de políticas educacionais, a capacitação de educadores, a supervisão do ensino superior no sistema estadual e a promoção da inclusão educacional de comunidades indígenas, quilombolas e rurais (Minas Gerais, 2023).

Como desdobramento dessa reorganização institucional, foi criada a Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar (SRI), vinculada à Subsecretaria de Articulação Educacional. A SRI passou a substituir a ASIE, conferindo maior visibilidade e centralidade à área de inspeção escolar no organograma da SEE. Até então, a SEE não dispunha de um setor específico com essa atribuição em nível central. Assim, a criação da SRI constituiu um avanço institucional na estrutura administrativa da pasta, ao conferir maior visibilidade à área de inspeção escolar e integrar de forma mais consistente os inspetores escolares ao trabalho de governança educacional estadual.

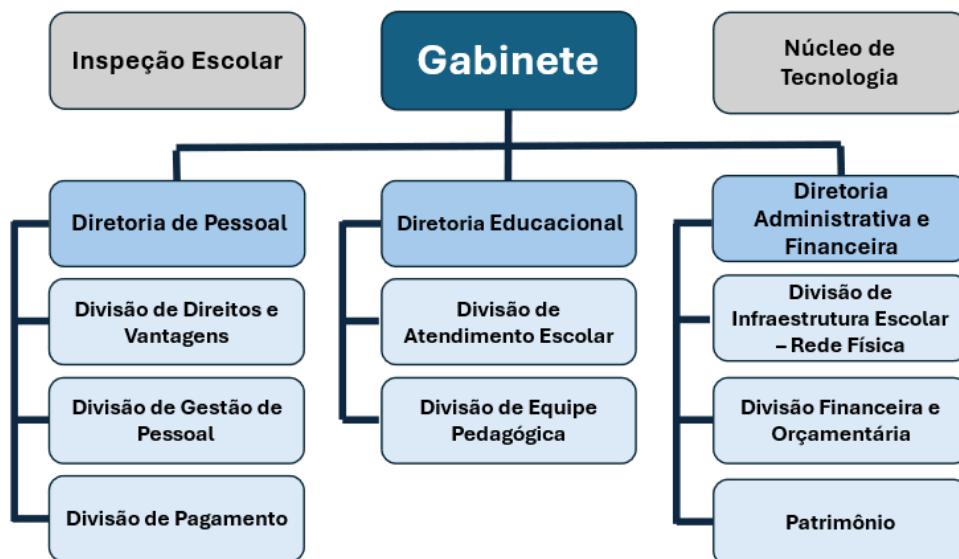
De acordo com o Memorando SEE/SRI nº 469/2023, compete à Superintendência de Regulação e Inspeção (SRI) “planejar, coordenar e acompanhar as ações de regulação e inspeção das instituições educacionais do sistema de ensino de Minas Gerais e da avaliação da qualidade de cursos da Educação Básica” (Minas Gerais, 2023). No atual arranjo organizacional da SEE, a Educação Especial está vinculada à Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais, subordinada à Superintendência de Políticas Pedagógicas. Embora essas áreas estejam alocadas em estruturas distintas, a atuação dos inspetores

escolares exige constante articulação com ambas, dada a abrangência de suas atribuições, que envolvem dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

Nesse cenário, a SRE assume papel estratégico na operacionalização das políticas públicas educacionais em nível regional. A unidade de Juiz de Fora, como instância descentralizada da SEE, é responsável por coordenar, acompanhar e implementar as diretrizes estaduais no território sob sua jurisdição. Sua estrutura organizacional compreende o Gabinete, o SIE e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), além de três diretorias: Diretoria de Pessoal (DIPE), Diretoria Educacional (DIRE) e Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI).

A estrutura da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora é composta por setores com atribuições distintas, que devem operar de forma articulada para garantir a execução das políticas educacionais em sua área de abrangência. Cada setor é responsável por ações, como a gestão de pessoal, administração financeira, suporte pedagógico e acompanhamento técnico às unidades escolares. A seguir, apresenta-se o organograma da SRE/JF, com o objetivo de situar sua organização interna e delimitar os campos de atuação institucional.

Figura 4 - Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora



Fonte: elaborado pela autora (2023)

No organograma da SRE/JF, o Gabinete ocupa a posição de topo da hierarquia, sendo responsável pela direção, supervisão e controle de todas as atividades realizadas na

superintendência e nas escolas da regional. Liderado pelo Superintendente Regional de Ensino, que atua como representante legal da SRE, o Gabinete é a chefia imediata do SIE e do NTE, que estão diretamente vinculados a ele.

Abaixo do Gabinete, três diretorias desempenham funções especializadas. A DIPE é responsável pela gestão de pessoal; a DIRE abrange serviços e projetos pedagógicos, como o SAI; e a DAFI cuida da gestão administrativa e financeira, desempenhando papel no suporte logístico e orçamentário da própria SRE/JF e das unidades escolares sob sua jurisdição.

O SIE, por sua vez, é responsável pelo acompanhamento, orientação e inspeção das escolas estaduais, municipais e privadas que compõem a jurisdição da SRE/JF. O setor conta com 27 Inspectores Escolares, sendo um destinado a Coordenação, um alocado no Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, atuando como coordenador desse programa, e os outros 25 atuando em campo, ou seja, nas unidades escolares.

A abrangência territorial da SRE/JF inclui 29 municípios e 92 escolas estaduais. Essa configuração demanda organização e planejamento para o acompanhamento das unidades escolares. Embora as visitas dos inspetores às escolas estaduais estejam previstas para ocorrer semanalmente, fatores como o elevado volume de demandas administrativas, a participação em reuniões técnicas e os deslocamentos a municípios distantes da sede interferem na regularidade desse cronograma.

Durante as visitas, os inspetores escolares atuam diretamente com os diretores escolares, elaborando Termos de Visita ou Relatórios Técnicos Circunstanciados, nos quais registram observações, pareceres e orientações prestadas *in loco*. Esses momentos configuram instâncias de inspeção e, ao mesmo tempo, espaços de diálogo e orientação, possibilitando o esclarecimento de dúvidas relacionadas à gestão escolar e aos múltiplos aspectos que envolvem o funcionamento de uma instituição de ensino.

A atuação dos inspetores escolares está regulamentada pela Resolução CEE nº 457/2009 e pela Resolução SEE nº 3428/2017, que definem as atribuições, procedimentos e campos de atuação da inspeção escolar na rede estadual, nas redes municipais sem sistema próprio e nas instituições privadas de ensino. De acordo com essas normativas, a inspeção escolar é caracterizada como um processo contínuo, sistemático e participativo de acompanhamento, orientação, avaliação e intervenção nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros das unidades escolares, com base nas normas educacionais estabelecidas (Minas Gerais, 2017).

No âmbito da SRE/JF, o SAI desempenha papel relevante no que se refere à Educação Especial. Entre suas atribuições, estão a autorização das convocações de professores de Apoio

a Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), comumente denominados professores de apoio, e autorização dos professores de AEE. Cabe a esse setor analisar as solicitações encaminhadas pelas escolas, por meio do SIMADE. Além disso, o SAI é responsável por orientar as unidades escolares quanto aos dispositivos previstos na Resolução SEE nº 4256/2020.

A articulação entre setores é uma característica da dinâmica interna da SRE/JF. O SIE, por exemplo, mantém interlocução frequente com a DIPE, especialmente no que diz respeito às convocações de professores de apoio, professores de AEE e intérpretes de Libras, em conformidade com as resoluções anuais de convocação e contratação expedidas pela SEE. Ainda que todos os setores da superintendência possam ser acionados conforme a demanda, alguns são mais recorrentes em função das especificidades do trabalho desenvolvido pela inspeção escolar.

Considerando esse arranjo institucional, observa-se que o SIE ocupa posição central na estrutura da SRE/JF, em razão da amplitude de suas atribuições, que envolvem desde a supervisão de processos administrativos até a orientação pedagógica nas escolas. A compreensão do papel dos inspetores escolares, portanto, requer não apenas a análise de sua inserção na estrutura organizacional da superintendência, bem como o exame dos referenciais legais que fundamentam sua atuação, conforme será apresentado a seguir.

2.4 O INSPETOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL MINEIRA

A LDB (1996) estabelece que compete aos Estados autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os estabelecimentos de ensino vinculados aos respectivos sistemas. Em Minas Gerais, essas atribuições são conferidas ao inspetor escolar, cuja atuação é regulamentada pela Resolução SEE nº 4487/2021. Essa normativa define que o inspetor escolar deve observar quatro dimensões da gestão escolar: pedagógica, de pessoas, administrativa e financeira. Além disso, a normativa sistematiza suas atribuições por meio de protocolos de acompanhamento e orientação nas instituições educacionais. Entre essas atribuições, destacam-se o acompanhamento dos processos de matrícula e enturmação, a organização do calendário letivo, a definição das matrizes curriculares, a regularidade da vida escolar dos estudantes e a implementação de projetos, programas e políticas públicas (Minas Gerais, 2021).

O inspetor escolar está vinculado a SRE, com atuação nas escolas estaduais, municipais sem sistema próprio e instituições privadas de educação básica. Suas funções envolvem orientação, assistência técnica e controle dos processos administrativos e pedagógicos das unidades escolares, com foco na conformidade com os dispositivos legais e regulamentares. Entre suas responsabilidades, destaca-se a supervisão do funcionamento das escolas em seus diversos aspectos, incluindo a análise documental, o acompanhamento da gestão de pessoal e a interlocução com os demais setores da SEE.

Além das atividades de acompanhamento escolar, o inspetor escolar participa de comissões processantes, como processos administrativos disciplinares e sindicâncias, e atua na apuração de denúncias encaminhadas à Ouvidoria Geral Educacional. Também é responsável por emitir pareceres técnicos e propor medidas corretivas, quando necessário. Entre suas atribuições operacionais, estão a conferência da autenticidade da documentação escolar, a verificação dos registros funcionais, o monitoramento da frequência dos servidores, a homologação de contratações e convocações, e o acompanhamento da gestão da Caixa Escolar (Minas Gerais, 2021).

No caso das instituições privadas e das redes municipais que não possuem sistema próprio de ensino, o inspetor escolar exerce funções adicionais. Compete ao inspetor escolar, além de verificar o cumprimento das legislações vigentes, orientar a organização dos processos institucionais e emitir parecer técnico sobre a criação, autorização de funcionamento, reconhecimento de etapas e níveis da educação, bem como sobre o credenciamento e recredenciamento das entidades mantenedoras. Essas atribuições envolvem a análise das condições de funcionamento da instituição educacional, considerando os recursos financeiros, humanos, logísticos e físicos disponíveis.

A atuação do SIE está diretamente vinculada à implementação das políticas públicas e ao cumprimento das normatizações estabelecidas pelos órgãos reguladores, como o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Estadual de Educação e a SEE. A Resolução SEE nº 4487/2021, que define o protocolo orientador do trabalho do SIE, levou a SRI a organizar, em 2021, orientações mensais com os procedimentos a serem seguidos. A partir de 2023, essas orientações passaram a ser sistematizadas em calendários bimestrais, distribuídos ao longo dos quatro bimestres do ano letivo.

A análise da execução dos calendários, em articulação com as demandas cotidianas do SIE, apresenta dificuldades no cumprimento integral dos protocolos estabelecidos. Entre os fatores que contribuem para esse cenário, destacam-se o aumento do número de processos de reconhecimento de instituições privadas e municipais, decorrente da Resolução CEE nº

486/2022; alterações na atuação do SIE em relação ao quadro de pessoal das escolas estaduais; e a participação em programas que exigem tempo de estudo e implementação, como o programa Jovem de Futuro, entre outras atividades que impactam a rotina de trabalho.

Embora a SRI coordene, em âmbito central, as diretrizes que orientam o trabalho do SIE, a execução cotidiana das atribuições dos inspetores escolares nas SRE apresenta desafios que não são plenamente equacionados pelas normativas vigentes. Entre esses desafios, estão as demandas relacionadas à Educação Especial, que exigem dos inspetores escolares constante interlocução com diferentes setores e tomada de decisão diante de situações desafiadoras.

Esse cenário se intensificou a partir da implementação da PNEEPEI (2008), quando as escolas comuns passaram a receber, de forma mais ampla, matrículas de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD. A ampliação do acesso impôs às unidades escolares e aos inspetores escolares a necessidade de adaptação às novas exigências da inclusão educacional. No entanto, esse processo foi marcado pela ausência de formação específica voltada ao enfrentamento das implicações pedagógicas e administrativas decorrentes dessa mudança.

As normativas estaduais indicam que, historicamente, os inspetores escolares acessavam informações sobre o AEE por meio do “Guia de Orientação da Educação Especial”. Esse documento abordava aspectos como a identificação dos professores habilitados para a oferta do atendimento, os critérios de contratação e a obrigatoriedade de elaboração do PDI. Apesar disso, o conteúdo disponibilizado era limitado e, por vezes, superficial, o que restringia a atuação dos inspetores escolares diante das demandas escolares.

Diante dessa lacuna, muitas das questões relacionadas ao processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial passaram a ser direcionadas ao SAI. No entanto, considerando que o inspetor escolar é o profissional que mantém presença constante nas escolas, os questionamentos acabam sendo encaminhados prioritariamente a ele, o que reforça a necessidade de articulação entre os setores e de revisão dos fluxos de informação e formação continuada.

As demandas relacionadas à inclusão escolar têm se ampliado nos últimos anos, exigindo reorganização de práticas institucionais e maior articulação entre os setores da SRE. Nesse contexto, destaca-se a criação dos CREI, que passaram a contribuir com o suporte técnico-pedagógico às escolas no atendimento aos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD. Apesar da relevância dessa iniciativa, o número de CREI instalados no estado ainda é reduzido em relação à quantidade de municípios mineiros. Na SRE/JF, o CREI iniciou suas

atividades em 2021, vinculado a uma escola estadual. Conforme o documento “Diretriz e Funcionamento do CREI” (Minas Gerais, 2021), suas atribuições incluem:

I - Oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação; II - Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação, matriculados nas escolas comuns da rede estadual de ensino; III - Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis; IV – O orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes; V - Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular; VI - Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas; VII - Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar. (Minas Gerais, 2021)

Paralelamente à atuação do CREI, o SIE permanece responsável por procedimentos vinculados à inclusão escolar, conforme previsto nos protocolos de trabalho. Entre suas atribuições estão a análise da existência de registros oficiais dos estudantes da Educação Especial, o acompanhamento dos atendimentos realizados por profissionais especializados, a verificação das atividades desenvolvidas nas SRM, e o atendimento às especificidades que emergem durante visitas, especialmente aquelas que resultam em reclamações ou denúncias. O SIE também responde às demandas legais encaminhadas por órgãos como o Ministério Público, a Promotoria e o Conselho Tutelar; auxilia as escolas na elaboração de processos estruturais e de acessibilidade; e realiza a análise para aprovação das vagas destinadas à designação de profissionais como professores de apoio, professores de AEE, Intérpretes de Libras, entre outros.

Embora a Educação Especial represente apenas uma das diversas frentes de atuação do inspetor escolar, sua presença nas escolas frequentemente demanda atenção específica, sobretudo diante das exigências normativas e das situações cotidianas que envolvem a inclusão. Nesse contexto, ainda que não configure a principal atribuição do inspetor escolar, a Educação Especial impõe desafios que se somam a um conjunto já amplo de responsabilidades.

Entre as dificuldades observadas nesse campo, destacam-se a ausência de formação específica para o enfrentamento das demandas da inclusão, o que limita a capacidade de orientação sobre as necessidades dos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD; a resistência de parte da comunidade escolar à implementação de práticas inclusivas; e a sobrecarga de

trabalho, decorrente da multiplicidade de funções atribuídas ao inspetor escolar no cotidiano escolar.

Essas questões tornam-se mais evidentes diante das normativas que regulamentam a Educação Especial no sistema estadual de ensino. A Resolução SEE nº 4256/2020, que trata da Educação Especial em Minas Gerais, define os princípios e ações voltados à promoção da equidade no atendimento aos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD (Minas Gerais, 2020). Essa normativa apresenta as atribuições dos diferentes profissionais envolvidos no processo. Considerando o papel do inspetor escolar na implementação dessas diretrizes, a Resolução SEE nº 4256/2020 será abordada no próximo tópico, por constituir também a base normativa para a aplicação do P7.

2.4.1 A resolução SEE nº 4.256/2020: diretrizes ao trabalho do inspetor escolar

A Resolução SEE nº 4.256/2020 constitui a primeira normativa sobre Educação Especial expedida pela SEE no formato de resolução após a publicação da PNEEPEI. Em seu Art. 1º, estabelece as Diretrizes Estaduais da Educação Especial, a serem observadas no atendimento educacional dos estudantes da Educação Especial matriculados na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020).

Sua publicação ocorreu em 9 de janeiro de 2020, durante o período de recesso escolar. No início do ano letivo, a pandemia da Covid-19⁶ impôs novas demandas às escolas e ao SIE, dificultando a realização de estudos conjuntos sobre a normativa no âmbito da SRE/JF. A ausência de encontros formativos e de espaços de discussão comprometeu a apropriação do conteúdo da resolução por parte dos inspetores escolares.

Nos anos de 2022 e 2023, com o retorno das atividades presenciais, as escolas passaram a enfrentar situações que exigiam reorganização das práticas inclusivas. A adaptação às novas dinâmicas escolares, após o período de ensino remoto, evidenciou lacunas na compreensão e na aplicação da Resolução SEE nº 4.256/2020. Diante dessas demandas, os inspetores escolares foram frequentemente acionados pelas equipes escolares, sobretudo em casos que exigiam mediação técnica. No entanto, dificuldades na interpretação da normativa

⁶ A pandemia da covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, provocou a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino em todo o território nacional. Essa situação exigiu reorganizações administrativas e pedagógicas, impactando diretamente o trabalho dos inspetores escolares, especialmente no acompanhamento das escolas e na garantia de condições mínimas de acessibilidade para estudantes da Educação Especial durante o período de ensino remoto (Brasil, 2020).

foram recorrentes, especialmente entre profissionais recém-designados, sem experiência na função.

Assim, muitas dúvidas que surgiam no cotidiano escolar já estavam respondidas na resolução, mas o desconhecimento do seu conteúdo comprometia a efetividade da orientação prestada às escolas. Esse cenário evidenciou a necessidade urgente de formação continuada e específica para os inspetores escolares, para que pudessem desempenhar seu papel com mais segurança e contribuir de forma eficaz para a implementação das políticas de Educação Especial.

A limitação no número de inspetor escolar concursados contribuiu para esse cenário, resultando na contratação de profissionais que, em muitos casos, desconheciam os referenciais legais e operacionais da Educação Especial. Como consequência, dúvidas recorrentes já contempladas pela resolução deixaram de ser esclarecidas, comprometendo a orientação prestada às escolas. Esse contexto aponta para a necessidade de formação continuada específica voltada aos inspetores escolares, com foco na leitura crítica das normativas e na articulação entre os setores da SRE.

Em meados de 2022, durante a coordenação do SIE na SRE/JF, foi realizada uma formação com os membros da equipe, estruturada em duas etapas. No período da manhã, foram revisados conceitos fundamentais e discutidas as responsabilidades específicas de cada integrante, conforme previsto na regulamentação vigente. Também foi elaborado um roteiro orientador para a construção do PDI e do PAEE. Na parte da tarde, a equipe participou de uma dinâmica baseada no estudo de dois casos, que permitiu a aplicação dos conteúdos trabalhados anteriormente. Nessa atividade, os inspetores escolares assumiram os papéis de professores regentes e de professores de apoio, vivenciando aspectos práticos das funções desses profissionais.

Apesar da proposta formativa, parte dos inspetores escolares ainda apresentava dificuldades para orientar as escolas em seus respectivos setores. A rotatividade entre os convocados contribuía para esse cenário, gerando instabilidade nas equipes e exigindo rápida adaptação por parte dos novos profissionais. Como a formação ocorria majoritariamente em serviço, sem tempo específico destinado ao estudo das atribuições, o processo de apropriação das responsabilidades se tornava fragmentado e limitado.

Dos 27 inspetores escolares em exercício na SRE/JF, apenas seis eram efetivos, o que resultava na constante contratação de profissionais sem experiência na função. Essa realidade evidenciava a necessidade de aprofundamento nas normativas educacionais, condição essencial para o desempenho das atribuições previstas. No entanto, não havia um período

específico destinado à formação desses profissionais, uma vez que, ao serem convocados, já eram imediatamente direcionados para atuação em campo.

Após a contextualização do processo de implementação da Resolução SEE nº 4.256/2020 e da apresentação das atribuições do SIE no âmbito da Educação Especial, é possível avançar para a análise dos elementos conceituais que estruturam a normativa. Um dos pontos centrais da resolução está no Art. 2º, que apresenta a definição de Educação Especial. Embora o texto busque delimitar esse campo, observa-se que, em alguns trechos, há sobreposição com o conceito de AEE, conforme já discutido com base na CF (1988) e na PNEEPEI (2008):

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar 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. (Minas Gerais, 2020)

Ao definir a Educação Especial como modalidade transversal, a Resolução SEE nº 4.256/2020 afirma seu caráter inclusivo. No entanto, ao empregar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” (Minas Gerais, 2020), aproxima-se da formulação presente na CF (1988), que estabelece o dever do Estado de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A PNEEPEI (2008), por sua vez, ao tratar do AEE, delimita essa oferta como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, voltado à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia dos estudantes com deficiência TEA e AH/SD (Brasil, 2008).

A aproximação conceitual entre Educação Especial e AEE, observada em diferentes normativas, pode gerar interpretações imprecisas. Quando se atribui à Educação Especial o papel de ser ofertada prioritariamente na rede regular de ensino, em vez de delimitar o AEE como serviço específico realizado no contraturno, em SRM, corre-se o risco de comprometer o acesso dos estudantes ao ensino comum.

O Art. 4º da Resolução SEE nº 4.256/2020 apresenta uma distinção mais clara entre essas dimensões, ao caracterizar o AEE como um serviço que contribui para o acesso ao currículo e para o percurso escolar dos estudantes da Educação Especial. O texto afirma:

A educação especial tem como objetivo garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados. (Minas Gerais, 2020)

A normativa também detalha as responsabilidades dos profissionais envolvidos no processo de inclusão, como o professor regente, o especialista da educação básica, o professor de apoio, o tradutor e intérprete de Libras, o guia-intérprete e o instrutor de Libras. Essa delimitação é apresentada no Art. 8º, que lista as incumbências dos regentes de turma, entre elas:

I - Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula; II - Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial; III - Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado; IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; V - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial. Parágrafo único. 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. (Minas Gerais, 2020)

Apesar dessa definição normativa, persiste a indefinição quanto às atribuições do professor de apoio. Embora sua função esteja delimitada como voltada à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, é comum que, no cotidiano escolar, se espere que esse cargo desempenhe tarefas típicas do profissional de apoio previsto nas normas federais. Quando o professor de apoio recusa atividades que extrapolam sua função específica, surgem conflitos de entendimento e práticas desalinhadas com a legislação vigente, demonstrando a inconsistência entre a configuração mineira e a normativa nacional.

Diante dessas situações, o inspetor escolar é frequentemente acionado para orientar as equipes gestoras quanto às atribuições dos profissionais envolvidos. No entanto, essa orientação está vinculada aos limites da própria normativa. Quando a legislação não explicita determinadas funções ou apresenta lacunas conceituais, a atuação da inspeção escolar se restringe, uma vez que sua prerrogativa é garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais. Essa limitação resulta, em muitos casos, na ausência de cobrança por determinados serviços e na manutenção do *status quo*.

Esse cenário favorece a prática de uma postura institucional marcada pela “cultura do não conhecer”, expressão que sintetiza uma prática recorrente no cotidiano escolar. Trata-se

de uma lógica funcional segundo a qual o desconhecimento sobre as atribuições profissionais reduz a possibilidade de responsabilização. A escolha deliberada por não aprofundar o conhecimento sobre as funções previstas na normativa interfere diretamente em processos pedagógicos como o funcionamento do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as práticas em sala de aula. A desinformação, nesse contexto, passa a operar como estratégia de autoproteção, configurando uma forma de resistência silenciosa à corresponsabilização.

Essa cultura, embora não formalizada, encontra sustentação em discursos que se perpetuam ao longo do tempo. Um dos argumentos mais recorrentes que a alimentam é a alegada falta de capacitação. Trata-se de uma justificativa amplamente difundida, muitas vezes utilizada para se eximir de responsabilidades. Embora a formação continuada seja, de fato, indispensável, ela não pode ser concebida como um processo passivo, no qual os profissionais aguardam que o Estado ofereça todas as respostas e soluções. A construção de uma escola inclusiva exige comprometimento ativo por parte dos educadores, que devem buscar constante aprimoramento e conhecimento sobre práticas pedagógicas voltadas às diferenças.

Nesse sentido, Dutra e Dutra (2021) destacam que a formação continuada ocorre ao longo da trajetória de atuação do professor, por meio de diversas situações do cotidiano que viabilizam aprendizagens para o exercício profissional docente. Essa perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional não se limita a ações pontuais, mas se constrói na prática, na reflexão e na interação com os desafios concretos da escola.

Mantoan (2021) também observa que um dos principais argumentos utilizados por professores para resistir à inclusão é a sensação de despreparo. Segundo a autora, muitos educadores, ao participarem de processos de formação em serviço, demonstram resistência à metodologia adotada, por estarem habituados a uma aprendizagem fragmentada e instrucional. Nessa lógica, esperam receber uma preparação pronta para aplicar em sala de aula, com esquemas pedagógicos predefinidos que solucionem os problemas que presumem encontrar.

Essa limitação no entendimento e na preparação docente impacta diretamente nos instrumentos pedagógicos como o PDI. Apesar de sua obrigatoriedade estar prevista na normativa, sua elaboração nem sempre ocorre de forma consistente nas escolas, o que levanta questionamentos quanto à sua real aplicação prática. Essa dificuldade aponta para desafios que não se restringem ao campo técnico, mas que também envolvem aspectos relacionados à formação e ao preparo dos professores para utilizar adequadamente esse instrumento.

Uma pesquisa realizada por Reis, Pietrobon e Paula (2021) investigou a aplicação do PDI em escolas e junto a pais de alunos com deficiência, identificando que a principal dificuldade dos professores está justamente na elaboração do plano. Segundo os autores, muitos docentes relatam não saber como construir um PDI que atenda efetivamente às necessidades dos alunos, evidenciando lacunas significativas no conhecimento e na compreensão das demandas específicas desses estudantes.

Os dados da pesquisa revelam que 65,1% dos professores afirmaram conhecer o PDI, enquanto 34,9% admitiram não ter familiaridade com o documento. Assim, apesar da obrigatoriedade legal em Minas Gerais, o PDI ainda enfrenta desafios para ser incorporado e utilizado como um recurso efetivo no cotidiano escolar.

No que se refere ao conhecimento dos pais sobre o PDI, a pesquisa apontou que 42,2% afirmam conhecê-lo, enquanto 57,8% não têm conhecimento sobre o documento. Além disso, a pesquisa revelou que 86,7% dos pais afirmaram não ter recebido uma cópia do PDI, o que impede o acompanhamento eficaz do desenvolvimento dos filhos. Apenas 13,3% afirmaram ter recebido uma cópia do plano, o que evidencia a falta de comunicação entre as escolas e as famílias. Reis, Pietrobon e Paula (2021) concluem que, apesar da relevância do PDI, ele ainda é pouco conhecido, especialmente pelos pais, que, em sua maioria, não têm acesso ao documento.

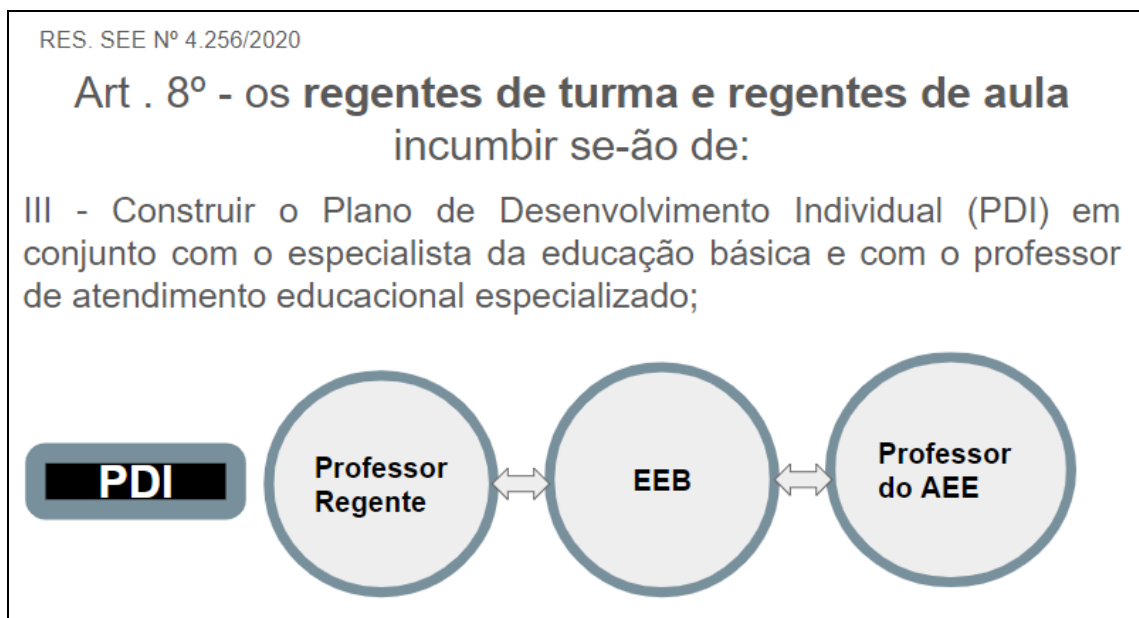
Ao comparar a Resolução SEE nº 4.256/2020 com a PNEEPEI (2008) e outras diretrizes federais, observa-se que o PDI não é mencionado nesses documentos, sendo referenciados apenas o PAEE. A normativa estadual, por sua vez, incorpora o PAEE em seu Art. 26, atribuindo aos professores do AEE a responsabilidade por sua elaboração e execução:

É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) 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)

Apesar da previsão normativa, a construção do PAEE ainda representa um desafio para muitos professores do AEE. Dificuldades relacionadas à definição dos elementos que devem compor o documento e à delimitação entre as funções do PAEE e do PDI são recorrentes. Em diversos contextos escolares, observa-se a sobreposição entre os dois instrumentos. Ademais, a Resolução SEE nº 4.256/2020 não prevê o Estudo de Caso, instrumento estabelecido pela LBI (2015) como etapa essencial para o planejamento das ações do AEE.

Durante uma formação promovida para o SIE, foi apresentado um material de apoio que buscava esclarecer essa distinção, com base na própria Resolução SEE nº 4.256/2020. Um dos slides destacava os agentes responsáveis pela construção do PDI, reforçando a corresponsabilidade entre o professor regente, o especialista da EB e o professor do AEE. A apresentação visava orientar os profissionais quanto à função articuladora do PDI no processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, diferenciando-o do PAEE, que se refere especificamente ao planejamento do atendimento complementar realizado nas SRM.

Figura 5 - Apresentação dos agentes construtores do PDI



Fonte: elaborado pela autora com base no Art. 8º da Resolução SEE 4246/2020, (2023)

Conforme ilustrado na Figura 5, o Especialista de Educação Básica (EEB) ocupa uma posição central entre o professor regente e o professor de AEE. Isso se deve ao papel do EEB em coordenar a elaboração do documento. O professor regente é encarregado de elaborar o PDI, pois é responsável pelo planejamento das atividades letivas e tem domínio do conteúdo que será ensinado. O professor de AEE, por sua vez, oferece suporte ao professor regente, fornecendo e adaptando recursos de acessibilidade para o aluno. O Art. 13 também traz elementos importantes sobre a construção do PDI:

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da Educação Especial. §1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor

escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação. (Minas Gerais, 2020)

Apesar de a normativa não atribuir ao professor de apoio a responsabilidade pela elaboração do PDI, observa-se, em muitas escolas visitadas, que esse profissional tem assumido essa função de forma isolada. Em alguns casos, chega a planejar atividades para diferentes componentes curriculares, mesmo sem formação específica nas áreas envolvidas.

A pesquisa realizada por Hudson e Borges (2020), que investigou a utilização do PDI por professores em Minas Gerais, confirma essa realidade. Os dados indicam que 65,1% dos professores afirmaram conhecer o PDI, enquanto 34,9% declararam desconhecer o documento, revelando uma lacuna significativa na formação docente. Entre os pais de estudantes com deficiência, apenas 42,2% relataram conhecer o PDI, enquanto 57,8% afirmaram não ter conhecimento sobre o instrumento, o que compromete o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos. Os autores destacam ainda que:

Dentre os empecilhos que podem impedir o professor regente de executar essa tarefa estão o acúmulo de atividades, a dificuldade em trabalhar com a diversidade e até mesmo a isenção de responsabilidade, ao acreditar que a educação do aluno com deficiência é obrigação do professor de apoio ou do professor da Sala de Recursos. (Hudson e Borges, 2020. p. 9)

Nas visitas realizadas às escolas, é recorrente a constatação de que a construção do PDI tem sido delegada aos professores de apoio, com pouca ou nenhuma participação dos professores regentes ou do professor de AEE. É importante esclarecer que o PDI, adotado pela normativa mineira, corresponde ao PEI (Plano de Ensino Individualizado), utilizado em alguns sistemas de ensino.

Essa constatação dialoga com o que apontam Hudson e Borges (2020, p. 9, *apud* Tannús-Valadão, 2014), ao afirmarem que “os professores da sala de recursos eram os mesmos responsáveis pelo preenchimento do PEI na maior parte das vezes, o que dificultava a relação do documento com o ensino da classe comum”. Na prática, isso faz com que o documento circule pouco entre os regentes e acabe perdendo força como ferramenta de inclusão.

Embora a maioria dos participantes da pesquisa tenha declarado possuir alguma formação, apenas 60,8% dos professores relataram ter sido capacitados para o uso do PDI. Ainda assim, a capacitação não foi uniforme entre as regiões de Minas Gerais. Os autores sugerem que o êxito na implementação do PDI depende de maior articulação entre os

profissionais da escola e de processos contínuos de formação. A pesquisa também evidencia que o PDI, em muitos contextos, é percebido apenas como uma exigência burocrática.

No que se refere ao AEE, surgem questionamentos recorrentes sobre o uso da SRM, especialmente quando se observa que, em algumas escolas, esse espaço não é utilizado conforme previsto na normativa. O Art. 21 da Resolução SEE nº 4.256/2020 define a SRM como um espaço destinado exclusivamente ao atendimento dos estudantes da Educação Especial, com foco na complementação ou suplementação ao ensino comum. O parágrafo único do mesmo artigo especifica que o AEE tem como finalidade o desenvolvimento da cognição e metacognição, o ensino de linguagens e códigos específicos, o uso de ajudas técnicas e tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2020).

A definição apresentada no Art. 20 da mesma resolução reforça que o AEE consiste no emprego de estratégias, recursos e práticas pedagógicas voltadas à garantia de acesso e participação dos estudantes da Educação Especial no currículo escolar. Entre seus objetivos estão: promover condições de aprendizagem no ensino regular; garantir a transversalidade das ações da Educação Especial; fomentar o desenvolvimento de recursos pedagógicos que eliminem barreiras; assegurar a continuidade dos estudos; e construir recursos de acessibilidade educacional (Minas Gerais, 2020).

Apesar da clareza normativa, é recorrente a utilização da SRM para fins distintos, como reforço escolar para estudantes com dificuldades de aprendizagem. Franco e Schutz (2019) destacam que o atendimento deve ser planejado individualmente, com base nas necessidades de cada estudante, e não se confunde com ações de recuperação ou adaptação curricular. O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica do aluno no ensino comum, atuando com autonomia e articulando estratégias com os demais docentes.

Nesse mesmo sentido, Mantoan e Lanuti (2022) afirmam:

O AEE deve ser obrigatoriamente oferecido pelos sistemas de ensino das redes pública e particular. Ele não se confunde com apoio/reforço escolar, pois tem conteúdos e funções próprias, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às atividades, avaliações de desempenho e outros. (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 67)

A articulação entre o professor de AEE e os docentes regentes é prevista na Resolução SEE nº 4.256/2020, especialmente no que se refere à construção do PDI e do PAEE. No entanto, essa interação enfrenta obstáculos, como a jornada de trabalho do professor de AEE,

que atua no contraturno e possui carga horária de 24 horas semanais, e frequentemente acumula outro cargo em escola distinta.

A normativa estabelece que o PDI deve ser elaborado pelos professores regentes, em articulação com o professor de AEE. Ainda assim, observa-se que sua implementação varia entre as escolas, o que levanta questionamentos sobre a consistência desse processo. Diferentemente do PDI, o PAEE, de responsabilidade exclusiva do professor de AEE, tende a receber menor atenção nas práticas escolares, apesar de sua relevância para o acesso aos recursos de acessibilidade.

Essa diferença pode estar relacionada à confusão entre os papéis do professor de apoio e do professor de AEE. O professor de AEE é responsável pela elaboração e execução do PAEE, conforme o Art. 26 da Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece que o plano deve “identificar as necessidades educacionais do estudante e definir os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento” (Minas Gerais, 2020). Além disso, cabe ao professor de AEE orientar os docentes regentes quanto aos recursos necessários à eliminação das barreiras à aprendizagem, colaborando na construção do PDI. O professor de apoio, por sua vez, não possui atribuições de planejamento pedagógico, atuando no suporte à comunicação e ao uso de recursos específicos.

Tavares (2020), ao analisar o acompanhamento realizado pela equipe do SAI na SRE de Paracatu, identifica fragilidades na interação entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE. Em sua pesquisa de campo, a autora observa:

[...] o monitoramento pedagógico realizado pela equipe do SAI demonstra que a interação e o trabalho de parceria entre professores do ensino regular e professores do AEE é frágil ou até mesmo inexistente. Geralmente, o que é percebido é que os professores do AEE assumem sozinhos a responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, o que leva o profissional do AEE a atuar como um professor de reforço e não como um professor especializado, deixando de lado suas reais atribuições para atuar como cuidador do aluno, professor de reforço, entre outros. (Tavares, 2020, p. 38).

Em consonância com esse quadro, Miranda (2017), em pesquisa realizada na SRE de Conselheiro Lafaiete, identifica que os PDI elaborados nas escolas da região frequentemente apresentam lacunas, não seguem as orientações normativas e carecem de registros consistentes. A ausência de articulação entre os professores de AEE e os regentes compromete o uso do PDI como instrumento de acompanhamento pedagógico.

As análises também chamam atenção para a definição do público atendido pelo professor de apoio. O Art. 27 da Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece que a autorização para esse profissional deve ocorrer quando o estudante apresentar necessidade de suporte na comunicação alternativa, linguagem ou no uso de tecnologias assistivas. Na prática, prevalecem indicações médicas e determinações judiciais que exigem a presença do professor de apoio em caráter exclusivo. Embora a normativa preveja que esse profissional possa atender até três estudantes, observa-se que a função tem sido direcionada a acompanhamentos individuais, o que gera dependência por parte dos professores regentes e desloca a responsabilidade pedagógica para o professor de apoio.

A comunidade escolar costuma depositar grandes expectativas nesse profissional. Em muitas situações, atribui-se a esse profissional a responsabilidade direta pelo aprendizado do estudante, reforçando a dependência do professor regente, sobretudo nos casos em que há designação exclusiva para acompanhamento individual.

A designação desse profissional, conforme previsto na normativa estadual, não decorre de avaliação pedagógica, mas da apresentação de laudo médico. Essa lógica transfere à área clínica a decisão sobre a necessidade de um recurso educacional, retirando a autonomia da escola na definição dos apoios mais adequados para garantir a acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Outro suporte cuja contratação é autorizada pela Resolução SEE nº 4.256/2020 é o Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB). Esse profissional desempenha funções operacionais na escola, como limpeza, manutenção predial, alimentação e portaria. No entanto, a normativa prevê que, para estudantes que necessitam de auxílio em atividades de vida diária, como locomoção, higiene pessoal e alimentação, pode ser autorizada sua atuação específica junto ao estudante (Minas Gerais, 2020). Nesse aspecto, observa-se que o ASB, na prática, acaba assumindo funções que, segundo as diretrizes federais, seriam atribuídas ao profissional de apoio escolar.

Em suas considerações finais, a normativa enfatiza, no Art. 54, que “as equipes do Serviço de Apoio à Inclusão, devem trabalhar de forma articulada com o Serviço de Inspeção Escolar, para potencializar o monitoramento das escolas”. Historicamente, essa equipe tem sido um ponto de apoio importante para o inspetor escolar. No entanto, a interação entre os departamentos ocorre de maneira isolada e esporádica. Em geral, o contato entre o inspetor escolar e o SAI acontece apenas diante de uma necessidade específica, sem a continuidade necessária para garantir um trabalho colaborativo efetivo.

Com apenas três analistas acumulando diferentes funções, o SAI encontra dificuldades para manter um acompanhamento sistemático e dar continuidade às ações de monitoramento. A limitação de pessoal e a sobrecarga de demandas reduzem o alcance das iniciativas, tornando o trabalho mais reativo do que preventivo. Entre os obstáculos enfrentados pela equipe, Tavares (2020) destaca a dificuldade em garantir a formação continuada dos profissionais de AEE:

Além da formação inicial exigida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o profissional do AEE deve também receber formação continuada promovida pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino da qual faz parte, bem como ter disponibilidade em participar dos cursos de capacitação presenciais ou on-line promovidos pela SEE/MG ou em parceria com outras instituições. No âmbito da circunscrição da SRE/Paracatu não foi possível realizar a formação continuada dos profissionais de AEE no ano de 2018 devido à falta dos recursos necessários, como: materiais didáticos específicos, disponibilização de recursos para deslocamento, alimentação e hospedagem dos professores, bem como devido ao número reduzido de analistas para realizarem as formações. (Tavares, 2020, p.37)

Ao longo da análise da Resolução SEE nº 4.256/2020, foram apresentados e discutidos seus pontos mais sensíveis, aqueles que geram questionamentos sobre sua aplicação e impactos na organização da Educação Especial na rede estadual de ensino. A forma como as diretrizes são implementadas nas escolas, os desafios encontrados na prática e as interpretações distintas sobre suas disposições reforçam a necessidade de um acompanhamento mais detalhado. Nesse sentido, o P7 insere-se como um mecanismo de monitoramento e orientação da aplicação dessas diretrizes por meio do SIE. No próximo tópico, será analisado o P7 e sua aplicação.

2.5 PROTOCOLO Nº 7: ATRIBUIÇÕES DO INSPETOR ESCOLAR DIANTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Resolução SEE nº 4.487/2021 institui o “Protocolo Orientador para a atuação da Inspeção Escolar no Sistema de Ensino de Minas Gerais”, com o propósito de organizar as ações do Analista Educacional responsável pela inspeção escolar nas unidades escolares. O documento contempla tanto a inspeção regular quanto a especial, abrangendo instituições privadas, municipais e estaduais, e está estruturado em torno das dimensões da gestão pedagógica, administrativa-financeira e de pessoas.

Entre os 14 protocolos que compõem o conjunto, o P7 é o foco desta análise. Sua fundamentação legal está vinculada à Resolução SEE nº 4.256/2020, anteriormente discutida. O objetivo declarado do P7 é “verificar se os estudantes, público-alvo da Educação Especial, estão sendo devidamente atendidos no AEE” (Minas Gerais, 2021, p. 16). A periodicidade indicada para sua aplicação é semestral, podendo ocorrer em outros momentos conforme demanda.

As atribuições associadas ao P7 incluem o acompanhamento da regularidade no acesso, permanência e demais atos da vida escolar dos estudantes da Educação Especial, conforme previsto na legislação estadual (Minas Gerais, 2021). No contexto desta pesquisa, o P7 é utilizado como referência para examinar como o SIE da SRE/JF tem enfrentado os desafios relacionados à aplicação das diretrizes da Resolução SEE nº 4.256/2020. A análise busca compreender de que maneira o P7 é operacionalizado nas escolas da rede estadual e quais obstáculos têm sido identificados pelos inspetores escolares no acompanhamento das ações voltadas ao AEE.

A execução dos protocolos pelo SIE é registrada em um instrumento denominado Termo de Visita, presente em todas as escolas da rede estadual. Esse documento deve conter os registros das ações realizadas durante as visitas, bem como as orientações repassadas às equipes escolares. O Termo de Visita constitui o principal meio de verificação da aplicação dos protocolos. No entanto, na SRE/JF, não há um sistema de monitoramento desses registros, o que dificulta a avaliação da conformidade das ações escolares com as diretrizes do P7. Ainda que os inspetores escolares enviem mensalmente ao coordenador da inspeção cópias dos Termos de Visita, não há acompanhamento contínuo desses registros.

Com o objetivo de orientar o trabalho das unidades escolares, a SEE instituiu, em 2023, um calendário bimestral que organiza a execução dos protocolos. O documento especifica quais protocolos devem ser aplicados em cada bimestre, sendo o P7 previsto para o 1º e o 3º bimestre. No entanto, a dinâmica das visitas escolares e as demandas que surgem no cotidiano da inspeção exigem flexibilidade na aplicação dos protocolos. O calendário do 1º bimestre de 2023 reconhece essa necessidade:

No fazer da inspeção, muitas são as situações e demandas que surgem no cotidiano e que não estão previstas de maneira detalhada no calendário, sejam aquelas provenientes de inspeção especial ou as demais ações administrativas desenvolvidas pelos inspetores. Portanto, este planejamento deve ser flexível considerando as condições de execução, a complexidade das unidades escolares, da SRE e de outros fatores. Dessa maneira, o planejamento poderá ser alterado e reorganizado em função das demandas

institucionais que aparecerem ao longo deste período, conforme as diretrizes da Secretaria. (Minas Gerais, 2023)

Essa orientação reforça que, embora o calendário estabeleça diretrizes gerais, os inspetores escolares podem reorganizar suas ações conforme as especificidades de cada unidade escolar e as demandas que emergem durante o processo de inspeção.

O Quadro 3 apresenta os principais elementos do P7, detalhando suas categorias, objetivos, atribuições legais e responsabilidades envolvidas na execução do AEE nas escolas estaduais. Ela abrange, entre outros pontos, a fundamentação legal do protocolo, as responsabilidades dos profissionais da educação, como os professores regentes e os professores do AEE, e os materiais e recursos a serem utilizados e define alguns conceitos fundamentais para o acompanhamento do P7.

Quadro 3 - Protocolo de Inspeção Escolar nº 7

PROTOCOLO DE INSPEÇÃO ESCOLAR Nº 7 - P7
Categoria: Inspeção Regular nas Escolas Estaduais
Dimensão da Gestão: Gestão Pedagógica
Indicador: Atendimento Educacional Especializado - AEE
Periodicidade: Semestral (ou quando necessário)
Objetivo
Verificar se os estudantes, público da Educação Especial, estão sendo devidamente atendidos no Atendimento Educacional Especializado - AEE.
Atribuição Legal do Inspetor Escolar
Conhecer a situação do estabelecimento de ensino quanto à regularidade no acesso, permanência e demais atos da vida escolar dos alunos; (alínea c, inciso I, do Art. 6º da Resolução CEE nº 457, de 30 de setembro de 2009); Garantir a regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos (alínea c, do item 6.14, do anexo II Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004).
Referência/Fundamentação Legal
Resolução SEE nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020 que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.
Responsabilidades
Professores Regentes e Professores do AEE - Artigos 8º e 9º da Resolução SEE nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020. Inspetor Escolar - As equipes do Serviço de Apoio à Inclusão das Superintendências Regionais de Ensino devem trabalhar de forma articulada com o Serviço de Inspeção Escolar, para potencializar o monitoramento das escolas, sempre que for necessário (Art. 52 da Resolução SEE nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020). Serviço de Apoio à Inclusão - SAI – As orientações de cunho pedagógico e específicas sobre cada de deficiência, transtorno ou altas habilidades e superdotação, deverão ser realizadas pelas equipes do SAI, como por exemplo, elaboração do PDI, PAEE, Relatórios, Atividades, inserção de justificativa no SIMADE para solicitação de professor de apoio e vaga na Sala de Recurso.
Materiais e Recursos
Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE “Solicitações de AEE”. Plano de Desenvolvimento Individual - PDI dos alunos. Plano de Atendimento Educacional

Especializado - PAEE.
Definições/Conceitos
<p>Considera-se público da Educação Especial, os estudantes que apresentam: 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. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da Educação Especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é um documento elaborado pelo Professor da Sala de Recursos que identifica as necessidades educacionais do estudante e define os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento.</p>

Fonte: Resolução SEE nº 4.487 de 25 de janeiro de 2021.

O P7 tem como objetivo verificar se os estudantes da Educação Especial estão recebendo o suporte previsto no AEE, conforme estabelecido pela Resolução SEE nº 4.256/2020. A atuação do inspetor escolar envolve o acompanhamento da regularidade no acesso, permanência e demais atos da vida escolar dos estudantes, conforme previsto na Resolução CEE nº 457/2009 e na Lei nº 15.293/2004 (Minas Gerais, 2021).

Para o registro da execução do P7, os inspetores escolares devem se ater à descrição detalhada das tarefas e procedimentos realizados durante as visitas. O P7 estabelece, ao todo, quatro atividades e oito procedimentos que devem ser seguidos, conforme o Quadro 4 descrito abaixo.

Quadro 4 - Descrição das atividades e procedimentos do P7

ATIVIDADES	PROCEDIMENTOS
I - Verificar no Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE os registros de solicitações de atendimento no AEE.	1.1 - Utilizar o relatório de “Solicitações de AEE” do SIMADE e verificar as condições de atendimento dos estudantes da Educação Especial (Sala de Recursos, Professor ACLTA, TILS ou GI).

<p>2 - Verificar com o Especialista de Educação a elaboração do PDI dos estudantes público-alvo da Educação Especial.</p>	<p>2.1 - Verificar se o PDI foi elaborado para todos os estudantes público-alvo do AEE. O Modelo do Plano de Desenvolvimento Individual constante no Anexo I Resolução SEE nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020 é o modelo padrão e de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação. As orientações e diretrizes pedagógicas quanto à elaboração do documento, deverão ser demandadas à Diretoria Educacional da SRE.</p>
<p>3 - Verificar o atendimento na Sala de Recursos.</p>	<p>3.1 - Verificar as condições de oferta do AEE na Sala Recursos, em relação aos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poderão ser matriculados de 8 (oito) a 20 (vinte) estudantes a cada turma autorizada pela Superintendência Regional de Ensino, após comprovação da demanda e espaço físico. - O atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, frequência determinada pelo professor de sala de recurso, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante. - É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) 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.
<p>4 - Verificar as condições de</p>	<p>4.1 - Verificar se foi autorizado 1 (um) professor para até 3 (três)</p>

<p>atendimentos na forma de apoio: Professor ACLTA, TILS ou GI.</p>	<p>estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma, a fim 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.</p> <p>4.1.1 - Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas poderá atender mais de três estudantes. É vedada a coexistência de mais de um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas em uma mesma turma.</p> <p>4.2 - Verificar se foi autorizado 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma, a fim de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.</p> <p>4.2.1 - O Tradutor e Intérprete de Libras deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do Português como segunda língua na modalidade escrita.</p> <p>4.3 - Verificar se foi autorizado 1 (um) Guia Intérprete para cada estudante surdocego, para exercer a função de mediador comunicativo do estudante surdocego, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola.</p> <p>4.4 - Verificar os casos em que os estudantes necessitem de apoio para desenvolver atividades da vida diária (locomoção, higiene pessoal e alimentação). Nestes casos, será autorizado um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) conforme quantitativo previsto em legislação vigente, além do comporta da escola.</p>
---	---

Fonte: Resolução SEE nº 4.487 de 25 de janeiro de 2021.

A atividade 1 do P7 orienta os inspetores escolares a verificarem, por meio do SIMADE, os registros de solicitações de AEE. Durante o processo de matrícula, é essencial que a escola registre, de forma precisa, a necessidade de AEE para estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, garantindo que recebam o suporte adequado, como a inclusão em SRM.

A importância desse registro no SIMADE também está diretamente relacionada ao financiamento da educação básica, especialmente ao Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Este é o principal mecanismo de financiamento da educação básica no Brasil, e os repasses são realizados com base no número de matrículas registradas, incluindo as de alunos com deficiência matriculados no AEE, conforme a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

A Resolução SEE nº 4.256/2020 detalha os procedimentos para a solicitação e acompanhamento do AEE. O Art. 27 especifica que a autorização para a convocação de professores de apoio é justificada quando o estudante apresenta necessidades de suporte na comunicação alternativa, linguagens e uso de recursos de tecnologias assistivas. Além disso, o Art. 24 autoriza a convocação de professores para SRM, desde que atendam aos critérios estabelecidos, como a comprovação da demanda e a disponibilidade de espaço físico adequado.

Para que o estudante tenha o acompanhamento de um professor de apoio, é necessário que família apresente um Laudo Médico contendo informações sobre a deficiência do aluno. Após o recebimento do Laudo, a escola formaliza a solicitação do professor de apoio, e a análise é realizada pela SRE por meio do SAI. Caso o SAI identifique a necessidade do acompanhamento, a escola registra a solicitação da vaga, que será analisada pelo SIE. Havendo a correta inserção da vaga no sistema, o SIE autoriza a contratação do professor de apoio.

O procedimento 1.1 do P7 orienta que o inspetor escolar utilize o relatório de solicitações de AEE disponível no SIMADE como instrumento de verificação das condições de atendimento dos estudantes da Educação Especial. Essa análise deve considerar a presença de SRM, a designação de professor de apoio, bem como a atuação de profissionais como o Tradutor Intérprete de Libras (TILS) ou o Guia Intérprete (GI), conforme o perfil de cada estudante.

Além da verificação da estrutura disponível, o inspetor escolar deve constatar se as solicitações registradas pelas escolas estão em conformidade com os critérios estabelecidos pela SEE. A normativa prevê que o atendimento por professor de apoio pode ser autorizado para até três estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde que estejam frequentando a mesma turma (Minas Gerais, 2020).

Já a convocação do professor de AEE, é autorizada nas escolas que possuem a SRM podendo ser matriculados de oito a 20 estudantes em cada turma, desde que comprovada a demanda e o espaço físico. Pode ser autorizada a atuação de um TILS para acompanhar de um a 15 estudantes surdos, desde que estejam matriculados no mesmo ano de escolaridade e na

mesma turma. Já o Guia Intérprete (GI) deve ser designado individualmente, sendo autorizado um profissional para cada estudante surdocego (Minas Gerais, 2020).

A atividade nº 2 do P7 aborda a necessidade de verificar com o EEB sobre a elaboração do PDI dos estudantes que no documento consta como “público-alvo” da Educação Especial. No procedimento 2.1, o inspetor escolar deve verificar se o PDI foi preparado para todos os alunos que são “público-alvo” do AEE (Minas Gerais, 2021). Esse procedimento gera questionamentos, pois o PDI não deve ser elaborado apenas para os estudantes que frequentam o AEE, conforme estipulado no Art. 13 da Resolução SEE nº 4.256/2020. O artigo estabelece que "o Plano de Desenvolvimento Individual é um documento obrigatório para monitorar o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes do público da Educação Especial " (Minas Gerais, 2020). Assim, a elaboração do PDI deve abranger todos os estudantes da Educação Especial, independentemente de serem atendidos ou não pelo AEE.

É importante destacar que nem todos os estudantes com deficiência, TEA e AH/SD frequentam a SRM ou fazem uso do AEE. Esse aspecto evidencia a persistente confusão entre os conceitos de Educação Especial e AEE no cotidiano escolar. Embora o AEE seja um apoio complementar/suplementar ao ensino comum, sua oferta depende das necessidades específicas dos estudantes e das condições estruturais e pedagógicas da escola.

A responsabilidade pela construção do PDI é compartilhada entre os diferentes profissionais que acompanham o estudante. O Art. 8º da Resolução SEE nº 4.256/2020 atribui aos professores regentes a incumbência de elaborar o PDI em conjunto com o EEB e o professor de AEE. O §1º do Art. 13 reforça que “o PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção” (Minas Gerais, 2020). A ausência desse documento ou sua elaboração sem a participação dos profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tem sido uma constante nas inspeções escolares.

A atividade 2 do P7 restringe-se à verificação da existência do PDI, sem considerar sua construção coletiva ou a análise de seu conteúdo. O professor regente é o principal responsável pela elaboração do PDI, conforme o Art. 8º da Resolução SEE nº 4.256/2020, pois é ele quem domina os componentes curriculares e acompanha diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A atividade 2.1 do P7 estabelece que “as orientações e diretrizes pedagógicas quanto à elaboração do documento deverão ser demandadas à Diretoria Educacional da SRE” (Minas

Gerais, 2021), confirmando a restrição do papel do inspetor escolar à verificação da existência do PDI. É importante destacar que, apesar de o foco do protocolo estar centrado na conformidade, é comum que, durante as visitas, as instituições solicitem ao inspetor escolar a análise do conteúdo do PDI, especialmente quando há dúvidas quanto à sua adequação. Nesses casos, quando se constata que o documento não atende às exigências normativas, o SAI deve ser acionado para orientar a equipe escolar quanto à sua devida elaboração.

Importa esclarecer que o PDI é um instrumento que acompanha o percurso escolar do estudante, reunindo informações sobre seu histórico, características individuais, possíveis necessidades de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), uso de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. De acordo com as orientações da SEE, o documento deve ser atualizado bimestralmente e conter, para cada conteúdo trabalhado, as habilidades focais, a metodologia adotada, os materiais utilizados e o registro das competências desenvolvidas ao final de cada bimestre (Minas Gerais, 2020).

No entanto, o SIE tem identificado que a construção e o acompanhamento do PDI, em diversas escolas, têm sido atribuídos exclusivamente ao professor de apoio. Essa prática não está em conformidade com as atribuições desse profissional, cuja função é oferecer suporte à comunicação, à linguagem e ao uso de tecnologias assistivas, sem responsabilidade direta sobre o planejamento pedagógico.

Outro aspecto relevante é a formação exigida do professor de apoio, conforme previsto na Resolução SEE nº 4.920/2020, admite licenciatura em qualquer área do conhecimento, desde que acrescida de habilitação ou formação específica em Educação Especial. No entanto, observa-se que esse profissional enfrenta dificuldades na elaboração do PDI, especialmente no Ensino Médio, em razão da diversidade de componentes curriculares e da complexidade dos conteúdos.

A Resolução SEE nº 4.920/2020 apresenta critérios específicos para a habilitação ou autorização dos profissionais que atuam nessa área. De acordo com o quadro 1 do anexo I e o quadro 4.12 do mesmo documento, são considerados habilitados os candidatos que possuam uma das seguintes formações: licenciatura plena em Pedagogia, Normal Superior ou Educação Especial; licenciatura plena nas demais áreas do conhecimento, acompanhada de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados; ou licenciatura curta em qualquer área do conhecimento (Minas Gerais, 2020).

Além dos habilitados, a normativa também prevê a possibilidade de atuação de candidatos não licenciados, desde que possuam Autorização Temporária para Lecionar emitida pela SRE e atendam a pelo menos um dos seguintes critérios: diploma de bacharelado

ou tecnológico em qualquer área; matrícula e frequência a partir dos três últimos períodos em curso de licenciatura; matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos três últimos, em curso de licenciatura; matrícula e frequência a partir do 3º período em curso de bacharelado ou tecnológico; conclusão de Curso Normal em Nível Médio com habilitação em Educação Infantil ou Ensino Fundamental (anos iniciais); ou conclusão do Ensino Médio, exclusivamente para candidatos à função de TILS (Minas Gerais, 2020).

Além da formação inicial, os candidatos devem comprovar formação especializada nas áreas de Educação Especial ou Educação Inclusiva. São aceitos os seguintes critérios: licenciatura plena em Educação Especial; pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva; pós-graduação em psicopedagogia; ou cursos de aperfeiçoamento e atualização com carga horária mínima de 160 horas nas áreas de deficiência intelectual, deficiência intelectual associada a outra deficiência ou “TGD”, oferecidos por instituições credenciadas (Minas Gerais, 2020).

Apesar de sua relevância normativa, a construção e implementação do PDI enfrentam obstáculos que comprometem sua função pedagógica. A inspeção escolar, ao verificar esse documento, deveria assegurar que ele não se limite a um requisito formal, mas represente um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem. No entanto, observa-se que a simples constatação de sua existência não garante sua aplicabilidade. Embora adotado pela SEE há anos, os desafios relacionados à sua elaboração e uso persistem, indicando que sua consolidação como ferramenta pedagógica ainda não se efetivou.

A Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 27, inciso VII, determina a garantia do estudo de caso, da elaboração do PAEE, da organização de recursos e serviços de acessibilidade e da disponibilização de tecnologias assistivas (Brasil, 2015). Contudo, nas práticas escolares, observa-se uma centralidade quase exclusiva no PDI, em detrimento de outros instrumentos igualmente previstos. Essa ênfase reduz o alcance da política inclusiva, pois desloca a atenção de aspectos estruturantes, como o planejamento individualizado, a articulação dos serviços especializados e a efetiva implementação de recursos de acessibilidade. Reavaliar essa prioridade é essencial: mais do que adaptar atividades no PDI, é preciso assegurar a elaboração do PAEE e a organização dos apoios especializados, para que o estudante tenha de fato um ensino acessível e equitativo.

Quanto à atividade nº 3, esta se refere ao acompanhamento do AEE realizado nas SRM. O procedimento 3.1 orienta a verificação de aspectos como o número de estudantes atendidos, que deve variar entre oito e vinte por turma, e a organização do atendimento, que ocorre no contraturno, de forma individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de

cinquenta minutos. Embora as normativas estabeleçam que a frequência seja definida de maneira colaborativa entre o professor de AEE e o professor regente, a prática revela que essa articulação é pouco frequente.

Na maioria das escolas, o atendimento individual predomina, enquanto atendimentos em grupo são raros, o que contribui para um uso limitado da SRM. Soma-se a isso o fato de que o professor de AEE atua no contraturno do estudante e, muitas vezes, acumula cargos em diferentes escolas. Essas condições dificultam o diálogo sistemático com o professor regente e prejudicam a elaboração conjunta de propostas pedagógicas. Como consequência, a construção do PAEE tende a se tornar uma tarefa isolada, sem a interação necessária entre os profissionais envolvidos.

A verificação do número de estudantes atendidos e de sua frequência permite compreender como o serviço de AEE vem sendo organizado no cotidiano escolar. Baixa frequência pode indicar fragilidades na oferta do atendimento ou desconhecimento sobre sua finalidade, além de revelar situações em que a SRM é utilizada como espaço de reforço escolar, prática ainda comum em algumas redes. Em sentido oposto, frequência elevada, quando não acompanhada de planejamento consistente, pode sinalizar sobrecarga do professor de AEE e ausência de critérios claros para definição dos atendimentos.

Cabe ao inspetor escolar observar a existência do PAEE, previsto nas normativas nacionais e de responsabilidade do professor que atua na SRM. Esse documento deve identificar as necessidades educacionais do estudante, definir os recursos e estratégias a serem utilizados e organizar o cronograma de atendimento. O funcionamento do AEE e da SRM depende da aplicação prática dos princípios e diretrizes estabelecidos nas normativas nacionais e estaduais.

A atividade nº 4 trata das condições de atendimento na forma de apoio, envolvendo os profissionais designados para atuar como professor de apoio, TILS e GI. O procedimento 4.1 orienta o inspetor escolar a verificar as autorizações de convocação desses profissionais. Nos procedimentos 4.2 e 4.2.1, deve ser verificado se a escola tem autorização para convocar TILS, sendo um profissional para até 15 estudantes surdos no mesmo ano e turma, para traduzir/interpretar as aulas e garantir o acesso ao conteúdo. Deve ser verificado se domina Libras e português escrito, se trabalha com os professores no planejamento das aulas, orientando-os sobre Libras e português escrito, se registra as atividades e os resultados e se participa do planejamento pedagógico da escola.

No procedimento 4.3, prevê-se a necessidade de verificar a autorização do profissional GI para cada estudante surdocego. A função desse profissional é transmitir informações ao

aluno e garantir o acesso aos diferentes espaços da escola. Em seguida, o procedimento 4.4 determina que o inspetor escolar avalie a necessidade de apoio do ASB nas atividades da vida diária, como locomoção, higiene pessoal e alimentação, sendo o número de profissionais definido por normativa específica.

A leitura desses itens aponta que o P7 se concentra sobretudo na checagem de documentos e autorizações, relegando a segundo plano a complexidade das situações vividas no cotidiano escolar. Esse formato organizacional não apenas impõe ao inspetor escolar uma sobrecarga de tarefas administrativas, como também reflete problemas já apontados pelas próprias instituições de ensino, que relatam enfrentar os mesmos entraves. O caráter burocrático reforçado por esse modelo acumula etapas formais que consomem tempo e energia, restringindo o espaço para práticas pedagógicas inclusivas. Em vez de favorecer a construção de estratégias de apoio, o excesso de verificações transforma o trabalho em uma sequência de controles, afastando inspetores e demais profissionais da finalidade maior da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para compreender como essas limitações se expressam na prática, a pesquisa delimitou como recorte empírico o município de Juiz de Fora, que concentra o maior número de escolas estaduais e de profissionais da Educação Especial na SRE/JF, constituindo um cenário relevante para analisar os impactos da burocratização sobre a implementação das políticas públicas, especialmente quanto ao P7.

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais atuantes na SRE/JF em 2023

Municípios	Escolas Estaduais	Professores de apoio	Professor de AEE	Intérprete de Libras	TILS
Arantina	1	1	0	0	0
Belmiro Braga	1	11	1	0	0
Bicas	1	7	0	1	0
Bom Jardim de Minas	1	9	1	0	0
Chácara	1	2	0	0	0
Chiador	1	0	0	0	0
Coronel Pacheco	1	1	0	0	0
Descoberto	1	4	1	1	0
Ewbank da Câmara	1	7	1	0	0
Goianá	1	3	0	0	0
Guarará	1	1	0	0	0
Juiz de Fora	48	409	26	17	2
Lima Duarte	4	28	3	0	0
Mar de Espanha	3	20	2	1	0
Maripá de Minas	1	7	1	0	0
Matias Barbosa	1	6	1	0	0

Olaria	1	2	0	0	0
Pedro Teixeira	1	3	0	0	0
Pequeri	1	3	0	0	0
Piau	1	5	0	0	0
Rio Novo	2	12	1	0	0
Rio Preto	1	0	1	0	0
Rochedo de Minas	1	4	0	0	0
Santana do Deserto	1	0	0	0	0
Santa Bárbara do Monte Verde	1	0	0	0	0
Santa Rita de Jacutinga	1	4	0	0	0
Santos Dumont	9	78	5	2	0
São João Nepomuceno	4	4	1	0	0
Senador Cortes	1	1	0	0	0
Simão Pereira	1	0	0	0	0
Total	94	632	45	22	2

Fonte: elaborado pela autora mediante planilha SAI da SRE/JF de outubro de 2023.

Dentre os municípios listados, Juiz de Fora se destaca por reunir 48 escolas estaduais e, conseqüentemente, o maior contingente de profissionais que atuam na Educação Especial. Em 2023, foram contratados 409 professores de apoio e 26 professores de AEE para atender às 19 SRM existentes nas escolas estaduais do município. Esse cenário foi considerado adequado para o recorte empírico, por possibilitar a observação das práticas de inspeção em um contexto de maior complexidade e diversidade.

Para análise dos registros, foram examinados todos os Termos de Visita do ano de 2023 nas 19 escolas com SRM em funcionamento. O objetivo era identificar se os documentos continham menções ao P7 ou as suas atividades e procedimentos e, conseqüentemente, avaliar o nível de acompanhamento e registro das ações previstas no protocolo. A análise revelou que, das 19 escolas investigadas, apenas duas apresentaram registros relacionados ao P7 nos Termos de Visita.

A Tabela 2 sintetiza os resultados dessa análise, evidenciando a baixa incidência de registros do P7 nas escolas estaduais do município de Juiz de Fora.

Tabela 2 - Registros de cumprimento do P7 na SRE/JF em 2023 em Termos de Visita

Escolas		Registro de cumprimento do P7
1	Escola Estadual A	0
2	Escola Estadual B	0
3	Escola Estadual C	0
4	Escola Estadual D	0

5	Escola Estadual E	0
6	Escola Estadual F	0
7	Escola Estadual G	0
8	Escola Estadual H	0
9	Escola Estadual I	0
10	Escola Estadual J	2
11	Escola Estadual K	0
12	Escola Estadual L	0
13	Escola Estadual M	0
14	Escola Estadual N	0
15	Escola Estadual O	0
16	Escola Estadual P	0
17	Escola Estadual Q	0
18	Escola Estadual R	0
19	Escola Estadual S	2
	Total	2

Fonte: elaborada pela autora (2024) com base na pesquisa documental.

A baixa incidência de registros relacionados ao P7 nos Termos de Visita analisados aponta para um descompasso entre as diretrizes normativas e a prática cotidiana da inspeção escolar. Essa lacuna na aplicação do protocolo pode estar associada a diversos fatores, entre eles, o volume elevado de atribuições atribuídas ao SIE, a priorização de demandas emergenciais nas unidades escolares e a inexistência de mecanismos sistematizados de monitoramento dos protocolos. Esses elementos, em conjunto, comprometem a utilização do P7 como instrumento de acompanhamento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas estaduais.

Diante desse cenário, a pesquisa propõe uma análise aprofundada sobre os fatores que dificultam o acompanhamento do P7, buscando compreender os desafios enfrentados pelo SIE e identificar possíveis estratégias para aprimorar a efetividade do protocolo no contexto da SRE/JF. A falta de uniformidade nos registros dos Termos de Visita pode ser um fator determinante, uma vez que, não havendo um padrão estabelecido, cada inspetor escolar adota critérios próprios para documentar suas observações. Esse aspecto pode resultar em registros inconsistentes, omitindo informações para a avaliação do cumprimento do P7.

Além disso, é fundamental considerar que outros fatores podem impactar a ausência de registros, como o desconhecimento do protocolo por parte dos inspetores escolares, a falta de tempo para realizar a documentação devido ao acúmulo de atribuições, o esquecimento ou

até mesmo a priorização de outras demandas emergenciais no momento da visita à instituição educacional. Esses elementos demonstram a necessidade de questionar os motivos que levam à baixa adesão ao P7 por parte do SIE, uma vez que esse instrumento pode auxiliar no acompanhamento e na avaliação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Conforme estabelecido pela Resolução CEE nº 457/2009, é papel do inspetor escolar "examinar a situação do estabelecimento de ensino no tocante à regularidade da acessibilidade, permanência e demais aspectos da trajetória escolar dos alunos", bem como "garantir o funcionamento contínuo das instituições educacionais em todos os seus aspectos". Isso ressalta a importância do acompanhamento pelo inspetor escolar para assegurar o atendimento e inclusão dos estudantes, o que também pode ser potencializado pelo uso sistemático do P7 como ferramenta de monitoramento.

A aplicação do P7 no calendário operacional está programada para abril, no primeiro bimestre, e setembro, no terceiro bimestre. Levando em consideração as atividades planejadas para o inspetor escolar, essa tarefa não exige uma frequência elevada; sua realização é gerenciável e periodicamente aplicável.

Diante dessas questões, cabe indagar se o P7 é, de fato, uma ferramenta eficaz para o acompanhamento da qualidade e da equidade da Educação Especial nas escolas da SRE/JF. O papel do SIE seria determinante para sua implementação e para o monitoramento das ações escolares relacionadas à aplicação das normativas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? A reflexão sobre essas indagações se torna necessária para compreender os desafios e propor melhorias na atuação do SIE

Assim, concluímos este capítulo, no qual procuramos apresentar o P7 juntamente com o papel do SIE na implementação de políticas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No próximo capítulo, faremos à análise dos dados empíricos da pesquisa, buscando compreender como o P7 tem sido apropriado, reinterpretado e ressignificado no cotidiano das escolas estaduais de Juiz de Fora.

3 O PROTOCOLO 7 E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INSPEÇÃO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo analisar a implementação do P7 no âmbito da inspeção escolar na SRE/JF, considerando sua função como instrumento de acompanhamento da Educação Especial na perspectiva da inclusão. A proposta é compreender como esse protocolo é apropriado e reinterpretado nas práticas escolares, em meio às tensões entre o texto normativo, a formação profissional e as condições de trabalho que caracterizam a atuação do inspetor escolar.

O capítulo articula teoria, metodologia e análise empírica. Inicia-se com o referencial teórico, estruturado em dois eixos: a implementação de políticas e a formação docente. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa de campo, com a descrição dos sujeitos, critérios de seleção e condições das entrevistas. Por fim, são analisadas as falas das inspetoras escolares, interpretadas à luz dos referenciais teóricos, evidenciando aspectos que atravessam a implementação do P7 na Educação Inclusiva.

A análise considera a interdependência entre dois fatores: a forma como as políticas são operacionalizadas na prática escolar e os saberes profissionais que sustentam a atuação dos inspetores. O capítulo se encerra com considerações que apontam para a necessidade de revisão dos instrumentos de acompanhamento e de políticas de formação continuada, em diálogo com a elaboração do PAE.

3.1 FORMAÇÃO E POLÍTICA: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Esta seção apresenta os referenciais teóricos que fundamentam a análise da formação docente e da implementação de políticas educacionais, articulando dois eixos complementares: os pressupostos do ciclo de políticas e os debates sobre a profissionalização docente. A proposta não se concentra em um único foco, mas busca compreender como esses campos se entrelaçam na prática escolar, especialmente no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir de uma análise teórica, articulam-se contribuições de Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006), Lipsky (2019), Nóvoa (2017), Imbernón (2010), Tardif (2002), Charlot (2000), Freire (1996), Oliveira (2018), Glat e Pletsch (2010; 2011), Antunes e Glat (2018),

Mantoan (2015; 2021), Mantoan e Lanuti (2022), Mantoan e Prieto (2022), Tavares (2020), Hudson e Borges (2020), Miranda (2017), Penido (2020), Torres Gomes (2021) e Mendes (2024). Esses autores fundamentam os eixos de análise apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Eixos de análise e respectivos autores

Eixo de análise	Autores	Justificativas
Políticas educacionais	Ball e Bowe (1992); Mainardes (2006); Lipsky (2019); Mantoan e Lanuti (2022); Mantoan (2021); Mantoan e Prieto (2022); Glat e Pletsch (2010); Antunes e Glat (2018); Tavares (2020); Hudson e Borges (2020); Miranda (2017)	Esses autores fornecem diferentes perspectivas sobre a formulação e implementação de políticas, destacando a natureza dinâmica e conflituosa dos textos normativos no contexto escolar.
Formação	Nóvoa (2017); Nóvoa (2017); Imbernón (2010); Tardif (2002); Charlot (2000); Freire (1996); Oliveira (2018); Glat & Pletsch (2011); Mantoan (2015)	Esses autores discutem a docência como profissão universitária, a importância da formação continuada, a pluralidade dos saberes docentes e a relação social e cultural com o conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

A seleção dos referenciais teóricos baseou-se na sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere à análise da implementação de políticas educacionais e da formação docente no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esses autores oferecem subsídios para compreender tanto os processos de formulação e reinterpretção das políticas no cotidiano escolar quanto os saberes profissionais que sustentam a atuação dos inspetores escolares. O quadro teórico apresentado organiza esses referenciais em dois eixos analíticos, que orientam a leitura crítica do P7 e sua aplicação nas práticas institucionais, conforme será desenvolvido na próxima subseção.

Importa destacar a visão antagônica entre os teóricos Mantoan e Lanuti (2021, 2022), Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2010; 2011). Embora todos defendam a política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o fazem de maneiras distintas. Mantoan e Lanuti (2022) sustentam a inclusão plena, em que o ensino comum e a Educação Especial se articulam sem distinção de espaços, sem segregação e a partir de um currículo único, aberto e flexível, capaz de acolher a diversidade sem criar paralelos ou adaptações que reforcem a exclusão. Para esses autores, a Educação Especial não deve ser uma modalidade separada,

mas transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo acessibilidade e participação coletiva (Mantoan, 2015; 2021). Sua crítica recai sobre o uso de instrumentos que individualizam excessivamente, pois isso desloca o foco da acessibilidade e acaba por reproduzir práticas segregadoras. A diferença, nessa perspectiva, é entendida como parte constitutiva da coletividade, e não como justificativa para currículos ou serviços separados (Mantoan; Prieto, 2022).

Já Glat e Pletsch (2010; 2011) defendem a permanência de escolas especiais, nas quais os alunos da Educação Especial são atendidos em separado da escola comum. Essa concepção mantém modelos segregados, articulados a serviços específicos e a currículos diferenciados e adaptados. Para esses autores, os planos individualizados são valorizados como meios de garantir atendimento, partindo da ideia de que a diferença exige respostas pedagógicas específicas. Embora não neguem a escola comum, reconhecem a necessidade de serviços especializados que operam paralelamente.

Embora essas visões se apresentem como antagônicas, é imprescindível reconhecer o valor de cada abordagem para o debate sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A análise dessas diferentes concepções permite compreender tanto os riscos de práticas segregadoras quanto as potencialidades de instrumentos que buscam garantir acessibilidade. Mais do que escolher uma corrente em detrimento da outra, importa extrair elementos que contribuam para a construção de uma escola inclusiva, capaz de garantir equidade e participação plena a todos os estudantes.

3.1.1 O P7 entre texto e prática: ciclo de políticas, burocracia de rua e regulação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A análise da implementação do P7 pelo SIE exige compreender a política educacional como um processo dinâmico, permeado por disputas, interpretações e reinterpretações. A teoria de Stephen Ball é central nesse debate, pois rompe com a visão linear de implementação, segundo a qual a política seria formulada em um centro decisório e aplicada de forma previsível na ponta:

As políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas, traduzidas e recriadas no interior das instituições, de acordo com as condições locais, as histórias institucionais e as pressões externas. O que se observa, portanto, não é a aplicação de um texto fixo, mas a produção de

múltiplos sentidos que se materializam em práticas diversas. (Ball, 1994, apud Mainardes, 2006, p. 52)

Essa perspectiva ajuda a compreender por que o P7, mesmo ancorado em uma resolução estadual, não se realiza de forma homogênea. E mais: não há isonomia sequer entre os inspetores de uma mesma SRE, pois cada profissional interpreta e prioriza aspectos distintos do protocolo. Se ampliarmos a análise para as 47 regionais de Minas Gerais, é provável que essa diversidade seja intensificada. O estado, com seus 833 municípios, apresenta realidades culturais, socioeconômicas e educacionais profundamente distintas, o que torna improvável qualquer uniformidade na aplicação do P7.

Nesse sentido, a teoria de Ball (1994), reafirmada por Mainardes (2006), aponta que as políticas educacionais não podem ser compreendidas como prescrições lineares, mas como textos em disputa, constantemente ressignificados em função da regionalidade, da cultura, das condições de vida e das pressões externas que incidem sobre cada contexto. O P7, portanto, não é apenas um protocolo administrativo, mas um campo de negociações e contradições, no qual a regulação estatal se encontra com a autonomia relativa das escolas e com as interpretações singulares dos inspetores escolares.

Mainardes (2006) explica que o ciclo de políticas deve ser compreendido em suas diferentes fases, ou seja, da formulação à prática, superando a concepção sequencial e rígida de implementação. Segundo o autor, “o ciclo de políticas permite compreender a política educacional como um processo dinâmico, em que os textos oficiais são apropriados de formas diversas pelos atores escolares, resultando em práticas que nem sempre correspondem ao prescrito” Mainardes (2006, p. 52).

Essa leitura se fundamenta na proposta original de Ball e Bowe (1992) que detalham três contextos interdependentes: o contexto de influência, no qual as ideias políticas são produzidas em meio a disputas entre governos, sindicatos, movimentos sociais e escolas; o contexto da produção do texto, em que essas ideias assumem forma em documentos oficiais, como pareceres, resoluções e normas; e o contexto da prática, espaço em que a política é reinterpretada e transformada nas escolas, de acordo com a cultura institucional, os recursos disponíveis e as crenças dos sujeitos. Como afirmam os autores, “as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas, traduzidas e recriadas no interior das instituições, de acordo com as condições locais, as histórias institucionais e as pressões externas” (Ball; Bowe, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Além das diferenças entre SRE, há também desigualdades entre escolas de bairro e escolas centrais: as primeiras enfrentam pressões relacionadas à vulnerabilidade social, à falta de recursos e à rotatividade de professores; já as escolas centrais, embora mais estruturadas, sofrem pressões ligadas à superlotação, à cobrança por desempenho e à visibilidade pública.

Essas desigualdades impactam diretamente a forma como o SIE conduz sua atuação: diante de contextos tão diversos, o inspetor precisa, muitas vezes, priorizar demandas urgentes e imediatas, o que faz com que o protocolo não seja seguido de maneira estritamente padronizada. Não se trata de negligência ou descumprimento deliberado, mas de uma adaptação necessária às condições e realidades de cada escola e de sua comunidade.

A teoria da atuação (*policy enactment*), desenvolvida posteriormente por Ball (2012), reforça essa ideia ao afirmar que os sujeitos escolares não apenas aplicam, mas encenam e transformam a política:

As políticas não são simplesmente implementadas, mas encenadas em contextos específicos. Essa encenação é moldada por dimensões situacionais, profissionais, materiais e externas, que conferem às políticas sentidos distintos em diferentes lugares. Assim, a mesma política pode assumir formas diversas, dependendo das condições em que é vivida. (Ball, 2012, apud Mainardes, 2006, p. 54)

Nesse sentido, a atuação do SIE diante do P7 deve ser compreendida como uma prática situada, atravessada por condicionantes locais, institucionais e profissionais que produzem interpretações múltiplas e, por vezes, contraditórias do mesmo texto normativo. Assim, a aplicação do P7 não se reduz a um cumprimento mecânico de diretrizes, mas resulta de escolhas, negociações e adaptações realizadas no cotidiano escolar.

O P7, portanto, assume sentidos distintos conforme a realidade de cada escola, a trajetória profissional dos inspetores e as pressões externas que incidem sobre a rede. Essa dimensão de encenação e transformação mostra que o P7 se configura como um campo de disputas e reinterpretações. Nele, a regulação estatal se confronta com a autonomia relativa das escolas e com as condições concretas de trabalho dos inspetores escolares, produzindo práticas que variam de acordo com os contextos locais e institucionais.

A obra de Lipsky sobre a burocracia de nível de rua auxilia no entendimento da atuação do SIE. Em *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*, o autor argumenta que os burocratas de nível de rua como professores, policiais e assistentes sociais, por exemplo, definem, na prática, o que a política pública significa. Para Lipsky:

As decisões rotineiras e as ações dos burocratas de nível de rua, em grande medida, tornam-se a política pública que os cidadãos experimentam. Esses agentes, ao lidarem com demandas ilimitadas e recursos limitados, desenvolvem rotinas e estratégias que moldam a política de forma concreta, ainda que distante do que foi originalmente formulado. (Lipsky, 2019, p. 13)

Embora Lipsky (2019) não mencione explicitamente os inspetores escolares, sua concepção pode ser estendida a esses profissionais, uma vez que também atuam na linha de frente da política educacional. As decisões cotidianas do SIE, como registrar ou não o cumprimento do P7, priorizar determinadas demandas ou flexibilizar procedimentos, acabam por definir, na prática, os contornos da política. Assim, o inspetor escolar pode ser compreendido como um burocrata de nível de rua, cuja atuação traduz, adapta e, muitas vezes, redefine a política educacional no espaço concreto das escolas.

Essa dinâmica se torna mais evidente quando se observa a multiplicidade de atribuições que recaem sobre o SIE. Além do P7, há outros 13 protocolos a serem seguidos, que frequentemente ocupam a maior parte do tempo dos inspetores. Demandas urgentes, como denúncias, situações de violência escolar, irregularidades administrativas e acompanhamento de gestores, muitas vezes se sobrepõem às ações de monitoramento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesses contextos, o P7 disputa espaço com outras responsabilidades, sendo priorizado ou relegado conforme a conjuntura. É nesse ponto que a análise de Lipsky se mostra particularmente elucidativa:

As políticas públicas não são apenas implementadas pelos burocratas de nível de rua; elas são, em grande parte, feitas por eles. Ao decidir quem será atendido, como será atendido e em que medida, esses agentes definem, na prática, o alcance e o conteúdo da política. (Lipsky, 2019, p. 27)

Aplicada ao SIE, essa perspectiva mostra que sua atuação frente ao P7 não se limita à verificação do cumprimento de normas. Ao decidir quais escolas visitar, quais documentos analisar com maior rigor, quais orientações priorizar, como encaminhar casos complexos e como articular-se com o SAI e com os outros setores, o inspetor escolar não apenas executa, mas também participa da produção da política no cotidiano.

A Resolução SEE nº 4.256/2020 estrutura direitos, instrumentos e serviços, como a flexibilização do percurso escolar vinculada à obrigatoriedade do PDI, a oferta do AEE em SRM e as atribuições dos professores regentes e do AEE. Esses dispositivos organizam a política, mas a existência de um marco legal não assegura a uniformidade de sua aplicação. Ao chegar às escolas, as normas são reinterpretadas por inspetores e demais profissionais

conforme as condições locais e institucionais. Nesse deslocamento entre o texto oficial e a prática cotidiana, emergem tensões entre regulação e autonomia, que expõe os limites e possibilidades da efetivação do P7.

A Resolução SEE nº 4.256/2020, no contexto da produção do texto, estrutura direitos, instrumentos e serviços: flexibilização do percurso escolar vinculada à obrigatoriedade do PDI como documento de acompanhamento, oferta do AEE em SRM e atribuições de professores regentes e do AEE. Esses dispositivos organizam a política, contudo, a existência de um marco legal estruturado não assegura a uniformidade de sua aplicação. Ao chegar às escolas, os dispositivos normativos são reinterpretados por inspetores e demais profissionais, conforme as condições locais e institucionais. Nesse deslocamento entre o texto oficial e a prática cotidiana, emergem tensões entre regulação e autonomia, revelando os limites e possibilidades da efetivação do P7.

A Resolução também prevê a obrigatoriedade de TILS, GI, professores de apoio e professores de AEE, sem, contudo, definir padrões mínimos de competência, matriz de atribuições, formas de articulação ou protocolos de acompanhamento pedagógico. Sem um quadro de referência para orientar a prática, com competências, indicadores de qualidade e mecanismos de supervisão, essa obrigatoriedade se converte em enunciado programático, cuja aplicação depende de interpretações locais e da disponibilidade de recursos. A regulação da contratação e distribuição por normativas diversas, desconectadas da dimensão pedagógica, gera desigualdades e desloca decisões para níveis administrativos que nem sempre dialogam com o projeto pedagógico das escolas, produzindo uma “lacuna de governança” entre prescrição e execução.

O Art. 36 atribui à SEE a responsabilidade pela formação continuada, por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAP), do CREI, dos Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e dos Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino. Entretanto, não estabelece periodicidade, escopo curricular, critérios de certificação ou indicadores de monitoramento.

A ausência de um sistema de formação sistemático enfraquece a capacidade estatal de coordenação, deixando o SIE sem suporte técnico para acompanhar a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse contexto, a margem de decisão dos inspetores se amplia: para integrar dispositivos fragmentados, dirimir

ambiguidades e responder a demandas urgentes, eles formulam regras operacionais próprias, priorizam casos e negociam padrões, confirmando que, na prática, “produzem a política”.

Essa fragilidade institucional se articula a outra dimensão igualmente crítica: a ausência de formação continuada para os profissionais da escola. Sem acesso a processos formativos, questões que poderiam ser resolvidas no próprio espaço escolar, como a elaboração do PDI ou a organização do AEE, acabam se transformando em demandas externas, encaminhadas ao SIE. O problema, contudo, não se encerra aí: os próprios inspetores também não recebem formação especializada, o que limita sua capacidade de oferecer respostas e de orientar pedagogicamente as escolas.

Esse deslocamento de responsabilidades denota uma lacuna estrutural. A escola, que deveria ser o *locus* privilegiado de resolução pedagógica, transfere para a inspeção problemas que exigiriam conhecimentos específicos; e o SIE, por sua vez, atua mais como mediador administrativo do que como orientador pedagógico. O resultado é um processo de sobrecarga, em que o P7 corre o risco de se reduzir a um protocolo burocrático, esvaziado de sua intencionalidade inclusiva.

À luz da teoria de Lipsky (2019), essa dinâmica reforça a ideia de que os burocratas de nível de rua, neste caso, os inspetores escolares, acabam produzindo a política no cotidiano, mesmo sem dispor de todos os recursos necessários. Ao criarem estratégias para lidar com situações que extrapolam sua formação, os inspetores reinterpretam o P7, adaptando-o às condições concretas de cada escola. Esse processo, embora inevitável, amplia a heterogeneidade da política: em alguns contextos, o protocolo pode ser ressignificado de forma positiva; em outros, pode se tornar apenas mais uma exigência formal, distante da prática inclusiva.

A essa heterogeneidade soma-se outra limitação: a ausência de mecanismos de acompanhamento e de indicadores objetivos de avaliação. Embora a resolução detalhe direitos e serviços, não define critérios para verificar se estão sendo cumpridos nem parâmetros para avaliar sua qualidade. Sem essas referências, o SIE fica sem instrumentos para orientar as escolas de forma consistente, o que abre espaço para interpretações divergentes e práticas desiguais. Esse quadro se torna ainda mais complexo diante da multiplicidade de atribuições do inspetor: além do P7, há outros 13 protocolos que precisam ser seguidos, somados a diversas demandas administrativas e pedagógicas, o que dificulta a construção de um acompanhamento sistemático.

A abordagem do ciclo de políticas articulada à burocracia de nível de rua oferece, nesse sentido, um referencial para analisar o P7. O protocolo se insere em um conjunto

normativo estruturado, mas sua concretização depende das mediações, escolhas e negociações realizadas pelos agentes na prática. As variações territoriais, as disputas de prioridade, os arranjos de monitoramento e a ambiguidade das atribuições do SIE explicam por que a mesma política é recebida de formas distintas, materializando-se em alguns contextos e se enfraquecendo em outros. A política, concebida como ciclo, mostra seu caráter processual e inacabado: o P7 é constantemente reinterpretado, ajustado e reescrito na interface entre texto e prática.

A formação, tanto dos inspetores quanto dos profissionais da escola, será retomada na próxima subseção, em que se discutem práticas inclusivas e os desafios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

3.1.2 Formação de professores e inspetores: práticas inclusivas e desafios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, aparece nas entrevistas como um aspecto recorrente para compreender os limites e as possibilidades da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Mais do que transmissão de técnicas, trata-se da construção de uma identidade profissional capaz de reconhecer a diferença como princípio pedagógico e de situar a inclusão como dimensão estruturante da prática escolar.

A formação permanente deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional realizado em contextos coletivos, vinculados à prática e orientados para a transformação da escola. Essa perspectiva, conforme Imbernón (2010), rompe com a lógica de cursos pontuais e desloca a formação para o cotidiano escolar, espaço em que emergem conflitos, diferenças e necessidades concretas de aprendizagem. Quando inexistem processos formativos articulados ao trabalho docente, prevalecem práticas fragmentadas e pouco responsivas às demandas da inclusão.

Nesse horizonte, a resistência de parte dos professores diante da inclusão deve ser interpretada como expressão da insuficiência estrutural da formação. Segundo Mantoan (2021), o argumento mais recorrente entre os docentes que resistem à inclusão é a percepção de não estarem, ou não terem sido preparados para esse trabalho. A autora desloca a crítica da culpabilização individual para os arranjos formativos e institucionais, ainda pouco alinhados a uma concepção de escola inclusiva. Em outra passagem, Mantoan (2021, p. 81) pondera: “formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o

da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Essa ressignificação envolve revisão curricular, redefinição de processos avaliativos e reorganização da gestão pedagógica.

A perspectiva de corresponsabilidade, ao ser ampliada para o conjunto da escola, mostra que a inclusão não pode ser sustentada por iniciativas isoladas ou por especialistas restritos ao AEE. A fragmentação das responsabilidades compromete a construção de práticas coletivas e reforça a lógica de encaminhamento de problemas, em vez de sua resolução no espaço pedagógico. Nesse sentido, a formação precisa ser concebida como processo contínuo de reconstrução de saberes, articulando dimensões epistemológicas, éticas e organizacionais.

O tratamento da diferença como mera diversidade técnica conduz professores e gestores a uma visão reducionista, que se traduz na busca por formações específicas voltadas apenas para estudantes classificados como “diferentes”. Essa perspectiva, segundo Machado (2021), perpetua a lógica excludente e limita a construção de práticas inclusivas. A formação docente, ao contrário, precisa assumir a diferença como princípio estruturante da educação escolar, promovendo espaços de desenvolvimento intelectual e de consciência crítica acerca de sua presença em todos os sujeitos.

A análise da formação docente articula-se, portanto, à compreensão da atuação dos inspetores escolares. A ausência de formação especializada limita sua capacidade de orientar pedagogicamente as escolas e os coloca em posição predominantemente administrativa. Essa lacuna formativa, já identificada no âmbito docente, repercute também na inspeção, que deveria funcionar como instância de mediação pedagógica e de indução de qualidade formativa. A falta de suporte técnico e de processos sistemáticos de capacitação contribui para que os inspetores escolares reproduzam práticas burocráticas, restringindo o alcance do P7 e dificultando sua apropriação como instrumento de acompanhamento da inclusão.

A identidade profissional docente, por sua vez, não pode ser compreendida apenas como atributo individual, mas como expressão da forma como a sociedade organiza a formação e legitima a profissão. Para Nóvoa (2017, p. 1112), “é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura”. Ao conferir densidade universitária à docência, o autor enfatiza que o saber pedagógico é complexo, situado e socialmente responsável. E, outra passagem, reforça que a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação (Nóvoa, 2017). Nessa perspectiva a qualidade da formação inicial e continuada está diretamente vinculada à

legitimidade social da profissão e à capacidade das instituições formadoras de consolidar projetos coletivos que articulem teoria e prática.

A conexão entre Machado (2021) e Nóvoa (2017) mostra que a formação docente, assim como dos demais profissionais da educação, não deve ser pensada em termos de competências isoladas ou de cursos pontuais, mas como processos estruturados que reconhecem a diferença como princípio pedagógico e a docência como profissão de caráter universitário. Essa articulação amplia o debate sobre inclusão, deslocando-o da lógica de atendimento especializado para a construção de práticas coletivas e institucionais, em que professores e inspetores compartilham responsabilidades na produção cotidiana da política educacional.

Pesquisas recentes sustentam a interdependência entre formação e inclusão, destacando que não se trata de dimensões paralelas, mas de processos que se fortalecem mutuamente. Costa, Gomes e Bezerra (2022) discutem “elementos para uma interseção” e apontam que a formação docente e a Educação Inclusiva se consolidam quando integradas por redes de colaboração, estudos de caso e práticas reflexivas. Nessa mesma direção, Reis e Souza (2022, p. 34) enfatizam que “a formação precisa ser construída em rede, envolvendo a comunidade e os sujeitos da escola”, ampliando o horizonte da corresponsabilidade e deslocando a formação para um espaço coletivo.

A crítica à “lógica de escolarização formal” também aparece como eixo para reorientar a formação. Repensar a formação é condição para que a escola se torne efetivamente inclusiva, superando a lógica de escolarização formal e avançando para uma aprendizagem significativa para todos, de acordo com Silva e Machado (2018). Essa proposição convoca mudanças estruturais na organização do tempo escolar, no uso de materiais didáticos acessíveis e na diversificação de estratégias pedagógicas, com foco em trajetórias e ritmos de aprendizagem. Ao deslocar a atenção para processos e não apenas para produtos, valoriza-se a singularidade dos estudantes e se rompe com práticas homogeneizadoras que historicamente sustentaram a exclusão.

No plano normativo, o debate encontra respaldo em políticas nacionais que inscrevem a inclusão como princípio de justiça educacional. O Plano Nacional de Educação (2014–2024), ao enunciar a Meta 4, estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao AEE, com ênfase na formação de professores para sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2014). A leitura dessa meta indica que a formação não pode reforçar segregações, devendo consolidar práticas inclusivas na rede comum de ensino, com recursos e apoio pedagógico.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ainda que voltado à alfabetização, estruturou experiências de formação continuada com acompanhamento pedagógico, planejamento coletivo e foco em evidências de aprendizagem (Brasil, 2012). O programa representou uma mudança de paradigma ao propor formação em serviço, articulada ao desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores (Oliveira, 2018). A interrupção de sua implementação, entretanto, comprometeu a consolidação dos resultados e reforçou a necessidade de políticas de Estado capazes de assegurar continuidade, financiamento adequado e mecanismos de monitoramento.

A análise dessa experiência remete à discussão teórica sobre a complexidade do trabalho docente. Os saberes profissionais dos professores são plurais, heterogêneos e provenientes de diversas fontes (Tardif, 2002). Essa perspectiva indica que programas formativos não podem se limitar a conteúdos acadêmicos, mas devem integrar saberes curriculares, experienciais e pessoais, reconhecendo a prática como dimensão legítima da profissão.

A relação com o saber envolve dimensões cognitivas, sociais e culturais, o que amplia a compreensão da formação ao exigir a consideração dos contextos, das trajetórias e dos significados atribuídos pelos estudantes, conforme aponta Charlot (2000). Essa perspectiva abre espaço para discutir os desafios concretos da prática pedagógica em turmas heterogêneas. Nesse cenário, ensinar requer que o professor desenvolva competências voltadas à diferenciação das situações de aprendizagem, à adaptação dos conteúdos e ao trabalho colaborativo com outros profissionais, como assinala Perrenoud (1999, p. 58). A formação docente, portanto, precisa oferecer repertórios que favoreçam o planejamento de sequências didáticas flexíveis, a elaboração de avaliações formativas e a implementação de práticas de coensino.

Ao mesmo tempo, é necessário recolocar o estudante como sujeito ativo do processo. Freire (1996, p. 67) lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, enfatizando que a autonomia discente deve orientar as práticas pedagógicas. A inclusão não se limita a adaptações técnicas, mas exige uma postura ética e política que reconheça os estudantes como participantes centrais da aprendizagem.

Sob esse enfoque, a construção de uma cultura escolar inclusiva requer a revisão das práticas pedagógicas e a ampliação dos recursos de acessibilidade. Mais do que ajustes técnicos, a inclusão demanda uma orientação institucional comprometida com a valorização da diversidade (Glat e Pletsch, 2011). A formação inicial e continuada, articulada a processos

de acompanhamento e inspeção escolar, deve criar condições para tais mudanças, assegurando tempo, orientação técnica e avaliação participativa. A escola inclusiva, por sua vez, configura-se como projeto político-pedagógico sistematicamente construído, sustentado por políticas públicas, práticas formativas e redes de corresponsabilidade.

Diante dessas reflexões teóricas, torna-se necessário explicitar os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa, de modo a ressaltar como tais pressupostos se materializam na investigação empírica.

3.2 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa emerge da vivência profissional da pesquisadora como inspetora escolar na SRE/JF. Essa inserção no campo possibilitou não apenas um acesso privilegiado às práticas cotidianas relacionadas ao P7, mas também uma compreensão situada das tensões, limites e possibilidades que envolvem sua implementação.

Nesse contexto, destaca-se o papel da pesquisadora, que, ao atuar simultaneamente como inspetora escolar e pesquisadora, precisou adotar uma postura reflexiva e ética diante da proximidade com o campo de estudo. Essa condição favoreceu o acesso a documentos e sujeitos, mas exigiu constante vigilância epistemológica para minimizar possíveis vieses interpretativos. A análise qualitativa só alcança fidedignidade quando o pesquisador reconhece sua implicação no processo investigativo, exercendo continuamente os verbos compreender e interpretar em diálogo com a lógica e a experiência dos atores sociais (Minayo, 2001).

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Em outro momento, a autora reforça que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. [...] Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2001, p. 22).

O estudo também foi delineado como descritivo e analítico. A dimensão descritiva buscou mapear a atuação do SIE no acompanhamento do P7, identificando como o protocolo é registrado e operacionalizado nas escolas. Nesse sentido, Gil explica:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (Gil, 2008, p. 28)

Já a dimensão analítica permitiu examinar contradições e implicações da prática em diálogo com referenciais teóricos. Chizzotti complementa:

A pesquisa qualitativa não se limita a enumerar ou medir eventos, mas busca compreender a lógica interna das práticas sociais, os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e as relações que estabelecem em contextos específicos. O pesquisador, nesse processo, não é um observador neutro, mas um intérprete que dialoga com os sujeitos e com a realidade investigada (Chizzotti, 2006, p. 79).

A escolha pela abordagem qualitativa também se justifica pela diferença de natureza em relação à quantitativa. Minayo (2001) observa que, enquanto a pesquisa quantitativa apreende apenas a região visível e concreta dos fenômenos, a qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, dimensões que não podem ser captadas por equações ou estatísticas. Essa perspectiva é importante para compreender como o P7 é interpretado e operacionalizado nas escolas, pois envolve valores, crenças e práticas que ultrapassam a dimensão numérica.

Com o intuito de tornar mais clara a organização metodológica deste estudo, o quadro a seguir apresenta uma síntese das etapas da pesquisa, indicando suas respectivas finalidades e relevância para o desenvolvimento da investigação. Essas etapas serão detalhadas nas subseções seguintes, de modo a evidenciar o percurso metodológico adotado.

Quadro 6 - Etapas da pesquisa

Etapas da pesquisa	Finalidade	Importância para o estudo
Pesquisa Documental	Levantar registros do cumprimento do P7 nos Termos de Visita de 2023	Permite identificar a presença ou ausência de registros formais do protocolo e orientar a etapa seguinte da investigação

Entrevistas semiestruturadas	Compreender a trajetória profissional, a familiaridade com o P7 e os desafios enfrentados pelas inspetoras	Possibilita captar percepções, interpretações e sentidos atribuídos à prática, indo além dos registros documentais
------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2025).

Como etapa inicial, foi desenvolvida uma pesquisa documental, conforme a definição de Gil (2008, p. 51), segundo a qual esse tipo de investigação “vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Nesta primeira parte do estudo, o recorte abrangeu 19 escolas estaduais de Juiz de Fora que dispõem de SRM com oferta de AEE. A partir desse universo, foram analisados os Termos de Visita de 2023 referentes a essas escolas, obtidos por meio das cópias arquivadas na SRE/JF. Ao todo, foram examinados 173 documentos.

O recorte temporal adotado para o ano de 2023 justifica-se pelo fato de que a Resolução SEE nº 4487/2021 não pôde ser plenamente implementada em razão da pandemia da Covid-19, que comprometeu o funcionamento regular das atividades escolares e administrativas. Assim, o ano de 2022 correspondeu ao primeiro ciclo de aplicação dos protocolos, ainda marcado por ajustes e adaptações decorrentes do contexto pandêmico. Já em 2023, o calendário dos protocolos encontrava-se mais consolidado junto ao SIE, permitindo observar sua operacionalização em condições mais estáveis e representativas da prática cotidiana.

A escolha pelo município de Juiz de Fora justifica-se por concentrar o maior número de escolas com SRM na jurisdição da SRE/JF. Considerando que em cada SRM atua pelo menos um professor de AEE, essas escolas representam um espaço privilegiado para a análise, uma vez que o trabalho do professor de AEE integra diretamente uma das avaliações previstas no P7. Além disso, tais instituições contam também com professores de apoio, o que amplia o recorte para compreender a aplicação do P7.

Como apresentado na introdução, os Termos de Visita constituem documentos oficiais elaborados pelos inspetores escolares no decorrer das visitas técnicas. Neles são registradas orientações e observações referentes a aspectos administrativos, pedagógicos e legais da instituição. A cada visita realizada deve ser produzido um Termo de Visita, cuja elaboração é de responsabilidade direta do inspetor escolar e que deve ser obrigatoriamente assinado tanto pelo inspetor escolar quanto pelo diretor da escola ou responsável presente.

Na análise documental realizada sobre os Termos de Visita, o foco esteve em identificar registros que mencionassem explicitamente o P7 ou que, mesmo sem referência direta, apresentassem procedimentos ou atividades vinculadas à sua aplicação. A intenção foi compreender de que maneira o P7 se materializa nos documentos produzidos pela inspeção escolar, seja por meio de menções formais ou pela presença de práticas que dialogam com os aspectos previstos no protocolo.

Além da etapa documental, a pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas realizadas com inspetoras escolares da SRE/JF. Gil (2008) observa que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas sociais, pois possibilita a obtenção de informações diretamente dos sujeitos, permitindo compreender suas opiniões, atitudes e expectativas. O roteiro de entrevistas foi elaborado de forma flexível, possibilitando que as participantes expressassem suas percepções sobre o P7, ao mesmo tempo em que assegurava comparabilidade entre as respostas.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por combinar perguntas previamente definidas com abertura para o diálogo espontâneo, permitindo ao pesquisador explorar aspectos emergentes durante a interação com os entrevistados. Segundo Gil (2008), isso possibilita captar a subjetividade dos participantes sem perder o foco analítico da investigação.

Quanto aos critérios de seleção e exclusão dos participantes das entrevistas semiestruturadas, considerou-se o vínculo efetivo com o Estado e o tempo de atuação na rede. Foram incluídas apenas inspetoras efetivas em exercício no ano de 2023, que acompanharam a introdução e o desenvolvimento do P7 no mesmo ano. Foram excluídos inspetores em exercício provisório, com menos de cinco anos de atuação, em licença ou afastamento, ou que não haviam realizado visitas técnicas relacionadas ao protocolo no período da coleta. Do total de 27 inspetores escolares efetivos em exercício, seis atenderam aos critérios e participaram da pesquisa⁷.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma remota, via *Google Meet*, após agendamento. Cada encontro teve duração média de 40 minutos, sendo gravado e transcrito na íntegra a fim de assegurar a fidelidade das informações coletadas. Antes do

⁷ A análise documental contemplou Termos de Visita de 19 escolas estaduais, enquanto as entrevistas foram realizadas com seis inspetoras escolares efetivas. Em virtude da rotatividade de profissionais ao longo do período investigado, não houve correspondência direta entre os sujeitos responsáveis pelos registros documentais e as participantes das entrevistas. Assim, optou-se por não realizar o cruzamento entre os dois conjuntos de dados, tratando-os como etapas analíticas complementares e independentes.

início das entrevistas, foram apresentados os objetivos da pesquisa, e as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme apêndice A.

As entrevistas foram conduzidas de modo a assegurar a confidencialidade das informações e o anonimato das participantes. Todas as inspetoras foram informadas sobre os propósitos do estudo, a possibilidade de desistência a qualquer momento e as garantias de sigilo de identidade, sendo identificadas apenas por codinomes durante o processo de análise dos dados.

O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa e organizado em três blocos temáticos: (1) trajetória profissional do inspetor escolar; (2) familiaridade com a Educação Especial e com o P7; (3) cumprimento do protocolo e desafios da prática. Essa estrutura possibilitou análise das experiências, dificuldades e sugestões apresentadas. A seguir, apresenta-se a estrutura do roteiro no Quadro 7:

Quadro 7 - Roteiro da entrevista

Bloco	Objetivo	Perguntas
1. Trajetória Profissional	Compreender o percurso formativo e profissional das inspetoras escolares	- Qual é a sua formação acadêmica?
		- Há quanto tempo você trabalha na inspeção escolar da SRE de Juiz de Fora?
		- Você já trabalhou na inspeção escolar em outra SRE? Se sim, qual?
2. Familiaridade com a Educação Especial e o Protocolo 7	Identificar as dificuldades enfrentadas na atuação com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	- Você se sente apto a orientar quanto as questões da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Por quê?
		- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com essas questões?
		- Você está familiarizado com o Protocolo 7? Como você o conheceu e qual a sua importância na sua prática?
3. Aplicação do Protocolo 7	Aprofundar a análise sobre a aplicação do P7 na rotina das inspetoras escolares	- Como você percebe o cumprimento do Protocolo 7 em sua rotina de trabalho? Quais aspectos você considera mais desafiadores?
		- De que maneira você registra as ações relacionadas ao Protocolo 7 nos termos de registro da escola? Você considera esse registro eficaz? Por quê?
		- Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta no cumprimento do Protocolo 7?
		- Como você acredita que essas dificuldades podem ser superadas?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2024).

A estrutura do roteiro de entrevista foi concebida para abarcar tanto aspectos objetivos da trajetória profissional das inspetoras escolares quanto dimensões subjetivas da prática, como percepções de preparo, desafios enfrentados e estratégias adotadas no cotidiano da função. Os blocos foram organizados de forma sequencial, iniciando pela caracterização das participantes e avançando para questões mais analíticas sobre a política educacional, especialmente no que se refere à implementação P7. Essa organização favoreceu a construção de um corpus interpretativo alinhado aos propósitos da pesquisa, permitindo que as falas fossem contextualizadas em relação às experiências e às condições institucionais de cada participante.

Para tornar mais clara a relação entre objetivos, eixos de análise e roteiro da entrevista, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 8 - Correlação entre objetivos da pesquisa, eixos de análise e roteiro de entrevistas

Objetivos da pesquisa	Eixos de análise	Blocos do roteiro de entrevistas
Analisar a implementação do Protocolo 7 nas escolas estaduais de Juiz de Fora	Implementação de políticas educacionais	Bloco 2 – Familiaridade com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Protocolo 7 / Bloco 3 – Cumprimento do Protocolo 7
Compreender os saberes e práticas das inspetoras escolares no acompanhamento do P7	Formação e saberes profissionais	Bloco 1 – Trajetória profissional do inspetor escolar / Bloco 2 – Familiaridade com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Protocolo 7
Identificar os principais desafios enfrentados pelas inspetoras escolares no cumprimento do P7	Condições de trabalho e desafios da prática	Bloco 3 – Cumprimento do Protocolo 7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, compreendida como um procedimento sistemático de categorização e interpretação das informações coletadas. Esse tipo de abordagem, conforme Gil (2008), requer organização

metodológica, de modo a assegurar que o tratamento dos dados se mantenha alinhado aos objetivos da pesquisa.

No presente estudo, a análise do material empírico foi conduzida em etapas que buscaram garantir sistematização e coerência com os objetivos da pesquisa. A leitura integral das transcrições das entrevistas permitiu identificar eixos preliminares relacionados à implementação do P7 e à formação das inspetoras escolares. A partir dessa leitura, as falas foram agrupadas em unidades de sentido, resultando na construção de categorias temáticas que orientaram a interpretação.

Essa opção metodológica encontra respaldo em Minayo (2012, p. 622), ao afirmar que “uma análise para ser fidedigna precisa conter os termos estruturantes da investigação qualitativa que são os verbos: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social”. A autora reforça que a análise não deve se limitar à descrição, mas avançar para uma interpretação de segunda ordem, em que o pesquisador ultrapassa o nível descritivo e constrói um relato teórico e contextualizado.

O processo de categorização mostrou recorrências significativas. Expressões como “falta de tempo” e “sobrecarga” foram reunidas na categoria condições de trabalho. Já menções à “ausência de formação específica” e à “necessidade de capacitação continuada” compuseram a categoria saberes profissionais. Essas categorias estruturaram a análise apresentada no capítulo seguinte, articulando dados empíricos e referenciais teóricos.

No que se refere às limitações metodológicas, destaca-se o número reduzido de participantes. Embora seis inspetoras tenham atendido aos critérios de inclusão, esse quantitativo não permite generalizações para todo o universo de profissionais da SRE/JF. Em pesquisas qualitativas, entretanto, a ênfase recai sobre a profundidade da análise. Gil (2008) observa que o objetivo central desse tipo de investigação é descrever e compreender fenômenos em suas especificidades, mais do que enumerar opiniões ou medir frequências.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da pesquisadora, que, ao atuar simultaneamente como inspetora escolar e investigadora, precisou adotar uma postura reflexiva diante da proximidade com o campo, como já destacado. Durante a coleta, também se registraram dificuldades relacionadas à sobrecarga de demandas administrativas das inspetoras, o que exigiu flexibilidade na marcação das entrevistas. Essa situação refletiu uma das tensões observadas no estudo: a predominância de tarefas burocráticas em detrimento do acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, Minayo (2001) lembra que a pesquisa qualitativa lida com um campo dinâmico, em que o pesquisador precisa estar aberto a imprevistos e redirecionamentos, compreendendo que o processo investigativo é também um

processo de aprendizagem. No tópico a seguir a ênfase dar-se-á nas políticas educacionais e saberes profissionais, visando dar início a apresentação da análise dos dados.

Desta pesquisa resultou a elaboração de um PAE, concebido como produto técnico e fundamentado nos achados da análise documental e das entrevistas realizadas com inspetores escolares da SRE/JF. O PAE tem como finalidade propor estratégias de aprimoramento da aplicação do P7, voltado ao acompanhamento da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais. Sua estrutura contempla três ações principais: (i) formação continuada da equipe de inspeção escolar, com vistas a fortalecer a compreensão normativa e ampliar a dimensão pedagógica da atuação dos inspetores; (ii) aprimoramento e sistematização dos Termos de Visita relacionados à aplicação do P7, de modo a garantir maior consistência das informações; e (iii) proposta de revisão e aperfeiçoamento do próprio protocolo, considerando as fragilidades identificadas no processo de aplicação. Para a organização das ações, foi utilizado o instrumento gerencial 5W2H, que define objetivos, responsáveis, prazos, métodos e recursos necessários. O PAE, portanto, configura-se como proposta metodológica aplicada, articulando teoria e prática, e busca oferecer subsídios para atuação da inspeção escolar e, conseqüentemente, para a implementação das políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

3.3 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SABERES PROFISSIONAIS

A análise dos dados desta pesquisa foi organizada a partir de dois eixos centrais, definidos em consonância com o referencial teórico e com o material empírico produzido: o primeiro eixo trata da implementação de políticas educacionais, com foco na aplicação do P7 como instrumento normativo; o segundo aborda a formação e os saberes profissionais dos inspetores escolares, considerando as condições concretas de trabalho que atravessam sua prática cotidiana. A escolha por esses eixos decorre da compreensão de que a política educacional não se realiza apenas no plano formal, mas é constantemente reinterpretada pelos sujeitos que a vivenciam, sendo essa interpretação mediada por suas trajetórias, experiências e saberes.

No que se refere à implementação de políticas, adota-se como referência a abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball (1994; 2001), que compreende a política como um processo dinâmico, atravessado por disputas, interpretações e recontextualizações.

Para Ball, a política não se esgota no texto normativo, mas se concretiza no contexto da prática, onde os sujeitos reinterpretem e ressignificam as diretrizes oficiais. Mainardes (2006), ao dialogar com Ball (1994; 2001), reforça que a análise de políticas deve considerar tanto o contexto de formulação quanto o de implementação, reconhecendo que há sempre tensões entre o prescrito e o vivido.

O segundo eixo, voltado à formação e aos saberes profissionais, fundamenta-se em autores que analisam o trabalho docente e técnico-educacional como prática social mediada por conhecimentos, valores e experiências. Nessa perspectiva, os saberes profissionais são construídos no exercício da prática, mas requerem processos formativos capazes de sustentar as exigências do trabalho, conforme Tardif (2002). A formação, por sua vez, deve ser concebida como um processo permanente, articulando experiência, reflexão e prática, como defende Nóvoa (1995).

3.3.1 Caracterização dos participantes

Para preservar a identidade dos participantes e o sigilo ético da pesquisa, conforme mencionado na metodologia, foram atribuídos pseudônimos às seis inspetoras escolares entrevistadas: Lira, Clara, Viola, Aria, Célia e Flora. A adoção de pseudônimos facilitou acompanhar cada trajetória e retomar as falas ao longo da análise sem expor informações pessoais. Todas aceitaram participar da investigação, sem recusas, demonstrando envolvimento coletivo com a temática e reforçando a pertinência de discutir a aplicação do P7 na prática da inspeção escolar.

No que se refere à formação acadêmica e à titulação, é possível observar que, embora todas as inspetoras possuam graduação em Pedagogia, atendendo à exigência legal da LDB/1996, há percursos diferenciados que mostram a pluralidade de saberes que compõem a prática da inspeção escolar. O Quadro 9 apresenta a formação acadêmica e a pós-graduação das participantes, destacando tanto a predominância de cursos *lato sensu* quanto a presença pontual de formação *stricto sensu*.

Quadro 9 - Formação acadêmica e pós-graduação

Pseudônimo	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Nível
------------	--------------------	---------------	-------

Lira	Pedagogia	Alfabetização e Letramento, Gestão Escolar, Direito Educacional, Legislação Educacional e Formação de Gestores Educacionais	<i>Lato sensu</i>
Clara	Pedagogia	Design Instrucional, Para EaD, Educação a Gestão para EaD e Mestrado em Educação	<i>Lato sensu e Stricto sensu</i>
Viola	Pedagogia	Design Instrucional e EaD	<i>Lato sensu</i>
Aria	Pedagogia	Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Justiça Restaurativa	<i>Lato sensu</i>
Célia	Pedagogia e Psicologia	Educação e Psicanálise	<i>Lato sensu</i>
Flora	Pedagogia e Direito	Legislação Educacional e Formação de Gestores Educacionais	<i>Lato sensu</i>

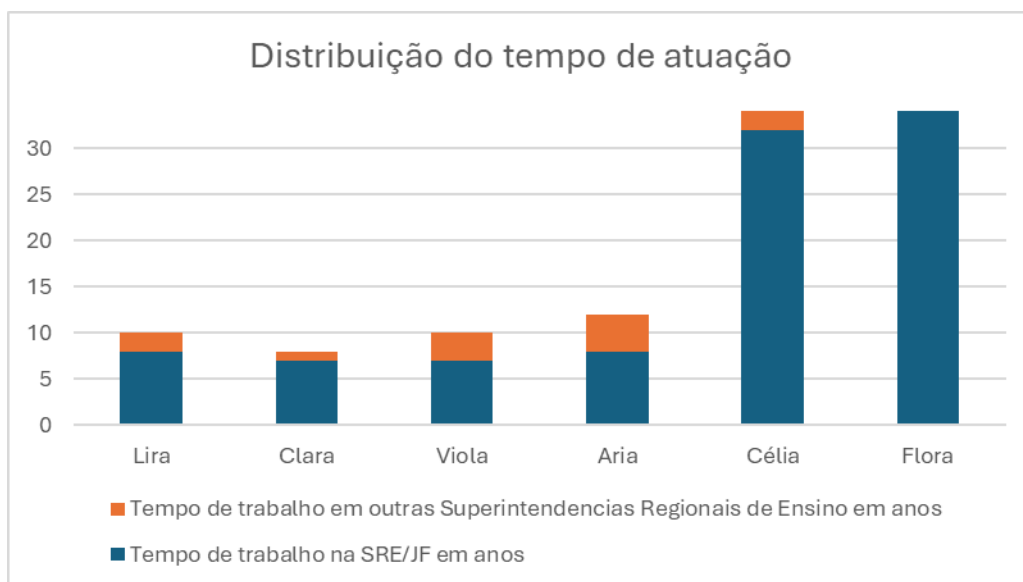
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A leitura do quadro mostra que cinco inspetoras investiram em cursos de pós-graduação *lato sensu*, voltados para áreas práticas e aplicadas, como Gestão Escolar, Psicopedagogia, Educação a Distância e Psicanálise. Apenas uma participante, Clara, alcançou o nível *stricto sensu*, com mestrado em Educação, o que introduz no grupo uma perspectiva mais próxima da pesquisa acadêmica e da produção de conhecimento científico. Além disso, duas inspetoras apresentam dupla graduação: Célia, em Pedagogia e Psicologia, e Flora, em Pedagogia e Direito.

Esse panorama formativo confirma a concepção de Tardif (2002), para quem os saberes profissionais são plurais e resultam da articulação entre diferentes fontes: a formação inicial, a formação continuada, a experiência e o contexto institucional. Também dialoga com Nóvoa (1995), que defende a formação como processo permanente, estendido ao longo da carreira, articulando reflexão e prática. A predominância de cursos *lato sensu* sugere um movimento de atualização voltado ao cotidiano da inspeção, mas a baixa presença de formações *stricto sensu* limita a incorporação de perspectivas investigativas mais aprofundadas sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Além da formação, é igualmente relevante considerar a experiência profissional das inspetoras, uma vez que o tempo de atuação e a mobilidade entre superintendências influenciam diretamente na forma como cada uma interpreta e aplica o protocolo. A Figura 6 sintetiza esses dados, apresentando de maneira comparativa o tempo de trabalho na SRE/JF, a experiência em outras regionais e o período total de atuação na inspeção escolar.

Figura 6 - Tempo de experiência profissional das entrevistadas no SIE



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A análise dos dados mostra que quatro inspetoras possuem histórico em outras superintendências. Essa mobilidade institucional amplia o repertório de experiências das profissionais e favorece uma leitura mais crítica e comparativa das políticas educacionais. Ao transitar por diferentes contextos regionais, essas inspetoras acumulam percepções diversas sobre limites e possibilidades das políticas, contribuindo para compreender como elas são reinterpretadas na prática. Já as inspetoras que permaneceram exclusivamente na SRE/JF tendem a construir uma visão mais localizada, vinculada às especificidades da regional.

Nesse cenário, é possível identificar dois perfis profissionais distintos entre as participantes. Quatro inspetoras concentram entre 8 e 12 anos de experiência na inspeção escolar, compondo um grupo em fase intermediária da carreira. Já outras 2 acumulam mais de três décadas de atuação, representando não apenas a memória institucional da função, mas também uma vivência histórica das transformações nas políticas educacionais.

Essa coexistência de gerações no interior do SIE é um dado relevante, sendo possível observar como diferentes trajetórias influenciam a forma como o P7 é interpretado e aplicado. As inspetoras mais experientes tendem a comparar o protocolo com instrumentos anteriores, identificando continuidades, rupturas e mudanças de foco ao longo do tempo. Já as profissionais com menor tempo de atuação o vivenciam como parte constitutiva de sua prática, sem referências diretas a outros direcionamentos. Essa diferença de perspectivas pode gerar tanto tensões quanto complementaridades: enquanto as mais antigas oferecem uma

leitura crítica baseada na experiência acumulada, as mais novas demonstram maior abertura a inovações e à incorporação de diretrizes recentes.

3.3.2 A aplicação do P7: entre o texto normativo e a prática cotidiana

Este tópico aborda o primeiro eixo de análise definido a partir do material empírico, centrado na implementação de políticas educacionais e, em especial, na aplicação do P7 como instrumento normativo. A política de protocolos instituída pela Resolução SEE nº 4.487/2021 buscou organizar a atuação da inspeção escolar em Minas Gerais, estabelecendo procedimentos e rotinas voltados a diferentes dimensões da gestão.

O P7, formalmente vinculado à dimensão pedagógica, foi concebido como mecanismo de acompanhamento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, ao transferir a responsabilidade pedagógica para a Diretoria Educacional da SRE, em particular para o SAI, o protocolo gera uma contradição: embora o inspetor escolar esteja oficialmente associado ao campo pedagógico, não lhe é atribuída a função direta de orientar processos de ensino e aprendizagem.

As entrevistas realizadas com inspetoras escolares mostram que essa contradição se traduz em múltiplas tensões que atravessam a aplicação do P7. Essas tensões não se limitam à operacionalização do protocolo, mas dizem respeito à própria concepção da política e à forma como ela é interpretada e executada no cotidiano das escolas. Para sistematizar essas tensões, elaborou-se o quadro a seguir:

Quadro 10 - Tensões na aplicação do P7

Tensão identificada	Descrição
Dissonância normativa	O Protocolo 7 está formalmente vinculado à dimensão pedagógica, mas sua estrutura e aplicação são essencialmente administrativas, sem oferecer subsídios efetivos para o acompanhamento pedagógico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
Ambiguidade de atribuições	O SIE é acionado para questões pedagógicas que deveriam ser da DIRE/SAI.
Sobreposição de funções	Inspetores assumem funções que extrapolam sua formação e atribuição formal.
Fragmentação das práticas	Falta de articulação entre professores regentes, apoio e AEE.
Burocratização do PDI	Documento tratado como formalidade, sem impacto pedagógico.

Reinterpretação da política	Cada inspetora aplica o P7 conforme sua realidade e condições locais.
-----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A primeira tensão, denominada dissonância normativa, manifesta-se na fala de Clara: “Nosso olhar, digamos, é mais administrativo, de gestão, do que um olhar mesmo pedagógico, então eu ainda não consegui ter esse olhar pedagógico de ver como o aluno está, isso eu ainda não consegui fazer” (Clara, Entrevista, 14 jan. 2025). Aqui, a inspetora não apenas descreve sua rotina, mas expressa uma frustração por não conseguir atender à dimensão pedagógica do P7 mesmo que formalmente não lhe seja atribuída a função pedagógica. Há um conflito vivido pela inspetora entre uma responsabilidade percebida como pedagógica e uma rotina institucional que a mantém na esfera administrativa. Esse conflito indica que o texto normativo atribui ao P7 uma dimensão pedagógica que não se materializa em arranjos, rotinas e instrumentos que sustentem o trabalho pedagógico da inspeção no cotidiano das escolas.

No ciclo de políticas, conforme Ball e Bowe (1992), a distinção entre contextos aponta como um texto concebido em determinado espaço percorre trajetórias de tradução em outros, adquirindo novos significados. Mainardes (2006, p. 53) reforça que “as políticas não são simplesmente implementadas; são interpretadas e reinterpretadas pelos atores em diferentes contextos, especialmente no contexto da prática”. À luz dessa formulação, o P7 pode ser compreendido como um texto com inscrição pedagógica cuja implementação, no cotidiano da inspeção escolar, se reduz a tarefas essencialmente administrativas (verificação, registro, controle). Em outras palavras: o protocolo afirma um propósito pedagógico, mas operacionaliza uma rotina burocrática, pois seus tópicos de afazeres são puramente administrativos, resultado de pressões organizacionais e da estrutura de trabalho que deslocam a atuação para o campo burocrático.

Entretanto, a prática cotidiana da inspeção escolar mostra que essa tradução não se dá de forma homogênea. Os inspetores escolares, mesmo absorvidos por rotinas administrativas, são constantemente levados a analisar situações que pertencem ao campo pedagógico. A análise do PDI é um exemplo recorrente: ao visitar as escolas, os inspetores são questionados sobre a pertinência das estratégias utilizadas pelos professores de apoio e regentes, demandas que exigem um olhar pedagógico. Essa situação confirma a ideia de Ball (1994) de que os textos políticos carregam múltiplos significados e são sempre sujeitos a processos de tradução, sendo apropriados de maneiras distintas pelos atores que os operacionalizam.

Nesse sentido, a dissonância normativa do P7 não elimina a dimensão pedagógica da atuação do inspetor, mas a desloca para um espaço de ambiguidade. O protocolo formaliza a responsabilidade pedagógica, mas não oferece instrumentos claros para sustentá-la, o que leva os inspetores a exercerem discricionariedade diante das demandas escolares. Lipsky (1980) observa que os burocratas de nível de rua, diante de objetivos ambíguos e recursos limitados, desenvolvem rotinas e práticas que moldam a política como ela é de fato experimentada. No caso da inspeção escolar, essa discricionariedade se manifesta quando o inspetor precisa responder a questões pedagógicas sem respaldo institucional, transformando o P7 em um conjunto de práticas híbridas entre o administrativo e o pedagógico.

Viola (Entrevista, 15 jan. 2025) reforça essa percepção ao afirmar: “O protocolo é importante, mas ele não dá conta da complexidade da escola. A gente precisa de mais elementos para entender o que está acontecendo. Às vezes, o protocolo vira só um *checklist*, e isso não ajuda a pensar a inclusão” (Viola, Entrevista, 15 jan. 2025). Essa fala mostra que o P7, concebido como instrumento pedagógico, é reduzido a uma lista de verificação. Ball (1994) argumenta que as políticas são textos que carregam múltiplos significados e estão sempre sujeitos a processos de tradução, sendo apropriadas de maneiras distintas pelos atores que as operacionalizam. No caso do P7, essa tradução se dá de forma burocrática, transformando um protocolo pedagógico em *checklist* administrativo.

No âmbito da inspeção escolar, o P7, embora inscrito como instrumento pedagógico, acaba se materializando em tarefas predominantemente administrativas, em vez de se constituir como um acompanhamento pedagógico consistente. Lipsky (1980) observa que os burocratas de nível de rua, diante de pressões de tempo, recursos limitados e objetivos pouco claros, desenvolvem rotinas e padrões de simplificação que tornam o trabalho administrável. Essa lógica ajuda a compreender por que, nesse caso, a simplificação não decorre de uma escolha individual das inspetoras, mas de condições estruturais que moldam sua atuação e empurram o protocolo para o campo burocrático.

Entretanto, o problema não se restringe ao SIE. Ainda que o protocolo preveja que as orientações pedagógicas sejam demandadas ao SAI, esse setor também não dispõe de instrumentos normativos ou rotinas capazes de sustentar o acompanhamento pedagógico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Mesmo com a criação do CREI, que buscou ampliar o suporte técnico-pedagógico, as entrevistas mostram que sua atuação não consegue dar conta da complexidade das demandas escolares, gerando descontinuidade entre o que é orientado e o que se realiza na prática.

A própria escola, por sua vez, também enfrenta dificuldades para assumir esse acompanhamento pedagógico. Como relatam as inspetoras, os professores de apoio muitas vezes não possuem formação adequada e acabam reproduzindo práticas de caráter assistencial, sem articulação com os regentes ou com os professores de AEE. O resultado é que o trabalho pedagógico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva permanece fragmentado e sem coordenação clara entre os diferentes atores institucionais.

O resultado é um trabalho pedagógico disperso, com dificuldade de articular os diferentes setores envolvidos. Cada instância atua de forma parcial e sem continuidade: o inspetor reduz sua atuação a rotinas administrativas; o SAI carece de instrumentos que orientem sua função pedagógica; o CREI, embora concebido para ampliar o suporte às escolas, não assegura continuidade de orientações práticas; e a escola permanece limitada por restrições de tempo e pela insuficiência da formação docente.

Essa configuração pode ser compreendida a partir da análise de Lipsky (1980, p. 66), que afirma: “o fato de que os burocratas de nível de rua devem exercer discricionariedade no processamento de grandes quantidades de trabalho com recursos inadequados significa que devem desenvolver atalhos e simplificações”. No caso da inspeção escolar, condições estruturais como ausência de recursos, falta de formação específica e escasso respaldo, culminam em atalhos que convergem para a utilização do P7 como um *checklist*. Assim, mesmo quando os inspetores se reconhecem responsáveis pela dimensão pedagógica, sua prática acaba restrita ao cumprimento burocrático, sem condições de efetivar o acompanhamento pedagógico previsto no texto normativo.

Além disso, como observa Lipsky (1980, p. 176), “o significado político das rotinas é reforçado pelo fato de que as políticas que resultam de um tratamento rotineiro são, muitas vezes, orientadas a caminhos inesperados por parte das organizações, cujas políticas estão sendo implementadas ou são contrárias a alguns dos seus objetivos”. Essa ideia leva a compreensão de que, ao ser traduzido em rotinas burocráticas, o P7 acaba orientando a política de inclusão escolar para trajetórias distintas daquelas previstas em sua concepção original, deslocando o foco da mediação pedagógica para o controle administrativo.

Dessa forma, mesmo que o P7 tenha como objetivo garantir os aportes necessários para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que se observa é que ele assegura o atendimento formal, mas não garante a inclusão escolar em sua plenitude. A inclusão, quando desvinculada da atenção às necessidades que assegurem a acessibilidade dos estudantes, não se realiza como prática efetiva de aprendizagem e participação. O P7, ao se limitar a registros e verificações, não promove a articulação necessária entre inspetores, SAI,

CREI e escola, resultando em um processo que atende à exigência normativa, mas não garante que os estudantes sejam de fato incluídos no cotidiano escolar e tenham todos os recursos necessários à sua aprendizagem em igualdade de condições.

A ambiguidade de atribuições está diretamente ligada à dissonância normativa, pois o P7 inscreve uma expectativa pedagógica sem organizar os meios necessários para sustentá-la. Essa indefinição desloca para o inspetor responsabilidades que não lhe cabem formalmente, criando um espaço híbrido em que ele é solicitado pelas escolas como agente pedagógico, mas não dispõe de suporte institucional para responder a essas demandas.

Aria descreve essa situação ao afirmar: “A gente fica no meio do caminho. O protocolo pede que a gente acompanhe o PDI, mas quando a escola pergunta como fazer, a gente tem que dizer que é com o SAI. Só que a escola quer resposta na hora, e a gente acaba tentando ajudar como pode” (Aria, Entrevista, 16 jan. 2025). O relato mostra que o inspetor é convocado a orientar práticas pedagógicas, mesmo quando o protocolo apenas lhe atribui o acompanhamento superficial.

O inspetor escolar atua em um campo marcado pela indefinição de funções. Lipsky (1980) observa que os burocratas de nível de rua trabalham em situações que exigem respostas às dimensões humanas, e por isso exercem discricionariedade, já que suas tarefas demandam observação e julgamento sensíveis, não redutíveis a formatos programados. No caso da inspeção escolar, essa discricionariedade se manifesta quando o inspetor precisa decidir como responder às demandas pedagógicas, mesmo sem respaldo normativo.

Os objetivos das organizações tendem a se acumular de maneira incremental e ambígua, sem que haja uma racionalização clara, conforme aponta Lipsky (1980). O P7 expressa esse acúmulo ao atribuir simultaneamente funções de acompanhamento, verificação e orientação, sem delimitação precisa de papéis. Nesse contexto, a escola passa a esperar do inspetor respostas de natureza pedagógica, enquanto o protocolo o define prioritariamente como agente de fiscalização. A sobreposição de expectativas e atribuições gera ambiguidade institucional, contribuindo para que os inspetores se percebam constantemente extrapolando suas funções formais.

A ambiguidade de atribuições, portanto, não é um problema pontual, mas um traço estrutural derivado da dissonância normativa. Ao formalizar a dimensão pedagógica sem prover instrumentos, o P7 desloca para o inspetor responsabilidades que deveriam ser da equipe pedagógica da SRE. Essa indefinição compromete a articulação entre setores e reforça a sobreposição de papéis, confirmando que a política de protocolos não apenas burocratiza o

acompanhamento, mas também fragiliza a inclusão escolar ao deixar o trabalho pedagógico sem sustentação institucional.

A sobreposição de funções é uma tensão estrutural e cultural do cargo de inspetor escolar. Não se trata de acúmulo de cargos, neste caso trata-se da necessidade de transitar por demandas muito distintas, cada uma exigindo conhecimentos específicos e aprofundados, principalmente no campo das legislações. Enquanto na SRE existem diretorias especializadas para tratar de aspectos como finanças, pessoal e pedagógico, na escola o inspetor atua de forma transversal. Seu leque de trabalho é extenso: acompanha a execução financeira dos termos de compromisso, verifica a regularidade da contratação de professores, monitora programas pedagógicos como o Jovem de Futuro, analisa a infraestrutura física da escola, acompanha registros da vida escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, é chamado a intervir em situações ligadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa característica faz com que o inspetor transite por campos diversos, que não se limitam à sua formação inicial, evidenciando uma atuação multifacetada e complexa.

Para intervir nas questões da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, seria necessário conhecer em profundidade o aluno. Célia (Entrevista, 23 jan. 2025) aponta que, entretanto, faltam tempo e formação adequada para que isso ocorra, o que faz com que a atuação se restrinja ao campo administrativo, deixando em segundo plano a dimensão pedagógica. Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) observa que, em determinados períodos, o cumprimento do P7 somente acontece quando a escola aciona diretamente o inspetor, situação que revela a fragilidade do protocolo. Ela acrescenta que, em 2024, houve grande demanda relacionada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que levou a inspetora a extrapolar as atribuições previstas, já que o SAI não comparece às escolas para atender essas solicitações.

A rotina das inspetoras escolares caracteriza-se pela multiplicidade de atribuições simultâneas, como responder a ouvidorias, acompanhar programas como o Jovem de Futuro e lidar com questões de pessoal, tarefas que, conforme relata Viola (Entrevista, 15 jan. 2025), consomem tempo e energia e reduzem as possibilidades de atuação pedagógica. As demandas burocráticas também limitam a dedicação sistemática à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já que, mesmo nas visitas às SRM, não há condições de realizar um monitoramento contínuo em razão do tempo insuficiente destinado a essa atividade, como observa Aria (2025).

Segundo Lira (Entrevista, 16 jan. 2025), o cumprimento do P7 não se realiza de forma sistemática, ocorrendo apenas de maneira pontual quando há disponibilidade de tempo, o que

evidencia sua fragilidade como instrumento de acompanhamento. Para a inspetora, o protocolo tende a ser tratado como uma meta burocrática, sem espaço para análise aprofundada. Aria (2025) reconhece que os protocolos funcionam como instrumentos de direcionamento, mas ressalta que muitas vezes exigem ações inviáveis diante das demandas acumuladas. Ela relata sentir angústia pela impossibilidade de maior dedicação às questões da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, embora encontre algum alívio no fato de que o monitoramento também deveria ser assumido pelo SAI.

Esses relatos mostram que o inspetor atua em um espaço paradoxal, já que, conforme analisa Lipsky (1980), o trabalho dos burocratas de nível de rua é altamente pré-determinado, mas ao mesmo tempo exige improvisação e capacidade de resposta a cada caso individual. No contexto da inspeção escolar, esse paradoxo se materializa quando o inspetor precisa, simultaneamente, verificar termos de compromisso, acompanhar a gestão financeira, analisar a contratação de professores, monitorar programas pedagógicos e responder a situações emergenciais, como atender à ligação de um diretor solicitando orientação quanto ao tratamento que deve ser dado a um estudante em *meltdown*⁸ na escola.

Ao implementar uma política, os burocratas de nível de rua tomam decisões que incidem diretamente sobre a vida das pessoas e precisam lidar com as reações dos usuários. Como observa Lipsky (1980), diante dessas pressões, eles desenvolvem rotinas e estratégias para tornar o trabalho administrável. Essa dinâmica encontra paralelo na prática da inspeção escolar, em que o inspetor é constantemente demandado por pais, professores e diretores para intervir em situações que envolvem direitos, conflitos e crises. Entre os exemplos mais recorrentes estão as solicitações de famílias pela presença de um professor de apoio para seus filhos e as reclamações relacionadas ao atendimento prestado por esse profissional.

Mesmo quando responde à luz das normativas, o inspetor precisa administrar expectativas e frustrações, já que nem sempre os usuários recebem a resposta que desejam. Nesses casos, cabe ao inspetor escolar traduzir a norma em linguagem acessível, explicar os limites institucionais e, ao mesmo tempo, reconhecer a legitimidade da preocupação da família. Trata-se de um trabalho que exige escuta qualificada e capacidade de negociação,

⁸ O *meltdown* é uma crise explosiva caracterizada pela perda de controle emocional, geralmente em resposta a sobrecargas sensoriais ou emocionais extremas. Durante esse processo, a pessoa pode manifestar comportamentos como gritos, choro, acessos de raiva e agressividade (Universidade Estadual do Maranhão, 2024)

pois a dimensão técnica não elimina a necessidade de construir confiança e de oferecer alternativas possíveis dentro dos limites da legislação.

Portanto, a sobreposição de funções não decorre de escolhas individuais, mas de um desenho institucional e cultural que amplia o escopo de atuação do inspetor escolar. Ao mesmo tempo em que cumpre tarefas administrativas e pedagógicas, o inspetor também desempenha funções de mediação, escuta e gestão de conflitos, compondo uma prática multifacetada.

A fragmentação das práticas não é um fenômeno recente e tampouco se vincula diretamente ao P7. Antes mesmo de sua implementação, a inspeção escolar já identificava dificuldades de articulação entre professores regentes, profissionais de apoio e docentes do AEE. A Resolução SEE nº 4256/2020 prevê essa articulação apenas para a elaboração do PDI, mas, na prática, nem esse momento tem sido assegurado. A norma apresenta caráter genérico e não estabelece mecanismos concretos para garantir essa articulação, o que se torna ainda mais complexo pelo fato de o AEE atuar apenas no turno inverso ao do estudante, dificultando o contato direto com os professores regentes e de apoio.

As falas das inspetoras confirmam esse cenário. Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) relata que, em muitas escolas, o professor regente e o professor de apoio trabalham de forma paralela, sem interação. Além disso, em determinados períodos, o cumprimento do P7 só ocorre quando a escola aciona diretamente o inspetor escolar. Ela explica que, em 2024, foi muito demandada para questões da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, por isso, acabou extrapolando as atribuições previstas no protocolo. Seu relato é preocupante: o SAI não comparece às escolas para atender essas demandas.

Em muitas escolas, o AEE desenvolve atividades desvinculadas da sala regular, sem troca de informações sobre as necessidades dos alunos. Viola (Entrevista, 15 jan. 2025) chama atenção para esse aspecto, e Aria (2025) acrescenta que, em visitas às SRM, percebeu que o trabalho do AEE não se conecta com o planejamento pedagógico da escola, tornando-se uma ação isolada. Essa ausência de articulação não pode ser explicada apenas como resultado de falhas individuais dos profissionais envolvidos; trata-se de uma limitação estrutural da política educacional. Como observa Lipsky (1980), os burocratas de nível de rua frequentemente trabalham com recursos inadequados às demandas que enfrentam, e parte dessa inadequação decorre da própria natureza da função. No caso da inspeção escolar, a fragmentação das práticas reflete esse arranjo político: a norma prevê a articulação apenas de forma restrita, não define objetivos claros de interação e tampouco oferece condições institucionais para que ela se concretize. Assim, embora seja evidente que a articulação entre

regente, apoio e AEE deveria ocorrer, o inspetor não dispõe de respaldo normativo para exigir sua efetivação, limitando sua atuação a recomendações que dificilmente se materializam no cotidiano escolar.

Mantoan e Lanuti (2022) apontam que professor regente e o professor do AEE podem compartilhar informações sobre o aluno, orientar-se mutuamente quanto ao uso de recursos e apoios e promover a quebra de barreiras na sala de aula e na escola em geral. Essa articulação deveria envolver também o uso da Tecnologia Assistiva e dos apoios necessários pelo professor da sala comum, em conjunto com os demais estudantes. No entanto, o que a inspeção escolar observa é que essa colaboração permanece como um ideal normativo e teórico, sem sustentação institucional para se concretizar.

Tavares (2020), ao analisar o acompanhamento realizado pela equipe do SAI na SRE de Paracatu, reforça essa constatação ao mostrar que a interação entre professores do ensino regular e profissionais do AEE é frágil ou inexistente. Em muitos casos, o professor de apoio acaba assumindo sozinho a responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ou apenas cuidador, em vez de exercer sua função especializada. Essa sobreposição de papéis mostra que a política, ao não garantir mecanismos de articulação, desloca para o AEE responsabilidades que deveriam ser compartilhadas, aprofundando a fragmentação das práticas.

Dessa forma, a fragmentação das práticas não se explica apenas pela dinâmica interna das escolas, mas pela própria política que prevê articulação de modo restrito e não oferece meios para sua efetivação. O inspetor, nesse cenário, limita-se a orientar sobre a necessidade de integração, mas encontra barreiras no caráter pouco prescritivo da norma e na falta de mecanismos institucionais capazes de assegurar a concretização dessa articulação.

A quinta tensão observada na prática da inspeção escolar refere-se ao modo como o PDI é tratado nas escolas. Embora previsto como instrumento obrigatório para orientar estratégias de inclusão, o PDI tem sido frequentemente reduzido a uma formalidade burocrática, elaborado apenas para atender às exigências normativas, sem se converter em referência para o trabalho pedagógico.

As inspetoras relatam que, em muitas situações, o documento é produzido de forma protocolar, sem diálogo entre regente, apoio e AEE. Esse caráter burocrático faz com que o PDI se restrinja ao cumprimento de exigências administrativas, em vez de se constituir como referência para o planejamento pedagógico. A crítica não se limita à ausência de qualidade técnica, mas aponta para um problema estrutural: o PDI, tal como vem sendo praticado, não

cumpra a função de orientar a inclusão, tornando-se um registro formal desvinculado da realidade escolar e do estudante que deveria ser o centro deste processo.

Além de se reduzir a um instrumento protocolar, o PDI acaba por centralizar a discussão pedagógica apenas no estudante da educação especial. Essa centralidade, embora necessária em certa medida, obscurece a reflexão mais ampla sobre o ensino para todos os alunos da rede, inclusive aqueles considerados “comuns” ou sem dificuldades aparentes. Ao deslocar o foco do estudo de caso e do PAEE, o PDI contribui para a ausência de debates sobre práticas pedagógicas que poderiam qualificar o ensino de forma geral. Trata-se, portanto, de um problema estrutural: ao invés de fomentar uma perspectiva inclusiva e coletiva, o documento reforça uma lógica fragmentada, em que a atenção se concentra em um grupo específico, deixando de lado a necessária discussão sobre a qualidade do ensino para toda a comunidade escolar.

Célia (Entrevista, 23 jan. 2025) chama atenção para a dificuldade de motivar os professores a construírem o PDI. Ela afirma:

O mais difícil é conseguir motivar o professor para estudar e entender melhor a individualidade do aluno, de como ele pode trabalhar com aluno, de como deve construir o PDI para que não seja um documento apenas burocrático ou cópia de outros PDI que é o que a gente vê muito né. (Célia, Entrevista, 23 jan. 2025)

Sob a perspectiva da entrevista, observa-se que, na prática, o PDI tem sido tratado como documento de praxe, reproduzido de forma homogênea e sem considerar as especificidades dos estudantes. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2011), defendem que o PDI só cumpre sua função quando se converte em referência para o planejamento pedagógico, articulando os diferentes profissionais da escola em torno da identificação e superação das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Aria acrescenta outro exemplo prático ao relatar que, em algumas escolas, os PDI são preenchidos de forma mecânica, sem relação com o acompanhamento pedagógico:

Eu fui ver os PDI esse semestre nas escolas do meu setor. Teve uma escola que eu tive que pedir o SAI intervenção para capacitar a equipe pedagógica. No caso, foi a equipe pedagógica e os professores de apoio. Porque estavam, assim, terríveis, extremamente malfeitos. Estávamos no segundo bimestre com terceiro bimestre preenchido, quarto bimestre preenchido. Como se fosse só um documento de praxe mesmo. (Lira, Entrevista, 16 jan. 2025)

Flora (Entrevista, 24 jan. 2025) complementa ao destacar a descontinuidade no preenchimento:

O preenchimento do PDI é um desafio, a maioria quando preenche, é apenas no final do ano, e você vai ver é cópia, não tem informações do aluno, eles não conversam com a família, não tem um histórico do atendimento. Eu fico pensando como trabalhou o ano todo sem o PDI. (Flora, Entrevista, 24 jan. 2025).

Conforme as entrevistas, o PDI, em vez de orientar práticas pedagógicas, tem sido tratado como documento de praxe, sem diálogo com professores e famílias. Do ponto de vista da política pública, a análise de Lipsky (1980) ajuda a compreender por que essa burocratização ocorre. Os burocratas de nível de rua, neste caso os professores regentes, são aqueles que lidam diretamente com os estudantes e suas famílias, ou seja, com os “clientes” da política. É nesse espaço cotidiano que as diretrizes oficiais são reinterpretadas e transformadas em práticas concretas.

Ao nos colocarmos no lugar do professor regente, torna-se evidente que a burocratização do PDI não decorre apenas de desinteresse ou negligência, mas de um conjunto de condições estruturais que limitam sua atuação. Esses profissionais enfrentam salas cheias, turmas heterogêneas, acúmulo de tarefas administrativas, ausência de recursos pedagógicos adequados e, muitas vezes, falta de apoio institucional. Diante desse cenário, o PDI tende a ser visto como mais uma obrigação documental, e não como um instrumento efetivo de planejamento e de aprendizagem. Essa interpretação reforça a ideia de que a burocratização é, em grande medida, uma resposta adaptativa às condições de trabalho.

Pesquisas também confirmam essa realidade. Hudson e Borges (2020) identificaram que, embora parte significativa dos professores declare conhecer o PDI, muitos ainda não se apropriam do documento como instrumento pedagógico. Os autores apontam que a construção do documento é frequentemente delegada a profissionais específicos, como o professor de apoio, o que fragiliza sua relação com o ensino da classe comum.

Miranda (2017) também corrobora esse cenário ao analisar PDI elaborados em escolas da SRE de Conselheiro Lafaiete. A autora aponta que os documentos frequentemente apresentam lacunas, não seguem as orientações normativas e carecem de registros consistentes. Essa ausência de articulação entre os professores compromete o uso do PDI como instrumento de acompanhamento pedagógico. Sem a articulação entre professor regente, professor de apoio e professor de AEE, o PDI perde sua função pedagógica e se

limita a cumprir protocolos, pois apenas tem impacto quando orienta o trabalho coletivo da escola e promove a corresponsabilidade entre os profissionais (Mendes, 2010).

Cabe destacar a fala de Célia (Entrevista, 23 jan. 2025) sobre a dificuldade de contribuir com o PDI em razão da ausência de formação específica, o que reforça a percepção de que o documento não encontra respaldo nas condições institucionais necessárias para sua apropriação. Essa limitação formativa se soma às práticas burocráticas relatadas pelas inspetoras, compondo um quadro em que o PDI é produzido de forma mecânica, copiado de outros modelos ou elaborado sem diálogo entre regente, apoio e AEE. O documento é elaborado, na maioria das vezes, pelo professor de apoio e conferido pela especialista da Educação Básica, sendo raramente acompanhado pela equipe gestora e contando com participação mínima das professoras regentes, como demonstra Ferreira (2019).

A burocratização do PDI, evidenciada tanto pelas falas das inspetoras quanto pela literatura, revela uma tensão estrutural: o documento, instituído em Minas Gerais pela Resolução CEE nº 460/2013 e pela Resolução SEE nº 4.256/2020, deveria orientar práticas inclusivas, mas tem sido tratado como exigência administrativa. Diferentemente das diretrizes nacionais, que estabelecem o estudo de caso na LBI (2015) e o PAEE na PNNEPEI (2008), o PDI surge como uma normativa estadual que não encontra correspondência direta nos marcos federais e, na prática, não tem sido utilizado conforme previsto. Essa discrepância entre a previsão normativa e a prática cotidiana indica que a obrigatoriedade do PDI não se converte em recurso pedagógico, mas em obrigação documental.

Esse debate, presente tanto nas entrevistas quanto na literatura, mostra que a crítica ao PDI não se restringe ao modo como é preenchido, mas alcança sua própria concepção normativa. Ao instituir um instrumento que não dialoga com os referenciais nacionais e que carece de mecanismos de acompanhamento e formação, a política estadual fragiliza sua legitimidade pedagógica e coloca em questão sua pertinência como política pública. Essa tensão se articula com outras já discutidas, preparando o terreno para compreender como, no caso do P7, a reinterpretação das diretrizes oficiais também se traduz em práticas fragmentadas e burocráticas.

A última tensão identificada na prática da inspeção escolar refere-se à reinterpretação da política educacional, especialmente no cumprimento do P7. Embora o documento estabeleça diretrizes para a atuação na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as entrevistas mostram que sua aplicação não ocorre de forma uniforme, sendo constantemente ajustada às condições locais e às demandas burocráticas que atravessam o cotidiano das inspetoras. Essa tensão se articula com outras já discutidas, como a ambiguidade

das atribuições e a sobreposição de funções, que deslocam o foco da dimensão pedagógica para tarefas administrativas.

Dando continuidade à análise, torna-se relevante observar o grau de familiaridade das inspetoras com o P7. Todas declararam conhecer o documento, mas cinco inspetoras afirmaram aplicá-lo apenas de forma parcial ou com limitações, enquanto apenas uma demonstrou maior domínio, ainda que com restrições. Os dados estão sistematizados no Quadro 11:

Quadro 11 - Familiaridade e aplicação do P7

Inspetora Escolar	Familiaridade com o P7	Aplicação na prática
Aria	Parcial	Aplica quando necessário
Clara	Total	Leu, mas não domina
Célia	Parcial	Conhece, mas não aplica sistematicamente
Flora	Parcial	Aplica com limitações
Lira	Parcial	Leu, mas não aplica
Viola	Parcial	Conhece, mas não aplica sistematicamente

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

As falas das inspetoras ilustram como o protocolo é reinterpretado diante das pressões cotidianas. Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) reconhece que não mantém o P7 como referência constante, orientando sua prática mais pelas demandas imediatas das escolas do que pelas prescrições formais. Para ela, os prazos curtos e as exigências administrativas deslocam o olhar pedagógico para a burocracia. Célia (Entrevista, 23 jan. 2025) também admite que não segue o protocolo de forma sistemática, pois as demandas emergenciais exigem uma postura reativa. Lira (Entrevista, 16 jan. 2025) reforça essa percepção ao afirmar que o cumprimento do P7 ocorre apenas de forma pontual, como se fosse uma meta a ser cumprida, sem análise sistemática.

Aria (2025) reconhece a importância do protocolo como instrumento de direcionamento, mas critica o distanciamento entre suas exigências e a realidade das escolas, relatando angústia por não conseguir atuar mais diretamente na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Viola (Entrevista, 15 jan. 2025) é ainda mais incisiva, afirmando que o P7 “não é prático” e que sua atuação é muito mais reativa às demandas da

escola do que orientada pelo documento. Para ela, o protocolo carece de perspectiva técnica e acaba sendo usado como instrumento de cobrança sobre a inspeção.

Esses relatos demonstram que o P7, concebido como instrumento normativo, é recontextualizado em função das condições concretas de trabalho. A sobrecarga burocrática, a multiplicidade de tarefas e a ausência de clareza técnica resultam em um cumprimento parcial e não sistemático. Essa dinâmica confirma a análise de Lipsky (1980), segundo a qual os burocratas de nível de rua adaptam as políticas às pressões cotidianas e aos recursos disponíveis, produzindo práticas que se afastam da linearidade prevista nos textos oficiais.

Novamente trazemos a concepção de Ball e Bowe (1992) para destacar que os textos das políticas são continuamente reinterpretados nos diferentes contextos de prática. O que está prescrito em documentos como o P7 não se materializa de forma homogênea, mas é reconstruído pelas inspetoras a partir das demandas locais e das condições institucionais. Nesse processo, o protocolo deixa de ser referência uniforme e passa a assumir diferentes significados conforme o espaço de atuação.

O relato de Clara (Entrevista, 14 jan. 2025), que conseguiu aplicar o protocolo em uma superintendência, mas não em Juiz de Fora devido às demandas acumuladas, ilustra esse movimento. Trata-se do que Ball e Bowe (1992) denominam contexto da prática, em que os atores reinterpretam os textos políticos e produzem versões locais da política. Assim, a familiaridade com o P7 não garante sua aplicação plena: o documento é conhecido, mas sua execução é fragmentada, expondo a tensão entre formulação normativa e execução cotidiana.

Além de investigar a familiaridade com o P7, a pesquisa buscou compreender como se dá o cumprimento desse protocolo na rotina das inspetoras escolares. A análise documental inicial revelou apenas dois registros entre as 19 escolas examinadas, indicando baixa incidência de uso formal. Esse dado já sugeria que o P7 não se consolidou como prática sistemática, mas como ação pontual vinculada a demandas específicas.

As entrevistas confirmaram essa percepção. As inspetoras relataram que o protocolo é acionado de forma esporádica, geralmente associado a tarefas administrativas, como a análise de vagas e habilitação de professores de apoio no início do ano letivo. A aplicação não acompanha o calendário bimestral previsto e, em muitos casos, limita-se ao registro de orientações ou à verificação superficial de documentos. O acompanhamento pedagógico, como a análise detalhada dos PDI ou das práticas do AEE, aparece de forma residual, condicionado ao tempo disponível e às demandas emergenciais das escolas.

A seguir, apresenta-se o Quadro 12 com o resumo das respostas das inspetoras sobre o cumprimento do P7 em sua rotina de trabalho:

Quadro 12 - Percepção das inspetoras sobre o cumprimento do P7 na rotina de trabalho

Inspetora	Cumprimento do P7 na rotina de trabalho.
Aria	Cumprimento por demanda da escola, sem sistematicidade.
Clara	Cumprimento pontual, de acordo com as demandas específicas das escolas.
Célia	Cumprimento esporádico, de acordo com demandas pontuais.
Flora	Cumprimento mais por necessidade, não por rotina.
Lira	Cumprimento esporádico e superficial, de acordo com demandas pontuais de cada escola.
Viola	Cumprimento por demanda da escola, sem sistematicidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Pelos relatos das entrevistadas, o P7 é tratado mais como exigência burocrática do que como instrumento de acompanhamento pedagógico. A sobrecarga de tarefas administrativas e a ausência de tempo para estudo e monitoramento contínuo deslocam o protocolo de sua função normativa para uma lógica de cumprimento por demanda. Essa fragmentação confirma que, embora todas as inspetoras conheçam o documento, sua aplicação é parcial e condicionada às circunstâncias locais.

A inspetora Célia (Entrevista, 23 jan. 2025) observa que o cumprimento do P7 se concentra no início do ano letivo, quando há necessidade de organizar vagas e verificar a habilitação dos professores de apoio, mas perde sistematicidade à medida que as demandas administrativas se intensificam. De forma semelhante, Lira (Entrevista, 16 jan. 2025) considera que o protocolo é tratado como uma formalidade, acionado apenas quando há tempo disponível, o que reforça sua percepção de que o trabalho se limita ao cumprimento de metas burocráticas. Já Aria (2025) acrescenta que, apesar de buscar acompanhar os PDI e repassar a legislação às escolas, não consegue realizar esse monitoramento de forma contínua, pois a rotina da inspeção escolar impede a dedicação necessária às ações previstas no calendário oficial.

Do ponto de vista teórico, esse cenário mais uma vez pode ser compreendido pela perspectiva de Lipsky (1980), ao destacar que os agentes responsáveis pela implementação

das políticas adaptam suas práticas às pressões cotidianas e aos recursos disponíveis e da mesma forma por Ball e Bowe (1992) onde os textos das políticas são alterados nos diferentes contextos de prática, produzindo versões locais da política.

Um dos objetivos centrais das entrevistas foi compreender de que maneira as inspetoras escolares registram suas ações relacionadas ao P7 nos Termos de Visita e se consideram esse registro eficaz. A pesquisa documental já havia evidenciado a fragilidade desse processo: entre as 19 escolas analisadas, apenas duas apresentaram registros diretos de aplicação do P7, ambas acompanhadas pela mesma inspetora. Esse dado revela a baixa incidência de registros formais e reforça a necessidade de analisar como o protocolo é incorporado, ou não, à rotina da inspeção escolar.

Nas entrevistas, apenas uma das cinco inspetoras declarou realizar o registro conforme o calendário bimestral do SIE. Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) reconhece que sua prática é informal e limitada, afirmando:

Registro de forma informal, porque eu não cito conforme o protocolo 7. Então, quando eu vejo que a escola está fazendo um trabalho que não está conforme deveria ser feito, eu coloco no Termo de Visita as orientações necessárias como reunir com as especialistas, reunir com os professores de apoio, solicitando a elaboração do PDI, é o máximo que eu coloco. (Clara, Entrevista, 14 jan. 2025)

Aria (Entrevista, 16 jan. 2025) também admite não registrar de acordo com o P7, explicando que sua documentação se restringe a orientações gerais:

Registro o que eu orientei, o que foi necessário ser feito ou coloco que eu orientei sobre a resolução x. Agora, você me falou uma coisa que me chamou a atenção, em relação ao Protocolo da Educação Especial, eu não registro, eu o coloco como uma informação às vezes global. (Aria, Entrevista, 16 jan. 2025)

Célia (Entrevista, 23 jan. 2025), por sua vez, apresenta uma visão pragmática, reconhecendo que os Termos de Visita e relatórios técnicos não refletem plenamente a realidade pedagógica das escolas. Ela observa:

Hoje a minha grande dificuldade são os relatórios técnicos, ou seja, os Termos de Visita ao final do trabalho, porque geralmente ou você trabalha ou você faz o relatório. Aí você está sempre trazendo para fazer o relatório para terminar no dia de teletrabalho que fazemos em casa, porém com um dia só de teletrabalho, ficou muito difícil. (Célia, Entrevista, 23 jan. 2025)

Esses depoimentos deixam claro que, embora o registro seja reconhecido como necessário, ele não se consolida como prática sistemática de acompanhamento pedagógico. Em vez disso, assume caráter burocrático, marcado por informalidade, generalizações ou dificuldades operacionais.

Essa constatação encontra respaldo em estudos recentes sobre inspeção escolar. Penido (2020) demonstra que os registros realizados pelas inspetoras na rede estadual mineira tendem a privilegiar o controle administrativo em detrimento da dimensão pedagógica, funcionando mais como comprovação burocrática do que como instrumento de reflexão. De forma semelhante, Torres Gomes (2021) aponta que a inspeção escolar é tensionada entre demandas burocráticas e pedagógicas, o que explica a superficialidade dos registros. A autora destaca que, ao serem pressionados por prazos e exigências administrativas, os inspetores acabam reduzindo o registro a uma formalidade, sem conseguir aprofundar a análise pedagógica das escolas.

Ao articular esses estudos com os depoimentos das inspetoras, percebe-se que o problema não está apenas na execução pontual do P7, mas na própria lógica de funcionamento dos registros da inspeção escolar. Eles são atravessados por uma racionalidade administrativa que privilegia o cumprimento de normas e prazos, mas não garante a sistematização das práticas pedagógicas.

3.3.3 Formação e saberes profissionais na atuação do SIE

As entrevistas mostraram que as inspetoras escolares enfrentam desafios significativos relacionados à sua formação e aos saberes profissionais mobilizados na atuação com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Embora o P7 esteja formalmente vinculado à dimensão pedagógica, sua efetiva aplicação exige conhecimentos específicos que não foram contemplados na formação inicial das inspetoras, tampouco são abordados de forma sistemática na formação continuada oferecida pela rede estadual. Esses desafios estão sintetizados no Quadro 13, que organiza as principais dificuldades relatadas pelas entrevistadas.

Quadro 13 - Síntese dos problemas de formação e atuação do SIE na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Parte	Conteúdo	Problemas/dificuldades apontados
Parte 1 (Formação e saberes profissionais na atuação do SIE)	Inspetoras se sentem pouco aptas; mobilizam saberes experienciais fora da formação oficial.	Lacuna na formação inicial/continuada; insegurança; falta de espaços de estudo; P7 tratado burocraticamente.
Parte 2 (Ausência de formação continuada e papel do inspetor)	Falta de formação e sobrecarga administrativa; inspeção também atende a comunidade e pais.	Protocolos não orientam pedagogicamente; frágil articulação regente–apoio–AEE; desvio de função do “professor de apoio”.
Parte 3 (Formação docente e problemas no PDI/AEE)	Formação inicial rasa compromete inclusão; PDI vira formalidade; AEE sobrecarregado e descaracterizado.	PDI malfeito/subutilizado; formação curta e superficial dos apoios; teoria–prática desconectadas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A insuficiência formativa impacta diretamente a autopercepção das inspetoras quanto à sua capacidade de atuação. A maioria reconhece estar apenas parcialmente preparada para lidar com as demandas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Entre as seis entrevistadas, quatro declararam sentir-se parcialmente aptas e duas afirmaram não se considerar aptas para orientar práticas relacionadas à Educação Especial. Nenhuma participante se identificou como plenamente apta, demonstrando a fragilidade dos processos formativos e a necessidade de políticas mais consistentes de formação, conforme pode ser visto no Quadro 14.

Quadro 14 - Autopercepção de aptidão das inspetoras escolares

Inspetor Escolar	Se considera apta para a orientar práticas relativas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?
Aria	Parcialmente apta
Clara	Não se considera apta
Célia	Parcialmente apta
Flora	Parcialmente apta
Lira	Não se considera apta
Viola	Parcialmente apta

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A inspetora Célia (Entrevista, 23 jan. 2025), relata que se sente parcialmente apta a lidar com as questões da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva devido à sua experiência na psicologia, mas ainda assim reconhece a lacuna de formação. Ela afirma:

É difícil, como inspetora, se eu estivesse unicamente com a formação de inspeção, acredito que não estivesse totalmente apta. Me sinto parcialmente apta, muito mais pela minha experiência profissional na área da Psicologia. Eu venho construindo a minha experiência profissional dentro de um campo mais amplo, onde consigo abranger, estudar e entender a diversidade da Educação Inclusiva. (Célia, Entrevista, 23 jan. 2025)

Esta fala reflete a necessidade de uma formação contínua e especializada, que vai além do escopo da inspeção e abrange as práticas pedagógicas inclusivas. Embora sua experiência na Psicologia forneça uma certa base de conhecimentos, ela também aponta que a formação do inspetor escolar é insuficiente para lidar com a complexidade das questões pedagógicas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, algo que é amplamente discutido por autores como Glat e Pletsch (2010), que apontam a necessidade de integração de conhecimentos pedagógicos e especializados na formação dos profissionais da educação.

A inspetora Aria (Entrevista, 16 jan. 2025), que também possui uma formação especializada em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, compartilha uma percepção semelhante:

Eu me sinto parcialmente apta. Porque eu acho que nem as escolas estão totalmente aptas ainda para trabalhar com Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apesar de ter formação na área de Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Acho que tem muitas coisas que precisam evoluir. (Aria, Entrevista, 16 jan. 2025)

Essas declarações demonstram que, diante da ausência de formação específica, as inspetoras recorrem a saberes construídos fora do espaço institucional, como experiências profissionais anteriores, formações paralelas e vivências pessoais. Esse movimento confirma o que Tardif (2002) denomina como saberes experienciais, que são mobilizados na prática cotidiana e resultam da experiência direta com os contextos escolares.

Embora o autor se refira aos docentes, é possível estender sua análise aos inspetores escolares, uma vez que esses profissionais também constroem seus saberes no enfrentamento cotidiano das demandas escolares, especialmente quando atuam em áreas para as quais não receberam formação sistemática. No caso da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, essa construção prática de saberes torna-se ainda mais evidente, pois, diante da

escassez de formação continuada e da ausência de diretrizes claras, as inspetoras acabam por desenvolver estratégias próprias de atuação, baseadas em suas trajetórias pessoais e profissionais. Trata-se, portanto, de uma profissionalização que se dá “no fazer”, mas que carece de respaldo institucional e de espaços formais de reflexão e sistematização desses saberes.

A fala de Aria (Entrevista, 16 jan. 2025) acrescenta à discussão o fato de que, mesmo com uma formação especializada, ainda existem lacunas significativas na implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tanto na formação dos profissionais quanto na própria capacitação das escolas para lidar com as especificidades de seus alunos. Esse ponto reforça a necessidade de uma transformação profunda tanto nos espaços de formação quanto na própria estrutura da escola, uma questão enfatizada por Antunes e Glat (2018), ao analisarem o currículo de alguns cursos de Pedagogia:

Em outras palavras, em um sistema educacional que promulga a inclusão escolar de todos os alunos, não é possível que na formação do pedagogo, assuntos referentes à alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento sejam trabalhados fora do contexto, alijados das demais disciplinas que têm implicação direta no trabalho pedagógico cotidiano do professor. Caso contrário, ele não estará preparado para receber em sua turma, o que inevitavelmente acontecerá, alunos com deficiências ou outras necessidades especiais. Semelhante preocupação concerne a formação dos profissionais que atuam na gestão e coordenação das escolas que deveriam estar inteirados e capacitados para lidar com essa realidade. (Antunes; Glat, 2018, p. 194).

A crítica à fragmentação entre teoria e prática nos processos formativos é também desenvolvida por Glat e Pletsch (2010, p. 13), que apontam que “a formação continuada deve ser pensada como um processo permanente, articulado às necessidades reais dos profissionais e às especificidades do contexto escolar”. Essa lacuna é igualmente percebida pela inspetora Clara (Entrevista, 14 jan. 2025), que afirma: “A formação que a gente tem não contempla a Educação Especial. A gente aprende na prática, com os casos que chegam, mas não tem uma base teórica sólida. Isso deixa a gente insegura” (Clara, Entrevista, 14 jan. 2025).

A insegurança relatada por Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) demonstra não apenas a ausência de formação específica, mas também a falta de espaços institucionais que promovam o estudo, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Esse quadro dialoga com a análise de Nóvoa (1995), ao afirmar que “a profissionalização exige o reconhecimento da diversidade de percursos e da pluralidade de saberes que constituem a identidade dos educadores” (Nóvoa, 1995, p. 28). A ausência de espaços institucionais que valorizem essa

pluralidade contribui para que os inspetores escolares atuem de forma isolada, sem apoio para consolidar práticas pedagógicas voltadas à inclusão. A insegurança, portanto, não é apenas individual, mas resultado de uma política que não investe na formação e na construção coletiva de competências.

Além disso, a formação dos profissionais que atuam na gestão e coordenação das escolas, como na SRE também é fundamental para que o que chamamos de prática pedagógica inclusiva não se restrinja apenas a um discurso, mas seja efetivamente implementada. Sem a formação adequada desses profissionais, o processo de inclusão corre o risco de ser ineficaz, como o próprio P7 tem demonstrado, ao tratar de questões pedagógicas de maneira burocrática e muitas vezes desconectada das necessidades reais das escolas e das possibilidades dos profissionais.

As inspetoras Lira (Entrevista, 16 jan. 2025) e Viola (Entrevista, 15 jan. 2025) não se sentem aptas por falta de formação específica na área de Educação Especial, um aspecto recorrente nas falas das participantes. Lira, por exemplo, declara: "Acho que falta capacitação por parte da SEE, me falta de conhecimento específico também. Não me sinto apta" (Lira, Entrevista, 13 jan. 2025). Já Viola (Entrevista, 15 jan. 2025) relata:

Acho que me falta formação, discussão sobre o tema, me falta tempo também. Muitas vezes quando tenho dúvida eu recorro às minhas colegas, porque tudo na inspeção tem que ser rápido. As pessoas querem respostas rápidas, e a gente não tem tempo para 'degustar' o que a gente precisa saber sobre determinados temas que até, são interessantes, aprofundar. A gente não tem sequer tempo para a formação adequada. (Viola, Entrevista, 15 jan. 2025).

A ausência de formação continuada e de espaços institucionais de estudo compromete a atuação da inspeção escolar na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa percepção encontra ressonância em Mantoan e Lanuti (2022, p. 65), ao destacarem que muitos professores desconhecem as novas diretrizes que chegam às escolas, carecem de leitura da legislação e de textos especializados, e acabam cumprindo apenas o que o sistema impõe de forma burocrática. De modo complementar, Mantoan; Prieto (2022, p. 58) reforçam que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não devem ser restritos a especialistas, mas apropriados por todos os profissionais da educação.

Lira (Entrevista, 16 jan. 2025) sintetiza essa dificuldade: "A formação que recebemos não contempla as especificidades da Educação Inclusiva. A gente tenta acompanhar, mas falta

base. O protocolo fala do PDI, mas não explica como acompanhar pedagogicamente” (Lira, Entrevista, 13 jan. 2025). Já a inspetora Viola (Entrevista, 15 jan. 2025) complementa: “A gente vai aprendendo com os casos. Cada escola tem uma realidade, e muitas vezes o que funciona em uma não serve para outra. O protocolo não dá conta dessa diversidade” (Viola, Entrevista, 15 jan. 2025). Essas falas confirmam o que Ball (1994) aponta sobre a recriação das políticas no contexto da prática, quando os profissionais reinterpretem os textos normativos conforme suas experiências, valores e condições locais.

Essa falta de formação, aliada à sobrecarga de tarefas administrativas, acaba fazendo com que o inspetor escolar se sinta incapaz de realizar as orientações necessárias às escolas de sua área de atuação, como apontado nas entrevistas. Além disso, é importante destacar que o trabalho do inspetor escolar não se limita apenas a orientar as escolas. Ele também orienta a comunidade escolar como um todo, incluindo os pais de alunos, que frequentemente buscam apoio e respostas sobre como conduzir situações envolvendo a educação de seus filhos.

O SIE atende diariamente a diversas demandas, nos plantões de atendimento, por meio de registros de reclamações formais, atendimentos presenciais e ligações, muitas das quais vêm de pais que necessitam de orientação sobre como as questões pedagógicas e de inclusão estão sendo tratadas nas escolas. Portanto, a formação do inspetor escolar deve abranger não apenas os aspectos administrativos e pedagógicos voltados às escolas, mas também essa função de apoio à comunidade, o que torna a formação contínua ainda mais necessária.

Importa destacar o que a LDB (1996), em seu Art. 59, inciso III, estabelece: “os sistemas de ensino devem assegurar professores com especialização adequada para o AEE, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns”. Observa-se, contudo, que a normativa não prevê formação adicional obrigatória para os demais profissionais da educação, restringindo-se ao corpo docente. Considerando, entretanto, que os inspetores escolares exercem funções de orientação e fiscalização das políticas educacionais, torna-se essencial que disponham de conhecimentos específicos, de modo a evitar a emissão de orientações equivocadas à comunidade escolar e assegurar a coerência entre os dispositivos legais e as práticas institucionais.

A literatura acadêmica reforça essa necessidade: Glat e Pletsch (2010) apontam que um dos problemas históricos da inclusão escolar é a persistência da separação entre a Educação Especial e o ensino comum, marcada pela lógica de responsabilizar apenas determinados profissionais pela formação especializada. Assim, ainda que a LDB não imponha tal exigência, a prática inclusiva requer que todos os agentes educacionais envolvidos assumam efetivamente seu papel de educadores, o que implica conhecer os

estudantes, identificar barreiras ao aprendizado e ao convívio escolar, e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação na escola.

Os achados da pesquisa mostram que a articulação entre professor regente, professor de apoio e docente do AEE permanece frágil, resultando em práticas paralelas e pouco conectadas. Em diversas situações, o acompanhamento dos estudantes é delegado quase exclusivamente ao professor de apoio, figura não prevista nas normativas federais, o que tende a reforçar uma lógica de atendimento exclusivo. Tal configuração, em vez de ampliar as possibilidades de inclusão, acaba por reproduzir mecanismos de separação dentro da própria escola, limitando a construção de estratégias coletivas e compartilhadas.

Essa constatação dialoga com a análise de Tavares (2020), que, ao analisar o acompanhamento realizado pela equipe do SAI na SRE de Paracatu, identificou que a parceria entre professores do ensino regular e profissionais do AEE é pouco consistente. A autora observa que, diante dessa fragilidade, o professor de AEE acaba assumindo outras responsabilidades, atuando como reforço ou cuidador em vez de exercer sua função específica.

Em contraponto, Mantoan e Lanuti (2022, p. 72), assinalam que “os professores do AEE e das salas de aula do ensino comum podem colaborar entre si na realização de atividades propostas no Plano de AEE”. Esse documento é elaborado a partir do Estudo de Caso, instituído pela PNEEPEI (2008), e orienta o planejamento das práticas pedagógicas específicas, possibilitando maior adequação das estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

Nesse cenário, é relevante observar como a rede mineira buscou responder a tais desafios por meio da criação do cargo de professor de apoio. Contudo, as entrevistas realizadas indicam que a função desse profissional tem sido interpretada de forma equivocada. Aria (Entrevista, 16 jan. 2025) relata:

Há uma interpretação muito equivocada do que é esse professor de apoio. O que vemos na prática é que eles viram o cuidador do aluno, e não é essa a intenção. Então, eu, enquanto inspetora escolar, para mudar isso na escola, é muito complicado. A própria formação do professor de apoio, o cargo desses profissionais precisa ser revisto, o cargo, a atuação e a formação deles. (Aria, Entrevista, 16 jan. 2025)

O relato de Aria (Entrevista, 16 jan. 2025) é pertinente ao demonstrar que o professor de apoio, em vez de atuar como colaborador pedagógico voltado ao desenvolvimento da comunicação, da linguagem e ao uso das tecnologias assistivas, acaba sendo reduzido à

função de cuidador ou de professor exclusivo. A inspetora enfatiza ainda a necessidade de revisão tanto da formação quanto da atuação desses profissionais, para que possam cumprir de fato o papel previsto na política.

Essa preocupação também aparece em outras entrevistas. Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) observa que muitas professoras de apoio chegam com uma perspectiva de trabalho que não é inclusiva, mas restrita ao cuidado, como se o aluno estivesse acometido de uma doença. Segundo ela, prevalece a ideia de acompanhar e proteger, em vez de atuar pedagogicamente com os recursos necessários. Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) acrescenta que não percebe esforço consistente de busca por conhecimento e formação, identificando em parte das profissionais uma postura de comodismo. Embora reconheça que não se trata de todas, destaca que um número considerável de professoras de apoio não se aprofunda nas necessidades dos estudantes, o que limita sua atuação numa perspectiva inclusiva.

Nesse cenário, observa-se que muitas das atribuições conferidas ao professor de apoio acabam sendo distorcidas na prática escolar, por vezes reforçando uma lógica de segregação, em vez de promover a inclusão. Mantoan e Lanuti (2022) apontam que há uma confusão recorrente em relação ao papel do profissional de apoio, que tem sido usualmente destinado a atender exclusivamente um aluno e a elaborar atividades diferenciadas em relação àquelas propostas para a turma. Segundo as normas federais, o papel previsto é o de profissional de apoio, voltado a oferecer suporte geral à inclusão, e não o de professor de apoio, como foi instituído pela rede mineira.

Célia (Entrevista, 23 jan. 2025) acrescenta uma dimensão importante ao debate ao apontar para a precariedade da formação dos professores de apoio e para a falta de tempo destinado às intervenções pedagógicas, fatores que dificultam o acompanhamento adequado do desenvolvimento educacional dos estudantes. Ela comenta:

A maior dificuldade que a gente tem hoje em dia é a formação dos professores de apoio. A gente vê que é uma formação ainda bem precária para a atuação deles. É a própria questão do tempo, porque demanda tempo. Para você intervir, você precisa ter o conhecimento deste aluno e a gente não tem tempo e, como pedagoga também não tem muita formação. Tem que fazer o estudo de caso para uma intervenção. Nós ficamos mais no campo administrativo, da gestão administrativa (...) é um desafio também essa rotina do aluno dentro da escola para que ele seja incluído de verdade, não apenas de participar e frequentar uma escola regular, mas ser de fato incluído. (Célia, Entrevista, 23 jan. 2025)

O pensamento de Célia (Entrevista, 23 jan. 2025) fortalece a análise de Clara (Entrevista, 14 jan. 2025) ao demonstrar que a falta de colaboração entre os professores de apoio e os professores regentes compromete o desenvolvimento dos estudantes. Ela também aponta que a simples verificação do PDI, sem a devida intervenção pedagógica, torna esse documento um mero formalismo burocrático, que não atende às reais necessidades dos alunos e não contribui para a sua inclusão escolar.

A formação de professores no contexto da Educação Inclusiva é uma questão central, especialmente considerando a crescente demanda por capacitação específica. Glat e Pletsch (2010) apontam que o Ministério da Educação tem recomendado que todos os cursos de graduação, especialmente os voltados à formação de professores, como Pedagogia e outras Licenciaturas, incluam conteúdos relacionados às “necessidades educacionais especiais” em seus currículos. No entanto, apesar dessas diretrizes, ainda são raros os cursos de licenciatura, e especialmente de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas especificamente para as necessidades dos alunos da Educação Especial.

Esse contexto reflete diretamente nas dificuldades relatadas pelas inspetoras entrevistadas, que mencionam a falta de formação adequada como um dos maiores desafios enfrentados. A inspetora Aria (Entrevista, 16 jan. 2025), por exemplo, comenta sobre a inadequada formação dos professores de apoio e o quanto isso interfere na inclusão escolar. Essa perspectiva que as inspetoras trazem de que a formação inicial seja rasa vai ao encontro do que Antunes e Glat (2018) destacam, com base nos dados de sua pesquisa, a necessidade de oferecer uma formação mais adequada aos professores, enfatizando tanto a organização curricular quanto a prática como fundamento pedagógico. As autoras observam que, durante o processo de formação, muitas vezes falta uma integração efetiva entre teoria e prática.

A inspetora Lira (Entrevista, 16 jan. 2025) também lista diversos problemas enfrentados na quanto ao PDI e no AEE e atribui esses problemas a formação ou a falta dela:

Falta de capacitação por parte da SEE para os inspetores, falta conhecimento sobre Educação Especial, sobre as particularidades, sobre os direitos da inclusão. Eu tenho muita dificuldade de realizar monitoramento das salas de recursos, vejo que falta aprofundamento das normativas. Precisa de melhoria na formação dos professores de apoio e, falta um acompanhamento maior deles na prática, o que eles fazem na prática com os alunos. Encontro constantemente PDI malfeitos, com preenchimentos incorretos e indevidos. As salas de AEE com número reduzido de alunos sendo atendidos, professores mesmo que tenham a graduação em Educação Especial que se faz em apenas seis meses, parecem não ter conhecimento para trabalhar com os alunos. Os alunos que estão no Ensino Médio de Tempo Integral, não frequentam a sala de recursos, e as escolas da Zona Rural também não dispõem de sala de recursos (Lira, Entrevista, 13 jan. 2025)

Entre os diversos problemas, a inspetora Lira (Entrevista, 16 jan. 2025) identifica a necessidade de capacitação tanto do SIE quanto dos professores de apoio. Ela detalha, ainda, que os PDI encontrados nas escolas frequentemente apresentam inconsistências e falhas. Mesmo quando corretamente preenchidos, esses documentos acabam subutilizados, ficando restritos ao professor de apoio, sem acompanhamento contínuo da equipe pedagógica. Além disso, a formação limitada desses profissionais, muitas vezes reduzida a cursos de curta duração, compromete a qualidade do atendimento, somando-se à ausência de SRM em escolas da zona rural, o que restringe o acesso dos estudantes ao suporte especializado.

Nesse sentido, Mantoan e Lanuti (2022) reforçam a importância de que a formação docente esteja vinculada ao projeto pedagógico da escola, ao afirmarem:

Um bom Projeto Político-Pedagógico articula o AEE com a proposta da escola comum e prevê a importância de momentos de formação em serviço, nos quais todos os profissionais da escola envolvidos, direta ou indiretamente, com uma situação de deficiência, têm a liberdade de dialogar a respeito e estudar quais são as melhores ações a serem tomadas. (Mantoan; Lanuti, 2022)

As dificuldades relatadas pelas inspetoras refletem, portanto, um problema mais amplo relacionado à formação docente. Como apontam Mantoan e Lanuti (2022), as formações iniciais e continuadas ainda seguem um modelo racionalista que não considera a singularidade humana, reduzindo a complexidade da inclusão a esquemas estruturados que pouco dialogam com a realidade dos alunos. Essa limitação se traduz na prática: “os professores não têm conhecimento do que são, de fato, as novas diretrizes que chegam às escolas e desconhecem as razões pelas quais estão sendo implementadas” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 65). A ausência de orientação sistemática e de uma leitura crítica das normativas contribui para deformações no sentido do AEE e para a fragilidade na elaboração e uso do PDI. Em vez de se consolidarem como instrumentos pedagógicos voltados à inclusão, esses documentos acabam assumindo caráter meramente burocrático, distanciando-se de sua função de apoiar o planejamento e a efetiva participação dos estudantes nas experiências de aprendizagem

3.3.4 Possibilidades de superação das dificuldades na aplicação do P7

A quarta questão da entrevista buscou identificar de que maneira as inspetoras escolares acreditam ser possível superar as dificuldades na aplicação do P7. As respostas

apresentaram sugestões voltadas ao aprimoramento da política de inclusão e ao fortalecimento da atuação do SIE, em consonância com os desafios relatados. Tais propostas dialogam com estudos recentes sobre inspeção escolar, que apontam a necessidade de ressignificação dos protocolos e registros. Nesse sentido, os registros da inspeção precisam ultrapassar o caráter meramente burocrático e assumir função pedagógica (Penido, 2020). A literatura também denota que a inspeção se encontra constantemente tensionada entre demandas administrativas e pedagógicas, o que contribui para a superficialidade dos registros (Torres Gomes, 2021). Além disso, quando os protocolos são tratados apenas como metas formais, não se consolidam como práticas de acompanhamento contínuo (Mendes, 2024).

As sugestões foram sistematizadas em categorias temáticas, conforme o Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 - Categorias de sugestões para o aprimoramento da política de inclusão e da atuação do SIE

Categoria de sugestão	Conteúdo das propostas
Formação continuada	- Capacitação específica para professores de apoio, regentes e AEE
	- Formação continuada para inspetores escolares
	- Formação sobre atribuições e práticas inclusivas
	- Atualização sobre recursos como Tecnologia Assistiva
Reestruturação do Protocolo 7	- Revisão do conteúdo e detalhamento dos procedimentos
	- Superação do caráter burocrático
	- Transformação do P7 em instrumento de acompanhamento pedagógico
Clareza nas atribuições do SIE	- Definição mais precisa do papel do inspetor na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
	- Redução da sobrecarga de funções
	- Reflexão sobre o papel do professor de apoio e sua relação com o regente
Articulação entre setores da	- Acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas

Superintendência	- Reconhecimento do inspetor como agente pedagógico
	- Superação da lógica de controle administrativo
Gestão e estrutura organizacional	- Aumento do número de inspetores escolares
	- Descentralização das demandas administrativas
	- Melhoria na comunicação com o Ministério Público e outros órgãos externos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Os apontamentos apresentados pelas entrevistadas demonstram que fazem parte de um grupo que compreende a necessidade de superar a lógica burocrática que ainda marca a aplicação do P7, propondo uma atuação mais integrada, formativa e reflexiva. A demanda por formação continuada, por exemplo, está diretamente relacionada à profissionalização da atuação do SIE. Penido (2020) evidencia que os registros da inspeção escolar precisam deixar de ser meramente administrativos e se tornar instrumentos pedagógicos, capazes de apoiar práticas inclusivas. Nesse sentido, as entrevistadas esboçam a necessidade de uma formação que dialogue com os desafios concretos vividos no cotidiano escolar, especialmente no campo da inclusão, envolvendo além dos inspetores escolares, os professores de apoio, regentes e profissionais do AEE.

A proposta de revisão do P7 se alinha às críticas de Mendes (2024), que aponta que os protocolos, quando tratados apenas como metas formais, não se consolidam como instrumentos de acompanhamento pedagógico. A superficialidade do P7, destacada pelas inspetoras, compromete sua função pedagógica e reforça seu uso como *checklist*. Sua reestruturação é vista como condição para que se torne um dispositivo efetivo de monitoramento e apoio às práticas escolares.

A sugestão de maior clareza nas atribuições do SIE, especialmente no que se refere à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dialoga com Torres Gomes (2021), que discute como a indefinição de papéis compromete a legitimidade da inspeção escolar e gera insegurança na atuação. Essa lacuna é visível na Resolução SEE nº 4256/2020, que define o papel de alguns atores da inclusão, mas não explicita as responsabilidades do SIE.

A proposta de articulação entre setores da SRE mostra a importância da cooperação entre os pares. Nesse sentido, Mantoan; Prieto (2022, p. 58) destacam que “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio

apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos”. Desta forma, essa responsabilidade não deve ser de um único setor ou profissional, mas deve ser construída coletivamente, em redes de colaboração que envolvam gestores, professores, inspetores escolares, analistas da SRE, entre outros.

De forma complementar, Mantoan; Prieto (2022, p. 59) afirmam que “o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino”. Essa observação reforça que a integração entre SIE, SAI e DIRE é fundamental para que o trabalho da inspeção escolar seja menos fragmentado, pois somente com formação articulada e sustentação teórico-prática é possível transformar as práticas inclusivas.

A valorização da dimensão pedagógica da inspeção aparece como eixo transversal. A proposta de acompanhamento das práticas pedagógicas, feita por Flora (Entrevista, 24 jan. 2025), aponta para a necessidade de ressignificar o papel do inspetor como um agente que contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 19) traz essa perspectiva ao afirmar que “formar-se é aprender a analisar a própria prática, a confrontá-la com outras e a transformá-la continuamente”.

O conjunto de elementos levantados aponta para a necessidade de superar a lógica burocrática e buscar por práticas reflexivas, colaborativas e formativas. Para demonstrar essa articulação entre tensões, problemas e propostas, apresenta-se a seguir o Quadro 16, que resume os principais achados e as sugestões das entrevistadas.

Quadro 16 - Síntese das tensões da política, problemas da formação e propostas de superação

Tensões da política e problemas da formação	Resumo	Destinatário da ação	Sugestões das entrevistadas
Dissonância normativa	Lacuna normativa entre diretrizes e prática	SIE	Revisão dos Protocolos
Ambiguidade de atribuições	Falta de clareza no papel do inspetor; insegurança na atuação	SIE	Revisão dos Protocolos
Sobreposição de funções	Inspetores com funções administrativas e pedagógicas e sobrecarga de trabalho	SIE	Aumento do número de inspetores; revisão dos Protocolos e redução da sobrecarga; descentralização das demandas administrativas

Fragmentação das práticas	Falta de articulação entre regente, apoio e AEE; práticas desconectadas	Escola	Articulação entre setores da SRE (SIE, SAI, DIRE); criação de espaços de troca entre os professores regentes, de apoio e AEE
Burocratização do PDI	PDI tratado como formalidade; pouco uso pedagógico	Escola	Formação continuada dos professores, mais atuação do CREI
Reinterpretação da política	PDI subutilizado; AEE descaracterizado	Escola	Formação continuada focada em práticas pedagógicas; melhoria na comunicação institucional
Formação e saberes profissionais na atuação do SIE	Inspetoras se sentem pouco aptas na orientação quanto a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	SIE	Formação continuada; criação de espaços de estudo e reflexão
Ausência de formação continuada e papel do inspetor escolar	Falta de formação e protocolos sem orientação pedagógica	SIE	Formação continuada
Formação docente e problemas no PDI/AEE	Formação inicial rasa; teoria-prática desconectada; falta de formação continuada	Escola	Formação continuada e específica para professores de apoio e regentes; fortalecimento do AEE; e revisão do PDI

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A análise do quadro reforça que os dois eixos centrais, implementação da política e formação dos profissionais, estão interligados e não podem ser tratados separadamente. As dificuldades identificadas não se resolvem apenas com ajustes nos protocolos; necessitam da construção de uma cultura institucional que valorize a dimensão pedagógica da inspeção e reconheça a formação continuada como prática.

Desta foram, o P7, embora formalmente instituído, não tem produzido impactos significativos na melhoria do atendimento aos estudantes da Educação Especial. A falta de clareza nas atribuições do SIE, a fragmentação das práticas e a falta da formação mostram um problema estrutural na implementação da política.

Diante disso, torna-se necessário propor estratégias que articulem revisão normativa, redefinição de papéis e investimento em formação continuada. Essas proposições serão desenvolvidas no capítulo seguinte, dedicado ao PAE, no qual se delineará um conjunto de ações para enfrentar os desafios identificados e transformar as possibilidades apontadas pelas inspetoras em práticas.

Por fim, ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com recorte regional, os resultados não permitem generalizações. Contudo, os problemas observados, como a superficialidade dos registros, a indefinição de papéis e a ausência de formação, podem se repetir em outras regionais, o que demonstra a necessidade de ampliar a investigação e aprofundar o debate sobre a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o papel da inspeção escolar.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O APRIMORAMENTO DA APLICAÇÃO DO PROTOCOLO 7 NA SRE/JF

Este capítulo apresenta um PAE elaborado a partir dos resultados da pesquisa de campo e da análise documental realizada no âmbito da SRE/JF. O plano tem como finalidade enfrentar as fragilidades identificadas na aplicação do P7, instrumento normativo que orienta a atuação da inspeção escolar, especialmente no que se refere ao acompanhamento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O PAE constitui-se em um instrumento de planejamento e gestão que busca propor estratégias de intervenção voltadas à melhoria de processos educacionais identificados passíveis de melhoria durante a pesquisa. Mais do que um produto, o PAE representa uma síntese propositiva do estudo, articulando diagnóstico, objetivos, metas, ações e prazos, de modo a subsidiar a tomada de decisão e o aprimoramento das práticas institucionais. Assim, o PAE se configura como um mecanismo de transformação da realidade educacional, ancorado em evidências empíricas e, nesta dissertação, alinhado às políticas públicas de inclusão.

A construção do PAE partiu da constatação de que, embora o P7 esteja alinhado às normativas estaduais, sua aplicação cotidiana revela ambiguidades de atribuições, sobreposição de funções e lacunas que comprometem a clareza e das orientações. Nesse sentido, o PAE aqui delineado busca oferecer subsídios para que a inspeção escolar desempenhe de forma mais segura e fundamentada sua função mediadora entre as políticas educacionais e a realidade das escolas.

A elaboração do plano considerou, além dos dados da pesquisa, as contribuições das inspetoras escolares que participaram do estudo. Nóvoa (1992) enfatiza que o desenvolvimento profissional e institucional só se consolida quando os sujeitos envolvidos têm voz ativa no processo de construção das práticas. Assim, o PAE foi pensado como proposta coletiva, que valoriza a experiência dos inspetores escolares e reconhece a importância de sua participação na definição das ações.

O plano organiza-se em três ações: (i) formação continuada da equipe de inspeção escolar, com vistas a fortalecer a compreensão normativa e ampliar a dimensão pedagógica da atuação dos inspetores; (ii) aprimoramento e sistematização dos registros relacionados à aplicação do P7, de modo a garantir maior consistência das informações; e (iii) proposta de revisão e aperfeiçoamento do próprio protocolo, considerando as fragilidades identificadas no processo de aplicação. Cada ação responde a fragilidades específicas, mas todas convergem para o objetivo de fortalecer a atuação da inspeção escolar e ampliar sua capacidade de

produzir informações consistentes para subsidiar a gestão educacional e conseqüentemente dar suporte para que a inclusão aconteça na prática das escolas.

Por fim, é importante destacar que o PAE foi concebido de modo a aproveitar recursos já disponíveis na SRE/JF, o que assegura sua viabilidade prática e reduz custos de implementação. O plano não se apresenta como proposta estática, mas como instrumento dinâmico, capaz de se adaptar às demandas emergentes e de contribuir para a consolidação de uma cultura de melhoria contínua na inspeção escolar, na linha do que sugere Libâneo (2013).

O Quadro 17 sintetiza a organização das tensões e problemas identificados, os destinatários das ações, as sugestões apresentadas pelas entrevistadas e as propostas elaboradas no âmbito deste PAE.

Quadro 17 - Propostas de ação

Tensões da política e problemas da formação	Destinatário da ação	Sugestões das entrevistadas	Proposta de ação
Dissonância normativa	SIE	Revisão dos Protocolos	Revisão do P7 para explicitar atribuições e articular com setores como SAI
Ambiguidade de atribuições	SIE	Revisão dos Protocolos	Revisão do P7 para explicitar atribuições e articular com setores como SAI
Sobreposição de funções	SIE	Aumento do número de inspetores; revisão dos Protocolos e redução da sobrecarga; descentralização das demandas administrativas	Revisão do P7 para delimitar funções e articular com SAI, reduzindo sobrecarga
Fragmentação das práticas	Escola	Articulação entre setores da SRE (SIE, SAI, DIRE); criação de espaços de troca entre os professores regentes, de apoio e AEE	Revisão do P7 para fortalecer articulação; parceria com CREI e SAI para promover oficinas, estudo de casos e espaços de troca
Burocratização do PDI	Escola	Formação continuada dos professores, mais atuação do CREI	Parceria com CREI e SAI para oficinas de formação e análise coletiva do PDI
Reinterpretação da política	Escola	Formação continuada focada em práticas pedagógicas; melhoria na comunicação institucional	Parceria com CREI e SAI para espaços de estudo e reflexão sobre práticas pedagógicas e uso do PDI
Formação e saberes profissionais na atuação do SIE	SIE	Formação continuada; criação de espaços de estudo e reflexão	Uso das reuniões semanais do SIE para estudo da legislação e normativas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Ausência de formação continuada e papel do inspetor escolar	SIE	Formação continuada	Propostas de reunião para estudo de caso e aprimoramento dos conhecimentos relacionados a atuação dos professores regentes, de apoio e de AEE
Formação docente e problemas no PDI/AEE	Escola	Formação continuada e específica para professores de apoio e regentes; fortalecimento do AEE	Parceria com CREI e SAI para oficinas de formação, estudo de casos e revisão coletiva do PDI

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa de campo.

A análise das propostas constantes no Quadro 17 demonstra que parte das ações sugeridas nas entrevistas tem como destinatário direto a escola. Essas ações, entretanto, não dependem de intervenção direta da inspeção escolar, mas exigem articulação institucional com a DIRE para que possam ser implementadas.

Nesse sentido, cabe ao SIE encaminhar tais proposições à DIRE como sugestões fundamentadas nos resultados da pesquisa, oferecendo respaldo para que sejam avaliadas quanto à viabilidade de execução. A articulação entre SIE, DIRE, CREI e SAI torna-se essencial para que as ações voltadas à escola não permaneçam apenas como recomendações normativas, mas se convertam em práticas de formação continuada.

Dessa forma, a seguir serão apresentadas as propostas de ação a serem realizadas pelo SIE, enquanto as ações destinadas diretamente à escola serão encaminhadas à DIRE e ao Gabinete da SRE/JF.

4.1 PROPOSTAS DE AÇÃO

Esta seção apresenta a proposta inicial de ação que será submetida ao SIE da SRE/JF para análise inicial e possível aprimoramento antes de sua aplicação. Este PAE está estruturado em três ações: (i) formação continuada da equipe de inspeção escolar, por meio de oficinas regulares integradas às reuniões semanais já institucionalizadas na SRE/JF; (ii) aprimoramento e sistematização dos Termo de Visita relacionados à aplicação do P7, de modo a garantir maior consistência das informações; e (iii) proposta de revisão e aperfeiçoamento do próprio protocolo, considerando as fragilidades identificadas no processo de aplicação.

Essa organização foi concebida de modo a contemplar as sugestões das inspetoras escolares, sistematizadas na pesquisa como pontos de melhoria tanto no P7 quanto na

perspectiva da formação continuada. A coordenação do SIE terá papel central na condução das ações, assegurando a organização e a sistematização do processo. Além disso, o plano prevê a colaboração de um inspetor com experiência consolidada na área da Educação Especial, cuja trajetória junto ao SAI e formação específica na temática representam um recurso estratégico para a implementação das propostas.

A estruturação das ações seguirá o instrumento gerencial 5W2H, que favorece clareza operacional, definição de responsabilidades e previsibilidade de recursos, atributos essenciais à gestão pública orientada por processos. Dessa forma, o PAE organiza-se em três ações principais: formação continuada da equipe de inspeção escolar, revisão do P7 e criação de um modelo padronizado de termo de visita. As ações serão detalhadas nos tópicos subsequentes.

4.1.1 Ação 1 – Formação continuada da equipe de inspeção escolar da SRE/JF

A análise dos dados evidenciou que o SIE enfrenta insegurança diante de situações que envolvem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que compromete sua função de acompanhamento e de mediação junto às escolas. Essa constatação aponta para a necessidade de investir em processos formativos que fortaleçam a prática profissional e ampliem a capacidade de análise crítica dos inspetores.

A proposta prevê a realização de oficinas semestrais, integradas às reuniões já existentes do SIE, de modo a consolidar uma cultura de aprendizagem permanente. Nessas oficinas serão trabalhados três aspectos centrais: estudo da legislação referente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; análise de situações práticas vivenciadas pelos inspetores; e valorização dos saberes já presentes na equipe, estimulando a troca entre pares e a construção de referenciais comuns.

Espera-se, como resultado, que os inspetores se sintam mais seguros em suas orientações às escolas, fortalecendo a credibilidade do trabalho da inspeção escolar e ampliando sua capacidade de atuação na perspectiva inclusiva. O Quadro 18 sintetiza a ação segundo o instrumento 5W2H.

Quadro 18 - Ação 1 (5W2H: Formação continuada do SIE)

5W2H	Descrição
------	-----------

What (O que será feito?)	Realização de momentos de aperfeiçoamento, com foco na legislação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no estudo de casos e na aplicação do P7.
Why (Por que será feito?)	Para suprir a fragilidade formativa e aumentar a segurança dos inspetores escolares na orientação às escolas.
Where (Onde será feito?)	Na SRE/JF, durante as reuniões do SIE.
When (Quando será feito?)	De forma semestral, em períodos que antecedem a aplicação do P7, de modo a acompanhar e preparar a equipe para sua execução.
Who (Por quem será feito?)	Conduzido pelo coordenador do SIE, em colaboração com um inspetor referência e a proponente do PAE.
How (Como será feito?)	Por meio de encontros formativos integrados às reuniões do SIE, com exposições teóricas, análise de legislações e estudo de casos.
How much (Quanto custará?)	Custos mínimos, cobertos com recursos próprios da SRE/JF, como papel, impressão de materiais e uso da infraestrutura já existente.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa de campo.

A condução da ação ficará sob responsabilidade do coordenador do SIE, em colaboração com um inspetor referência e a proponente do PAE. A periodicidade definida é semestral, de modo que cada encontro anteceda a aplicação do P7, conforme o calendário de protocolos emitido pela SRI.

Quadro 19 - Cronograma de implementação da ação 1 (2026)

Período	Atividade	Responsáveis	Produto Esperado
---------	-----------	--------------	------------------

mar/26	1º Encontro de aperfeiçoamento: legislação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e aplicação do P7.	Coordenador do SIE e inspetor com experiência no SAI.	Inspetores alinhados às normativas e preparados para o início do ciclo de visitas.
ago/26	2º Encontro de aperfeiçoamento: estudo de caso.	Coordenador do SIE e inspetor com experiência no SAI.	Inspetores capazes de analisar situações concretas e propor soluções fundamentadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa de campo.

Essa organização busca alinhar a equipe às exigências normativas e às práticas necessárias para o atendimento às demandas das escolas. A definição das datas exatas será realizada em conjunto com a equipe, razão pela qual o cronograma apresenta apenas os meses previstos. A escolha do dia deverá considerar o calendário de inspeção escolar e as reuniões previamente agendadas do SIE, tradicionalmente realizadas às segundas-feiras.

No primeiro encontro, previsto para março de 2026, será realizado o repasse das principais normativas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com foco na aplicação do P7. O encontro terá duração de oito horas, distribuídas entre os turnos da manhã (09h às 12h) e da tarde (14h às 17h). O conteúdo será apresentado em formato de aperfeiçoamento, com apoio de recursos digitais e materiais disponibilizados em *Drive*. Entre os documentos trabalhados estarão: uma apresentação em *PowerPoint*, a Resolução SEE nº 4256/2022, um modelo de PDI preenchido e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

A coordenação do SIE será responsável por agendar a reunião presencial e encaminhar previamente os materiais ao grupo, garantindo que todos os inspetores tenham acesso às referências antes da atividade. O inspetor referência conduzirá grande parte das discussões, em parceria com a proponente do PAE, favorecendo a articulação entre teoria normativa e prática cotidiana.

O segundo encontro, previsto para agosto de 2026, terá como foco o estudo de caso. A atividade será organizada em torno de situações concretas vivenciadas pelas inspetoras escolares, permitindo a análise coletiva e a proposição de soluções fundamentadas. Essa metodologia dialoga com a perspectiva defendida por Nóvoa (1992), que enfatiza a

importância da formação baseada na experiência e na reflexão crítica sobre a prática. O produto esperado é a consolidação de um repertório de estratégias que possam ser aplicadas em diferentes contextos escolares, fortalecendo a capacidade de resposta da inspeção diante de demandas relacionadas à Educação Inclusiva.

A periodicidade semestral foi inicialmente definida, mas, caso haja interesse da equipe, encontros dessa natureza poderão ser incorporados às reuniões ordinárias do SIE, ampliando as oportunidades de formação sem comprometer a rotina institucional. A sistematização das discussões será registrada em atas e relatórios, arquivados no SIE e disponibilizados em formato digital para consulta permanente da equipe. Esses registros funcionarão como fonte de referência para futuras formações e como instrumento de acompanhamento da implementação das orientações debatidas.

Com essa organização, a ação 1 estabelece um processo formativo contínuo, com possibilidade de ampliação e continuidade nos anos subsequentes, de modo a articular normativas, práticas e experiências da equipe de inspeção escolar. O detalhamento das etapas, a definição de responsabilidades e a vinculação ao calendário institucional asseguram condições para que a formação se torne parte integrante da rotina da SRE/JF, contribuindo para maior consistência na aplicação do P7.

4.1.2 Ação 2 – Sistematização dos registros

O P7 constitui um instrumento normativo que orienta a atuação da inspeção escolar, estabelecendo parâmetros para o acompanhamento das instituições de ensino nas ações oriundas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, os resultados da pesquisa evidenciaram que, ainda que o P7 seja cumprido formalmente, os registros produzidos não têm fornecido informações para amparar a gestão educacional. A ausência de registros dificulta a análise das práticas escolares e restringe a capacidade de monitorar a implementação das políticas públicas.

Essa constatação dialoga com a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Ball e Bowe (1992) e amplamente discutida por Mainardes (2006). Nessa perspectiva, a política é analisada em três contextos interligados: influência, produção de texto e prática. O Termo de Visita sistematizado pode ser compreendido como um instrumento que aproxima o texto normativo do P7 do contexto da prática, ao mesmo tempo em que gera insumos para o contexto dos resultados, retroalimentando a política por meio da análise sistemática. A

construção coletiva do modelo, realizada nas reuniões do SIE, também incorpora o contexto de influência, ao valorizar as contribuições dos profissionais que operam a política no cotidiano.

A ação 2 propõe, portanto, a elaboração de um Termo de Visita estruturado em campos fechados e abertos, orientados por eixos de análise. O objetivo não é restringir a atuação da inspeção, mas oferecer clareza sobre as atividades a serem desenvolvidas e garantir registros contextualizados das situações observadas. A organização em documento único auxilia na organização das informações, amplia a transparência e fortalece o papel da inspeção como mediadora entre as normativas e a realidade escolar. Para tanto, será apresentado ao grupo um modelo inicial, feito estritamente com base no P7 vigente, conforme consta no apêndice B.

As entrevistas mostram que os registros atuais muitas vezes não produzem efeitos ou são desconsiderados pela gestão escolar. A proposta busca responder a essa lacuna, reconhecendo, contudo, as limitações inerentes ao processo de sistematização. Um Termo de Visita não pode reduzir a complexidade da prática a simples marcações ou *checklists*; deve, ao contrário, possibilitar que a diversidade das situações seja registrada e analisada, constituindo um memorial da escola para que possa servir de suporte para decisões, ou mesmo para consulta tanto da escola quanto para outros órgãos.

Nesse sentido, a ação foi organizada em etapas que articulam apresentação, discussão e consolidação do modelo de Termo de Visita. Para tornar mais clara essa proposta, o Quadro 20 sintetiza os principais elementos da ação, estruturados pelo instrumento gerencial 5W2H.

Quadro 20 - Ação 2 (5W2H: Construção coletiva do Termo de Visita)

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Construção coletiva de um Termo de Visita sistematizado, com campos abertos orientados por eixos de análise do P7.
Why (Por que será feito?)	Para superar a superficialidade dos registros, garantir consistência e tornar o P7 um instrumento efetivo de acompanhamento sistemático.
Where (Onde será feito?)	Nas reuniões do SIE da SRE/JF.
When (Quando será feito?)	A partir de março de 2026, com etapas de apresentação, discussão, consolidação do modelo.

Who (Por quem será feito?)	Coordenador do SIE e equipe de inspetores escolares, em processo colaborativo.
How (Como será feito?)	Oficinas participativas: apresentação de modelo inicial, análise e sugestões, discussão coletiva, consolidação e aplicação do modelo.
How much (Quanto custará?)	Custos mínimos, restritos a materiais de apoio e uso da infraestrutura já existente da SRE/JF.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa de campo.

O Quadro 21 apresenta o cronograma de implementação da ação em 2026, organizado em quatro momentos: apresentação, discussão, consolidação e aplicação. Essa estrutura foi elaborada com objetivo de garantir que o processo de construção coletiva do Termo de Visita avance de forma gradual, permitindo que cada etapa seja validada pela equipe de inspeção escolar antes de sua incorporação definitiva à rotina da SRE/JF.

Quadro 21 - Cronograma de implementação da Ação 2 (2026)

Período	Atividade	Responsáveis	Produto Esperado
mar/26	Apresentação inicial da proposta e do modelo de Termo de Visita (baseado estritamente no P7) durante a 1ª reunião de aperfeiçoamento	Coordenador do SIE e inspetor com experiência no SAI	Inspetores conhecem a proposta inicial e recebem o modelo para análise
abr/26	Reunião de discussão coletiva: apresentação das sugestões trazidas pelos inspetores, organização das propostas e definição de pontos de convergência	Coordenador do SIE e equipe de inspetores	Conjunto de contribuições organizadas e sistematizadas
mai/26	Oficina de consolidação: análise das propostas organizadas, debate e ajustes finais para definição do modelo	Coordenador do SIE e equipe de inspetores	Versão final do Termo de Visita sistematizado, validado pela equipe

jun/26	Encaminhamento do modelo validado para aplicação piloto em visitas selecionadas	Inspetores designados	Teste do modelo em campo e coleta de feedback para ajustes posteriores
--------	---	-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa de campo.

No mês de março de 2026, durante a primeira reunião de aperfeiçoamento prevista na ação 1, a proponente do PAE realizará a apresentação inicial da proposta e apresentará à equipe o modelo preliminar do Termo de Visita, elaborado com base estritamente no P7. Esse modelo funcionará como referência inicial para análise crítica e reflexão sobre os registros atualmente utilizados.

Em abril de 2026 ocorrerá a reunião de discussão coletiva. Nessa etapa, a proponente do PAE apresentará as sugestões enviadas previamente pelos inspetores, organizando as propostas e conduzindo, em conjunto com o inspetor referência, a definição dos pontos de convergência. O objetivo é organizar as contribuições e identificar elementos que possam compor a versão final do instrumento.

No mês de maio de 2026 será realizada a oficina de consolidação, conduzida pelo inspetor referência com o apoio da proponente. Essa etapa terá como finalidade analisar as propostas organizadas, debater ajustes necessários e elaborar o texto definitivo do Termo de Visita. A redação será construída em colaboração com inspetores que se voluntariarem para participar diretamente da elaboração, garantindo que o documento reflita tanto as exigências normativas quanto a experiência prática da equipe.

Finalmente, em junho de 2026, caberá à proponente do PAE encaminhar o modelo validado para aplicação piloto com os inspetores que se voluntariarem. Essa fase irá possibilitar a testagem do instrumento em campo e coletar um retorno dos inspetores, para que possamos fazer ajustes posteriores antes de sua adoção definitiva.

Todo o processo será registrado em atas, arquivados no SIE e disponibilizados em formato digital. Esses registros servirão como memória do SIE e como referência para futuras formações. A metodologia participativa adotada busca assegurar que o Termo de Visita reflita tanto as normativas quanto as práticas cotidianas da inspeção escolar, em consonância com a perspectiva da Educação Inclusiva.

4.1.3 Ação 3 – Revisão do P 7

A terceira ação refere-se à análise do P7 e à proposição de ajustes. Os dados da pesquisa mostraram ambiguidades de atribuições, sobreposição de funções e lacunas que dificultam sua aplicação cotidiana. Trata-se de uma ação de natureza institucional, dependente da aderência às normativas bem como da governança da SEE. Por essa razão, sua execução está prevista para ocorrer após a consolidação do Termo de Visita sistematizado (ação 2), garantindo que tenhamos um produto com alinhamento metodológico.

As propostas de revisão devem observar estritamente as normativas estaduais e nacionais que sustentam o P7, ou seja, as alterações serão limitadas a aspectos como: entendimento da redação e responsabilidades; alinhamento dos itens às referências legais vigentes; explicitação de fluxos intersetoriais (SIE–SAI–CREI); inclusão de orientações procedimentais para situações recorrentes da inspeção; e criação de anexos explicativos (glossário de termos e orientações para análise documental). Não se pretende reconfigurar a natureza do protocolo, mas aprimorar seu entendimento, coerência e aplicabilidade, com foco no atendimento às normativas e com critérios pedagógicos.

O desenvolvimento da ação seguirá as seguintes etapas: levantamento da legislação, análise do P7, sistematização das fragilidades, elaboração de propostas de ajuste, discussão no âmbito do SIE e encaminhamento técnico à SRI. O objetivo é produzir subsídios fundamentados para o aperfeiçoamento do P7 em escala estadual, reforçando sua função como instrumento de acompanhamento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e aumentando a consistência das orientações emitidas pelo SIE. Nesse sentido, o Quadro 22 descreve a ação com base no modelo 5W2H.

Quadro 22 - Ação 3 (5W2H: Revisão do P7)

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Análise do P7 e elaboração de propostas de ajuste alinhadas às normativas vigentes.
Why (Por que será feito?)	Sanar ambiguidades de atribuições e fortalecer a aplicabilidade institucional do protocolo.

Where (Onde será feito?)	SRE/JF (SIE), com encaminhamento técnico à SRI/SEE.
When (Quando será feito?)	Segundo semestre de 2026, após a consolidação do Termo de Visita sistematizado (ação 2).
Who (Por quem será feito?)	Coordenação do SIE e equipe de inspetores, em articulação com SAI.
How (Como será feito?)	Levantamento normativo, análise comparada, sistematização de fragilidades, elaboração de propostas, discussão colegiada e encaminhamento oficial.
How much (Quanto custará?)	Custos mínimos, restritos a materiais de apoio e uso da infraestrutura já existente da SRE/JF.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa de campo.

Para dar maior clareza ao percurso metodológico, o Quadro 23 organiza cada fase do trabalho, indicando de forma objetiva as atividades previstas e os produtos esperados.

Quadro 23 - Etapas da ação 3 (Estudo e proposição de alterações no P7)

Etapa	Descrição	Produto Esperado
Levantamento normativo	Identificação e estudo das referências legais e regulatórias aplicáveis à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e à inspeção escolar	Quadro de referências legais sistematizado
Análise crítica	Exame do P7 vigente, com foco em lacunas, ambiguidades e sobreposições de escopo	Relatório de análise crítica do P7
Sistematização de fragilidades	Organização dos achados em categorias (atribuições, fluxos, interfaces intersetoriais)	Mapa de fragilidades e impactos
Propostas de ajuste	Redação de sugestões de melhoria (clareza de itens, alinhamento normativo, orientação procedimental)	Documento preliminar de propostas
Discussão e validação	Debate colegiado no SIE e ajustes técnicos	Documento final validado

Encaminhamento institucional	Envio formal das propostas à SRI/SEE	Proposta oficial para apreciação
------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa de campo.

A terceira ação, voltada para a revisão do P7, será conduzida com responsabilidades distribuídas entre os diferentes atores envolvidos. O processo terá início com o levantamento normativo, tarefa atribuída à proponente do PAE, que ficará responsável por identificar e sistematizar as legislações e regulamentos aplicáveis à inspeção escolar e à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse levantamento resultará em um quadro de referências legais que servirá como base para todas as etapas subsequentes. Concluída essa etapa, a coordenação do SIE, em conjunto com o inspetor referência, organizará a análise crítica do P7 vigente. Será realizada em reunião na qual serão examinadas lacunas, ambiguidades e sobreposições de funções. O relatório feito pela proponente terá os achados registrados e disponíveis para consulta da equipe.

Na etapa seguinte, a lista das fragilidades ficará sob responsabilidade da proponente do PAE, com apoio dos inspetores participantes. Os resultados da análise serão organizados em categorias como atribuições, fluxos e interfaces entre os setores, compondo um mapa de fragilidades onde será possível visualizar os principais problemas do protocolo e seus impactos na prática da inspeção. A partir desse diagnóstico, será elaborada uma proposta de ajustes. Essa redação será feita por inspetores voluntários, sob supervisão da coordenação do SIE. O documento preliminar será organizado pela proponente e disponibilizado para análise da equipe.

A discussão e validação ocorrerão em reunião convocada pela coordenação do SIE. O inspetor referência conduzirá o debate, com apoio da proponente, organizando os ajustes técnicos necessários. O resultado será um documento final validado, pronto para encaminhamento. A última etapa será conduzida pela coordenação do SIE, que ficará responsável por enviar formalmente o documento final à SRI. Esse encaminhamento será acompanhado de relatório técnico elaborado pela proponente do PAE, justificando as alterações propostas e demonstrando sua fundamentação normativa e empírica.

4.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE

O PAE delineado neste capítulo foi construído a partir das evidências coletadas na pesquisa de campo e das análises teóricas realizadas, com o propósito de enfrentar as fragilidades identificadas na aplicação do P7 no âmbito da SRE/JF. Sua estrutura contempla três ações complementares: a formação continuada da equipe de inspeção escolar, a sistematização dos registros e a revisão do próprio protocolo.

Cada ação responde a problemas específicos, mas todas se articulam em torno de um objetivo comum: fortalecer a atuação da inspeção escolar e ampliar sua capacidade de oferecer informações consistentes para a gestão escolar. A formação continuada busca consolidar uma cultura de reflexão crítica e de segurança normativa; a sistematização dos registros pretende superar a superficialidade; e a revisão do P7, respeitando os limites legais, oferece subsídios para ajustes que possam tornar o protocolo mais claro e aplicável.

O PAE foi construído de modo a aproveitar recursos já disponíveis na SRE/JF, o que garante viabilidade prática e praticamente sem custos. Além disso, prevê acompanhamento e avaliação contínua, possibilitando que os resultados sejam avaliados e que ajustes sejam realizados conforme novas demandas surgirem.

Em síntese, trata-se de um plano que busca qualificar o trabalho da inspeção escolar, reforçando sua função de mediação entre as normativas educacionais e a realidade das escolas. Ao integrar formação, sistematização e revisão normativa, o PAE contribui para que a aplicação do P7 se torne mais consistente, fortalecendo a credibilidade da inspeção e ampliando sua relevância como instância de apoio à Educação Inclusiva.

Cabe destacar, entretanto, que nas proposições apresentadas pelas inspetoras durante a pesquisa emergiram sugestões que extrapolam a esfera de governança da SRE/JF. Tais proposições envolvem alterações de caráter estrutural ou normativo que dependem de deliberação da SEE e, portanto, não podem ser gerenciadas diretamente pela regional.

Nesse sentido, o PAE reconhece os limites institucionais da atuação da SRE/JF, especialmente no que se refere à ausência de competência normativa para promover alterações em protocolos de abrangência estadual. As proposições das inspetoras, quando extrapolam a regional, devem ser sistematizadas e debatidas coletivamente, de modo a constituir relatórios que possam ser encaminhados a SEE. A regional, embora não detenha atribuição regulatória, pode desempenhar papel na organização das demandas locais, fundamentando-as em evidências empíricas e análises críticas, e apresentando-as às instâncias superiores como subsídios para processos de revisão normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como ponto de partida a constatação de fragilidades na aplicação do P7 no âmbito da SRE/JF. A análise documental e as entrevistas realizadas com inspetores escolares revelaram que, ainda que o protocolo seja formalmente cumprido, os registros produzidos apresentam superficialidade, o que compromete sua utilização como instrumento de gestão e acompanhamento pedagógico. Essa constatação não significa que as ações previstas no P7 não sejam realizadas, mas que a falta de registros impede a sistematização das informações e, conseqüentemente, a construção de diagnósticos mais precisos sobre a realidade escolar.

A pesquisa buscou compreender como o P7 vem sendo aplicado e registrado pelos inspetores escolares, identificando as barreiras que dificultam sua utilização como ferramenta de acompanhamento. O percurso metodológico adotado combinou análise documental e entrevistas semiestruturadas, permitindo captar tanto a dimensão normativa quanto a percepção dos profissionais diretamente envolvidos na execução do protocolo. A triangulação de fontes possibilita ampliar a compreensão do objeto de estudo, evitando análises restritas a um único tipo de dado. No caso desta pesquisa, a análise documental revelou lacunas nos registros, enquanto as entrevistas trouxeram à tona fatores como sobrecarga de trabalho, falta de tempo e insegurança diante das demandas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, indicando a necessidade de suporte formativo e de maior clareza nos instrumentos de registro.

Os principais achados podem ser sintetizados em três dimensões. A primeira refere-se à superficialidade dos registros, que muitas vezes se limitam a descrições genéricas, sem detalhamento suficiente para subsidiar a gestão. A segunda diz respeito à ausência de padronização, que faz com que cada inspetor registre de forma distinta, dificultando a comparação entre escolas e a consolidação de informações em nível regional. A terceira dimensão relaciona-se à fragilidade formativa da equipe, que se traduz em insegurança diante de situações complexas e na dificuldade de interpretar e aplicar corretamente as normativas. Esses achados dialogam com a literatura sobre implementação de políticas públicas, que aponta a importância da formação dos agentes implementadores e da clareza dos instrumentos normativos para a consolidação das ações, conforme discutem Ball e Bowe (1992), discutida por Mainardes (2006), oferece um marco interpretativo que permite compreender como os textos normativos são apropriados no contexto da prática e como os resultados retroalimentam o processo de formulação. Neste esteio, a necessidade de que a inspeção escolar produza

registros consistentes, capazes de subsidiar tanto a gestão local quanto a tomada de decisão em nível estadual fica evidente.

Diante desse diagnóstico, foi elaborado um PAE estruturado três ações principais: (i) formação continuada da equipe de inspeção escolar, com vistas a fortalecer a compreensão normativa e ampliar a dimensão pedagógica da atuação dos inspetores; (ii) aprimoramento e sistematização dos Termos de Visita relacionados à aplicação do P7, de modo a garantir maior consistência das informações; e (iii) proposta de revisão e aperfeiçoamento do próprio protocolo, considerando as fragilidades identificadas no processo de aplicação. Essa articulação entre formação e instrumento normativo busca responder às fragilidades identificadas, criando condições para que o trabalho da inspeção escolar seja fortalecido.

É importante ressaltar que as ações propostas não se apresentam como soluções definitivas, mas como respostas possíveis, situadas no contexto da SRE/JF. A implementação do PAE dependerá de fatores institucionais, políticos e humanos que extrapolam o alcance desta pesquisa, como a disponibilidade de tempo para formação, a adesão da equipe e o apoio da Secretaria de Estado de Educação. Além disso, os resultados só poderão ser avaliados após a execução das ações, o que reforça o caráter propositivo e não conclusivo deste estudo.

Ainda que situado em uma realidade específica, o trabalho pode contribuir para o debate mais amplo sobre a função da inspeção escolar e sobre os desafios da regulação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao propor a articulação entre formação continuada e aprimoramento de instrumentos normativos, o PAE sugere caminhos que podem ser discutidos e adaptados em outras regionais, respeitadas as particularidades de cada contexto. Essa contribuição se dá não apenas no plano prático, mas também no plano teórico, ao dialogar com autores que discutem a implementação de políticas e a formação de profissionais da educação, ampliando a compreensão sobre os fatores que influenciam a aplicação de instrumentos normativos no cotidiano escolar e os limites entre fiscalizar e orientar, dimensão recorrente na função da inspeção escolar.

A análise realizada ao longo da pesquisa também permitiu reconhecer algumas limitações que precisam ser explicitadas. A primeira delas refere-se ao recorte metodológico, que concentrou a investigação na SRE/JF e em um grupo específico de inspetores escolares, de modo compatível com os prazos e a disponibilidade dos sujeitos. Essa delimitação foi necessária diante do tempo e dos recursos disponíveis, mas impede generalizações para outras regionais, razão pela qual as inferências são de natureza analítica e situadas. Outra limitação diz respeito à própria natureza das entrevistas, que, embora tenham possibilitado captar percepções relevantes, estão sujeitas a interpretações e à influência do contexto em que foram

realizadas. Ainda assim, o cruzamento das entrevistas com a análise documental buscou reduzir esses riscos, oferecendo maior consistência às conclusões e sustentando as propostas delineadas no PAE.

Apesar das limitações apontadas, o estudo apresenta contribuições relevantes tanto para a prática profissional quanto para o debate acadêmico. No plano local, o PAE oferece à SRE/JF um instrumento de reflexão e de ação que pode fortalecer o trabalho da inspeção escolar, ao propor a padronização dos registros e a formação continuada da equipe. No plano institucional, a proposição de alterações no P7, ainda que em caráter sugestivo, pode subsidiar discussões na Secretaria de Estado de Educação sobre a necessidade de ajustes no instrumento. Ao trazer a experiência da SRE/JF, esta pesquisa oferece elementos que podem inspirar investigações em outras regionais, respeitadas as especificidades de cada contexto.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa dialoga com a literatura sobre implementação de políticas e sobre formação de profissionais da educação, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os fatores que influenciam a aplicação de instrumentos normativos no cotidiano escolar. Ao articular teoria e prática, o estudo reforça a importância de considerar a voz dos profissionais que atuam na ponta do sistema educacional, muitas vezes responsáveis por traduzir políticas em ações concretas. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a relevância de ouvir os inspetores escolares e de reconhecer suas dificuldades e sugestões como parte do processo de aprimoramento das políticas públicas.

As perspectivas futuras apontam para a necessidade de acompanhar a implementação do PAE e de avaliar seus resultados ao longo do tempo. Esse acompanhamento poderá indicar se as ações propostas contribuem para a melhoria dos registros e para o fortalecimento da prática da inspeção escolar, além de revelar ajustes necessários. Também se faz pertinente ampliar a investigação para outras regionais, a fim de verificar se as fragilidades identificadas em Juiz de Fora se repetem em outros contextos. Essa ampliação permitiria avaliar se os problemas decorrem de especificidades locais ou de questões estruturais do P7, oferecendo subsídios mais consistentes para eventuais alterações em nível estadual.

Além disso, novas pesquisas poderiam explorar a relação entre inspeção escolar e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprofundando a análise sobre como os instrumentos normativos dialogam com as demandas concretas das escolas, as condições de trabalho dos inspetores e os processos de formação continuada. Esse movimento investigativo poderá contribuir para a construção de políticas mais coerentes com a realidade da rede, ao mesmo tempo em que fortalece a função da inspeção escolar como instância de mediação entre a legislação e a prática cotidiana.

É importante registrar que, ao final desta pesquisa, foram publicados novos decretos da Educação Especial, em especial o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Por se tratar de um marco posterior ao contexto investigado, tais normativas não constituem objeto deste estudo. No entanto, diante das constatações aqui apresentadas, futuras pesquisas poderão analisar como essas mudanças impactam a prática da inspeção escolar na rede estadual de ensino. Essa agenda investigativa poderá oferecer subsídios para compreender se as alterações normativas respondem às fragilidades identificadas e em que medida contribuem para o fortalecimento das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O processo de pesquisa revelou-se complexo, sobretudo porque coincidiu com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública e, simultaneamente, com o início de uma nova atuação junto ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Essa dupla inserção demandou esforço constante para conciliar demandas profissionais, acadêmicas e pessoais, o que, em diversos momentos, tornou o percurso intenso. Ainda assim, a experiência foi enriquecedora: a leitura de livros, artigos e documentos normativos proporcionou contato aprofundado com referenciais teóricos e práticos, ampliando o olhar e fortalecendo a compreensão sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A natureza de um mestrado profissional, em que atividades acadêmicas e práticas se desenvolvem de forma integrada, tornou o percurso simultaneamente desafiador e produtivo. Em minha atuação profissional, pude vivenciar situações em que os conteúdos discutidos nas aulas se mostraram essenciais para o trabalho cotidiano. Destaco, nesse sentido, a participação na Comissão da Educação Especial do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, responsável pela atualização da Resolução CEE nº 460/2013, uma das normas estudadas nesta pesquisa. Acompanhei de perto o processo de elaboração da nova normativa, desde sua concepção inicial até a estruturação das diretrizes, em um trabalho que já se estende por quase dois anos. Essa vivência permitiu observar, de forma concreta, o contexto de influência descrito no Ciclo de Políticas, proposto por Ball e Bowe (1992) e discutido por Mainardes (2006) em que ideias emergem, disputas se estabelecem entre diferentes atores, governos, sindicatos, movimentos sociais, escolas e pressões se intensificam até a consolidação de uma política.

As tensões próprias desse processo foram vivenciadas em primeira pessoa, tanto na atualização da Resolução CEE nº 460/2013 quanto em outras normativas, como a Resolução

CEE nº 495/2024 e a Resolução CEE nº 496/2024. Nesta última, acompanhei o ciclo completo da política: sua formulação, implementação e revisão, evidenciando que uma política nunca se apresenta como produto acabado, mas como processo em constante reelaboração. Essa experiência reafirmou que a prática normativa é dinâmica e permeada por disputas, ajustes e negociações,

A organização e realização das entrevistas com inspetores escolares constituíram outro desafio relevante, especialmente pela necessidade de compatibilizar horários com a rotina da SRE/JF. Apesar das dificuldades logísticas, esse momento foi fundamental para ouvir os profissionais e compreender, a partir de suas narrativas, barreiras e potencialidades relacionadas ao P7.

Embora permeada por tensões, essa experiência representou um marco na trajetória profissional, ampliando minha visão como pesquisadora e fortalecendo a compreensão sobre o papel da inspeção escolar e das políticas públicas na rede estadual. A pesquisa mostrou-se relevante não apenas para a construção de um Plano de Ação Educacional, mas também para minha formação profissional, ao favorecer um olhar mais crítico, sistemático e fundamentado sobre a realidade. As implicações alcançaram diretamente a prática e os debates institucionais, contribuindo para consolidar a percepção de que a construção de uma Educação Inclusiva é um processo contínuo, que demanda compromisso, análise criteriosa e abertura ao diálogo.

Assim, esta dissertação não se encerra em si mesma, mas se apresenta como ponto de partida para novas reflexões e ações. O percurso vivido reafirma a relevância de um mestrado profissional como espaço de articulação entre teoria e prática, em que a pesquisa não apenas produz conhecimento, mas também transforma a atuação cotidiana, qualificando o trabalho institucional e ampliando a capacidade de intervenção crítica nos processos de formulação e implementação de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 186-199, jan./abr. 2018. Disponível em: https://faculdadeprojecao.nucleoad.net/pos/pluginfile.php/566/mod_resource/content/11/artigo%20-%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO.pdf#page=186. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BOTELHO, A. **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1986.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020. Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 2 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Pela inclusão: os argumentos favoráveis à Educação Inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020.** São Paulo: Instituto Alana, 2022. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/09/PelaInclusao_PDFAcessivel.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, política e prática em educação especial.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 12 dez. 2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 10 out. 2024.

FERREIRA, G. A. **Orientação e monitoramento da Educação Especial pela Superintendência Regional de Ensino Nova Era: um estudo em duas escolas estaduais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/GRAZIELE-ALVES-FERREIRA_REVISADA.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. spe4, p. 244-255, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HUDSON, B. C. da S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>. Acesso em: 31 jan. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LANUTI, J.; MANTOAN, M. T. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo em serviços públicos**.

Tradução: Arthur Eduardo Moura da Cunha. Revisão da tradução: Gabriela Spangheri Lotta. Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%C3%ADvel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. DE S.. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em 7 jan. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/60649>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: reflexões e práticas para uma escola cidadã**. Campinas: Autores Associados, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, G. A. G. **Desafios da inspeção escolar na dimensão pedagógica na rede estadual de ensino da Superintendência Regional de Montes Claros**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2024.

Disponível em:

<https://dspace.uniube.br:8443/bitstream/123456789/2903/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20GIRARDE%20ALEIXO%20GONC%cc%a7ALVES%20MENDES.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 451, de 17 de julho de 2003**. Belo Horizonte: CEE/MG, 2003. Disponível em:

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/category/9-2003>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 521, de 2 de fevereiro de 2004**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. Disponível em:

<https://lappeei.fae.ufmg.br/resolucao-no-521-de-02-de-fevereiro-de-2004/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação SD nº 01, de 9 de abril de 2005**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/orientacao-sd-no-01-2005-de-9-de-abril-de-2005/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 457, de 30 de setembro de 2009. Dispõe sobre a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 30 set. 2009. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/47-2009/12963-resolucao-cee-n-457-de-30-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 2 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 26 out. 2012. Disponível em: https://sredivinopolis.educacao.mg.gov.br/images/Arquivos/DIRE/D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf. Acesso em: 7 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 12 dez. 2013. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43-2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 29 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 2.903, de 24 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Básica nas escolas estaduais de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 24 fev. 2016. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=16446-resolucao-see-n-2903-2016?layout=print. Acesso em: 11 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 3.428, de 2017. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=19059-resolucao-see-n-3428-2017?layout=print. Acesso em: 19 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 17 de julho de 2020. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 17 jul. 2020. Acesso em: 7 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.487, de 25 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Básica nas escolas estaduais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 25 jan. 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=26042-resolucao-see-n-4487-2021?layout=print. Acesso em: 16 jan. 2025.

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.496, de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Básica nas escolas estaduais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=26192-resolucao-see-n-4496-2021?layout=print. Acesso em: 22 fev. 2024.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 21 jan. 2022. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/66-2022/14337-resolucao-see-n-486-de-21-de-janeiro-de-2022>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando SEE/SRI nº 469, de 2023**. Planejar, coordenar e acompanhar as ações de regulação e inspeção das instituições educacionais do sistema de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Acesso em: 28 set. 2024.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretriz de Funcionamento do CREI**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/584080328/DIRETRIZ-DE-FUNCIONAMENTO-CREI>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- MIRANDA, S. R. de. **Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/SIMONE-REGINA-DE-MIRANDA.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990)**. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185209>. Acesso em: 15 set. 2024.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala)**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.html>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- PARO, V. H. **Gestão escolar: teoria e prática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, A. C.; PIETROBON, S. R.; PAULA, M. C. O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e os desafios da inclusão: promovendo uma sociedade mais equitativa no Brasil. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021. DOI: 10.47820/recima21.v2i1.4621. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i1.4621>. Acesso em: 06 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, V. F. **A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-V%C3%A2nia-Ferreira-Tavares.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Núcleo de Acessibilidade da UEMA. *Fazemos parte deste mundo e somos autistas*. Direção e autoria: Marilda de Fátima Lopes Rosa. São Luís: NAU/UEMA, 2024. 36 p. il. color. Livro eletrônico. ISBN 978-85-8227-459-0. Disponível em: https://nursesped.com.br/documents/E-book---Fazemos-Parte-Deste-Mundo-e-Somos-Autistas---NAU_compressed.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa “Aplicação do Protocolo 7: Desafios da Inspeção Escolar na Implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é necessidade de garantir a implementação efetiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas estaduais de Minas Gerais, promovendo inclusão e atendimento adequado aos estudantes da Educação Especial, conforme a Resolução SEE nº 4256/2020. Diante da constatação de lacunas no cumprimento do Protocolo nº 7 (P7), dedicado à Educação Especial, a investigação busca identificar obstáculos específicos na aplicação das normativas e propor soluções que aprimorem as práticas de inspeção escolar. Nesta pesquisa pretendemos aprimorar a atuação do Serviço de Inspeção Escolar na aplicação do P7, voltado à Educação Especial, identificando desafios e propondo estratégias para garantir a inclusão efetiva e o atendimento adequado aos estudantes com deficiência, TEA, AH/SD nas escolas estaduais de Juiz de Fora, conforme a Resolução SEE nº 4256/2020.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você faremos uma entrevista individual, com duração de aproximadamente 20 a 30 minutos, na qual serão abordados aspectos relacionados à sua trajetória profissional, familiaridade com a Educação Especial e o P7, e reflexões sobre estratégias de gestão e práticas educacionais. Nest entrevista, você poderá opinar sobre o tema em questão e sugerir melhorias. A entrevista será gravada para fins de análise e posterior transformação das respostas em dados. Esta pesquisa não oferece riscos. A pesquisa pode ajudar no aprimoramento das práticas do Serviço de Inspeção Escolar, promovendo maior efetividade no acompanhamento e implementação do P7. Indiretamente, os resultados podem subsidiar políticas educacionais e fortalecer a inclusão de estudantes da Educação Especial no ambiente escolar.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. 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. Você 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 e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. 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.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Fabiana Moura Carmanini

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd - CEP: 36036-900

Fone: (32) 98405-4242 - E-mail: fabicarmanini@gmail.com,

fabianafonseca.mestrado2022@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do Pesquisador: _____

**APÊNDICE B - Proposta inicial de modelo de Termo de Visita com base estrita no P7
atual**

**Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
Serviço de Inspeção Escolar – Termo de Visita**

Escola: _____

Município: _____

Data da visita: / /2026

Inspetor responsável: _____

Identificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

- Há registros atualizados no SIMADE das solicitações de AEE.
- O relatório de “Solicitações de AEE” foi verificado.

Observações: _____

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

- Todos os estudantes da Educação Especial possuem PDI.
- O modelo utilizado corresponde ao padrão da Resolução SEE nº 4.256/2020.
- O PDI está atualizado e articulado com o planejamento pedagógico.

Observações: _____

Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais

- Número de estudantes matriculados dentro do limite (8 a 20).
- Atendimento individual ou em pequenos grupos (mínimo 50 min).
- Elaboração e execução do PAEE pelo professor da Sala de Recursos.

Observações: _____

Apoios Autorizados

- Professor de Apoio (ACLTA) conforme critérios legais.
- Tradutor/Intérprete de Libras (TILS) conforme critérios legais.
- Guia-Intérprete para estudante surdocego.
- Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) para apoio em atividades da vida diária.

Observações: _____

