

**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**

Jorge Tadeu de Brito Machado Guimarães

**Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: a cultura de inclusão em uma
escola estadual de Minas Gerais**

Juiz de Fora
2025

Jorge Tadeu de Brito Machado Guimarães

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: a cultura de inclusão em uma
escola estadual de Minas Gerais

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. Dra. Patrícia Rafaela
Otoni Ribeiro

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)

Guimarães, Jorge Tadeu de Brito Machado.

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: a cultura de inclusão em
uma escola estadual de Minas Gerais / Jorge Tadeu de Brito Machado
Guimarães. -- 2025. 108 p.

Orientadora: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

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 Inclusiva.
 2. Cultura de Inclusão.
 3. Equidade.
 4. Gestão Pedagógica.
- I. Ribeiro, Patrícia Rafaela Otoni,
orient. II. Título.

Jorge Tadeu de Brito Machado Guimarães

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: a cultura de inclusão em uma escola estadual de Minas Gerais

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 06 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Carolina Alves Magaldi

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Mônica da Motta Salles Barreto

Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 06/10/2025



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 11/11/2025, às 08:47, 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 **Carolina Alves Magaldi, Professor(a)**, em 11/11/2025, às 13:47, 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 **Mônica da Motta Salles Barreto, Usuário Externo**, em 12/11/2025, às 14:51, 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 **2662497** e o código CRC **CD3170E2**.

À memória da minha tia, Ilza Maria de Carvalho (Titá), que abriu para mim as portas do mundo da inclusão, mostrando que olhar o outro com atenção e respeito é enxergar a verdadeira riqueza da vida. Seu exemplo foi a semente que germinou minha paixão por um mundo mais justo, acolhedor, afetuoso e inclusivo.

Ao meu sobrinho, José Pedro, cuja presença transforma cada instante em aprendizado e encantamento. Com você, aprendo a celebrar as diferenças, a reconhecer a força do afeto, a beleza que existe em ser quem somos e a enxergar a vida com mais sensibilidade e esperança.

Agradecimento

A Deus, por iluminar meus caminhos, conceder-me força nos momentos de incerteza e serenidade nas horas de desafio. Sem a fé que me sustenta, este percurso não teria sido possível.

À minha mãe Teresinha, por seu amor que acolhe, sua força que impulsiona e sua fé que sustenta cada passo da minha trajetória. Em tudo o que sou, há um pouco do que aprendi com você.

Aos meus irmãos, Luiza de Marilac e Carlos Eduardo, por estarem sempre ao meu lado, compartilhando afetos, risos e aprendizados que me inspiram a seguir em frente. Aos meus cunhados, Rafael e Virgínia, pelo incentivo, carinho e apoio em cada etapa desta jornada. Aos meus sobrinhos, João Lucas, José Pedro e Ester, que, com sua ternura e alegria, lembram-me diariamente do verdadeiro sentido da esperança e da renovação.

À instituição escolar onde essa pesquisa foi desenvolvida, espaço de vivências e trocas significativas, expresso minha gratidão aos professores, funcionários, alunos e pedagogas, cuja colaboração, acolhimento e dedicação tornaram esta pesquisa possível.

Agradeço especialmente aos vice-diretores Dulcinéa Corrêa França, Roberto Arlindo Pinto e Vicente Barbosa Nolasco, cuja atuação comprometida e inspiradora reforça uma gestão forte e integrada, tornando este ambiente propício ao aprendizado, à inovação e à construção coletiva do conhecimento.

Ao CAEd/UFJF, pela oportunidade de formação e crescimento profissional, e aos ASA Adriana Moreira dos Santos e Lucas Alves Mendes, pela escuta atenta, pelas orientações e pela parceria dedicada durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Dr.^a Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, minha orientadora, deixo um agradecimento especial. O destino cruzou nossos caminhos em um momento delicado, marcado por desafios de saúde, e desde então pude contar com sua sensibilidade, paciência e humanidade. Sua orientação ultrapassou o campo acadêmico, tornando-se também um gesto de acolhimento e amizade que levarei comigo.

À Professora Dr.^a Juliana Magaldi, por sua contribuição generosa, pelas reflexões compartilhadas e pelo apoio constante, fundamentais para o amadurecimento deste trabalho.

À amiga Cláudia Susana Cristino, cuja disponibilidade, entusiasmo e competência iluminaram cada momento da reunião pedagógica, deixo meu profundo agradecimento. Sua presença foi mais do que apoio acadêmico, foi o abraço fraterno que tornou esta jornada mais leve, inspiradora e significativa. Sua amizade, dedicação e parceria foram essenciais para o êxito desta pesquisa, fortalecendo em mim a certeza de que caminhar ao lado de quem acredita em nós faz toda a diferença.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram com gestos, palavras, ideias ou simples presenças, fortalecendo-me nesta jornada. Cada apoio, cada incentivo e cada demonstração de afeto se tornaram parte indissociável deste trabalho que, mais do que uma conquista individual, é um reflexo de todos que acreditaram comigo no poder transformador da educação.

Somente mulheres e homens têm a experiência da educação e a razão para isto é que, sendo seres inconclusos e tendo consciência de que somos seres inconclusos, a educação torna-se uma absolutamente indispensável aventura. (Paulo Freire, 2021, p. 22)

RESUMO

O presente caso de gestão, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), abordou a equidade na Educação Especial na Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado¹, em Ouro Preto, Minas Gerais. Assim, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira é possível fomentar a cultura de inclusão na Escola Estadual analisada? O objetivo geral foi compreender como a Escola vivencia a cultura inclusiva e identificar aspectos que podem ser aprimorados, e os objetivos específicos, descrever como a escola promove a inclusão dos alunos; analisar as concepções pedagógicas dos professores regentes sobre Inclusão e Cultura de Inclusão; e propor estratégias para a promoção de uma cultura de inclusão na escola. A discussão teórica do trabalho baseou-se nas contribuições de Mantoan (2015), Sasaki (1997) e Mendes (2020), entre outros, que discutem conceitos e estratégias relacionadas à cultura de Inclusão. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio de uma reunião pedagógica com os professores da escola, na qual foram discutidas concepções, práticas e desafios relacionados à inclusão e à equidade pedagógica. Esse procedimento possibilitou compreender a visão coletiva dos docentes acerca da Educação Especial e da vivência da cultura inclusiva no contexto escolar. Como resultados, a pesquisa evidenciou que, embora a escola já realiza ações voltadas à inclusão, ainda existem desafios significativos para alcançar a equidade pedagógica, especialmente no que se refere à formação dos professores e à efetiva implementação de práticas inclusivas em sala de aula. Verificou-se, ainda, a necessidade de ampliar a compreensão coletiva sobre a cultura de inclusão e de fortalecer a corresponsabilidade de todos os atores do processo educativo. A partir dessa análise, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) com estratégias para fomentar a cultura inclusiva na Escola, incluindo ações de formação continuada dos docentes, fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e especialistas, bem como propostas de acompanhamento pedagógico que busquem garantir maior equidade no processo de ensino-aprendizagem.

¹O nome da escola foi alterado por razões éticas e para manter o anonimato exigido pela legislação vigente.

Palavras-chave: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Cultura de Inclusão. Equidade. Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

This management case, developed within the scope of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Educational Evaluation of the Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), addressed the issue of equity in Special Education at Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado, located in Ouro Preto, Minas Gerais. The study was guided by the following research question: *In which ways is it possible to foster a culture of inclusion at Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado State School?* The general objective was to understand how the school experiences inclusive culture and to identify aspects that could be improved. The specific objectives were to describe how the school promotes the inclusion of students; analyze the teachers' pedagogical conceptions regarding Inclusion and Inclusive Culture; and propose strategies to promote inclusive culture within the school context. The theoretical framework was based on the contributions of Mantoan (2015), Sasaki (1997), Mendes (2020), besides other authors that discuss concepts and strategies related to inclusive culture. This qualitative study was conducted through a pedagogical meeting with the school's teachers, in which conceptions, practices, and challenges related to inclusion and pedagogical equity were debated. This method made it possible to understand the collective perspective of teachers regarding Special Education and their experience with inclusive culture in the school environment. The results indicate that, although the school already develops actions focusing on inclusion, significant challenges remain in order to achieve pedagogical equity, especially related to teacher training and the effective implementation of inclusive practices in the classroom. The study also revealed the need to broaden the collective understanding of inclusive culture and to strengthen the shared responsibility among all actors involved in the educational process. Based on this analysis, an Educational Action Plan (PAE) was developed, outlining strategies to foster inclusive culture at the school, including continuous teacher training, strengthening collaborative work between teachers and specialists, and implementing pedagogical monitoring practices designed to promote greater equity in the teaching and learning process.

Keywords: Inclusive Special Education; Inclusive Culture; Equity; Pedagogical Management.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Profissionais da Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado/ Vínculo.....	31
Tabela 2	Valores de IRD.....	32
Quadro 1	Descrição das Deficiências.....	35
Tabela 3	Distribuição de Alunos por séries na EE Prof. Joaquim Lourenço Machado nos anos 2023 e 2024.....	38
Tabela 4	Alunos matriculados na Educação Especial na EE Prof. Joaquim Lourenço Machado (2017-2024).....	39
Quadro 2	Reuniões de Módulo II no ano de 2022	45
Quadro 3	Reuniões de Módulo II no ano de 2023	47
Quadro 4	Matriz SWOT da inclusão escolar	65
Quadro 5	Síntese Diagnóstica e Ações Propositivas	74
Quadro 6	5W2H das Ações Propostas.....	76
Quadro 7	Encontros formativos mensais sobre práticas inclusivas.....	78
Quadro 8	Proposta Calendário para os Encontros Formativos – 2026.....	79
Quadro 9	Grupos de estudo quinzenais.....	82
Quadro 10	Parcerias com universidades e órgãos públicos.....	85
Quadro 11	Proposta de Calendário de Palestras – 2026.....	86
Quadro 12	Ressignificação da Sala de Recursos Multifuncionais.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CREI	Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FOFA	Força, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRD	Indicador de Regularidade do Docente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Plano de Acompanhamento e Aprendizagem Escolar (PAAE)
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAE	Plano de Ação Educacional
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SYSADP	Sistema de Controle de Quadro de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTRAMIG	Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
2.1	AS BASES LEGAIS DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL.....	17
2.2	LEGISLAÇÃO MINEIRA ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..	23
2.3	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.....	30
3	A ESCOLA INCLUSIVA EM FOCO: REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	49
3.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	49
3.2	METODOLOGIA: A ESTRUTURA DA PESQUISA DE CAMPO.....	56
3.3	EDUCAÇÃO ESPECIAL E CULTURA DE INCLUSÃO: REFLEXÃO COLETIVA PARA A TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR.....	59
3.3.1	Diagnóstico Participativo com a Matriz SWOT	63
3.3.2	Análise das Falas Docentes: Entre a Realidade e o Desejo.....	68
3.3.2.1	Caminhos para esperançar.....	70
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	73
4.1	SÍNTESE DIAGNÓSTICA E AÇÕES PROPOSITIVAS.....	73
4.2	AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	77
4.2.1	Ação 1 – Encontros formativos mensais sobre práticas inclusivas.....	77
4.2.2	Ação 2 – Grupos de estudo quinzenais sobre DUA e flexibilização do planejamento.....	81
4.2.3	Ação 3 – Estabelecimento de parcerias com universidades e órgãos públicos.....	83
4.2.4	Ação 4 – Ressignificação da sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico colaborativo.....	87
4.3	CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO.....	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS.....	97
	ANEXO A.....	102
	APÊNDICE A.....	104

ANEXO B.....106

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, representa a consolidação de um percurso histórico de debates e avanços legais em torno da inclusão escolar no Brasil. Estes já se delineavam desde a década de 1990, impulsionados por marcos importantes, como a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação a todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirmam o compromisso internacional com a educação inclusiva. Estes documentos orientavam políticas públicas voltadas à valorização da diversidade e à construção de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades de todos os estudantes.

Os alunos, público ativo dessa educação, contemplam pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida também como um imperativo ético e moral, na medida em que envolve princípios de justiça social, equidade e respeito à dignidade humana. Conforme Cortina (2003), a ética diz respeito à reflexão crítica sobre as ações humanas e aos valores que orientam a convivência em sociedade, enquanto a moral refere-se ao conjunto de normas e costumes que regulam as práticas coletivas. Assim, promover uma educação inclusiva, e, de fato, ética significa assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de todos, reconhecendo as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e combatendo práticas excludentes que comprometam o direito à educação de qualidade.

No que tange à equidade, objeto deste estudo, nota-se claramente que à medida que avançamos para uma educação plena, que é entendida como um conceito que envolve a formação integral do aluno e está confirmada no artigo 205 da Constituição (Brasil, 1988), torna-se imperativo estabelecer critérios para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a cultura de inclusão se apresenta como um conjunto de valores, práticas e atitudes compartilhadas pela comunidade escolar, que visa garantir a participação plena de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade educacional. Ou seja, trata-se de um ambiente em que a diversidade deveria ser valorizada e todos os envolvidos no processo educativo

assumam a responsabilidade de criar condições que favoreçam o aprendizado, a permanência e o desenvolvimento de cada estudante, independentemente de suas características ou necessidades específicas.

O pesquisador é funcionário público, professor efetivo desde 2002. É formado em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e licenciado em Química pela Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais – Utramig. Atualmente exerce o cargo de Diretor de Escola Estadual, na rede pública do estado de Minas Gerais, na cidade de Ouro Preto e percebe que, apesar de garantir a inclusão de alunos com deficiência, não consegue garantir uma equidade pedagógica, e procura investigar as possíveis causas dessa situação. Nesse sentido, busca estabelecer parâmetros que possam contribuir para a solução do problema, e propor estratégias que visem lograr êxito com relação à equidade pedagógica dos alunos. A presente pesquisa tem como questão norteadora a promoção de uma cultura inclusiva na Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado, considerando que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compartilham a responsabilidade pelos resultados acadêmicos dos alunos. Nesse contexto, o estudo busca responder à seguinte pergunta: de que maneira é possível fomentar a cultura de inclusão na Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado?

A partir dessa pergunta, a presente pesquisa tem como objetivo geral, partindo do princípio de que a escola não consegue promover a equidade na Educação Especial, potencializar a cultura inclusiva na Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado. Além disso, os objetivos específicos são: descrever como a Escola Estadual promove a inclusão dos alunos na Educação Especial; analisar as concepções pedagógicas dos professores regentes sobre Inclusão e Cultura de Inclusão e propor estratégias para a promoção de uma cultura de inclusão na Escola Estadual.

A metodologia da pesquisa foi baseada em uma reunião pedagógica com o objetivo de obter uma compreensão aprofundada sobre o tema em estudo. A reunião foi realizada com 17 professores, garantindo uma representatividade adequada para a análise dos dados coletados.

Isto posto, o presente texto está organizado em quatro capítulos mais as Considerações Finais, sendo esta introdução o primeiro deles. O próximo capítulo tem como propósito contextualizar o leitor acerca das legislações nacional e estadual de Minas Gerais relacionadas à inclusão e à educação especial. Para isso, serão apresentadas as diretrizes legais que fundamentam a prática inclusiva, permitindo

compreender como esses princípios são aplicados na realidade da Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado. Essa análise descritiva fornecerá um panorama do marco normativo e da implementação da inclusão no contexto escolar pesquisado.

Já o capítulo seguinte tem um caráter analítico, buscando aprofundar a discussão teórica com base em diferentes autores da área. Foram explorados conceitos-chave, como educação inclusiva, acessibilidade e equidade, a fim de qualificar a compreensão sobre o tema. Além disso, foram apresentados os encaminhamentos da pesquisa de campo, abordando o método utilizado para investigar como a inclusão é efetivada na prática escolar e os desafios enfrentados no cotidiano da Escola Estadual.

O capítulo 3 também apresentou a análise dos dados coletados a partir da pesquisa de campo, possibilitando identificar avanços, limites e aspectos que podem ser aprimorados no contexto da cultura inclusiva.

O capítulo 4, por sua vez, foi dedicado à elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), no qual foram propostas estratégias para fortalecer a cultura de inclusão na escola, com foco no trabalho coletivo e no aprimoramento pedagógico.

Por fim, o trabalho foi concluído com as considerações finais, que retomaram a questão de pesquisa, e destacaram os principais achados, as contribuições do estudo para a prática escolar e as perspectivas de continuidade das ações voltadas à equidade e à inclusão educacional.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da Educação Especial no Brasil está intimamente relacionada ao avanço dos direitos humanos e ao esforço contínuo por uma educação mais justa e inclusiva. Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram marginalizadas nos espaços escolares e sociais, frequentemente vistas como incapazes de aprender ou de participar ativamente da vida comunitária (Mantoan, 2015; Jannuzzi, 2004). Este cenário começou a se modificar de forma gradual a partir da segunda metade do século XX, impulsionado por movimentos sociais e por documentos nacionais e internacionais que reivindicavam o direito à educação para todos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No contexto brasileiro, iniciativas como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, representaram marcos decisivos na consolidação de políticas públicas voltadas à equidade e à valorização da diversidade (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Neste capítulo, é realizada uma análise da legislação brasileira e mineira sobre a Educação Especial, com base nas principais declarações e acordos internacionais que influenciaram a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão. O objetivo é compreender como esses marcos normativos contribuíram para transformar o entendimento sobre a deficiência e assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas particularidades. A abordagem proposta busca evidenciar o percurso histórico e jurídico que fundamenta o direito à educação inclusiva no Brasil e em Minas Gerais, destacando conquistas, desafios e perspectivas para sua efetivação. Após essa contextualização nacional e estadual, o capítulo também apresenta como essas diretrizes se materializam no cotidiano de uma escola da rede pública mineira, analisando a aplicação concreta da política de inclusão no ambiente escolar e suas implicações para a construção de práticas educacionais mais equitativas e acessíveis.

2.1 AS BASES LEGAIS DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL

As legislações internacionais sobre educação especial têm evoluído significativamente nas últimas décadas, com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Documentos como as Declarações de Salamanca (1994) e Incheon (2015) reforçam o compromisso global com uma educação inclusiva, equitativa e acessível. Essas normativas estabelecem diretrizes para que os sistemas educacionais se adaptem às diversidades dos alunos, promovendo a participação plena e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

Como signatário da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil assumiu o compromisso de promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos, especialmente para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa declaração, elaborada no âmbito das Nações Unidas e adotada durante uma conferência organizada pelo governo da Espanha, representa um marco internacional na defesa do direito à educação para pessoas com deficiência, orientando os países a repensarem seus sistemas educacionais sob a ótica da inclusão e da equidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca, "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994). O documento enfatiza a necessidade de transformar o sistema educacional para atender à diversidade dos alunos, promovendo o respeito às diferenças e garantindo oportunidades reais de aprendizagem.

Essa diretriz foi posteriormente reforçada pela Declaração de Incheon (2015), que é um compromisso internacional para a educação até o ano de 2030. Foi aprovada em maio de 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, e estabelece que "nenhuma meta educacional deve ser considerada cumprida a menos que seja alcançada por todos" (UNESCO, 2015). Essa afirmação evidencia a urgência de políticas educacionais inclusivas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

As legislações e declarações internacionais sobre educação especial exercem grande influência na construção das políticas educacionais de cada país. Ao ratificarem tratados e acordos internacionais, os Estados assumem o compromisso de adaptar suas leis e práticas ao que está previsto nesses documentos, promovendo

uma educação mais inclusiva, equitativa e acessível. Isso se reflete na criação de leis nacionais específicas, na formação de profissionais da educação, na adaptação dos espaços escolares e no desenvolvimento de currículos que atendam à diversidade dos estudantes. Além disso, essas diretrizes incentivam os governos a avaliar continuamente suas políticas, garantindo que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, tenham seu direito à educação plenamente assegurado.

No caso brasileiro, esse movimento internacional encontrou respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1988, art. 208, Inc. III).

Esse dispositivo representa um avanço importante na garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, ao reconhecer a necessidade de oferecer suporte adequado e assegurar sua inclusão nos espaços escolares comuns. A partir dessa legislação, ocorreu no Brasil um desenvolvimento maior de leis e políticas públicas em torno da Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que diz:

Art. 58 - entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 1996, art. 58).

E no parágrafo 3º do mesmo artigo diz que “a oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (Brasil, 1996).

Isso cria as condições para que haja a promoção do acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva também deve ser entendida como um espaço de acolhimento e transformação que respeita e valoriza todos os indivíduos, independentemente de suas necessidades educacionais, promovendo a inclusão e reconhecendo a diversidade como um elemento essencial do processo educativo.

Nos anos 2000, o Brasil deu passos significativos ao aproximar suas políticas educacionais dos princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência da ONU, que foi um tratado internacional de direitos humanos que teve como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades, combater a discriminação e promover a eliminação de barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência. O documento foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigor no ano de 2008 quando foi ratificado com status de emenda constitucional. Esse documento reafirmou o direito à educação inclusiva, determinando que nenhuma pessoa com deficiência deve ser excluída do sistema educacional regular por qualquer motivo.

Em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino regular. A política foi estruturada em três eixos principais: 1 - A formação de professores e demais profissionais da educação; 2 - O apoio pedagógico especializado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE); 3 - A acessibilidade física, pedagógica e comunicacional.

Entre suas principais metas, destacam-se a inclusão de todos os estudantes em classes comuns, a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas, a ampliação da formação continuada em educação inclusiva, o fortalecimento das parcerias com abrangência das áreas como saúde, assistência social e direitos humanos, e a produção e distribuição de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis. Com isso, a política busca consolidar um sistema educacional inclusivo, que valorize a diversidade e elimine barreiras à aprendizagem e à participação de todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024², por meio da Meta 4, que estabelece diretrizes fundamentais para garantir o direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, objetiva universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)³,

² A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprovou o PNE (2014 – 2024) teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 através da Lei nº 14.934 de 25 de julho de 2024.

³ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de educação destinado a alunos público-alvo da Educação Especial, que frequentam escolas regulares. Seu objetivo é garantir o acesso e a participação plena desses alunos nas atividades pedagógicas, eliminando barreiras e adaptando o ensino às suas necessidades específicas.

preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando condições adequadas de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Para alcançar esse objetivo, o PNE propõe diversas estratégias. Entre as principais, destacam-se:

a realização de um censo da educação especial para identificar a demanda e orientar a oferta de serviços (estratégia 4.1); a garantia do AEE em salas de recursos multifuncionais, classes hospitalares e atendimentos domiciliares (4.2); a formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva, especialmente os que trabalham com o AEE (4.3); a promoção da acessibilidade física, pedagógica, comunicacional e atitudinal nas instituições de ensino (4.4); e a ampliação da produção e distribuição de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis (4.5). (Brasil, 2014).

A Meta 4 representa um avanço significativo nas políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, ao reforçar o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade. No entanto, sua efetivação enfrenta desafios importantes, como a formação insuficiente de professores, a carência de infraestrutura acessível em muitas escolas e a escassez de materiais adaptados.

Segundo dados do Censo 2024⁴, os professores regentes que não possuem formação continuada em Educação Especial representam 93,6% contra 6,4% que possuem, isso no universo de 2.411.182 professores (Diversa, 2024). Com relação aos professores de AEE, o percentual dos que possuem formação é de 40,1% contra 59,9% que não possuem formação continuada em Educação Especial. Esses números revelam uma contradição significativa entre os avanços normativos e a realidade das escolas brasileiras, uma vez que, embora a legislação assegure o direito à inclusão, a maior parte dos professores da sala regular não dispõe da preparação necessária para atuar de forma adequada com o público-alvo da Educação Especial. Além disso, a fragilidade na formação dos próprios profissionais do AEE compromete a função de suporte especializado e a articulação com os professores regentes, dificultando o fortalecimento de práticas colaborativas.

Nesse contexto, constata-se que a efetivação da inclusão não se limita à garantia de matrícula, mas sim, depende de condições concretas para que a

⁴ Os dados do Censo Escolar 2024 foram divulgados em 25 de abril de 2025 pelo INEP. Para facilitar, utilizamos os dados já compilados do Instituto Diversa.

permanência do aluno se traduza em aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, torna-se indispensável que as políticas públicas priorizem a formação inicial e continuada de professores em Educação Especial, de modo a reduzir desigualdades, fortalecer a corresponsabilidade entre todos os docentes e viabilizar, de fato, uma educação mais equitativa.

Além disso, no que concerne à acessibilidade, o mesmo Censo Escolar 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), compilados pela plataforma Diversa revela que esse direito ainda não está plenamente assegurado em grande parte das instituições de ensino no Brasil.

Ainda de acordo com o levantamento, 22,1% das escolas de educação básica não possuem nenhum recurso de acessibilidade. Isso significa que quase um quarto das unidades escolares não conta com adaptações mínimas, como: rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização tátil ou recursos de comunicação alternativa. Essa ausência compromete seriamente a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, o censo aponta que 16,4% das escolas da educação básica que possuem matrículas em educação especial também não tem nenhum recurso de acessibilidade, o que evidencia uma contradição preocupante: muitas escolas estão recebendo estudantes com necessidades educacionais especiais, mas não estão devidamente equipadas para atendê-los de forma adequada. A falta de estrutura acessível não apenas limita o aprendizado, como também pode afetar a autoestima e a participação plena desses alunos nas atividades escolares.

Além disso, persistem, ainda, vários debates sobre como conciliar a inclusão em classes comuns com a necessidade de apoio pedagógico individualizado. Por isso, é fundamental que haja investimentos contínuos, articulação entre diferentes setores e monitoramento das ações, a fim de que o direito à educação de todos os estudantes, sem exceção, seja plenamente garantido.

Outro passo importante nessa trajetória foi a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015 (Lei nº 13.146/15). No artigo primeiro dessa Lei, já se pode compreender o grandioso passo dado pela legislação brasileira com relação à pessoa com deficiência:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015, art. 1).

Essa lei reforçou o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, no seu Capítulo IV – do Direito à Educação – artigo 27 e no parágrafo único:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015, art. 27).

No campo educacional, esse princípio representa uma mudança essencial na forma como a deficiência é compreendida e enfrentada nas instituições de ensino. A valorização da igualdade de condições implica repensar práticas pedagógicas, estruturas curriculares, formação docente e acessibilidade, superando barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais, garantindo igualdade de condições para todos e proibindo que instituições de ensino cobrem taxas extras de alunos por causa de sua deficiência. Sendo preconizada no artigo 98 da LBI que alterou o artigo oitavo da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências⁵ sua integração social. A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Art. 98. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações:

⁵ O termo Pessoa com Deficiência (PcD) é atualmente o mais adequado, sendo utilizado em leis e convenções nacionais e internacionais. Ele reflete uma abordagem que valoriza a pessoa em primeiro lugar, em vez de defini-la pela deficiência — ao contrário de expressões anteriores. Essa mudança foi oficializada no Brasil em 3 de novembro de 2010, por meio da Portaria nº 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos, que substituiu oficialmente o termo Portador de Necessidades Especiais (PNE) por Pessoa com Deficiência (PcD).

“Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.” (Brasil, 2015, art. 98).

Com isso, a legislação brasileira mostra uma mudança importante: começa a reconhecer a pessoa com deficiência como alguém que tem direitos, valorizando a diversidade e buscando construir uma educação verdadeiramente inclusiva. No entanto, mesmo com esses avanços, o maior desafio ainda é fazer com que as leis sejam realmente aplicadas no dia a dia das escolas. Para que isso aconteça, é essencial investir em boas políticas públicas, na formação dos professores e na oferta de recursos que garantam o aprendizado de todos com qualidade e justiça.

Depois de entender o que diz a Lei Brasileira de Inclusão, é importante ver como esses direitos são colocados em prática na educação. Cada estado tem seus próprios desafios e ações para garantir que alunos com deficiência tenham acesso à escola e aprendam com qualidade.

Na próxima seção, vamos mostrar como acontece a inclusão escolar no estado de Minas Gerais. Vamos apresentar algumas políticas públicas, e também os avanços na legislação que já foram alcançados na área da educação inclusiva no estado.

2.2 LEGISLAÇÃO MINEIRA ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A legislação de Minas Gerais voltada à Educação Especial tem evoluído de maneira gradual e em consonância com a legislação vigente no país, evidenciando um compromisso contínuo com a consolidação de uma educação inclusiva. Desde a promulgação da Constituição Estadual até as normativas mais recentes, observa-se um processo gradativo voltado à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse processo legislativo iniciado há décadas se firmou com a Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, que, em alinhamento com a Constituição Federal de 1988, assegurou o direito à educação para todos, prevendo o atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino regular. Esse marco legal constituiu a base para o desenvolvimento das políticas públicas estaduais de inclusão,

orientando a elaboração e estruturação de diretrizes e ações destinadas à promoção da equidade no âmbito escolar, conforme disposto nos artigos abaixo:

Art. 195 – A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 198 – A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante: 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; (Minas Gerais, 1989, arts. 195, 198, e Inc. III).

A Constituição do Estado de Minas Gerais lançou as bases legais para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. A partir da década de 1990, ainda que de forma incipiente, começaram a surgir as primeiras iniciativas estruturadas de apoio à Educação Especial no sistema estadual de ensino. Contudo, foi na década de 2000 que o Estado avançou de maneira mais concreta na regulamentação e implementação de políticas específicas para o público-alvo da Educação Especial. Um marco importante desse período foi a publicação da Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação nº 01/2005, um dos primeiros instrumentos normativos a reconhecer o AEE como parte integrante do processo educacional dos estudantes com deficiência:

3.1.7 – Professor de apoio – compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla ou condutas típicas que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizada sua inserção em sala de aula em todo o período escolar. (Minas Gerais, 2005).

Essa orientação ressaltou a importância de considerar as necessidades individuais dos alunos e estabeleceu a oferta do AEE no contraturno como forma de garantir suporte pedagógico complementar e suplementar ao ensino regular.

3.2 – Complementação – consiste no atendimento educacional especializado, realizado no contraturno da escolarização do aluno, para oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efetiva por meio dos seguintes serviços:

3.2.1 – Sala de recursos – localizada em escola comum ou especial, devendo o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns para 1- apoiar o professor da escola de origem do aluno; 2 – atender alunos de várias escolas da região; 3 - usando equipamentos e recursos pedagógicos. (Minas Gerais, 2005).

Complementando essa iniciativa, a Resolução SEE/MG nº 1.652, de 2006, estabeleceu orientações sobre a matrícula e permanência dos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino, reforçando o princípio da inclusão e da não discriminação, além de normatizar a atuação das Salas de Recursos Multifuncionais e a formação de professores especializados.

Em 2012, a Resolução SEE/MG nº 2.197⁶, de 26 de outubro, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais, dedica a Seção II do Capítulo II à Educação Especial, reafirmando seu caráter transversal e integrador em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Minas Gerais, 2012). Conforme o disposto no Artigo 44, a Educação Especial constitui parte integrante da educação regular, destinando-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, devendo estar prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar das instituições de ensino. O Artigo 45 complementa essa diretriz ao determinar que o PPP e o Regimento Escolar assegurem as condições de acesso, percurso e permanência desses estudantes, garantindo a efetivação do processo de inclusão nas escolas comuns.

Em destaque, o Artigo 46 estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função de identificar, elaborar, organizar e oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e em permanente articulação com os demais serviços educacionais (Minas Gerais, 2012). Tal prescrição normatiza a concepção de um atendimento complementar e não substitutivo à escolarização comum, consolidando o princípio da inclusão como

⁶ A Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 foi revogada pela Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, a qual mantém os princípios da inclusão e da transversalidade da Educação Especial, acrescentando que o atendimento educacional e o AEE são regulamentados por normas específicas (Minas Gerais, 2021).

elemento estruturante da política educacional do Estado. Desse modo, a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 reforça a perspectiva de uma escola inclusiva, comprometida com a equidade, a acessibilidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Com a instituição do Plano Estadual de Educação (PEE/MG) pela Lei nº 23.197 de 26 de dezembro de 2018, Minas Gerais assumiu metas e estratégias específicas para a Educação Especial, alinhando-se ao Plano Nacional de Educação.

Entre os compromissos firmados, destaca-se a universalização do AEE nas metas 4.1 e 15.9:

4.1 – Promover, no prazo de vigência deste PEE, a universalização do atendimento escolar e do atendimento educacional especializado (AEE), a fim de suprir a demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

15.9 – Prever, na política estadual de formação dos profissionais de educação, conteúdos específicos de formação inicial e continuada de profissionais de educação em atuação na educação especial, no AEE, na EJA, no atendimento de estudantes em situação de itinerância, nas escolas que atendem as unidades prisionais e os centros socioeducativos e nas escolas públicas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas. (Minas Gerais, 2018).

Prevê, também, na meta 4.5, a acessibilidade arquitetônica e pedagógica:

4.5 – Manter e ampliar ações que promovam a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado, para permitir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, inclusive para o atendimento no contraturno escolar, e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva. (Minas Gerais, 2018).

Bem como a formação continuada de professores, na meta 4.16, “Promover a formação continuada dos profissionais de educação para o trabalho com metodologias inclusivas e com materiais didáticos, equipamentos e outros recursos de tecnologia assistiva.” (Minas Gerais, 2018).

Diante dos objetivos estabelecidos pelo Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, como a ampliação do atendimento educacional especializado, a valorização dos profissionais da educação, a promoção da formação continuada voltada para

práticas inclusivas e a eliminação de barreiras à aprendizagem, torna-se essencial a existência de normativas que orientem a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar. Nesse contexto, um marco significativo no fortalecimento da Educação Especial em Minas Gerais foi a publicação da Resolução SEE/MG nº 4.256, de 6 de março de 2020, que instituiu as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino. Nos dois primeiros artigos, estabelece-se a base conceitual e normativa que sustenta toda a resolução, conforme se observa a seguir:

Art. 1º - Ficam instituídas as Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva que deverão ser observadas para o atendimento educacional dos estudantes públicos da Educação Especial, matriculados na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2020).

Art. 2º - 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).

A resolução regulamenta, ainda, a organização e o funcionamento do AEE na rede estadual de ensino. Essa normativa reafirma o papel central do AEE no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial e estabelece diretrizes claras para sua implementação. Entre os principais pontos, destaca-se a obrigatoriedade da elaboração dos Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs)⁷. A definição das atribuições dos professores responsáveis pelo AEE está estabelecida no artigo 9º da referida resolução, conforme apresentado a seguir:

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de: I- Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II- Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes; III- Atuar na escola como multiplicador do

⁷ O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAAE) é um documento que visa assegurar o acesso ao currículo comum, com as devidas adaptações às necessidades específicas de cada estudante com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação.

conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial; V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; VI- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante. (Minas Gerais, 2020).

Além disso, a elaboração do Plano de Acompanhamento e Aprendizagem Escolar (PAAE) requer a articulação efetiva entre os diferentes profissionais da escola e as famílias dos estudantes, especialmente aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Essa cooperação é fundamental para garantir que o plano reflita de forma precisa as potencialidades, dificuldades e estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento do aluno. A escuta ativa das famílias permite ampliar a compreensão do contexto em que o estudante está inserido, favorecendo intervenções mais sensíveis e personalizadas. Da mesma forma, o diálogo entre professores, equipe pedagógica, direção e demais profissionais envolvidos contribui para a construção de ações mais coerentes com os objetivos educacionais, promovendo uma abordagem inclusiva e colaborativa que respeite o direito à aprendizagem de todos os alunos, além da necessidade de planejamento pedagógico individualizado, registros sistemáticos e avaliação contínua. Com isso, a resolução reforça o compromisso do estado com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Outro importante marco na legislação mineira é a publicação subsequente da Resolução SEE/MG nº 4.496, de 16 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI)⁸ na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O CREI tem como objetivos principais, de acordo com o artigo 3º:

Art. 3º - O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva tem por objetivos: 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 na

⁸ O Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) vem oferecer suporte às Superintendências Regionais de Ensino e às escolas da rede estadual e também municipais, garantindo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao estudante público da educação especial.

rede estadual de ensino; III – Apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional; IV – Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis aos estudantes com deficiência; V – Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes; VI - Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular; Resolução SEE Nº 4.496/2021 (25571310) SEI 1260.01.0058986/2020-06 / pg. 1 VII - Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas; VIII – Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar. (Minas Gerais, 2021).

Dessa forma, o artigo citado reforça o compromisso da rede estadual de ensino com práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos estudantes público-alvo da educação especial. Ao regulamentar os princípios e diretrizes para a organização do AEE, o dispositivo normativo evidencia a importância de estratégias colaborativas, centradas na equidade e na participação ativa da comunidade escolar. Assim, estabelece-se um marco orientador para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, assegurando o direito à aprendizagem e à permanência com qualidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

A Resolução SEE/MG nº 4.496/2021 constitui um marco normativo relevante para a consolidação da educação inclusiva na rede estadual de Minas Gerais, ao estabelecer diretrizes claras para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao promover práticas pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem com equidade. Ao regulamentar aspectos fundamentais como a identificação das necessidades dos estudantes, a atuação articulada entre os profissionais da escola e a oferta de recursos de acessibilidade, a normativa reafirma o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza as diferenças.

Nesse contexto, observa-se que, ao longo dos anos, a legislação mineira tem se fortalecido e se alinhado progressivamente aos princípios da educação inclusiva, priorizando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, sem qualquer forma de discriminação. Essa trajetória normativa, marcada por avanços significativos, evidencia o compromisso do Estado com a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, em consonância com as transformações sociais e educacionais do país. A consolidação de diretrizes e estruturas institucionais específicas demonstra o empenho contínuo de Minas Gerais em garantir uma

educação com equidade, respeitando as singularidades dos sujeitos e promovendo, de forma concreta, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para todos.

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como essas diretrizes e avanços legais se materializam no cotidiano das instituições de ensino. A análise do contexto escolar permite observar de que maneira a legislação que defende a inclusão no ambiente escolar se traduz em práticas pedagógicas, estruturas de apoio e relações interpessoais, revelando os desafios e as conquistas no processo de inclusão. Na seção a seguir será apresentado o panorama do ambiente escolar, com foco na organização administrativa, pedagógica e no papel dos profissionais envolvidos na construção de uma escola mais acessível e equitativa.

2.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto da pesquisa está a Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado que pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ouro Preto. Essa SRE abrange cinco municípios mineiros: Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaíaca e Diogo de Vasconcelos e um total de 30 escolas. Na cidade de Ouro Preto localizam-se cinco escolas estaduais e nos distritos (zona rural) do município são mais cinco.

O prédio da escola em questão está situado no Centro Histórico de Ouro Preto, cidade que tem o título de Patrimônio Cultural da Humanidade. Foi criada pelo Governador de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva, em 17 de novembro de 1908, pelo Decreto nº 2.296, com a denominação de Grupo Escolar Prof. Joaquim Lourenço Machado e é a segunda escola estadual mais antiga da cidade. Foi instalada em 9 de janeiro de 1909, no prédio situado no bairro Pilar e, em 9 de dezembro de 1917, transferida para o atual prédio. Nesses 115 anos de existência, a escola já ofertou várias modalidades de ensino, desde a educação infantil, fundamental até o ensino médio e, desde 1998, oferta apenas o Ensino Médio nas seguintes modalidades: Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos, e na modalidade pós médio a Educação Profissional, que atualmente são ministrados dois cursos técnicos: Administração e Tradução e Intérprete de Libras.

A escola funciona durante 15 horas por dia. A jornada de trabalho se divide de acordo com o cargo - a do Diretor, por exemplo, é de 40 horas semanais, e cada vice-diretor é responsável por um turno, tendo uma jornada de 30 horas semanais, assim

como a secretária, que desenvolve seu trabalho cada dia em um turno (manhã, tarde ou noite), possibilitando a interação com os profissionais que trabalham na escola.

Com o intuito de atender às demandas decorrentes dos três turnos e das distintas modalidades de ensino ofertadas pela instituição, é relevante destacar que o número de profissionais alocados para garantir a operacionalização das atividades escolares encontra-se em conformidade com a legislação vigente. Salienta-se, nesse contexto, a Resolução SEE/MG nº 5.085, de 30 de outubro de 2024, a qual estabelece diretrizes para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino da rede estadual, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conforme determinado por essa normativa, o quantitativo de servidores é definido e registrado no sistema SYSADP, ferramenta oficial de gestão utilizada pela SEE/MG para controle e monitoramento do quadro de pessoal das instituições escolares estaduais.

Atualmente a escola possui 55 professores, somando-se os professores que atuam na gestão escolar (diretor e vice), 7 auxiliares de secretaria, 13 auxiliares de serviços gerais, 3 professores para a Biblioteca e 5 professores de AEE. Algumas disciplinas dos itinerários formativos, referentes ao Novo Ensino Médio, ainda não têm professores contratados. A seguir, o Tabela 1, apresenta os profissionais da escola e o vínculo com a mesma.

Tabela 1 – Profissionais da Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado/

Vínculo

Profissionais	Total	Efetivos	Contrato Temporário
Diretor	1	1	0
Vice Diretores	3	3	0
Professores regentes	51	28	23
Especialistas da Educação	3	3	0
Professores de AEE	5	0	5
Professores no uso de Biblioteca	3	0	3
Auxiliares de Secretaria	7	2	5
Auxiliares de Serviços gerais	13	0	13

Fonte: SYSADP (2024).

A análise da Tabela 1 revela uma expressiva presença de profissionais contratados em regime temporário, com destaque para os cargos de professores regentes, aqueles que atuam em sala de aula. Destes, 23 são temporários frente a 28 efetivos, fazendo com que a Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD), que é uma medida que avalia o grau de estabilidade e continuidade da atuação dos professores ao longo de um determinado período, geralmente o ano letivo, tenha alcançado o valor de 3,6. Esse resultado está alinhado com os dados do Censo da Educação Básica de 2024, sendo considerado um índice de média alta regularidade, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 2 – Valores de IRD

IRD	Valores
Baixa regularidade	0 - 2
Média baixa regularidade	2 – 3
Média alta regularidade	3 – 4
Alta regularidade	4 - 5

Fonte: INEP (2024).

Este indicador avalia dimensões relacionadas à estabilidade e à continuidade do trabalho docente, considerando aspectos como: a frequência regular dos professores, a ausência de substituições constantes e a permanência com a mesma turma ao longo do tempo. Tais elementos são fundamentais para assegurar a regularidade no exercício da função docente.

Médias elevadas no Índice de Regularidade Docente indicam maior presença e continuidade na atuação dos professores, o que favorece a qualidade do ensino, o fortalecimento dos vínculos entre educadores e estudantes e a consolidação do processo pedagógico. Em contraste, valores reduzidos podem evidenciar situações de instabilidade, como ausências recorrentes, substituições frequentes e a descontinuidade das práticas pedagógicas. Sendo fatores que tendem a prejudicar o desempenho escolar e o processo de aprendizagem.

Dessa forma, o IRD se configura como um parâmetro relevante para a análise da gestão e da organização do trabalho docente nas escolas, refletindo diretamente nas condições que impactam o desenvolvimento educacional dos alunos.

No que se refere aos auxiliares de serviços gerais, observa-se que todos os profissionais atuam sob regime de contratação temporária. Ademais, funções como professor de apoio, bibliotecário e auxiliar de secretaria apresentam predomínio de vínculos precários, sendo inexistente, em alguns casos, a presença de servidores efetivos.

Com relação à estrutura física, a escola possui 11 salas de aula com tamanho médio de 55 m², biblioteca, sala de informática, cantina com refeitório e sala dos professores. A parte administrativa possui sala de direção, sala da vice-direção, sala da supervisão e secretaria. Existe, também, uma quadra descoberta em situação precária, no que diz respeito à sua compleição física. Há, ainda, um pátio interno utilizado como estacionamento. O acesso a todas as salas de aula da instituição ocorre exclusivamente por meio de escadas, assim como aos sanitários, os quais não dispõem de adaptações para atender às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A ausência de infraestrutura acessível nas dependências escolares, exemplificada pela inexistência de rampas, corrimãos e sanitários adaptados, configura-se como um dos principais entraves à materialização da educação inclusiva. No contexto da instituição analisada, tal lacuna arquitetônica produz barreiras físicas significativas e inviabiliza o atendimento adequado caso estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida venham a ingressar na escola. Diante dessa limitação estrutural, a gestão escolar tem recorrido a estratégias alternativas que, embora não substituam as adequações previstas nas normativas de acessibilidade, buscam minimizar os efeitos da precariedade das instalações da instituição mencionada.

No que se refere às medidas adotadas em função da ausência de adaptação das instalações, destaca-se a reorganização dos espaços escolares como principal iniciativa. Em situações nas quais se identifica a possibilidade de matrícula de estudantes que demandam condições de acessibilidade, como usuários de cadeira de rodas ou com restrição de locomoção, a equipe gestora analisa os ambientes disponíveis, especialmente considerando os obstáculos existentes no acesso às salas, que ocorre majoritariamente por escadas. Nesses casos, busca-se alocar as turmas no pavimento térreo, considerado relativamente mais acessível, ainda que não plenamente adequado. Essa reorganização, portanto, constitui uma solução provisória e limitada, orientada mais pela tentativa de redução de danos do que pela garantia efetiva de acessibilidade.

Paralelamente, a designação de profissionais de apoio integra o conjunto de estratégias mobilizadas pela gestão. Embora a escola não possua, no momento, estudantes com mobilidade restrita, prevê-se que os profissionais possam atuar, quando necessário, no acompanhamento da circulação interna de alunos que venham a demandar auxílio, assegurando condições mínimas de segurança e participação nas atividades escolares. Tal atuação abrange a o apoio nos deslocamentos entre os diferentes ambientes, sobretudo em áreas cuja acessibilidade é comprometida pela predominância de barreiras arquitetônicas. Não obstante, essa medida depende da disponibilidade de profissionais no quadro institucional, o que evidencia a fragilidade e a instabilidade dessa estratégia.

A unidade escolar dispõe, ainda, de uma sala destinada à exibição de vídeos e de dois espaços utilizados como depósitos para o armazenamento de materiais considerados inservíveis. Esses materiais incluem livros didáticos oriundos de programas educacionais anteriores, mobiliário escolar danificado, como carteiras e cadeiras, equipamentos de informática obsoletos, entre outros itens que aguardam os devidos procedimentos legais de alienação ou leilão.

O quadro a seguir apresenta informações sobre os alunos atualmente matriculados, incluindo a tipificação da deficiência, a idade e a frequência ou não à sala de recursos, e se há ou não professor de apoio. Embora em determinadas abordagens acadêmicas e clínicas o Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, nesta dissertação será adotada a classificação legal que o reconhece como uma forma de deficiência, conforme estabelecido pela Lei nº 12.764/2012, reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).⁹

⁹ BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece que o autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Quadro 1 - Descrição das Deficiências

Aluno	Idade	Deficiência	Participa de Sala de Recurso ¹⁰	Série/Modalidade	Professor de Apoio presente
Aluno 1	15 anos	Encefalopatia Crônica não progressiva hemiparética	Sim	2º Ano Regular	Sim
Aluno 2	31 anos	Retardo mental moderado	Sim	1º Ano Regular	Sim
Aluno 3	17 anos	Perda auditiva severa e profunda	Não	2º Ano Regular	Não
Aluno 4	15 anos	Transtorno do espectro autista (TEA)	Não	2º Ano Regular	Não
Aluno 5	16 anos	Baixa visão, síndrome de Down	Não	2º Ano Regular	Sim
Aluno 6	16 anos	Deficiência Intelectual Congênita e permanente	Sim	1º Ano Regular	Sim
Aluno 7	15 anos	Transtorno do espectro autista (TEA)	Não	1º Ano Regular	Não
Aluno 8	15 anos	Perda auditiva leve	Sim	2º Ano Regular	Não
Aluno 9	21 anos	Deficiência Auditiva e da Fala	Sim	1º Ano Regular	Não
Aluno 10	17 anos	Transtorno do espectro autista (TEA)	Não	3º Ano Regular	Sim

Fonte: SIMADE (2023).

O quadro 1 apresenta a distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado,

¹⁰ A sala de recurso não funciona na escola pesquisada, mas sim, em escolas da Rede Estadual de Ensino localizadas na cidade de Ouro Preto.

evidenciando a heterogeneidade de deficiências e condições associadas presentes no contexto escolar. Tal diversidade revela um conjunto complexo de demandas pedagógicas que requerem ações planejadas, intervenções diferenciadas e a articulação entre diferentes serviços da rede estadual. Ressalta-se, preliminarmente, que nenhum dos estudantes apresenta restrição de mobilidade, o que permite delimitar que as barreiras enfrentadas envolvem predominantemente aspectos de acessibilidade pedagógica, comunicacional e organizacional, e não barreiras arquitetônicas de circulação.

Ao observar as informações sistematizadas no quadro, evidencia-se que a participação na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) não abrange todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal constatação é relevante, pois o acesso à SRM não constitui uma escolha voluntária nem se baseia em critérios pedagógicos generalistas. Conforme disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), esse atendimento deve ser orientado de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada estudante, considerando suas particularidades sensoriais, cognitivas, comunicacionais ou comportamentais. No município de Ouro Preto, destaca-se ainda que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre em outra escola estadual, o que pode repercutir tanto na frequência quanto na aderência das famílias ao serviço.

Outro aspecto analítico fundamental refere-se à coluna “Professor de Apoio Presente”, cuja inclusão permite aprofundar a compreensão sobre o nível de suporte oferecido aos estudantes. A distribuição dos dados evidencia uma diversidade de combinações entre tipo de deficiência, participação na SRM e designação de professor de apoio, assegurando a complexidade do processo de inclusão sob a perspectiva funcional e pedagógica.

Observa-se que alguns estudantes frequentam a SRM e contam com professor de apoio (alunos 1, 2 e 6), indicando maior necessidade de acompanhamento continuado, seja na realização das atividades escolares, seja na mediação das interações no cotidiano institucional. Outros, embora participem da SRM, não possuem professor de apoio (alunos 8 e 9), o que sugere demandas predominantemente relacionadas à adaptação curricular e à oferta de recursos específicos, sem prejuízo relevante para a autonomia de circulação ou participação nas dinâmicas da sala regular.

Há também estudantes que não frequentam a SRM nem possuem professor de apoio, como alguns casos de TEA ou deficiência auditiva leve (alunos 3, 4 e 7). Esses perfis parecem revelar níveis mais elevados de independência funcional, ainda que permaneçam demandas pedagógicas importantes no que se refere à acessibilidade comunicacional, ao planejamento didático e às estratégias de mediação social.

Por fim, o quadro evidencia situações em que os estudantes não frequentam a SRM, mas são acompanhados por professor de apoio (alunos 5 e 10), indicando que o suporte ofertado está mais relacionado às necessidades comportamentais, atencionais ou adaptativas, que interferem diretamente no processo de participação e socialização, ainda que não configurem, necessariamente, a necessidade de atendimento educacional especializado em outra instituição.

A heterogeneidade observada na distribuição das variáveis, como a deficiência, a participação na SRM e a presença de professor de apoio, reflete a complexidade que caracteriza a implementação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Esse conjunto de dados evidencia que a efetivação da inclusão não se reduz à oferta de serviços isolados, mas sim, requer análises individualizadas, planejamento colaborativo e respostas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às particularidades de cada estudante e de promover sua participação plena nas atividades escolares.

Outro aspecto importante na dinâmica escolar é a distribuição de estudantes por séries ao longo dos anos letivos, pois constitui um importante indicador para o planejamento pedagógico e a organização institucional. A seguir, apresenta-se uma análise comparativa entre os anos de 2023 e 2024, com base nos dados de matrícula por série do Ensino Médio, Ensino Médio – EJA e Educação Profissional, visando compreender a dinâmica do fluxo escolar e identificar possíveis tendências que impactem diretamente o trabalho educativo.

Tabela 3 – Distribuição de Alunos por séries na EE Prof. Joaquim Lourenço Machado nos anos 2023 e 2024¹¹

Séries	Total de alunos 2023	Total de alunos 2024
1º Ano Ensino Médio	253	209
2º Ano Ensino Médio	183	218
3º Ano Ensino Médio	187	156
1º Período Ensino Médio / EJA	15	13
2º Período Ensino Médio / EJA ¹²	34	28
3º Período Ensino Médio / EJA	34	29
Curso Técnico em Administração	22	-
Curso Técnico em Transações Imobiliárias	10	9
Curso Técnico em Interpretação e Tradução em Libras	-	20
Total	704	654

Fonte: SIMADE (2023, 2024).

A tabela apresentada demonstra a variação no número de alunos matriculados entre os anos de 2023 e 2024 nas diferentes séries do Ensino Médio, modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos técnicos existentes na escola analisada. Observa-se uma redução significativa no 1º ano do Ensino Médio, passando de 253 para 209 alunos, enquanto o 2º ano teve um aumento expressivo, de 183 para 218 alunos. Já o 3º ano registrou uma queda no total de matriculados, de 187 para 156. Na EJA, os dados mostram pequenas variações, com destaque para a redução no 3º período, de 34 para 29 alunos e o 2º período só acontece no 1º semestre. Por outro lado, os cursos técnicos apresentaram alterações mais pontuais: o curso de Administração não registrou alunos em 2024, pelo fato de ter sido concluído em 2023, enquanto o curso de Transações Imobiliárias teve leve diminuição. Ressalta-se a introdução do curso Técnico em Interpretação e Tradução em Libras em 2024, com 20 alunos matriculados, contribuindo para o total de 654 alunos no referido ano.

¹¹ Dados do último dia letivo de 2023 e 2024.

¹² Dados do encerramento semestral de 2023 e 2024

Em 2023, na E.E. Prof. Joaquim Lourenço Machado foram contabilizados 10 alunos matriculados na modalidade de educação especial, conforme a tabela abaixo. Ressalta-se, no entanto, que também ocorre a série histórica do número de matrículas dos anos entre 2017 e 2024, no intuito de subsidiar a descrição sobre o processo de inclusão desses alunos, possibilitando, assim, a proposição de ações que promovam melhorias concretas no atendimento e no desenvolvimento educacional dos mesmos, de acordo com a tabela:

Tabela 4 - Alunos matriculados na Educação Especial na EE Prof. Joaquim Lourenço Machado (2017-2024)

ANO	Matrículas em Educação Especial
2017	6
2018	10
2019	9
2020	5
2021	4
2022	8
2023	10
2024	14

Fonte: SIMADE (2024).

Observa-se que houve um número de matrículas abaixo da média nos anos de 2020 e 2021, ocasionado pela pandemia de Covid-19¹³. As medidas de isolamento social levaram ao fechamento das escolas e à adoção do ensino remoto emergencial, que apresentou desafios, como a falta de acesso a equipamentos e internet para muitos alunos, além de dificuldades na adaptação ao novo formato de aprendizagem.

¹³ A pandemia de COVID-19, que começou em 2019, foi uma crise global de saúde pública causada pelo novo coronavírus, conhecido como SARS-CoV-2. Ela teve um impacto profundo em várias áreas, como saúde, economia, educação, e vida social. O primeiro caso registrado aconteceu em dezembro de 2019. O vírus se espalhou rapidamente para outros países, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a pandemia em 11 de março de 2020.

Esses fatores contribuíram para a evasão escolar e a defasagem educacional no período. No entanto, em 2022, registrou-se um aumento no número de matrículas, tendência que se mantém entre 2023 e 2024. A retomada da normalidade nas instituições de ensino ocorreu gradualmente, sobretudo após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar o fim da emergência de saúde pública de interesse internacional relacionada à Covid-19 em 5 de maio de 2023.

Outro instrumento que auxilia na promoção da inclusão, além da sala de recursos, foi definido através da Resolução nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). De acordo com a resolução, o PDI é o “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial” (Minas Gerais, 2020), conforme consta em seu artigo 13, que diz:

Artigo 13: 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.

§2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

§3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula.

§4º - O Modelo do Plano de Desenvolvimento Individual constante no Anexo I desta resolução é o modelo padrão e de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação. (Minas Gerais, 2020).

O PDI é, portanto, o início do processo de conhecimento do aluno que chega à escola. A participação efetiva de todos – professores, especialistas da educação, professores de apoio, membros da família do aluno é essencial para este processo. O PDI é um dos primeiros instrumentos usados no processo de acolhimento e conhecimento dos alunos que chegam à escola, uma vez que ele visa entender as necessidades, características e potencialidades de cada estudante, permitindo um acompanhamento mais personalizado desde o início de sua trajetória escolar. Ao ser implementado, este Plano ajuda a criar um ambiente de ensino que leva em consideração as individualidades dos alunos, buscando garantir que cada um tenha

as condições necessárias para se desenvolver ao máximo. A partir do contexto apresentado, a situação-problema que será estudada é a equidade na Educação Especial. Segundo o Dicionário Michaelis (2025), equidade é:

- 1 Consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo.
- 2 Integridade quanto ao proceder, opinar, julgar; equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça, retidão.
- 3 Disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um. (Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa, 1998).

Na educação especial, o conceito de equidade refere-se à garantia de acessibilidade, adaptações e suportes necessários para que estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que seus pares. Isso implica a oferta de recursos diferenciados, metodologias inclusivas e políticas educacionais que respeitem as diferenças individuais, promovendo a participação e o sucesso de todos os alunos. De acordo com Mantoan (2003), a equidade na educação especial envolve o reconhecimento e atendimento às diferenças individuais, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso ao currículo, aos recursos e ao apoio necessário para desenvolver seu potencial. Esse conceito destaca a importância de práticas pedagógicas flexíveis e de políticas públicas que busquem eliminar as barreiras à aprendizagem, assegurando uma educação inclusiva e acessível a todos os estudantes. Isso requer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a disponibilização de recursos adequados para atender às diversas necessidades dos estudantes.

Este princípio ressalta a necessidade de políticas educacionais que assegurem a equidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Esses documentos internacionais ressaltam a importância de uma abordagem equitativa na educação especial, assegurando que cada aluno receba o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Portanto, trabalhar a equidade não significa tratar todos de forma igual, mas sim, reconhecer as diferenças e oferecer condições justas para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem. A igualdade busca oferecer o mesmo a todos, enquanto a equidade considera as particularidades de cada sujeito, ajustando os recursos e estratégias

conforme suas necessidades (Fraser, 2009; Dubet, 2008). Ser justo, nesse contexto, implica agir de maneira ética e sensível às desigualdades, promovendo uma educação que valorize a diversidade e garanta que cada estudante alcance seu pleno desenvolvimento. A efetivação da Educação Especial no Brasil tem sido assegurada, em grande parte, pela legislação que determina a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a oferta do atendimento educacional especializado. No entanto, ao observar o contexto escolar, nota-se que a matrícula, por si só, não garante inclusão. Em muitas situações, esses alunos permanecem sem acesso pleno às oportunidades de aprendizagem e à participação que deveriam estar asseguradas, evidenciando um distanciamento entre o que está previsto em lei e a realidade cotidiana da escola.

A afirmação de que estar na escola não é sinônimo de estar incluído encontra respaldo na distinção entre integração e inclusão. Enquanto a integração esteve historicamente associada à simples presença do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular, sem que houvesse necessariamente adaptações curriculares, acessibilidade ou estratégias pedagógicas específicas, a inclusão pressupõe o direito efetivo de aprender, participar e se desenvolver em condições de equidade. Nesse sentido, a análise de evidências concretas torna-se indispensável, seja por meio de dados quantitativos, como índices de evasão, reprovação e desempenho acadêmico, seja por dados qualitativos, como relatos de práticas excludentes, ausência de recursos de acessibilidade ou lacunas na formação docente. Sem esse embasamento, corre-se o risco de reforçar discursos generalistas ou descolados da realidade escolar. Assim, ao evidenciar a diferença entre integração e inclusão, destaca-se que a mera matrícula dos estudantes não assegura sua participação plena, sendo necessário ir além do acesso e garantir permanência e aprendizagem em uma perspectiva de cultura inclusiva (Frois, 2017).

Baseando-se apenas em dados e análises consistentes é possível sustentar, com rigor acadêmico, que a inclusão escolar, diferentemente da matrícula obrigatória, ainda é um ideal distante em muitas instituições de ensino. Mas não se pode limitar a ação das escolas em uma inclusão apenas de fachada.

Afinal, existe inclusão nas escolas? Essa questão não pode ser reduzida à matrícula e à presença física dos alunos em sala de aula. Muitos estudantes frequentam a escola, mas isso não garante que estejam incluídos academicamente ou socialmente. Aranha (2004) diferencia a inclusão como direito legal, ou seja, a

matrícula assegurada por lei, da inclusão como prática pedagógica, que envolve condições concretas de aprendizagem, participação e pertencimento. Nesse sentido, ela alerta para o risco de uma inclusão de fachada, na qual o aluno está presente na escola, mas sem oportunidades reais de desenvolvimento educacional. Assim, para que se fale em inclusão efetiva, é necessário ir além da presença física e garantir mecanismos que promovam equidade, oferecendo aos alunos os recursos e o suporte pedagógico adequados. Nesse sentido, é importante questionar de que forma essa inclusão tem se concretizado no cotidiano escolar. Ainda conforme Aranha (2004), a inclusão vai além da presença física do aluno em sala de aula, exigindo a criação de condições concretas de aprendizagem, participação e pertencimento, de modo que todos possam usufruir de seu direito à educação de forma efetiva.

Entende-se que de acordo com a legislação, os procedimentos legais referentes à documentação para a efetivação da matrícula devem ser encaminhados à secretaria da escola, contendo alguns documentos, entre eles: cópias dos documentos pessoais, histórico ou declaração de conclusão do ensino fundamental - no caso da educação especial se faz necessário o laudo médico. Mediante o cumprimento desses processos, o aluno tem sua matrícula efetivada no sistema. A Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado apesar de garantir o acesso dos estudantes com deficiência, conforme preconiza a Lei No13.146, de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que foi instituída para a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” pode estar com dificuldades em garantir a equidade.

Isso porque, conforme os registros escolares, o PDI não vem sendo elaborado de forma coletiva, uma vez que a escola não possui material didático adequado para atender as demandas dos estudantes da educação especial e não constam ações específicas para esse público no planejamento de ensino dos professores - além da escola não garantir formação continuada e ações de capacitação na parte da carga horária das atividades extraclasse que devem ser definidas pela direção, conforme observado no registro das reuniões realizadas nos anos de 2022 e 2023.

No início do ano letivo, os alunos da Educação Especial, especialmente os alunos do primeiro ano, são distribuídos pelas turmas de acordo com a idade, como acontece para todos os alunos, sem considerar o PDI. Mesmo por que, o PDI não deve ser considerado para nada mais além de pensar e estabelecer estratégias para

promover a permanência, eliminação de barreiras e aprendizagem com qualidade para esses alunos.

Mesmo sendo extremamente necessário, a escola de origem não envia o PDI no início do ano letivo, atrasando ainda mais a construção coletiva do mesmo no ano em curso. Por esse motivo, a escola não conhece a trajetória do aluno no Ensino Fundamental, uma vez que, como previamente informado, a escola só possui Ensino Médio. A partir desse documento, a escola passa a construir o novo PDI, que deveria contar com auxílio das famílias, pedagogas, professores de apoio e direção com reuniões periódicas para tal. Entretanto, conforme registros das pedagogas, às famílias, em geral, limita-se à entrega dos laudos médicos e, mesmo após serem orientadas quanto à relevância de seu envolvimento, muitas vezes não participam efetivamente de sua elaboração. Os professores regentes também demonstram baixa participação no processo, restringindo-se ao preenchimento dos relatórios anexos, sem maior aprofundamento ou discussão pedagógica, isto pode ser observado pela ausência de registros em ata de reuniões destinadas à construção do documento. Entre os exemplares arquivados na escola, observa-se ainda que parte dos docentes não preenche os instrumentos avaliativos previstos. Em contrapartida, os professores de apoio têm se mostrado mais presentes nessa tarefa, possivelmente devido à sua proximidade cotidiana com os alunos.

Além do PDI, outro instrumento pedagógico que pode ser utilizado para discussão sobre o público da educação especial é o Módulo II que tem por finalidade proporcionar um ambiente de trocas de experiências entre os professores da escola, momentos de formação continuada, reuniões para planejamento das ações que ocorrem durante o ano letivo, como reuniões de conselho de classe. O Módulo II refere-se às atividades extraclasse, que correspondem a um terço da carga horária do professor, está descrito na Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, Decreto Estadual nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013 e é orientado pelo Ofício Circular nº 2.663, de 16 de setembro de 2016.

O artigo 1º do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, dispõe o seguinte:

Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende:

I - dezesseis horas semanais destinadas à docência;

II - oito horas semanais destinadas a atividades extra-classe, observada a seguinte distribuição:

- a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;
- b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (Minas Gerais, 2013).

Em consulta aos documentos disponíveis na secretaria da escola, foi possível observar os dias em que essas reuniões aconteceram, as quais são convocadas pelo e-mail institucional do servidor e grupos de rede social, com antecedência mínima de uma semana. O quadro 2 a seguir apresenta as datas e pautas das reuniões de Módulo II ocorridas em 2022 e as que tiveram registro em atas.

Quadro 2 – Reuniões de Módulo II no ano de 2022

(Continua)

Reuniões de Módulo II		
Data	Pauta	Registro em Ata
07/03/22	Avaliação Diagnóstica, Plano de Curso	Sim
10/03/22	Avaliação Diagnóstica	Não
26/04/22	Professor Coordenador de Turma	Não
03/05/22	Reunião de Área Ciências da Natureza	Sim
18/05/22	Reunião de Área Ciências Humanas	Sim
23/05/22	Reunião de Área Linguagens	Não
31/05/22	Reunião de Área Matemática	Não
11/06/22	Alunos de Inclusão e situações Especiais	Não
14/06/22	Planejamento de Sábados Letivos/2º Semestre	Não
09/08/22	Discussão sobre a Avaliação Diagnóstica Trimestral	Não
11/08/22	Conselho de Classe	Não
02/09/22	Reunião de Área Ciências da Natureza	Sim
29/09/22	Coordenação do Novo Ensino Médio	Sim

Quadro 2 – Reuniões de Módulo II no ano de 2022

(Conclusão)

Reuniões de Módulo II		
Data	Pauta	Registro em Ata
03/10/22	Conselho de Classe	Não
05/10/22	Fortalecimento das Aprendizagens Escola/SRE	Não
06/10/22	Reunião de Área Ciências da Natureza	Sim
18/10/22	Reunião de Área Ciências Humanas	Não
19/10/22	Reunião de Área Linguagens	Não
22/10/22	Reunião de Área Matemática	Sim
05/12/22	Conselho de Classe	Não
15/12/22	Conselho de Classe/Estudos Independentes	Não

Fonte: EE Prof. Joaquim Lourenço Machado (2022).

A análise das atas pesquisadas indica a ausência de registros referentes à Educação Especial nas pautas das reuniões analisadas. A única exceção ocorre na reunião realizada em 11 de junho de 2022, na qual há uma menção ao tema, porém sem a correspondente formalização em ata. No que tange às reuniões de planejamento, coordenadas por especialistas em Educação (pedagogos), geralmente promovidas no início do ano letivo e, em alguns casos, no início do segundo semestre, observa-se a orientação para que os docentes elaborem um portfólio. Esse documento, estruturado pelas especialistas, contém as diretrizes e informações essenciais para o desenvolvimento das atividades ao longo do ano letivo, sendo sua entrega uma prática adotada por todos os professores. Entretanto, verifica-se que esses portfólios não contemplam referências ao planejamento pedagógico voltado aos estudantes da Educação Especial, tampouco preveem a inserção de estratégias específicas destinadas a esse público.

Em 2023, a situação é praticamente a mesma de 2022: reuniões diversas sem as referidas atas - aquelas que possuem atas são muito poucas. O quadro abaixo mostra as reuniões de 2023:

Quadro 3 – Reuniões de Módulo II no ano de 2023

Reuniões de Módulo II		
Data	Pauta	Registro em Ata
01,02 e 03/02/23	Planejamento de início de Ano Letivo	Não
09/03/23	Preparação para a aplicação de Avaliação Diagnóstica	Não
19/04/23	Professor Coordenador do Novo Ensino Médio	Não
04/05/23	Conselho de Classe	Sim
17/05/23	Reunião Coordenador da Educação Profissional	Sim
25/05/23	Reunião de Áreas do Conhecimento	Sim
11/06/23	Reunião Coordenador EJA	Não
30/06/23	Planejamento de Sábados Letivos/2º Semestre	Sim
10/08/23	Discussão sobre a Avaliação Diagnóstica Trimestral	Sim
12/08/23	Conselho de Classe	Sim
02/09/23	Reunião de Área Ciências da Natureza	Sim
29/09/23	Coordenação do Novo Ensino Médio	Sim
03/10/23	Conselho de Classe	Sim
05/10/23	Reunião de Áreas do Conhecimento	Sim
22/10/23	Reunião de alinhamento para o 4º Bimestre	Não
06/12/23	Conselho de Classe	Não
16/12/23	Conselho de Classe/Estudos Independentes	Sim

Fonte: EE Prof. Joaquim Lourenço Machado (2023).

Ao analisar o quadro das reuniões do Módulo II de 2023, observa-se que houve um total de 17 encontros registrados, dos quais 11 possuem ata formalmente registrada. Isso demonstra um comprometimento maior com a documentação das

atividades e decisões em comparação com o ano de 2022, que contou com um número inferior de atas. A presença de atas em mais da metade das reuniões realizadas em 2023 indica um avanço na organização e no registro institucional, essencial para garantir a transparência, o acompanhamento pedagógico e a continuidade das ações planejadas. Ressalta-se, ainda, que reuniões de grande relevância, como os Conselhos de Classe e encontros interdisciplinares foram priorizadas na elaboração das atas, refletindo maior atenção às decisões pedagógicas coletivas. No entanto, é importante destacar que, apesar da diversidade de pautas abordadas, como planejamento, avaliação diagnóstica, reuniões de áreas e conselhos de classe não foi realizada nenhuma reunião específica para tratar das demandas dos alunos de inclusão. Essa ausência aponta para uma lacuna significativa no acompanhamento e na construção de estratégias voltadas à educação inclusiva, sendo fundamental que esse tema seja incorporado com prioridade nas futuras agendas pedagógicas.

A Biblioteca Escolar está instalada em uma das maiores salas da escola, todo o seu acervo está registrado em livros, por ordem aleatória, e não existem buscas por palavras chaves nem sistema informatizado de empréstimos. A Biblioteca conta com quase cinco mil volumes distribuídos entre todos os tipos de gêneros, além dos livros didáticos usados pelos professores. Sendo também possível encontrar alguns materiais de apoio pedagógico para os professores, entretanto, a inexistência de materiais pedagógicos adaptados, como livros em braile, livros com tradução para LIBRAS ou com conteúdos acessíveis para alunos com deficiência intelectual, além da ausência de recursos tecnológicos adequados nas salas de informática, revela barreiras estruturais que comprometem a efetivação da educação inclusiva. Tais lacunas não apenas dificultam o acesso ao currículo comum, como também evidenciam um distanciamento entre o que prevê a legislação e a realidade vivida nas escolas, afetando diretamente o direito à aprendizagem, à autonomia e à participação plena dos estudantes público-alvo da educação especial.

A partir desse cenário, vamos propor um conhecimento mais aprofundado da Educação Especial, estabelecendo metas e estratégias para potencializar a Cultura Inclusiva na escola. Dessa forma, o próximo capítulo apresentará uma discussão teórica sobre a temática, seguida da exposição da metodologia que fundamenta este estudo.

3 A ESCOLA INCLUSIVA EM FOCO: REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão abordadas as bases teóricas da Educação Especial e Inclusão, bem como a metodologia adotada para a realização da pesquisa, permitindo uma análise aprofundada sobre o tema. Considerar uma escola inclusiva vai além de atender a um grupo específico dentro do ambiente escolar por causa da legislação; significa garantir o direito à educação para todos, respeitando suas particularidades e necessidades. Por isso, segundo Mantoan (2015), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Para que isso ocorra, é necessário que a escola passe por um momento de formação, mudança de paradigmas e conhecimento em relação a uma cultura de inclusão.

Dessa forma, o capítulo está estruturado em seções que articulam fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos e análises reflexivas. Inicialmente, discute-se a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, oferecendo o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Na sequência, apresenta-se a metodologia adotada, detalhando a estrutura do trabalho de campo. Por fim, são examinadas reflexões sobre a cultura de inclusão na escola, por meio de diagnóstico participativo e análise das falas docentes, articulando teoria e prática na compreensão das dinâmicas escolares.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, em que discutiremos as bases teóricas da educação especial e inclusão, pretendemos apresentar autores como Mantoan (2015), Sassaki (1997) e Vygotsky (1991) que são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em educação especial e inclusiva, pois oferecem embasamento teórico e metodológico para compreender e aprimorar práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Esses autores influenciam políticas educacionais e práticas docentes, contribuindo para um ensino mais equitativo e acessível.

A compreensão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implica reconhecer um movimento histórico de superação de concepções excludentes que, durante muito tempo, destinaram às pessoas com deficiência espaços escolares segregados, voltados apenas para a compensação de déficits. Tal modelo reforçava

a lógica da integração, em que o estudante deveria adaptar-se à escola, e não o contrário. A partir das últimas décadas, especialmente com a Declaração de Salamanca (1994) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), consolidou-se um paradigma que comprehende a Educação Especial como parte integrante da escola regular, articulando-se a todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa perspectiva, o foco desloca-se do déficit individual para a remoção das barreiras que impedem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, de modo a garantir o direito à educação em condições de equidade.

Desta forma, a Educação Especial deixa de ser concebida como um subsistema à parte e passa a se configurar como modalidade transversal, cuja finalidade é apoiar a escola regular no atendimento às diferenças. Isso envolve a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação continuada dos profissionais da educação e a elaboração de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas. Trata-se, portanto, de uma mudança paradigmática, em que a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo da escola e não como exceção.

Ao abordar a Educação Especial e Inclusão neste trabalho, trataremos dessas temáticas como processos interdependentes e dinâmicos que exigem o compromisso de toda a comunidade escolar com a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade humana. Neste contexto, torna-se imprescindível dialogar com diferentes referenciais teóricos que subsidiam a reflexão sobre os caminhos e desafios da inclusão. Entre eles, Mendes (2020) aborda a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Tal perspectiva coloca em evidência que a inclusão não se efetiva apenas pela criação de políticas ou normativas, mas sim, depende, sobretudo, da capacidade dos profissionais da educação de ressignificar suas práticas à luz da diversidade que compõe o ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação docente, quando concebida como um processo contínuo e reflexivo, ultrapassa o caráter meramente técnico e instrumental, assumindo a função de promover uma mudança cultural e paradigmática nas escolas.

Assim, a formação continuada emerge não apenas como instrumento de atualização profissional, mas como estratégia de transformação social no interior da escola, uma vez que amplia a capacidade docente de construir práticas inclusivas que

promovam equidade e justiça educacional. Nesse horizonte, comprehende-se que investir na qualificação permanente dos professores significa investir na própria consolidação de uma escola inclusiva, capaz de se constituir como espaço democrático de aprendizagem, participação e reconhecimento da diversidade humana.

Em convergência com esta concepção, Frois (2017) discute que a construção de uma escola acessível não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas sim, implica a efetiva transformação das práticas pedagógicas, organizacionais e atitudinais no interior da escola. A autora defende que o processo de inclusão requer ações articuladas entre gestores, professores e comunidade escolar, orientadas pela formação continuada e pela revisão das concepções de ensino e aprendizagem. Assim, o reconhecimento das diferenças deve resultar em medidas concretas de acessibilidade, flexibilização curricular e valorização das potencialidades individuais dos estudantes com necessidades educacionais especiais, de modo que o acesso se converta também em permanência e sucesso escolar.

Nesse sentido, Mantoan (2017) complementa que a escola inclusiva se realiza quando todos os alunos participam ativamente do processo educativo, aprendendo uns com os outros, enquanto Carvalho (2019) enfatiza que a inclusão requer compromisso ético e político da instituição escolar para romper com práticas exclucentes ainda presentes no cotidiano. Dessa forma, a acessibilidade defendida por Frois (2017) é compreendida como um processo contínuo de transformação da cultura escolar, que deve se abrir à diversidade como princípio estruturante da educação.

Esses aportes teóricos enriquecem a compreensão sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar, especialmente na escola pesquisada, uma vez que o caminho para inclusão efetiva está ainda em modo embrionário. Além disso, contribuem oferecendo subsídios para a formulação de propostas mais efetivas no cotidiano educacional, alinhadas aos princípios de justiça social e garantia do direito à educação para todos.

Para que fique clara a nossa compreensão, a Educação Especial é conceituada na literatura acadêmica como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, voltada para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Mantoan, 2017; Brasil, 2008). Desta forma, no contexto da perspectiva da Educação Inclusiva,

a Educação Especial configura-se como uma modalidade transversal que oferece suporte pedagógico especializado aos estudantes público alvo, garantindo seu acesso, participação e aprendizagem na escola regular. Esse suporte se concretiza por meio de estratégias como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a utilização de recursos e serviços de acessibilidade, as adaptações curriculares e metodológicas e a formação continuada dos profissionais da educação (Mantoan, 2015).

Já a Educação Inclusiva é entendida como um princípio e um paradigma educacional que busca a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, promovendo a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, sociais e atitudinais (UNESCO, 1994; Brasil, 2008). A legislação nacional, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e a legislação estadual, como a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação nº 01/2005 (Minas Gerais), reconhecem que a Educação Especial deve ser oferecida de forma articulada à Educação Inclusiva, garantindo que o atendimento especializado contribua efetivamente para a equidade educacional e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Dessa forma, pode-se observar que tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva têm papéis complementares na promoção do direito à aprendizagem. A Educação Especial oferece recursos, serviços e suportes específicos voltados às necessidades individuais dos estudantes, enquanto a Educação Inclusiva estabelece o marco conceitual e normativo que orienta toda a escola na criação de ambientes acessíveis, colaborativos e que favoreçam a participação, o pertencimento e o aprendizado de todos. Essa distinção reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas integradas, de modo que o sistema educacional seja efetivamente equitativo, inclusivo e de qualidade.

Nessa perspectiva, o debate sobre inclusão escolar ultrapassa a simples presença do aluno com deficiência na sala de aula, exigindo uma transformação profunda nas concepções e nas práticas pedagógicas. Mantoan (2015) questiona os modelos tradicionais de ensino, pautados na homogeneização e na centralidade do professor, propondo estratégias mais flexíveis e adaptáveis, voltadas à valorização da diversidade humana. Essa flexibilização, segundo a autora, refere-se à reorganização dos currículos, das metodologias e das formas de avaliação, de modo que se ajustem

às singularidades dos estudantes, e não o contrário. Ao defender esse movimento, a autora amplia a compreensão da inclusão como um processo que envolve toda a comunidade escolar, a saber, professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), famílias e os próprios alunos, em um esforço coletivo de reconstrução das práticas pedagógicas. Essa concepção dialoga diretamente com o que se discutiu anteriormente sobre a articulação entre Educação Especial e Educação Inclusiva: ambas atuam de forma interdependente na construção de práticas pedagógicas que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. A Educação Especial contribui com recursos, serviços e estratégias específicas de apoio, enquanto a Educação Inclusiva define o horizonte ético, político e pedagógico que orienta a transformação da escola em um espaço efetivamente acolhedor, participativo e equitativo.

A parceria entre a escola e a família é um dos pilares fundamentais para o sucesso da educação inclusiva. A corresponsabilidade na formação do aluno exige que ambos os contextos, tanto escolar quanto familiar, dialoguem de forma constante e colaborativa. No âmbito da Educação Especial, essa relação torna-se ainda mais significativa, pois o envolvimento da família na construção e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) favorece a definição de metas realistas e contextualizadas às necessidades e potencialidades do estudante. Conforme apontam Oliveira et al. (2021), o PDI deve ser elaborado de modo participativo, envolvendo o aluno, seus familiares, professores e profissionais do AEE, de forma que todos compreendam e contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o fortalecimento da relação família–escola não se resume à presença física em reuniões, mas à efetiva participação nas decisões pedagógicas e no acompanhamento das estratégias de inclusão que visam o desenvolvimento integral do estudante.

Ampliando esse entendimento, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST) e sistematizado por Meyer, Rose e Gordon (2014), propõe o planejamento de ambientes, currículos e estratégias pedagógicas acessíveis a todos os estudantes desde o início do processo educativo, e não apenas por meio de adaptações posteriores. O DUA parte do princípio de que as diferenças são constitutivas do processo de aprender, e não exceções a serem corrigidas, defendendo que o ensino deve ser construído de forma flexível, com múltiplas formas de representação, ação,

expressão e engajamento. Tais princípios buscam contemplar a diversidade dos modos de aprender, oferecendo oportunidades equivalentes de participação e sucesso a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioculturais.

No contexto desta pesquisa, o DUA apresenta-se como um referencial potente para o Plano de Ação Educacional (PAE), ao orientar práticas que promovam a acessibilidade pedagógica e eliminem barreiras ao aprendizado. Sua aplicação implica repensar o planejamento docente, a seleção de materiais, o uso das tecnologias e as estratégias avaliativas, de modo a contemplar a heterogeneidade presente nas salas de aula. Assim, mais do que uma metodologia, o DUA configura-se como uma postura ética e política frente à diversidade, alinhando-se aos princípios da Educação Inclusiva e contribuindo para a construção de uma escola que efetivamente garanta a equidade, a participação e o pertencimento a todos os sujeitos.

Já Vygotsky (1991) inspira abordagens que valorizam o papel do outro na construção do conhecimento, favorecendo metodologias colaborativas, interativas e personalizadas. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e da interação com o meio, sendo o aprendizado um processo essencialmente relacional. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, criando condições para que o estudante se aproprie do conhecimento de forma significativa. Ao trazer essa concepção para o campo da Educação Inclusiva, comprehende-se que a diferença não deve ser vista como obstáculo, mas sim como potencialidade para a construção coletiva do saber. Assim, as contribuições de Vygotsky (1991) são fundamentais para o avanço da Educação Especial e Inclusiva, pois sustentam a ideia de que o direito à aprendizagem de todos os sujeitos está intrinsecamente ligado às relações sociais e ao reconhecimento do outro como participante ativo do processo educativo.

A consolidação da Educação Inclusiva, entretanto, demanda mais do que políticas públicas consistentes; exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos profissionais da educação e na organização das escolas. Pletsch e Fontes (2006) enfatizam que a inclusão escolar não se limita à matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas requer a criação de condições efetivas para sua participação plena. As autoras apontam que a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de reestruturação da escola, que envolve revisão curricular, formação docente e mudança de mentalidades. Nesse

sentido, o princípio da equidade emerge como central, diferentemente da igualdade, que pressupõe oferecer o mesmo a todos, por outro lado, a equidade implica reconhecer as diferenças e assegurar os recursos e apoios necessários para que todos possam aprender em condições justas.

Em diálogo com essa visão, Glat e Branco (2007) destacam que o sucesso da inclusão não se alcança apenas com políticas normativas ou com a boa vontade dos professores, mas requer formação docente consistente e mudanças nas práticas pedagógicas, orientadas pela valorização da diversidade e pelo compromisso ético com o direito à educação. As autoras defendem que a formação dos profissionais da educação deve proporcionar tanto o desenvolvimento de competências técnicas quanto a reflexão crítica sobre as concepções de deficiência, diferença e normalidade, de modo a promover atitudes inclusivas e práticas pedagógicas coerentes com uma perspectiva democrática de ensino. Assim, tanto Pletsch e Fontes (2006) quanto Glat e Branco (2007) convergem ao afirmar que a inclusão efetiva depende de um trabalho coletivo, no qual todos os agentes educacionais assumam a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes, compreendendo que a diversidade é constitutiva e enriquecedora do ambiente escolar.

A partir dessas conceituações, a Educação Especial e a Educação Inclusiva se complementam no propósito de construir uma escola que valorize o pertencimento e reconheça o potencial de cada sujeito. Para tanto, é imperativo reconhecer que uma cultura de inclusão não se limita aos documentos oficiais ou às disposições institucionais, mas se concretiza nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais e nas estruturas organizacionais da escola. Nesse contexto, Pimentel e Nascimento (2016) destacam que uma cultura inclusiva pressupõe a aceitação do outro em sua singularidade, valorizando as diferenças e promovendo a diversidade como base fundamental do fazer educativo.

Os mesmos autores enfatizam ainda que:

[...] a cultura de inclusão deve prever também uma nova linguagem para ser disseminada na escola. Essa linguagem não deve mais permitir a reprodução de conceitos como fortes x fracos, inteligentes x burros, normais x deficientes (Pimentel; Nascimento, 2016, p. 108).

Essa afirmação ressalta a urgência de ressignificar as representações e as relações estabelecidas no ambiente escolar, rompendo com estímulos históricos e

linguagens excluientes. A construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva exige engajamento coletivo, reforma no modo como se pensam as diferenças e adoção de uma linguagem ética, acolhedora e transformadora. Desse modo, a escola pode se consolidar como um espaço de pertencimento, no qual todos os sujeitos são reconhecidos como detentores de capacidades e contribuições para o conhecimento coletivo. Com base nesses referenciais teóricos, a próxima seção apresenta a metodologia adotada na pesquisa, descrevendo os caminhos percorridos, os instrumentos utilizados e os critérios que orientaram a coleta e a análise dos dados no estudo de campo

3.2 METODOLOGIA: A ESTRUTURA DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, os critérios de seleção dos participantes, bem como os procedimentos de análise e discussão dos dados obtidos. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada na análise documental de arquivos institucionais, tais como atas, comunicados e pastas individuais dos estudantes, incluindo ainda a apreciação dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos da Educação Especial e a organização de uma reunião pedagógica destinada à coleta de informações.

Além disso, a análise documental foi articulada ao uso da matriz SWOT¹⁴ como instrumento metodológico complementar, permitindo sistematizar as percepções dos docentes acerca das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relacionadas ao processo de inclusão escolar na instituição.

A adoção da SWOT encontra respaldo na literatura da administração, sendo amplamente reconhecida como ferramenta estratégica de diagnóstico organizacional. Para Chiavenato (2004), a SWOT possibilita identificar de forma estruturada os elementos internos e externos que condicionam o desempenho institucional, subsidiando processos decisórios mais consistentes. De modo semelhante, Oliveira (2007) ressalta que a utilização dessa matriz favorece a análise integrada do contexto organizacional, permitindo o estabelecimento de prioridades e o delineamento de ações alinhadas às necessidades reais da instituição.

¹⁴ A matriz SOWT será detalhada mais à frente.

No campo educacional, essa abordagem analítica assume especial relevância, sobretudo quando articulada aos princípios da gestão democrática. Promovendo a participação de diferentes atores na construção coletiva do diagnóstico, como ocorreu na reunião pedagógica desta pesquisa, a matriz SWOT fortalece práticas de gestão participativa, dialogada e transparente, nas quais a compreensão compartilhada dos desafios e potencialidades da escola se converte em base para o planejamento estratégico e para a tomada de decisões coletivas.

A adoção da abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a interpretação de fenômenos sociais complexos, especialmente no que diz respeito às percepções e significados atribuídos pelos sujeitos no contexto escolar. Como observam Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa enfatiza a compreensão aprofundada dos comportamentos e discursos dos participantes em sua realidade concreta, priorizando a densidade informacional em detrimento da quantificação de dados. Essa perspectiva metodológica se articula diretamente aos objetivos do estudo, centrados na compreensão das práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e das representações docentes sobre esse processo.

A reunião pedagógica foi realizada em 17 de julho de 2025, durante o horário destinado ao Módulo II¹⁵, com a participação de 17 professores da instituição, além de especialistas da Educação. A ausência do Diretor da escola ocorreu em conformidade com orientações previamente acordadas com a gestão, uma vez que a atividade integrava o projeto de pesquisa do mestrando e sua presença poderia inibir a participação espontânea dos docentes. A condução da reunião ficou sob responsabilidade da Especialista de Educação Básica, decisão adotada para assegurar um ambiente de diálogo horizontalizado e acolhedor, potencializando a qualidade e autenticidade das contribuições.

O roteiro da reunião (Anexo A), composto por questões abertas relacionadas à prática docente e à inclusão escolar, foi elaborado de forma colaborativa pelo pesquisador e pela Especialista de Educação Básica. Esse instrumento orientou a escuta e as discussões durante o encontro, assegurando coerência metodológica e rigor na coleta de dados.

¹⁵ O Módulo 2, conforme o Ofício Circular GS nº 2663/16 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, destina-se à realização de atividades coletivas de planejamento, avaliação e formação continuada, envolvendo toda a equipe escolar.

Durante a reunião, a matriz SWOT foi utilizada como eixo estruturador da discussão, orientando os docentes a identificarem, de forma coletiva, os aspectos internos (forças e fraquezas) e externos (oportunidades e ameaças) que influenciam o processo de inclusão na escola. Essa escolha metodológica permitiu organizar as contribuições emergentes da roda de conversa em categorias analíticas claras, facilitando posterior sistematização e interpretação dos dados.

A reunião foi registrada integralmente por meio de gravação de áudio, opção que garantiu fidelidade às falas analisadas, atendendo às exigências éticas e metodológicas da pesquisa.

A literatura reconhece que reuniões pedagógicas constituem espaços fundamentais para o desenvolvimento profissional docente e para a organização coletiva do trabalho escolar. Para além do repasse de informações, esses encontros possibilitam reflexão crítica, tomada de decisões pedagógicas, alinhamento de práticas e fortalecimento da identidade institucional. Nesse sentido, a reunião organizada para esta pesquisa assume caráter formativo e investigativo, permitindo a circulação de experiências, a problematização de desafios e a construção cooperativa de significados relacionados à inclusão.

A adoção da roda de conversa como técnica de coleta de dados favoreceu o diálogo, a interação e a escuta ativa, aspectos essenciais para a produção de informações contextualizadas e socialmente situadas. Essa estratégia metodológica ampliou a compreensão do objeto de estudo, ao permitir que os docentes expressassem percepções, tensionamentos, expectativas e práticas vivenciadas em seu cotidiano profissional.

A utilização da matriz SWOT na análise posterior contribuiu para organizar essas percepções, permitindo que os resultados fossem apresentados de modo consistente, relacionando a experiência prática da reunião aos elementos estruturais que influenciam a inclusão escolar.

Em relação aos aspectos éticos, os participantes foram informados previamente, por meio de convite institucional enviado por e-mail, sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e sua forma de participação. Cada docente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento disponível no Anexo A, conforme previsto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O documento explicita, ademais, que a reunião seria gravada em áudio exclusivamente para fins acadêmicos, assegurando anonimato e confidencialidade

das informações, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Brasil, 2018).

A metodologia delineada, ao articular análise documental, reunião pedagógica e matriz SWOT, buscou garantir consistência científica e relevância social ao estudo. A abordagem qualitativa permitiu compreender, de maneira aprofundada, os sentidos atribuídos pelos professores às práticas de inclusão escolar, evidenciando não apenas aspectos formais, mas também dimensões subjetivas e interpretativas do cotidiano educacional. Como destaca Minayo (2010, p. 57), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, justificando sua adequação aos propósitos desta investigação.

Diante do exposto, considera-se que o percurso metodológico adotado assegurou coerência entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos empregados, permitindo compreender, sob diferentes perspectivas, como a escola vem construindo suas práticas inclusivas e quais sentidos os professores atribuem a este processo. A seção seguinte apresenta a análise e discussão dos dados, elaborada a partir das contribuições emergentes da reunião pedagógica, dos documentos institucionais e da sistematização decorrente da matriz SWOT, oferecendo subsídios para a reflexão crítica acerca da inclusão na instituição pesquisada.

3.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CULTURA DE INCLUSÃO: REFLEXÃO COLETIVA PARA A TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR

Esta seção tem por objetivo apresentar e analisar a reunião pedagógica realizada com os professores e profissionais de apoio da escola, a partir da qual foi construído o diagnóstico participativo sobre a cultura de inclusão na escola pesquisada. O conteúdo está organizado em três momentos principais: primeiramente, contextualiza-se a reunião, explicitando seus objetivos, dinâmica e fundamentos teóricos; em seguida, descreve-se o processo de elaboração da matriz SWOT como ferramenta estratégica para identificar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relacionadas à inclusão escolar; e por fim, analisam-se as falas docentes, buscando compreender como percepções, experiências e desafios se articulam com os referenciais teóricos e com as práticas institucionais. Essa estrutura permite compreender a reunião pedagógica não apenas como um evento pontual, mas como

um espaço formativo e reflexivo que embasa as ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE).

A reunião pedagógica, realizada na quinta-feira, dia 17 de julho de 2025, refletiu uma prática educacional cada vez mais necessária nas escolas contemporâneas: a escuta ativa e coletiva sobre os desafios e possibilidades da inclusão. O encontro foi organizado a partir do roteiro “Educação Especial, Inclusão e Diagnóstico SWOT” (Apêndice A), elaborado no âmbito desta pesquisa de mestrado, e teve duração total de aproximadamente uma hora e trinta minutos, distribuída entre momentos de acolhida, roda de conversa, diagnóstico coletivo e encerramento. Participaram da reunião 17 professores, divididos entre docentes regentes e profissionais de apoio à aprendizagem (AAE), todos envolvidos no cotidiano pedagógico da escola. A condução das atividades ficou sob responsabilidade da equipe pedagógica, não contando com a presença do diretor escolar, por ser o pesquisador, para que não houvesse nenhum tipo de constrangimento, como não ficar à vontade para debater o assunto.

A reunião foi conduzida com base no tema da presente pesquisa de mestrado, que se dedica a investigar a Educação Especial e a Cultura de Inclusão, buscando compreender os caminhos possíveis para a efetivação de uma escola acessível e equitativa. Nesse sentido, o encontro teve como objetivo promover a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, políticas institucionais e estratégias de articulação entre escola e comunidade, de modo a fortalecer o compromisso coletivo com a inclusão educacional.

O conceito de Cultura de Inclusão é essencial para compreender a proposta desta reunião. Booth e Ainscow (2002) destacam que a cultura inclusiva envolve a construção de valores compartilhados por toda a comunidade escolar, reconhecendo a diversidade como riqueza, e não como obstáculo. Mais do que adotar práticas isoladas ou recursos específicos, trata-se de transformar a escola em um espaço no qual cada sujeito é legitimado em sua singularidade e tem garantidas condições de aprendizagem, participação e pertencimento. Nesse sentido, a cultura de inclusão não se reduz a estratégias pontuais, mas sim, exige revisão constante de atitudes, currículos e relações. Pimentel e Nascimento (2016, p.106) fazem uma síntese apropriada sobre a Cultura de Inclusão ao dizer que

[...] a cultura escolar perpassa então todas as ações desenvolvidas no cotidiano da escola e influencia todas as suas práticas (mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos e ações), objetivando promover a inculcação dos seus valores. É com base no conhecimento constituído nesta cultura que os atores da escola trabalham. Assim, não há questionamentos da cultura escolar, pois seus saberes e fazeres se tornam hegemônicos, pois são compartilhados, instituídos e assumidos como verdades por aqueles que a vivenciam. (Pimentel e Nascimento, 2016, p. 106).

Essa reflexão de Pimentel e Nascimento (2016) contribui de maneira significativa para o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que evidencia como a cultura escolar, por sua força hegemônica, orienta e legitima práticas que podem tanto favorecer quanto limitar a inclusão. Ao trazer essa compreensão para a reunião realizada, é possível analisar criticamente quais valores, atitudes e discursos estão sendo reproduzidos no contexto escolar e, consequentemente, identificar estratégias para ressignificá-los em prol de uma cultura inclusiva. Dessa forma, o trecho acima não apenas fundamenta o debate, mas também subsidia a construção de propostas voltadas para a transformação das práticas cotidianas em direção a uma escola verdadeiramente acessível e equitativa.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não se restringe à matrícula ou à presença física do aluno, mas demanda a reorganização das práticas pedagógicas e curriculares de modo a assegurar acesso efetivo ao conhecimento. Tal perspectiva pressupõe a valorização das singularidades de cada estudante, respeitando seus ritmos e modos de aprendizagem, e implica repensar metodologias, estratégias e formas de avaliação para que a educação se torne genuinamente equitativa e participativa.

Esse entendimento foi amplamente discutido durante a reunião, tanto pela condução do facilitador (equipe pedagógica), quanto pelas falas dos professores, que expuseram de forma clara as barreiras institucionais e subjetivas que ainda dificultam a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Logo na abertura da reunião, a coordenadora apresentou o objetivo do encontro e situou os docentes quanto à natureza acadêmica da atividade, destacando que ela fazia parte de uma pesquisa de mestrado voltada à Educação Especial e à Cultura de Inclusão. Sua fala inicial teve um caráter motivador e dialógico, convidando os presentes à construção coletiva do conhecimento e enfatizando o valor da escuta ativa.

A abertura também foi marcada pela execução da música “Tempos Modernos”, de autoria do compositor Lulu Santos, utilizada como estratégia de sensibilização para refletir sobre os desafios de uma educação que ainda carrega práticas excludentes. Em seguida, a coordenação apresentou brevemente os fundamentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva e explicou a dinâmica da reunião, destacando que seria utilizada a ferramenta SWOT (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) como instrumento de análise coletiva das práticas e condições institucionais relacionadas à inclusão. Os participantes foram convidados a contribuir a partir de temas geradores inspirados em situações do cotidiano escolar. Esse momento de diálogo preparou o grupo para o preenchimento da matriz SWOT, detalhada e apresentada na próxima seção na qual cada participante registrou percepções sobre aspectos internos e externos que favorecem ou dificultam a efetivação de uma escola inclusiva. A fala da coordenação da reunião deixa evidente a intenção de construir um espaço dialógico e transformador: “A escuta transforma, cada experiência é válida [...] queremos construir aqui todos juntos um caminho onde o saber não é dom de poucos, mas construção coletiva”. Essa postura ecoa os princípios de Freire (1996), que defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

A análise SWOT (FOFA), aplicada ao final da reunião, permitiu mapear as Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças no contexto da inclusão escolar. Esse instrumento gerou uma rica reflexão coletiva sobre a prática docente e a realidade institucional, possibilitando que os participantes percebessem tanto os avanços já conquistados quanto os desafios que ainda precisam ser superados para consolidar uma cultura de inclusão.

Desse modo, a reunião pedagógica cumpriu papel fundamental não apenas como espaço de escuta e diálogo, mas também como momento de construção coletiva de sentidos sobre a inclusão. As falas, experiências e reflexões compartilhadas pelos docentes revelaram um movimento de conscientização e corresponsabilidade, evidenciando que a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da participação crítica e colaborativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a aplicação da matriz SWOT consolidou esse exercício de análise conjunta, transformando percepções individuais em conhecimento coletivo.

Isto posto, os elementos emergentes dessa dinâmica configuram-se como base para o diagnóstico participativo com a matriz SWOT, apresentado na seção seguinte,

que aprofunda as dimensões identificadas e propõe caminhos para o fortalecimento da cultura de inclusão na escola.

3.3.1 Diagnóstico Participativo com a Matriz SWOT

Uma ferramenta que pode ser utilizada na gestão pedagógica e em reuniões, com o objetivo de auxiliar tomadas de decisão é a matriz SWOT¹⁶ (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats), também conhecida como matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), um instrumento estratégico utilizado para análise situacional. Seu objetivo é mapear os pontos fortes e fracos de um ambiente interno, bem como identificar oportunidades e ameaças provenientes do ambiente externo. Essa análise proporciona uma visão abrangente que auxilia nas tomadas de decisões mais conscientes e planejadas, sendo amplamente utilizada em contextos organizacionais e, mais recentemente, também em contextos educacionais.

A ferramenta SWOT, sigla em inglês para Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças), funciona por meio da identificação e organização desses quatro elementos em uma matriz analítica. As forças e fraquezas correspondem aos fatores internos da instituição, ou seja, aos aspectos que favorecem ou dificultam o alcance dos objetivos educacionais, como a atuação docente, os recursos pedagógicos e a gestão escolar. Já as oportunidades e ameaças referem-se aos fatores externos, relacionados ao contexto político, social, econômico e comunitário que influencia o trabalho da escola (Chiavenato & Sapiro, 2003).

Nesse sentido, promover uma gestão escolar ética e equitativa requer também o uso de instrumentos que auxiliem na tomada de decisões e na identificação das reais necessidades institucionais. Entre esses instrumentos, destaca-se a análise SWOT, que possibilita compreender de forma integrada a realidade da escola, favorecendo o diagnóstico institucional e o planejamento estratégico. Ao identificar suas potencialidades e fragilidades, a equipe gestora pode definir ações mais assertivas, capazes de fortalecer a prática pedagógica, otimizar recursos e promover um ambiente inclusivo e colaborativo. Assim, a ferramenta contribui para uma gestão democrática, reflexiva e orientada pela melhoria contínua da qualidade educacional.

¹⁶ No presente trabalho, utilizaremos apenas a sigla SWOT.

Embora tenha origem no contexto empresarial, a matriz SWOT vem sendo utilizada de forma crescente em instituições de ensino como instrumento de planejamento e avaliação. Segundo Ferreira et al. (2024, p. 12), os resultados de pesquisas “demonstraram que, embora a Análise SWOT seja originária do contexto empresarial, sua aplicação no setor educacional pode ser eficaz, desde que adaptada às especificidades desse ambiente”. Dessa maneira, sua abordagem estruturada favorece uma gestão mais eficiente, ao permitir a visualização dos recursos disponíveis, das carências existentes, das possibilidades de inovação e dos riscos que podem comprometer os objetivos institucionais.

Na educação especial, a aplicação da matriz SWOT pode ser extremamente relevante ao permitir uma análise estratégica das práticas pedagógicas, dos recursos de acessibilidade e das políticas de inclusão. Por meio dessa ferramenta é possível identificar as forças, como a capacitação de profissionais especializados e a existência de tecnologias assistivas, bem como as fraquezas, como a escassez de materiais adaptados ou infraestrutura inadequada - o que ajuda a estruturar ações eficazes que favoreçam a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a matriz permite reconhecer oportunidades, como parcerias com instituições voltadas para a inclusão, e ameaças, como a descontinuidade de políticas públicas voltadas à educação especial. Dessa forma, a análise SWOT torna-se um recurso estratégico que auxilia na formulação de práticas pedagógicas mais inclusivas, no fortalecimento da equidade no ambiente escolar e na promoção do desenvolvimento integral de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

No presente estudo, a aplicação da matriz SWOT possibilitou identificar aspectos estruturais, emocionais e pedagógicos que influenciam diretamente o processo de inclusão escolar. A escolha dessa ferramenta de gestão estratégica justificou-se por sua capacidade de organizar de forma sistemática as percepções docentes, permitindo uma leitura integrada das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças associadas à cultura inclusiva na Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado. Na etapa final da reunião, conforme o planejamento elaborado pela equipe pedagógica, os participantes receberam post-its coloridos, correspondentes às quatro dimensões da matriz, e registraram neles suas percepções sobre fatores internos e externos relacionados à inclusão. Em seguida, as contribuições foram fixadas em um mural coletivo, possibilitando a construção de um panorama visual das condições institucionais e pedagógicas da escola. Essa dinâmica, ao articular diálogo, escuta

ativa e reflexão crítica, promoveu uma aproximação concreta entre teoria e prática, em sintonia com a perspectiva de Freire (1996) sobre participação e transformação coletiva. Desse modo, a matriz SWOT configurou-se como o ponto culminante do encontro, sintetizando a escuta compartilhada e consolidando o diagnóstico participativo apresentado a seguir. A seguir, o quadro apresenta a síntese da análise realizada pelos participantes.

Quadro 4 – Matriz SWOT da inclusão escolar

Dimensão	Aspectos Identificados
Forças	Parceria entre professores e profissionais do AEE. Acolhimento afetivo e cultural dos alunos com deficiência. Integração entre os profissionais. Respeito às diferenças. Comprometimento com a causa da inclusão.
Fraquezas	Falta de tempo para adequação do planejamento. Carência de formação docente específica. Sobrecarga de trabalho. Prática ainda centrada na integração e não na inclusão plena. Falta de recursos e apoio institucional.
Ameaças	Ausência de políticas públicas eficazes. Medo de julgamentos frente às limitações profissionais. Falta de preparo para lidar com diferentes tipos de deficiência. Padronização do currículo. Famílias ausentes no processo.
Oportunidades	Formação continuada. Sala de recursos multifuncionais. Ampliação do diálogo escola-família. Desenvolvimento de práticas pedagógicas mais criativas. Transformação da escola em um espaço democrático e inclusivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise da matriz elaborada evidencia que a escola apresenta forças significativas, como a parceria entre os profissionais e o acolhimento afetivo dos alunos, aspectos reconhecidos pelos docentes durante a reunião como sendo essenciais para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Tais elementos devem ser fortalecidos por meio de ações do PAE que consolidem o trabalho colaborativo entre professores regulares, equipe de apoio e coordenação pedagógica, assegurando espaços permanentes de troca e planejamento conjunto.

Em contrapartida, as fraquezas e ameaças apontadas, como a ausência de formação docente específica, a sobrecarga de trabalho e a prática pedagógica, ainda marcada por uma concepção integradora, revelam a necessidade de ações formativas continuadas voltadas à compreensão da Educação Especial na perspectiva inclusiva e à reorganização das rotinas escolares para reduzir a fragmentação das práticas. Além disso, as ameaças externas, como a insuficiência de políticas públicas e a baixa participação familiar reforçam a urgência de estratégias institucionais que estimulem a corresponsabilidade da comunidade.

Durante a reunião, os participantes mencionaram que a escola convida os responsáveis “na medida do possível” para uma conversa, ainda que, na maioria das vezes, seja sem registro formal em atas ou outro documento equivalente. Essa prática, embora relevante, revela uma fragilidade na sistematização do diálogo com as famílias. Nesse sentido, o PAE deve prever ações que ampliem e institucionalizem o diálogo com a família, como reuniões periódicas com registro e devolutivas pedagógicas, rodas de conversa temáticas e canais de comunicação permanentes. Essas iniciativas podem potencializar as forças já existentes, como o acolhimento e o vínculo afetivo, ao mesmo tempo em que reduzem os impactos das fraquezas, promovendo maior engajamento e corresponsabilidade das famílias no processo de inclusão.

Assim, a SWOT não apenas organiza as percepções docentes, mas também aponta caminhos para reflexão e ação, uma vez que revela que a cultura inclusiva está em construção, sendo atravessada por avanços e desafios que exigem tanto mudanças estruturais quanto investimentos na formação e no engajamento coletivo.

A análise SWOT realizada no encontro oferece um panorama honesto e profundo da realidade enfrentada pela comunidade escolar:

As fraquezas como “falta de recursos e compromissos”, “não acolhe. Faz experiências” e “planejamento inclusivo é difícil por causa da falta de tempo” revelam

que a inclusão ainda é vista como uma sobreposição de tarefas e não como um princípio fundante da escola.

As ameaças, como “frustração por não conseguir atender às necessidades”, “falta de políticas públicas” e “medo do julgamento” evidenciam que a insegurança e a ausência de suporte institucional podem tornar o exercício docente mais desafiador e emocionalmente desgastante. Essas dificuldades, porém, não significam que o trabalho seja solitário, mas sim, que muitas vezes o professor precisa desenvolver estratégias próprias para lidar com situações que extrapolam sua autonomia profissional.

Apesar desses obstáculos, as forças revelam aspectos positivos da cultura escolar, como o acolhimento: “a comunidade escolar costuma abraçar os alunos”, o “trabalho em conjunto” e o “respeito às diferenças”. Isto evidencia que, mesmo diante da carência de políticas públicas mais efetivas, a escola busca sustentar uma rede de apoio e um compromisso ético coletivo com a inclusão.

As Oportunidades foram vistas como janelas possíveis para mudança, entre elas: a “formação continuada necessária”, “aproximação entre escola, família e instituições” e a “promoção de um mundo mais justo” revelam que o caminho para a transformação passa pela formação, diálogo e articulação entre os sujeitos da comunidade escolar.

Como defende Oliveira (2017), “a inclusão escolar não será efetiva enquanto não formos capazes de revisar nossas práticas pedagógicas e nossas concepções sobre o que é ensinar e aprender” (p. 28). E é exatamente essa revisão que a reunião pedagógica propôs: um espaço de escuta, de relato de vivências reais e de busca por alternativas que transcendam os documentos e atinjam o fazer pedagógico cotidiano.

A análise SWOT, ao revelar forças, fragilidades e desafios da inclusão escolar na EE Prof. Joaquim Lourenço Machado, forneceu subsídios para compreender o cenário em que se insere esta pesquisa. A seguir, a seção “Análise das Falas Docentes: Entre a Realidade e o Desejo” amplia essa leitura ao trazer a perspectiva dos professores, evidenciando como os discursos e práticas docentes traduzem ou confrontam as dimensões diagnosticadas anteriormente.

3.3.2 Análise das Falas Docentes: Entre a Realidade e o Desejo

Nesta seção será realizada a análise das percepções dos professores sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola. Cumpre mencionar que para preservar a identidade dos professores, optou-se por utilizar nomes fictícios (cores) e, ao final de cada fala, indicar entre parênteses também a função do participante. Ainda, as falas transcritas nesta seção aparecem em itálico.

A reunião foi aberta pela coordenação pedagógica, que explicou o objetivo do trabalho e convidou os docentes a refletirem sobre a cultura de inclusão no cotidiano da instituição. Após essa breve introdução, os participantes foram incentivados a se manifestar livremente, trazendo percepções, experiências e dificuldades.

Os relatos dos professores revelaram, de maneira contundente, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à promoção de práticas inclusivas. Uma das professoras, ao comentar sobre a necessidade de adaptar conteúdos para alunos com deficiência, afirmou: “Foi uma coisa que eu só consegui fazer quando eu estava em sala de aula naquela época. [...] O maior problema para fazer essa adaptação de material é tempo” (Azul, professora do Ensino Médio). Essa fala evidencia não apenas a sobrecarga docente, mas também a ausência de condições objetivas fundamentais, como tempo adequado para planejamento, materiais acessíveis e formação continuada específica.

Nesse sentido, para que práticas pedagógicas inclusivas sejam de fato possíveis dentro das escolas, seria necessário garantir momentos institucionais destinados ao planejamento colaborativo, disponibilizar recursos pedagógicos adaptados e fomentar o apoio de equipes multidisciplinares. Tais medidas poderiam reduzir a sobrecarga dos professores e ampliar as condições para que as adaptações curriculares ocorram de maneira mais efetiva, ainda que dentro das limitações estruturais da própria escola.

A literatura corrobora esse ponto ao destacar que a inclusão demanda transformações que vão além da boa vontade individual. Para Mantoan (2015), a inclusão exige reorganização do tempo e das práticas pedagógicas, já que a simples matrícula não garante a aprendizagem. Mendes (2020) complementa ao dizer que sem condições de planejamento adequadas, o professor tende a reproduzir práticas tradicionais, que se aproximam mais da lógica da integração do que da inclusão. Dessa perspectiva crítica, percebe-se que o problema relatado não decorre apenas

de limitações pessoais da falta de vontade do professor, mas de uma estrutura escolar que não prevê tempo específico para adaptações pedagógicas.

Nesse sentido, a escola pode, em seu Projeto Político-Pedagógico, reservar momentos formais de planejamento coletivo, além de buscar formações em serviço voltadas para práticas inclusivas: formação e PPP, promovendo condições mais concretas para o desenvolvimento de práticas alinhadas ao princípio da equidade. Esse aspecto, como se verá mais adiante, será aprofundado no PAE, especialmente no que tange ao papel da gestão escolar no fomento a políticas de inclusão

Outro ponto recorrente foi a ausência de tempo e a falta de formação específica. Sobre isso o professor Amarelo relatou: “Nós somos empurrados para essa padronização, sabe? Porque nós não temos esse tempo de fazer esse trabalho” (professor do Ensino Médio). Essa padronização, inclusive, foi apontada na análise SWOT como ameaça à inclusão, sendo descrita como “planejamento inclusivo não é possível na conjuntura política e estrutural atual”. A literatura é clara em relação a essa questão: currículos rígidos e prescritivos são excludentes (Mantoan, 2015; Sasaki, 1997), com isso, a reflexão que emerge é que, ainda que o professor deseje praticar uma inclusão efetiva, a escola precisa repensar seus tempos, currículos e metodologias para que tal desejo não se restrinja ao campo da utopia. Como encaminhamento, a escola pode investir na flexibilização curricular e na adoção de metodologias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o que pode ser um caminho para superar a padronização.

Essa metodologia será adotada para subsidiar a proposta de inclusão apresentada neste trabalho. De acordo com Cast (2011), o DUA busca criar contextos pedagógicos flexíveis, capazes de atender à diversidade dos estudantes por meio de três princípios fundamentais: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. Estes visam assegurar que todos os alunos possam participar do processo de aprendizagem de forma equitativa, considerando suas singularidades.¹⁷

Também emergiu nas falas a fragilidade da comunicação institucional. Assim, o professor Verde destacou que “A supervisão não me passou [a informação sobre a

¹⁷ Por se tratar de uma das propostas do Plano de Ação Educacional (PAE), esta metodologia é aqui apresentada de modo introdutório, sendo sua aplicação e detalhamento discutidos de forma aprofundada no capítulo 4, no qual o PAE será descrito em sua totalidade.

deficiência da aluna] ... A menina deu um surto e dançava e eu fiquei sem saber o que fazer" (professor de Ensino Médio). Esse relato demonstra a ausência de protocolos claros e compartilhados entre supervisão, coordenação pedagógica, regentes e, também, com as famílias. Sobre isso, Glat e Pletsch (2011) destacam que a inclusão não é responsabilidade individual do professor, mas um processo que depende da articulação institucional. Assim, a reflexão que se impõe é que a falta de diálogo interno fragiliza a ação inclusiva e gera insegurança no docente. Como ação, a escola poderia estabelecer protocolos de comunicação sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, garantindo que todos os envolvidos conheçam previamente as necessidades e estratégias de acompanhamento.

Apesar das dificuldades, as falas também evidenciam potencialidades. A professora Rosa relatou: "Eu era uma pessoa que era contra mesmo a questão da educação especial ou de pessoas com deficiência na escola. [...] E eu falo que eles me mudaram, conseguiram na dinâmica do trabalho" (professora de Ensino Médio). Esse depoimento é revelador: a convivência direta com estudantes público-alvo da Educação Especial tem o poder de desconstruir preconceitos e transformar concepções. Sasaki (1997) afirma que a inclusão é um processo coletivo, em que a mudança cultural é fundamental. Do ponto de vista reflexivo, essa fala mostra que, apesar da resistência inicial, a prática concreta pode se tornar uma poderosa ferramenta de formação continuada. A escola pode potencializar esse processo ao criar espaços de partilha de experiências bem-sucedidas, fortalecendo a cultura de inclusão.

3.3.2.1 Caminhos para esperançar

A reunião termina com a reafirmação do compromisso coletivo e com um convite à ação feito pela coordenadora da reunião: "Por isso esse tema nos chama não só a refletir, mas a agir. Com empatia, com coragem e com compromisso ético". Inspirado por Paulo Freire, o grupo reconhece que não é suficiente apenas diagnosticar os problemas, é preciso transformá-los.

A transformação da cultura escolar exige tempo, recursos, formação, mas, acima de tudo, exige sensibilidade e escuta. Como apontado na matriz SWOT, "trabalhar as diferenças e trabalhar a equidade" é uma oportunidade que pode redesenhar a escola pública como espaço verdadeiramente democrático.

A prática docente inclusiva, como apontado por Rodrigues (2016, p. 91), “não pode ser uma ação solitária, mas precisa se ancorar em uma rede de apoio, diálogo e compromisso coletivo”. Assim, reuniões como esta não são apenas momentos formais da escola: são espaços de reconstrução do fazer pedagógico e, sobretudo, de esperançar.

Nesse sentido, a realização da reunião pedagógica e a elaboração coletiva da matriz SWOT oferecem subsídios fundamentais para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE), uma vez que possibilitam identificar de forma participativa os pontos fortes, as fragilidades e as oportunidades de transformação da escola em direção a uma cultura inclusiva. A SWOT, ao sistematizar percepções e experiências dos docentes, torna-se um instrumento estratégico não apenas para compreender a realidade institucional, mas também para orientar a definição de metas, estratégias e ações concretas no PAE.

Como resultado, a pesquisa evidencia que a escuta coletiva e o diagnóstico participativo são caminhos viáveis para responder à pergunta investigativa, na medida em que revelam os elementos necessários para alcançar os objetivos propostos: promover uma escola acessível, equitativa e comprometida com a inclusão. Assim, a reunião analisada não apenas produziu reflexões, mas também forneceu pistas práticas e teóricas para a elaboração de um plano de ação coerente com as necessidades reais da instituição e com os princípios de uma educação inclusiva.

O percurso realizado até aqui demonstra que a reunião pedagógica constituiu um espaço potente de reflexão, diálogo e construção coletiva de sentidos sobre a inclusão escolar. A aplicação da matriz SWOT permitiu mapear com clareza os avanços e entraves que a instituição vivencia no processo inclusivo, destacando aspectos estruturais, pedagógicos e relacionais que precisam ser enfrentados de forma conjunta. Essa sistematização reforçou a compreensão de que a consolidação de uma cultura de inclusão depende de práticas pedagógicas colaborativas, sustentadas por uma rede de apoio e por uma gestão comprometida.

Ao mesmo tempo, a reunião revelou-se um marco no processo investigativo desta pesquisa, pois trouxe elementos concretos para responder à pergunta norteadora e aproximou a análise teórica da realidade vivida pela escola. Os relatos dos participantes, ao evidenciarem tanto os desafios quanto às potencialidades da inclusão, dialogam diretamente com os autores apresentados no modelo teórico. Nesse sentido, as dificuldades expressas pelos professores refletem o que Mantoan

(2003) já apontava sobre a resistência das práticas escolares tradicionais em atender às singularidades dos alunos, enquanto as iniciativas de colaboração e corresponsabilidade entre docentes e comunidade escolar aproximam-se das reflexões de Stainback e Stainback (1999) acerca da construção de uma cultura inclusiva.

Assim, a análise das falas docentes evidencia uma tensão permanente entre o desejo de promover uma escola inclusiva e as limitações enfrentadas no cotidiano pedagógico. As narrativas revelam tanto a disposição dos professores em repensar suas práticas quanto os entraves estruturais e formativos que dificultam a efetivação de uma inclusão plena. Essa ambivalência aponta para a necessidade de investir em ações que articulem formação continuada, apoio institucional e tempo destinado ao planejamento coletivo. Dessa forma, comprehende-se que a superação das barreiras não depende apenas da boa vontade individual, mas sim, de uma reorganização sistêmica que envolva toda a comunidade escolar em um compromisso ético e compartilhado com a equidade.

Desse modo, o próximo passo da pesquisa será a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), fundamentado nas contribuições colhidas na reunião e nas evidências emergentes da matriz SWOT. Esse plano foi desenhado como resposta prática aos desafios identificados, articulando propostas que possam transformar a escola em um espaço mais acessível, equitativo e democrático. Desse modo, a investigação transitou da etapa diagnóstica para a proposição de estratégias, consolidando-se como um estudo que não apenas interpreta a realidade, mas também busca contribuir ativamente para sua transformação.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

O presente capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir do diagnóstico institucional sintetizado no quadro 5. O objetivo consiste em delinear ações estratégicas que contribuam para o fortalecimento de uma cultura inclusiva, democrática e equitativa na escola. O planejamento proposto ancora-se nos princípios da gestão participativa e na perspectiva da educação inclusiva defendida por autores como Mantoan (2015), Carvalho (2012) e Lück (2009), para os quais a inclusão demanda tanto reorganização das práticas pedagógicas quanto transformação das culturas institucionais.

A partir do quadro diagnóstico enviado, estruturam-se quatro ações principais que orientam este capítulo. São elas: (1) realização de encontros formativos mensais; (2) implementação de grupos de estudo quinzenais; (3) estabelecimento de parcerias institucionais; e (4) ressignificação da sala de recursos multifuncionais como espaço colaborativo. Todas estão fundamentadas em princípios de colaboração, formação contínua e corresponsabilidade, apontando para a criação de condições que sustentem mudanças pedagógicas de longo prazo.

4.1 SÍNTESE DIAGNÓSTICA E AÇÕES PROPOSITIVAS

Nesta seção apresentamos a síntese do diagnóstico institucional construído a partir das falas dos professores durante a reunião pedagógica citada no capítulo anterior. Esta síntese teve por base a matriz SWOT elaborada e apresentada anteriormente no capítulo 3 e está organizada em quatro dimensões a saber: Forças, Fraquezas, Ameaças e Oportunidades, e contém excertos representativos que fundamentam as ações do PAE, conforme quadro 5

Quadro 5 – Síntese Diagnóstica e Ações Propositivas

Dimensão	Aspectos Identificados	Excertos das falas dos professores	Ações Propostas
Forças	parceria entre professores e profissionais do AEE; tempo, observando as necessidades de cada aluno.; afetivo; integração; respeito às diferenças; compromisso com a inclusão.	“A gente vai aprendendo com o tempo, observando as necessidades de cada aluno.”. “O professor de apoio ajuda muito porque traz retornos importantes.”.	Realizar encontros formativos mensais entre professores, equipe pedagógica e AEE.
Fraquezas	carência de formação específica; falta de tempo; sobrecarga; práticas integrativas; falta de recursos; lacunas no repasse de informações.	“O maior problema é tempo. A gente é empurrado para a padronização.”. “Às vezes falta informação sobre o aluno, o diagnóstico chega muito superficial.”.	Implementar grupos de estudo quinzenais sobre DUA e flexibilização do planejamento.
Ameaças	ausência de políticas públicas eficazes; medo de julgamentos; insegurança para lidar com diferentes deficiências; padronização curricular; fragilidade no diálogo com famílias.	“Quando o aluno passa para outro professor, tudo tem que ser reinventado de novo.”. “Eu entrei contratado e ninguém me avisou das condições do aluno.”.	Estabelecer parcerias com universidades e órgãos públicos para apoio técnico e formativo.
Oportunidades	potencial da formação continuada; existência da sala de recursos multifuncionais; abertura ao diálogo; criatividade docente; desejo de transformação das práticas.	“Se tiver mais trocas entre os professores, tudo anda mais fácil.”.	Ressignificar a sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico colaborativo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quadro 5 sintetiza os principais elementos identificados no diagnóstico institucional, organizado segundo as quatro dimensões da matriz SWOT. Sua finalidade é orientar o planejamento estratégico das ações e garantir que cada decisão responda às necessidades reais da escola. A terceira coluna do quadro não tem subdivisões, pois entendemos que as ações propostas podem atender a mais de um eixo.

Portanto, o quadro 5 serviu de base para a elaboração do PAE aqui apresentado no quadro 6. Contudo, antes, cabe mencionar que para o Plano de Ação Educacional foi utilizada a metodologia 5W2H, ferramenta de gestão que organiza o planejamento a partir de sete questões norteadoras: o quê (What), por quê (Why), onde (Where), quando (When), quem (Who), como (How) e quanto custa (How Much). Esse método permite tornar as propostas claras, objetivas e passíveis de monitoramento. Segundo Campos (1992), o método 5W2H contribui para a sistematização de atividades, possibilitando que ideias sejam transformadas em ações concretas e passíveis de verificação, o que justifica sua utilização neste estudo. No contexto educacional, sua aplicação favorece a clareza dos objetivos, a definição de responsabilidades e o acompanhamento das metas, ampliando a efetividade do PAE.

Desse modo, a utilização da metodologia 5W2H contribui não apenas para a clareza e o acompanhamento das ações, mas também para a organização de procedimentos institucionais que assegurem sua efetiva implementação.

O quadro 6 apresenta a ferramenta 5W2H para o PAE elaborado, considerando as 4 ações contidas no quadro 5 e sua breve descrição.

Quadro 6 – 5W2H das Ações Propostas

Ação	What (O quê?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto?)
Ação 1	Encontros formativos mensais sobre práticas inclusivas	Fortalecer cultura colaborativa e aprofundar práticas inclusivas	Sala dos professores ou auditório	Mensal, última quinta-feira de cada mês	Professores, AEE, equipe pedagógica	Rodas de conversa, estudos de caso, socialização de práticas	Baixo custo (R\$500 a R\$1.000 por semestre)
Ação 2	Grupos de estudo quinzenais sobre DUA	Qualificar o planejamento e diminuir fragilidades formativas	Sala dos professores/ espaço pedagógico	Quinzenal, durante o ano letivo	Coordenação, professores, AEE	Oficinas, estudos de textos, elaboração de materiais	Baixo custo (R\$300 por semestre)
Ação 3	Estabelecer parcerias com universidades e órgãos públicos	Suprir ausência de políticas e inseguranças profissionais	Escola e instituições parceiras	Trimestral	Direção, coordenação, docentes	Palestras, consultorias, reuniões externas	Baixo custo (R\$700 por ano)
Ação 4	Ressignificar a sala de criação de recursos como espaço colaborativo	Promover criação de materiais e práticas inovadoras	Sala de recursos multifuncionais	A partir de março/2026, quinzenal	Professores, AEE, equipe pedagógica	Oficinas de produção, planejamento coletivo	Baixo custo (R\$600 por semestre)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Assim, na próxima seção procederemos ao detalhamento de cada uma das ações propostas.

4.2 AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Cada ação descrita a seguir foi elaborada com base em fundamentos teóricos da educação inclusiva e da gestão escolar democrática, especialmente os estudos de Mantoan (2015), Oliveira e Araújo (2020), Lück (2009) e Sasaki (2019). Para facilitar o planejamento e garantir maior objetividade, apresenta-se a cada ação um quadro 5W2H seguido de seu detalhamento

4.2.1 Ação 1 – Encontros formativos mensais sobre práticas inclusivas

As forças identificadas na matriz SWOT evidenciam que a escola já dispõe de uma base institucional sólida, capaz de sustentar o aprofundamento de uma cultura inclusiva. Esses elementos refletem um costume pedagógico comprometido com a diversidade e com o reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Mantoan (2015, p. 42) enfatiza que “a construção de uma escola inclusiva depende, sobretudo, da disposição dos educadores em rever suas práticas, aprender continuamente e compreender que a diferença é constitutiva do processo educativo.”

Diante dessa compreensão, propõe-se a realização de encontros formativos mensais voltados à troca de experiências, ao estudo de casos reais e à socialização de boas práticas pedagógicas. Tais encontros objetivam fortalecer a cultura colaborativa já existente na escola, identificada como uma de suas principais forças. A formação sistemática é apontada por Carvalho (2012) como condição indispensável para que professores revisem suas práticas e construam novos modos de ensinar e aprender, reconhecendo as diferenças como elementos constitutivos da sala de aula.

Essa ação também dialoga com a defesa de Lück (2009) sobre a importância da gestão democrática enquanto promotora de processos contínuos de reflexão coletiva. Os encontros permitirão analisar situações reais, compartilhar experiências e desenvolver estratégias de ensino mais acessíveis e coerentes com as necessidades dos estudantes.

Dessa forma, entende-se que:

[...] a construção de uma escola inclusiva depende, sobretudo, da disposição dos educadores em rever suas práticas, aprender continuamente e compreender que a diferença é constitutiva do processo educativo. (Mantoan, 2015, p. 42).

Diante dessa compreensão, propõe-se a realização de encontros formativos mensais voltados à troca de experiências, ao estudo de casos reais e à socialização de boas práticas pedagógicas. Tais encontros buscam fortalecer o diálogo entre os professores regentes e os profissionais do AEE, promovendo um espaço de formação colaborativa e reflexão crítica sobre os desafios cotidianos da inclusão. Além disso, será assegurado aos docentes o direito de sugerir temáticas e abordagens a serem discutidas, de modo a contemplar as reais demandas do cotidiano escolar conforme o quadro 7.

Quadro 7 – Encontros formativos mensais sobre práticas inclusivas

5W2H	Descrição
What (O quê?)	Realizar encontros formativos mensais entre professores, equipe pedagógica e AEE sobre práticas inclusivas.
Why (Por quê?)	Fortalecer o trabalho colaborativo e o acolhimento afetivo como bases da cultura de inclusão.
Where (Onde?)	Sala dos professores, sala de aula ou laboratório de informática da própria Escola
When (Quando?)	Última quinta-feira de cada mês, no próximo ano, no turno contrário às aulas, no ano de 2026.
Who (Quem?)	Professores regentes, AEE, equipe pedagógica.
How (Como?)	Rodas de conversa, oficinas, estudo de casos e partilha de boas práticas.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo: uso de recursos da escola (estimativa: R\$500,00 a R\$1000,00/semestre).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As atividades propostas contemplam rodas de conversa, oficinas, análise de casos reais e estudo de textos de autores de referência no campo da inclusão, como Mantoan (2017), Sasaki (2019) e Aranha (2016). Espera-se que tais encontros

possibilitem a construção coletiva de estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar, promovendo não apenas a ampliação do repertório teórico dos docentes, mas também a socialização de experiências e a elaboração de práticas pedagógicas que assegurem aprendizagem, participação e pertencimento dos estudantes. Além disso, a viabilidade financeira foi considerada, prevendo-se baixo custo de execução, já que serão utilizados majoritariamente os recursos já existentes na escola, sendo necessária apenas a eventual aquisição de materiais e a possibilidade de convidar especialistas externos, com estimativa de R\$500,00 a R\$1.000,00 por semestre.

Para a organização das ações formativas, propõe-se o seguinte calendário de encontros para o ano de 2026, contemplando temas voltados ao fortalecimento das práticas inclusivas, à reflexão crítica e ao trabalho colaborativo entre professores regentes e profissionais do AEE:

Quadro 8 - Proposta Calendário para os Encontros Formativos – 2026

(Continua)

Mês	Data	Tema Central	Estratégia de Trabalho
Fevereiro	26/02	Acolhimento e planejamento inclusivo para o novo ano letivo	Dinâmica de integração e roda de conversa
Março	26/03	Desafios na comunicação entre professores regentes e profissionais do AEE	Estudo de caso e debate mediado
Abril	30/04	Práticas pedagógicas inclusivas e flexibilização curricular	Oficina prática e socialização de experiências
Maio	28/05	Recursos e tecnologias assistivas no cotidiano escolar	Apresentação e experimentação de recursos
Junho	25/06	Avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva	Discussão orientada e análise de instrumentos avaliativos
Julho	30/07	Estratégias de acolhimento e apoio emocional aos estudantes	Palestra dialogada e trocas de experiências

Quadro 8 - Proposta Calendário para os Encontros Formativos – 2026

(Conclusão)

Mês	Data	Tema Central	Estratégia de Trabalho
Agosto	27/08	O papel da mediação pedagógica nas salas heterogêneas	Oficina colaborativa
Setembro	24/09	Boas práticas e experiências exitosas de inclusão	Painel colaborativo com relatos docentes
Outubro	29/10	Parceria escola-família: fortalecendo vínculos para a inclusão	Roda de conversa e elaboração de propostas
Novembro	26/11	Planejamento coletivo e avaliação das formações	Oficina de síntese e replanejamento participativo

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os encontros ocorrerão sempre na última quinta-feira de cada mês, em turno oposto ao das aulas, sob a coordenação da equipe pedagógica. Além dos temas inicialmente propostos, será assegurado aos docentes o direito de sugerir novos assuntos a serem abordados nos encontros seguintes, considerando as demandas emergentes do cotidiano escolar.

A elaboração desse calendário busca, também, garantir continuidade, coerência e relevância temática nas formações, promovendo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos. Além disso, a flexibilidade do cronograma possibilita a inserção de novos temas conforme as demandas identificadas ao longo do ano, assegurando que os encontros mantenham caráter participativo e dialógico, em sintonia com as necessidades reais da comunidade escolar.

O local poderá ser a sala dos professores e/ou o laboratório de informática, garantindo um ambiente acessível, confortável e propício à interação e à construção coletiva do conhecimento. Conforme defende Lück (2009), o espaço de formação continuada deve ser entendido como um tempo de “aprimoramento profissional e reconstrução de saberes coletivos, indispensável à inovação pedagógica e ao desenvolvimento institucional” (p. 37).

Os indicadores de acompanhamento compreenderão a frequência dos docentes, o número de encontros realizados, a produção de registros reflexivos e os planos de aula adaptados, elaborados a partir das discussões promovidas nos momentos formativos. O monitoramento dessas ações será realizado pela equipe pedagógica da escola, em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de planilhas de controle, análise dos registros de formação e observação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os resultados parciais e relatórios descritivos das formações serão apresentados periodicamente à gestão escolar, para conferência e acompanhamento das metas propostas. Essa devolutiva visa garantir transparência, avaliação contínua do processo e possibilidade de replanejamento das ações, conforme as demandas e avanços identificados.

Espera-se, como resultados, a consolidação do trabalho colaborativo, o fortalecimento da empatia e a ampliação das práticas de acolhimento, contribuindo, assim, para o enraizamento de uma cultura escolar mais humanizada, equitativa e comprometida com a inclusão.

4.2.2 Ação 2 – Grupos de estudo quinzenais sobre DUA e flexibilização do planejamento

Entre as fragilidades identificadas no contexto escolar, levantadas pela matriz SWOT durante a reunião pedagógica, destacam-se a escassez de tempo destinado ao planejamento, a carência de formação específica dos docentes e a sobrecarga de trabalho. Tais fatores configuram barreiras à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a necessidade de estratégias estruturadas que articulem teoria e prática de maneira efetiva. Nesse sentido, propõe-se a reorganização do horário coletivo e a criação de grupos de estudo quinzenais, orientados pelo aprofundamento de práticas pedagógicas sob a perspectiva do Design Universal para a Aprendizagem (DUA).

Os grupos de estudo quinzenais respondem diretamente às fragilidades institucionais identificadas, tais como falta de formação específica e tempo insuficiente para planejamento. Conforme destaca Mantoan (2015), a construção de práticas inclusivas depende da compreensão de que cada estudante aprende de maneira

singular, por isso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui um referencial valioso.

A ação busca desenvolver competências docentes relacionadas à flexibilização curricular, adaptação de estratégias, uso de recursos diversificados e elaboração de planejamentos que contemplem múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, como propõe o CAST (2011), conforme indicado:

Quadro 9 - Grupos de estudo quinzenais

5W2H	Descrição
What (O quê?)	Implementar grupos de estudo quinzenais para aprofundar o uso do DUA e flexibilizar o planejamento.
Why (Por quê?)	Reducir sobrecarga e falta de tempo, promovendo reorganização e formação específica.
Where (Onde?)	Sala dos professores ou espaço pedagógico colaborativo fora da escola.
When (Quando?)	Quartas-feiras alternadas, durante o semestre letivo de 2026.
Who (Quem?)	Coordenação pedagógica, professores regentes e especialistas.
How (Como?)	Oficinas, estudo de textos (Mantoan, Aranha, Sasaki) e análise de situações reais.
How much (Quanto custa?)	Custo mínimo: uso de materiais escolares e impressos (R\$300,00/semestre).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 9 apresenta a proposta de criação de grupos de estudo quinzenais, voltados à apropriação teórico-prática do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como instrumento de apoio à flexibilização curricular e ao planejamento inclusivo. A organização da ação por meio da metodologia 5W2H, conforme Campos (2009), permite explicitar de maneira clara os objetivos, responsáveis, cronograma e recursos necessários, garantindo clareza e viabilidade na execução. Essa iniciativa busca promover o aperfeiçoamento contínuo dos docentes, o trabalho colaborativo e

a reflexão sobre as práticas pedagógicas, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acessível às diferentes formas de aprender.

Os encontros quinzenais serão organizados pela coordenação pedagógica e contarão com a participação de professores regentes e especialistas da sala de recursos multifuncionais. As atividades envolverão oficinas práticas para aplicação dos princípios do DUA no planejamento de aulas, leitura orientada e discussão de textos teóricos de referência (Mantoan, 2017; Aranha, 2016; Sasaki, 2019), bem como a análise de situações reais vivenciadas no cotidiano escolar. Em cada encontro, serão desenvolvidas dinâmicas colaborativas para a construção de planos de aula adaptados e compartilhamento de experiências, permitindo a troca de saberes e o fortalecimento da prática docente. Essa estrutura busca articular a teoria à prática, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e o aprimoramento profissional contínuo.

Como indicadores de acompanhamento, serão considerados o número de encontros realizados e a frequência de participação dos docentes, bem como a revisão de planos de aula e as evidências de flexibilização curricular. O monitoramento das ações ficará sob responsabilidade da coordenação pedagógica, que deverá registrar os avanços e dificuldades no diário de bordo institucional, enquanto os professores participantes se comprometem a aplicar e compartilhar as aprendizagens em suas práticas cotidianas.

Espera-se, por meio dessas ações, o incremento do domínio conceitual acerca do DUA, a ampliação do repertório metodológico dos professores e a reorganização eficiente do tempo pedagógico, contribuindo para a consolidação de uma prática escolar mais inclusiva, articulada e reflexiva.

4.2.3 Ação 3 – Estabelecimento de parcerias com universidades e órgãos públicos

A análise das ameaças externas evidenciou dois fatores recorrentes: a ausência de políticas públicas eficazes voltadas à inclusão escolar e o medo de julgamentos por parte da comunidade educativa. Essas dimensões, frequentemente associadas à insegurança institucional e à falta de suporte técnico, configuram obstáculos significativos à consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Conforme Mantoan (2017), a inclusão não se limita à inserção física dos

estudantes, mas implica uma mudança cultural profunda, que exige o comprometimento coletivo e a desconstrução de preconceitos dentro da escola. Nesse sentido, a autora ressalta que o enfrentamento das resistências e dos medos depende da construção de espaços de diálogo e de reflexão compartilhada, onde o erro e a diferença sejam reconhecidos como oportunidades de aprendizagem. Lück (2009) complementa essa perspectiva ao afirmar que o fortalecimento das práticas educacionais demanda o estabelecimento de redes colaborativas capazes de sustentar o desenvolvimento profissional e institucional, o que reforça a importância de ações articuladas e intersetoriais.

A criação de parcerias externas constitui uma resposta às ameaças institucionais, especialmente a ausência de políticas públicas eficazes e a insegurança dos profissionais frente às demandas da educação inclusiva. Processos inclusivos dependem de apoio técnico contínuo, articulação interinstitucional e compartilhamento de conhecimentos (Sassaki, 2019), sendo assim, propõe-se o estabelecimento de parcerias com universidades e órgãos públicos, sobretudo aqueles voltados à educação e à inclusão, com o objetivo de promover o intercâmbio de conhecimentos, a assessoria técnica e a oferta de formação complementar aos docentes. Essas parcerias visam apoiar a escola na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, no uso de recursos de tecnologia assistiva e na avaliação das ações formativas, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática no cotidiano escolar. Dentre as atividades a serem realizadas, recomendamos palestras trimestrais com especialistas convidados, abordando temas pertinentes à educação inclusiva e à inovação pedagógica. Com isso, buscamos ampliar o acesso da escola a novas metodologias, recursos, consultorias, cursos e pesquisas que possam subsidiar a prática pedagógica, fortalecendo a confiança e a competência dos profissionais.

O quadro 10 sintetiza de forma objetiva o planejamento da ação voltada à formação docente por meio de parcerias interinstitucionais, evidenciando os principais elementos necessários à sua execução.

Quadro 10 – Parcerias com universidades e órgãos públicos

5W2H	Descrição
What (O quê?)	Estabelecer parcerias com universidades e órgãos públicos para apoio técnico e formativo.
Why (Por quê?)	Suprir a ausência de políticas públicas eficazes e reduzir o isolamento docente.
Where (Onde?)	Escola e instituições parceiras (universidade, Secretaria de Educação).
When (Quando?)	Ações trimestrais com calendário definido.
Who (Quem?)	Direção, coordenação pedagógica e docentes representantes.
How (Como?)	Palestras, oficinas, participação em eventos externos e reuniões interinstitucionais.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo: transporte e material de apoio (estimativa: R\$700,00/ano).

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A utilização da ferramenta 5W2H, conforme proposta por Campos (2009), permite uma visão clara e prática do processo, articulando objetivos, responsabilidades, métodos e recursos de maneira sistemática. Essa organização favorece o monitoramento das etapas, a otimização dos recursos disponíveis e o fortalecimento da gestão participativa, assegurando que a proposta se mantenha viável, colaborativa e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Para tornar a ação mais visível, no quadro 11 apresenta-se um calendário fictício, considerando-se os possíveis temas, datas e palestrantes, como sugestão.

Quadro 11 – Proposta de Calendário de Palestras – 2026

Mês	Data	Tema da Palestra	Palestrante Convidado (sugestão)	Objetivo
Março	20/03	Educação inclusiva e o papel do professor na promoção da equidade	Docente da Universidade Federal parceira	Refletir sobre os fundamentos da inclusão e os desafios da prática docente.
Junho	19/06	Tecnologias assistivas e estratégias para a aprendizagem significativa	Especialista em Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação	Apresentar recursos tecnológicos e metodológicos para favorecer a participação de todos os alunos.
Setembro	18/09	Práticas colaborativas entre AEE e sala comum	Coordenador de AEE da rede pública estadual	Discutir experiências exitosas e estratégias de coensino.
Dezembro	10/12	Acolhimento e saúde mental de educadores e estudantes	Psicólogo educacional convidado	Promover reflexão sobre o cuidado emocional e a cultura do acolhimento na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com Mantoan (2015), espaços de formação continuada e diálogo entre pares são essenciais para a construção de práticas reflexivas e emancipadoras, uma vez que fortalecem a confiança profissional e ampliam o repertório metodológico dos educadores.

As parcerias estabelecidas e as palestras trimestrais articulam-se diretamente com os encontros mensais de formação continuada, compondo um ciclo integrado de desenvolvimento profissional. Enquanto os encontros mensais favorecem a reflexão

coletiva sobre a prática e a socialização de experiências, as palestras e assessorias externas ampliam o acesso a novos referenciais teóricos, metodológicos e tecnológicos, fortalecendo o diálogo entre escola e instituições formadoras. Dessa forma, o plano busca assegurar uma formação contínua, contextualizada e colaborativa, capaz de promover a transformação das práticas pedagógicas e o fortalecimento da cultura inclusiva no ambiente escolar.

Os indicadores de acompanhamento são o número de parcerias firmadas, a participação em eventos externos e a elaboração de registros e relatórios de devolutiva. Espera-se, a partir dessas ações, a ampliação do suporte institucional, o fortalecimento da segurança profissional e a consequente redução de práticas excludentes, contribuindo, assim, para o avanço de uma cultura escolar mais inclusiva, crítica e colaborativa.

4.2.4 Ação 4 – Ressignificação da sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico colaborativo

As oportunidades identificadas no diagnóstico (matriz SWOT), tais como a existência de uma sala de recursos multifuncionais disponível em escola parceira, configuram um dos eixos estratégicos mais promissores do Plano de Ação Educacional (PAE).

Como afirma Mantoan (2015), a inclusão escolar efetiva exige a mobilização coletiva de todos os atores envolvidos no processo educativo, o que implica repensar não apenas as metodologias de ensino, mas também as relações entre escola, família e comunidade.

Transformar a sala de recursos em espaço de produção pedagógica colaborativa potencializa as oportunidades disponíveis no território escolar. Como afirma Oliveira e Araújo (2020), ambientes educativos flexíveis e interativos contribuem para a inovação das práticas e favorecem o desenvolvimento de pedagogias ativas.

Embora a escola proponente não disponha desse espaço, a parceria interinstitucional permitirá que o ambiente seja utilizado de forma sistemática para a produção de recursos pedagógicos acessíveis, experimentação de estratégias diferenciadas e socialização de práticas inclusivas.

A ressignificação da sala possibilitará a criação de materiais acessíveis, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o compartilhamento de práticas, fortalecendo o vínculo entre escola, AEE e comunidade. A sala de recursos deixará de ser um espaço de atendimento isolado para se tornar um ambiente colaborativo, de formação e inovação pedagógica, promovendo uma dinâmica de cooperação e reflexão contínua sobre a prática docente. Essa iniciativa fortalece o trabalho em rede e amplia as condições de efetivação da educação inclusiva no território escolar.

O quadro 13 apresenta o planejamento estratégico da ação:

Quadro 12 – Ressignificação da Sala de Recursos Multifuncionais

5W2H	Descrição
What (O quê?)	Ressignificar a sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico colaborativo.
Why (Por quê?)	Ampliar o uso pedagógico do espaço, promovendo práticas inclusivas e produção de materiais acessíveis.
Where (Onde?)	Sala de recursos multifuncionais de escola parceira da rede estadual.
When (Quando?)	A partir de março de 2026, com encontros quinzenais.
Who (Quem?)	Professores, equipe de apoio, pedagogos e estudantes.
How (Como?)	Oficinas de produção de recursos didáticos acessíveis, planejamento coletivo e socialização de práticas.
How much (Quanto?)	Baixo custo materiais pedagógicos e de consumo (R\$ 600,00/semestre).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A metodologia 5W2H, utilizada para planejar ambas as ações, proporciona clareza quanto aos objetivos, responsáveis, recursos, cronograma e formas de execução, garantindo viabilidade e possibilidade de monitoramento. Os principais indicadores de acompanhamento incluem o número de encontros realizados, o grau de envolvimento das famílias, a quantidade de materiais pedagógicos desenvolvidos e a adesão de docentes ao uso colaborativo da sala de recursos.

Espera-se que ocorra o fortalecimento da cultura inclusiva, a ampliação da corresponsabilidade entre escola e família, e a disseminação de práticas inovadoras capazes de promover uma aprendizagem mais equitativa e significativa.

Encerrando este capítulo, observa-se que o percurso analítico e propositivo desenvolvido evidenciou a relevância da cultura inclusiva como eixo estruturante das práticas pedagógicas e das relações institucionais na escola investigada. O diagnóstico revelou que a consolidação dessa cultura depende não apenas de recursos ou políticas, mas, sobretudo, de atitudes, valores e compromissos éticos que orientem o fazer educativo cotidiano. Assim, o Plano de Ação Educacional (PAE) delineado neste estudo propõe estratégias que buscam transformar o espaço escolar em um ambiente mais acolhedor, participativo e sensível às singularidades dos sujeitos.

As ações sugeridas, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e na colaboração entre professores, equipe pedagógica e profissionais do AEE, têm como propósito fomentar processos contínuos de reflexão e aprendizagem coletiva. Mais do que intervenções pontuais, trata-se de promover um movimento de mudança cultural sustentado na formação, no diálogo e na corresponsabilidade, consolidando uma escola que aprende com a diferença e se enriquece por meio dela.

Cabe destacar que as ações formativas previstas, como cursos, palestras e oficinas, poderão ser solicitadas pela comunidade escolar conforme as demandas identificadas. Para esse fim, elaborou-se um questionário de levantamento de necessidades, disponível no Apêndice B, que tem por objetivo subsidiar o planejamento e a implementação das atividades propostas no PAE.

No próximo capítulo, serão apresentadas as Considerações Finais, nas quais se retomarão os principais resultados e contribuições da pesquisa, destacando as implicações do PAE para o fortalecimento da cultura inclusiva e para a promoção de uma educação pública mais democrática e equitativa. Além disso, serão indicadas perspectivas para a continuidade das ações e para o aprofundamento de estudos futuros que ampliem o debate sobre inclusão, diversidade e justiça social no contexto escolar.

4.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO

O capítulo apresentou um conjunto de ações integradas e fundamentadas teoricamente para orientar a consolidação de uma cultura inclusiva na escola. As ações propostas dialogam com os princípios da gestão democrática, com os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem e com perspectivas contemporâneas de educação inclusiva.

A formulação do PAE evidencia que a transformação da escola exige movimentos contínuos de formação, colaboração e corresponsabilidade. Ao promover espaços sistemáticos de aprendizagem profissional, articular-se com instituições externas e ressignificar ambientes pedagógicos, a escola amplia sua capacidade de responder às singularidades dos estudantes e de garantir seu direito de aprender.

Como destacam Mantoan (2015) e Carvalho (2012), a inclusão é um processo construído coletivamente, que requer sensibilidade ética, flexibilidade e disposição para reinventar práticas. Nesse sentido, o PAE apresentado busca contribuir para que a escola avance na construção de um ambiente mais humano, democrático e socialmente justo.

Por fim, recomenda-se que as ações sejam avaliadas periodicamente e que novos ajustes sejam realizados conforme as demandas do contexto escolar, assegurando que o planejamento permaneça vivo, coerente e responsável às necessidades da comunidade educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da compreensão de que a educação, embora não detenha por si só a capacidade de operar transformações estruturais na sociedade, configura-se como um elemento fundante e imprescindível para a promoção de mudanças sociais significativas (Freire, 1996), reafirma-se que a construção de uma escola inclusiva requer um engajamento coletivo e contínuo na ressignificação de práticas, na reconfiguração de mentalidades e na revisão crítica das estruturas institucionais. Nesse sentido, as ações delineadas no plano de ação educacional apresentado no capítulo precedente materializam-se como estratégias intencionais voltadas à superação de barreiras históricas e culturais, à valorização da diversidade como princípio estruturante e à efetivação de uma educação equitativa e socialmente comprometida.

Partindo dessa compreensão, as considerações finais desta pesquisa retomam os caminhos percorridos, ressaltando que a construção de uma escola inclusiva demanda, antes de tudo, o compromisso coletivo em transformar práticas, mentalidades e estruturas. Todas as ações detalhadas no plano de ação apresentado no capítulo anterior são expressões concretas desse movimento, ao buscarem eliminar barreiras, valorizarem a diversidade e promoverem uma educação equitativa.

Encerrar esta pesquisa é também reafirmar a importância da escuta, da reflexão e da ação coletiva na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O percurso desenvolvido ao longo deste trabalho, desde a contextualização teórica e legal da Educação Especial até a aplicação prática da matriz SWOT e a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), revelou que a cultura de inclusão não se constitui apenas como um conjunto de normas ou práticas pedagógicas, mas também como um compromisso ético, humano e político com a equidade.

A análise desenvolvida ao longo do trabalho evidenciou que a inclusão escolar vai além do simples acesso dos estudantes ao espaço físico da escola, pois se concretiza na medida em que professores, gestores, famílias e comunidade assumem a corresponsabilidade pelo processo educativo, reconhecendo as singularidades de cada aluno e criando condições para o seu pleno desenvolvimento. Assim, o plano de ação elaborado reforça a importância de ações formativas contínuas, da escuta ativa nas reuniões pedagógicas e da implementação de práticas colaborativas no cotidiano escolar.

Em consonância com a perspectiva apresentada por Soares (2014), as reuniões pedagógicas podem ser compreendidas como espaços privilegiados de construção coletiva, destinados à reflexão crítica sobre as práticas educativas e à valorização dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesses contextos, privilegia-se a constituição de um ambiente democrático e horizontal, no qual o diálogo se sobrepõe a relações autoritárias, favorecendo a construção de consensos e o fortalecimento da participação coletiva.

Esse entendimento evidencia que a efetivação da inclusão não se dá apenas por diretrizes formais, mas sobretudo pela prática reflexiva e colaborativa dos profissionais da educação. As reuniões pedagógicas, como apontado por Soares (2014), tornam-se, portanto, instrumentos estratégicos para promover o diálogo, compartilhar experiências e alinhar ações, garantindo que as singularidades de cada estudante sejam consideradas no planejamento e na execução das atividades escolares.

Assim, a análise da reunião permite ancorar a discussão em referenciais teóricos consolidados e, ao mesmo tempo, ampliá-la a partir da experiência concreta da escola investigada. A experiência mostrou que o diagnóstico participativo, quando realizado com escuta ativa e corresponsabilidade, fortalece o sentimento de pertencimento dos docentes e aponta caminhos viáveis para que a inclusão se efetive no cotidiano escolar.

Desse modo, os resultados obtidos não apenas contribuem para validar os objetivos do estudo - ao confirmar a pertinência da hipótese inicial de que a escola, embora assegure o acesso, ainda enfrenta dificuldades para garantir a equidade no processo inclusivo; como também revelam lacunas significativas na consolidação de uma cultura de inclusão. Tais lacunas, relacionadas sobretudo à ausência de planejamento coletivo, de espaços de formação e de diálogo sobre Educação Especial, reforçam a necessidade de estratégias institucionais consistentes. Nesse sentido, mais do que confirmar a análise, os dados da pesquisa fornecem subsídios concretos para a elaboração de ações no âmbito do Plano de Ação Educacional (PAE) que visem ampliar a corresponsabilidade dos atores escolares e fortalecer as práticas de inclusão e equidade no cotidiano da escola.

Do ponto de vista metodológico, a opção pela reunião pedagógica como instrumento de coleta de informações revelou-se significativa, pois possibilitou a aproximação com a realidade concreta dos atores escolares. Ainda, a escuta das

vozes que compõem a escola permitiu compreender tanto as fragilidades quanto às potencialidades do ambiente escolar em relação à inclusão, reforçando a ideia de que a transformação nasce do diálogo e da participação democrática.

As análises realizadas mostraram que a Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado, em Ouro Preto, vem consolidando avanços importantes no campo da inclusão, sobretudo pela força do acolhimento afetivo, do compromisso dos docentes e do trabalho colaborativo entre professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, também foram evidenciados desafios persistentes, tais como a ausência de tempo destinado à adequação das práticas pedagógicas, a carência de formações continuadas e a insuficiência estrutural para assegurar a plena acessibilidade. Ademais, observou-se o receio manifestado por parte dos docentes quanto à inclusão de estudantes com deficiência, o que denota inseguranças relacionadas à condução de práticas inclusivas e evidencia a necessidade de fortalecimento do suporte institucional e pedagógico para o enfrentamento dessas demandas.

Outro ponto relevante é que a efetivação da inclusão depende de políticas públicas consistentes e do alinhamento entre as normativas e a prática pedagógica. O estudo mostrou que, mesmo diante de avanços legais e normativos, persistem desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à resistência cultural a mudanças. Portanto, as propostas apresentadas devem ser vistas como um passo, e não como uma solução definitiva, pois a escola é um espaço vivo, marcado pela complexidade e pela constante necessidade de adaptação.

É importante destacar também as limitações da pesquisa, uma vez que ela se debruçou sobre um recorte específico de contexto e de tempo, o que não permite generalizações absolutas. Entretanto, os resultados apontam para tendências e pistas que podem ser consideradas em outros cenários, abrindo espaço para novos estudos e investigações.

A trajetória desta pesquisa evidenciou que promover a inclusão requer um movimento de reconstrução cultural no interior da escola, que envolve revisar práticas, flexibilizar currículos e, principalmente, reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Ao dar voz aos professores por meio da reunião pedagógica e ao transformar suas percepções em um diagnóstico participativo, a pesquisa alcançou seu objetivo geral: partindo do princípio de que a escola não consegue promover a equidade na Educação Especial, faz-se necessário

potencializar a cultura inclusiva na Escola Estadual Prof. Joaquim Lourenço Machado. Esse objetivo foi alcançado ao se analisar as concepções pedagógicas dos professores regentes sobre Inclusão e Cultura de Inclusão, as quais revelaram tanto avanços quanto desafios significativos. Parte do corpo docente ainda associa a inclusão à presença do aluno com deficiência e ao trabalho do AEE, enquanto outros professores começam a compreender a inclusão como um princípio pedagógico que envolve todos os estudantes, independentemente de suas condições e características.

A reunião pedagógica se configurou como um espaço formativo essencial, em que os docentes puderam refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e reconhecer a necessidade de uma atuação mais colaborativa e integrada. Já a aplicação da matriz SWOT constituiu um momento de análise estratégica coletiva, permitindo identificar as forças (como o comprometimento da equipe), as fraquezas (como a carência de formação continuada), as oportunidades (como a possibilidade de parcerias institucionais) e as ameaças (como a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos materiais). Essa metodologia, ao ser aplicada em um contexto educacional, mostrou-se potente para promover o autoconhecimento institucional e subsidiar a proposição de estratégias concretas de fortalecimento da cultura de inclusão, alinhadas às reais necessidades da escola.

O estudo demonstrou que a efetivação da cultura de inclusão depende de três eixos fundamentais: o engajamento da gestão escolar, a formação docente contínua e a articulação entre escola, família e comunidade. O primeiro eixo refere-se à capacidade da gestão de promover um ambiente institucional aberto à escuta e ao diálogo, onde as decisões pedagógicas sejam construídas coletivamente. O segundo aponta para a necessidade de investir em formação permanente que contemple práticas inclusivas, metodologias diferenciadas e reflexão crítica sobre o papel do professor. Já o terceiro destaca que a inclusão se fortalece quando a escola se reconhece como parte de uma rede de apoio mais ampla, envolvendo as famílias e demais atores sociais no processo educativo.

A elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) representou a culminância prática deste trabalho, traduzindo as reflexões teóricas e os resultados do diagnóstico em propostas concretas. Suas ações, centradas na formação continuada, na ampliação do diálogo escola-família e na sistematização de espaços de planejamento colaborativo, configuram-se como instrumentos para sustentar o avanço da cultura de

inclusão na escola. Mais do que um produto final, o PAE constitui um ponto de partida para o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de uma gestão comprometida com a equidade.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a inclusão não é uma conquista estática, mas um processo em constante construção, que requer sensibilidade, paciência e, sobretudo, esperança. À luz dos princípios defendidos por Freire (1996), comprehende-se que a educação se realiza na relação entre as pessoas e na construção coletiva do conhecimento. Assim, a inclusão escolar deve ser entendida como um projeto compartilhado, no qual cada sujeito seja ele, gestor, professor, aluno ou família, participa ativamente da transformação da escola em um espaço de pertencimento, diálogo e respeito à diversidade.

Os dados obtidos ao longo da pesquisa evidenciaram que, embora a maioria dos professores reconheça a importância da inclusão escolar, ainda persistem concepções pedagógicas que associam o processo inclusivo a um conjunto de ações pontuais, centradas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e não como uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar. Essa percepção indica a necessidade de ampliar a compreensão sobre a Cultura de Inclusão, entendida como um processo coletivo, permanente e institucional, que envolve desde a gestão até a prática docente cotidiana. Nesse sentido, a formação continuada e o diálogo entre professores, equipe gestora e famílias mostraram-se fatores determinantes para a efetivação de práticas pedagógicas mais acessíveis e democráticas.

Conclui-se, portanto, que os resultados alcançados confirmam a relevância da pesquisa e sua contribuição prática para a escola campo de estudo, ao possibilitar a análise das concepções pedagógicas dos professores regentes sobre a Inclusão e a Cultura de Inclusão, evidenciando avanços e desafios relacionados à formação docente e à prática pedagógica. As reflexões geradas a partir dessa análise subsidiaram a proposição de estratégias voltadas à promoção de uma cultura de inclusão, fundamentadas em ações colaborativas, formativas e reflexivas, que fortalecem o compromisso coletivo com a diversidade e o direito à aprendizagem de todos. Acredita-se, assim, que o fortalecimento dessa cultura, alicerçada na corresponsabilidade e na valorização das diferenças, constitui o caminho mais consistente para a construção de uma educação pública verdadeiramente democrática, acessível e equitativa.

Por fim, esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ao contrário, abre caminhos para novas investigações e ações que deem continuidade às transformações iniciadas, e entende que a inclusão escolar não é um destino pronto, mas um processo em constante construção. O plano de ação aqui sistematizado representa contribuições para esse percurso, na medida em que estimula reflexões, promove mudanças de postura e indica práticas possíveis. Como lembra Demo (2000), “toda pesquisa é sempre inconclusa, sempre aberta, sempre em construção”, e é nessa perspectiva que se situam estas considerações finais: não como ponto de chegada, mas como convite à continuidade da reflexão e à ação coletiva em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Além das contribuições de ordem institucional e pedagógica, esta pesquisa também se revelou profundamente significativa para minha trajetória pessoal e profissional. O contato direto com os docentes e com as múltiplas dimensões do processo de inclusão possibilitou um amadurecimento do meu olhar sobre a prática educativa, levando-me a compreender de forma mais ampla os desafios e potencialidades inerentes à construção de uma cultura inclusiva. Esse percurso ampliou minha capacidade de escuta, fortaleceu minha convicção no poder transformador da educação e reafirmou meu compromisso ético e político com uma escola pública democrática, equitativa e acolhedora. Trata-se, portanto, de um processo formativo que ultrapassa os limites acadêmicos da pesquisa e se inscreve na minha própria identidade como educador e gestor.

Assim, ao chegar ao fim desta trajetória, mais do que encerrar uma dissertação, celebra-se um movimento coletivo, tecido com sonhos, esforços e esperanças compartilhadas. Cada reflexão construída, cada ação planejada e cada diálogo travado foram passos firmes rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva, uma escola que reconhece, acolhe e valoriza cada sujeito em sua singularidade. Essa caminhada não pertence a uma única pessoa, mas a todos que acreditam que a educação é, acima de tudo, um ato de justiça e de amor. Que este trabalho seja, portanto, mais do que um registro acadêmico: que seja um convite vivo para que continuemos lado a lado, transformando ideias em práticas, desafios em conquistas e inclusão em realidade. A luta não termina aqui, ela se renova a cada gesto, a cada olhar e a cada criança, jovem ou adulto, que encontra, na escola, seu lugar de pertencimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**: transformando sistemas educacionais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: LaPEADE, 2011. p. 152.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 de março de 2023

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

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, 22 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de março de 2023

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 4 de abril de 2024. Prorroga o prazo de vigência do Plano Nacional de Educação — PNE (2014–2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html#:~:text=Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Informatizada%20%2D%20LEI%20N%C2%BA%2013.146,Dados%20da%20Norma>

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm, Acesso em: 02 de julho de 2025.

CAMPOS, José Antônio Santos. **Qualidade Total: Padronização de Empresas**. Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1992.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC: controle da qualidade total (no estilo japonês).** 9. ed. Nova Lima: Falconi Editora, 2009.

CARVALHO, Maria de Lourdes. **Os desafios da inclusão escolar: caminhos para uma educação para todos.** São Paulo: Editora X, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines**, version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 de setembro de 2025.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações.** 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CORTINA, Adela. **Ética mínima: introdução à filosofia prática.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico: teoria do conhecimento e métodos científicos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Josiane Badaró. **A gestão pedagógica na implementação da proposta curricular do Novo Ensino Médio.** 2022. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18155>. Acesso em: 04 de outubro de 2025.

FERREIRA, J. M., de Souza, Átila, de Castilhos, C. S., Melo Júnior, H. G., Carretero, J. dos S., Holanda, M. G., Batista, M. da C., & Narciso, R. (2024). **ANÁLISE SWOT NA GESTÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA MELHORIA CONTÍNUA.** REVISTA FOCO, 17(1), e4073. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-041>

FRASER, Nancy. **Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça.** In: SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UNB, 2009.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROIS, M. T. A. F. de M. **Sistema Educacional Inclusivo: uma garantia de acesso para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio em Barbacena?** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal

de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 130. 2017. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/sistema-educacional-inclusivo-uma-garantia-de-acesso-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-no-ensino-medio-em-barbacena/>

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Inclusiva: O Trabalho Pedagógico na Sala de Aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

HORA, Dinair Leal da. Planejamento estratégico e gestão escolar: uma abordagem participativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INSTITUTO DIVERSA. **Diversa – Educação Inclusiva na Prática**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, [s.d.]. Disponível em: <https://diversa.org.br>. Acesso em: 19 out. 2025.

JANNNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2^a ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **A escola comum na perspectiva da educação inclusiva**. São Paulo: Moderna, 2017.

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

MELHORAMENTOS. **Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 20 de março de 2023.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Educação Inclusiva na Prática**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MENDES, R. H. (org.). **Educação Inclusiva na Prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2020.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <https://udltheorypractice.cast.org/>. Acesso em: 16 de setembro de 2025.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1989/1989/> Acesso em: 20 de fevereiro de 2025

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.** Alteram as Leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>

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 Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 4.256, de 6 de março de 2020.** Institui as Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva. Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação.** Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação nº 01/2005: atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **SYSADP – Sistema de Administração de Pessoal.** Belo Horizonte: SEE/MG, [s.d.]. Acesso restrito.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar.** 2024. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso restrito.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, M. A.; SILVA, R. F.; ALMEIDA, J. P. **A parceria família-escola na Educação Especial: desafios e possibilidades na construção do PDI.** Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 17, n. 2, p. 45–62, 2021.

OLIVEIRA, Vera Maria Candau de. **Educação e diversidade cultural: desafios para a prática docente.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PIMENTEL, Simone Cristina; NASCIMENTO, Maria do Carmo. **A Construção da Cultura Inclusiva na Escola Regular.** São Paulo: Editora UNINOVE, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Maria da Glória. **Educação Inclusiva: O Trabalho Pedagógico na Sala de Aula.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2016.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Ensinar todos os alunos na era digital: design universal para a aprendizagem**. Tradução de João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

SANTOS, Lulu. Tempos modernos. Intérprete: Lulu Santos. In: Tempos modernos [vídeo]. Rio de Janeiro: WEA Discos, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVYZayhILJ8>. Acesso em: 17 de jul. 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, Marcos Aurélio Silva. **O pedagogo e a organização do espaço pedagógico**. Curitiba: Ibpex, 2014. p. 144.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_pdf.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: Educação Especial e Cultura de Inclusão: Caminhos para uma escola acessível e equitativa. Essa pesquisa faz parte de uma dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como orientadora a Profª. Drª. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o interesse em analisar sobre os caminhos para a construção de uma cultura de inclusão nas escolas, considerando os desafios e as possibilidades presentes nas práticas da educação especial. Buscamos compreender como tais práticas podem contribuir para uma educação mais acessível, equitativa e capaz de acolher a diversidade presente no ambiente escolar. Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: Reunião pedagógica: será promovido um encontro com a equipe escolar, com o objetivo de dialogar sobre práticas pedagógicas inclusivas, levantar desafios, compartilhar experiências e construir reflexões coletivas sobre a inclusão no cotidiano da escola. O gestor, pesquisador, não estará presente a essa reunião.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: Vazamento de dados, uma vez que a reunião terá seu áudio gravado, em aparelho que não possui conectividade e cuja função é exclusivamente a captação sonora. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a gravação será feita somente com autorização dos participantes, e os dados de gravação serão armazenados de forma segura e confidencial, com acesso exclusivo ao pesquisador. Nenhuma informação identificável será divulgada em publicações ou apresentações. Os participantes poderão desistir a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza.

A pesquisa pode ajudar na possibilidade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Incentivo à construção coletiva de estratégias mais inclusivas e equitativas no cotidiano escolar. Potencial impacto positivo no ambiente escolar, a partir da valorização da diversidade e do desenvolvimento de uma cultura de inclusão.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos 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 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.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2025

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Jorge Tadeu de Brito Machado Guimarães
Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/UFJF

CEP: 36036-900

Fone: (31) 988693054

E-mail: jorge.guimaraes@educacao.mg.gov.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE A - Roteiro de Reunião Pedagógica

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

Pesquisador: Jorge Tadeu de Brito Machado Guimarães

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Título: Educação Especial e Cultura de Inclusão: Caminhos para uma escola acessível e equitativa.

Roteiro de Reunião Pedagógica

Tema: Educação Especial, Inclusão e Diagnóstico SWOT

1. Acolhida e Abertura (10 minutos)

A reunião terá início com as boas-vindas aos participantes e uma breve apresentação do tema: "Educação Especial e Inclusão: compromisso coletivo e diagnóstico participativo." Nesse momento, também, será informado aos participantes que a reunião será gravada com equipamento exclusivo de captação de áudio.

2. Roda de Conversa: Impressões e Desafios (30 minutos)

Os participantes serão convidados a compartilhar suas experiências, percepções e desafios com a Educação Especial a partir de temas geradores: Notícias sobre o assunto.

3. Diagnóstico Coletivo: Aplicação da Matriz SWOT (40 minutos)

Entregar post-its de cores diferentes significando as 4 áreas da Matriz SWOT

FORÇAS (internas/positivas): Ex: equipe engajada, AEE presente

FRAQUEZAS (internas/negativas): Ex: falta de formação, poucos recursos

OPORTUNIDADES (externas/positivas): Ex: parcerias, editais

AMEAÇAS (externas/negativas): Ex: cortes de verbas, preconceito

Em seguida, cada participante coloca o seu post-it no mural e fala sobre sua escolha.

4. Avaliação e Encerramento (10 minutos)

Coleta de sugestões. Encerramento com mensagem motivacional sobre o papel coletivo na inclusão.

ANEXO B - Modelo de Formulário Anônimo de Sugestão de Temas para Formação Continuada

Objetivo:

Este formulário tem como finalidade identificar as demandas formativas da comunidade escolar, subsidiando o planejamento de cursos, palestras e oficinas voltadas ao fortalecimento da cultura inclusiva e ao aprimoramento das práticas pedagógicas, em consonância com as ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE). O preenchimento é anônimo e voluntário.

1. Quais temas você considera importantes para serem abordados nas próximas formações?
(Espaço livre para resposta)

2. Há algum desafio específico que você tem enfrentado em sala de aula e que gostaria de discutir com o grupo?
(Espaço livre para resposta)

3. Você gostaria de compartilhar alguma prática pedagógica bem-sucedida?
(Espaço livre para resposta)

() Sim () Não

Se sim, descreva brevemente:

(Espaço livre para resposta)

4. Qual formato de encontro você considera mais produtivo?

() Roda de conversa

() Oficina prática

() Estudo de caso

() Palestra dialogada

() Outro: _____

(Espaço livre para resposta)

5. Outras observações ou sugestões:

(Espaço livre para resposta)

Fonte: Adaptado de Ferraz (2024).