

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

Lucas Nascimento Menezes

Escola, espaço e inclusão: um estudo de caso sobre o atendimento educacional especializado da Escola Estadual Antônio Carlos na cidade de Juiz de Fora (Minas Gerais)

Juiz de Fora

2026

Lucas Nascimento Menezes

Escola, espaço e inclusão: um estudo de caso sobre o atendimento educacional especializado da Escola Estadual Antônio Carlos na cidade de Juiz de Fora (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.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Braidá Rodrigues de Paula

Juiz de Fora

2026

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

Menezes, Lucas Nascimento .

Escola, espaço e inclusão: : um estudo de caso sobre o atendimento educacional especializado da Escola Estadual Antônio Carlos na cidade de Juiz de Fora (Minas Gerais) / Lucas Nascimento Menezes. -- 2026.
195 f.

Orientador: Frederico Braidá Rodrigues de Paula
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, CEAD- Centro de Educação à Distância. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. educação especial. 2. educação inclusiva. 3. gestão escolar. 4. atendimento educacional especializado. I. Paula, Frederico Braidá Rodrigues de , orient. II. Título.

Lucas Nascimento Menezes

Escola, espaço e inclusão: um estudo de caso sobre o atendimento educacional especializado da Escola Estadual Antônio Carlos na cidade de Juiz de Fora (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 02 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a)Dr(a). Frederico Braidá Rodrigues de Paula - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr(a). Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr(a). Vinicius Albuquerque Fulgêncio
Universidade Federal de Pernambuco

Juiz de Fora, 29/04/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Frederico Braidá Rodrigues de Paula, Professor(a)**, em 02/06/2026, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 02/06/2026, às 18:27, 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 **Vinicius Albuquerque Fulgencio, Usuário Externo**, em 08/06/2026, às 14:00, 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 **2965480** e o código CRC **55342BB7**.

RESUMO

A pesquisa tem como natureza um estudo de caso aplicado, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvido na Escola Estadual Antônio Carlos, em Juiz de Fora/MG. Sua temática central é a educação especial na perspectiva inclusiva, com foco no papel da gestão escolar na melhoria do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inserida no contexto do crescimento significativo das matrículas da educação especial entre 2019 e 2024, a investigação analisa como a estrutura física, as práticas docentes, a formação profissional e a organização pedagógica influenciam a inclusão escolar. A questão de pesquisa que orienta o trabalho é sobre quais ações podem ser desenvolvidas pela gestão escolar para melhorar o AEE nesta instituição? O objetivo geral é sugerir ações para a gestão escolar melhorar a prática docente na educação especial na perspectiva da educação inclusiva nesta escola estadual. Para isso, desdobram-se três objetivos específicos: descrever o cenário da inclusão escolar na instituição; analisar potencialidades e limitações das práticas inclusivas existentes; e propor diretrizes concretas de gestão para melhoria do atendimento especializado. O referencial teórico dialoga com autores reconhecidos na área, como Mantoan (2002, 2006, 2015), Sassaki (2007, 2010), Glat (2007, 2012, 2013) e Pletsch (2012, 2014), que compreendem a inclusão como processo contínuo, articulado a transformações pedagógicas, estruturais e culturais. Também se fundamenta em marcos legais como Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Lei Brasileira de Inclusão (2015), Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2008, 2025) e Resolução SEE-MG nº 4.256/2020, enfatizando a inclusão como direito e dever institucional. A metodologia inclui levantamento bibliográfico e documental, aplicação de questionários e realização de roda de conversa com professores de diferentes segmentos. A análise se deu pela metodologia dialética de Prodanov e Freitas (2013) e análise da pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009). A pesquisa apresenta um aumento nas matrículas da educação especial; avanços em acessibilidade física; o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e do AEE na escola; fala sobre formação docente; adaptações de materiais; divisão do tempo para planejamento colaborativo; uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). O Plano de Ação Educacional

(PAE) elaborado propõe ações em três categorias analíticas: formação docente; PDI e adaptação curricular; planejamento e gestão.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; gestão escolar; atendimento educacional especializado; AEE.

ABSTRACT

This study consists of an applied case study with a qualitative approach and descriptive nature, conducted at the Antônio Carlos State School in Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. Its central theme is special education from an inclusive perspective, focusing on the role of school management in improving Specialized Educational Services (AEE). Set against the backdrop of a significant increase in special education enrollments between 2019 and 2024, the investigation analyzes how physical structure, teaching practices, professional training, and pedagogical organization influence school inclusion. The guiding research question is: *What actions can be developed by school management to improve AEE in this institution?* The general objective is to suggest actions for school management to enhance teaching practices in special education within an inclusive education perspective at this state school. To achieve this, three specific objectives were established: to describe the scenario of school inclusion in the institution; to analyze the potential and limitations of existing inclusive practices; and to propose concrete management guidelines to improve specialized services.

The theoretical framework engages with renowned authors in the field, such as Mantoan (2002, 2006, 2015), Sassaki (2007, 2010), Glat (2007, 2012, 2013), and Pletsch (2012, 2014), who understand inclusion as a continuous process linked to pedagogical, structural, and cultural transformations. It is also grounded in legal frameworks such as the Federal Constitution (1988), the Law of Guidelines and Bases for National Education (1996), the Brazilian Inclusion Law (2015), the National Education Plan (2014-2024), the National Policy on Special Education from an Inclusive Perspective (2008, 2025), and the SEE-MG Resolution No. 4,256/2020, emphasizing inclusion as both a right and an institutional duty. The methodology comprises bibliographical and documentary research, questionnaire administration, and a focus group discussion (conversation circle) with teachers from different educational segments. The data were analyzed through the dialectical methodology of Prodanov and Freitas (2013) and qualitative research analysis according to Flick (2009).

The research reveals an increase in special education enrollments, progress in physical accessibility, the operation of the Multifunctional Resource Room (SRM) and

the AEE at the school, as well as insights on teacher training, material adaptation, time allocation for collaborative planning, and the use of the Individualized Development Plan (PDI). The resulting Educational Action Plan (PAE) proposes actions categorized into three analytical dimensions: teacher training; PDI and curricular adaptation; and planning and management.

Keywords: special education; inclusive education; school management; specialized educational services; AEE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Fachada da escola	33
Figura 2	– Entrada principal da escola	34
Figura 3	– Entrada dos estudantes	35
Figura 4	– Planta baixa da escola	36
Figura 5	– Sala de aula	38
Figura 6	– Pátio secundário da escola	39
Figura 7	– Laboratório de informática	40
Figura 8	– Laboratório de ciências	41
Figura 9	– Quadra poliesportiva	41
Figura 10	– Cozinha e refeitório	42
Figura 11	– Segundo andar da escola	45
Figura 12	– Degrau existente para acesso de algumas salas de aula	46
Figura 13	– Acesso para cadeirantes à sala de informática	46
Figura 14	– Banheiro acessível para cadeirante	47
Figura 15	– Acesso para cadeirantes à biblioteca	48
Figura 16	– Acesso para cadeirantes nas quadras esportivas	49
Figura 17	– Acesso para cadeirantes ao pátio principal	49
Figura 18	– Acesso para cadeirantes à entrada da escola	50
Figura 19	– Entrada de estudantes na escola acessível	51
Figura 20	– Sala de Recursos multifuncionais da escola	55
Figura 21	– Equipamentos da Sala de Recursos	58
Figura 22	– Sala de apoio e regulação à educação especial	60
Figura 23	– PDI simplificado on-line	142
Figura 24	– Página inicial do diário	144
Figura 25	– Página de registros do aluno	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Censo escolar da Escola Estadual	61
Gráfico 2	Tempo de exercício na docência	93
Gráfico 3	Percepção docente sobre o PDI	99
Gráfico 4	Percepção docente sobre profissionais multidisciplinares nas escolas	115
Gráfico 5	Formação continuada em educação especial	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Participantes do questionário	89
Quadro 2	Categorias analíticas	89
Quadro 3	Participantes da roda de conversa	91
Quadro 4	Dados da pesquisa e ações propositivas	123
Quadro 5	Ação de espaços de planejamento pedagógico colaborativo	124
Quadro 6	Ação de formação continuada nas reuniões coletivas	129
Quadro 7	Ação de criação do protocolo de Recepção dos Estudantes	134
Quadro 8	Ação de criação do sistema online de PDI simplificado	139
Quadro 9	Ação de uso da Sala de Regulação	146
Quadro 10	Análise SWOT do Plano de Ação Educacional	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASB	Auxiliares de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistentes técnicos de educação básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREI	Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva
CRMG	Currículo Referência Minas Gerais
DED	Diário Digital eletrônico
FOFA	Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Aplicação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESCOLA INVESTIGADA	18
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÃO	18
2.2	A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO ...	31
2.2.1	Estrutura física	32
2.2.2	Atendimento pedagógico e o AEE	52
3	A GESTÃO E O AEE	65
3.1	PROCESSO DE TRANSIÇÃO EDUCACIONAL: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	66
3.1.1	Formação docente	73
3.1.2	Plano de Desenvolvimento Individualizado	76
3.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA	79
3.3	METODOLOGIA DE PESQUISA	83
3.4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO .	87
3.4.1	Instrumentos de pesquisa	87
3.4.2	Análise qualitativa dos eixos temáticos	92
3.4.2.1	Formação docente	93
3.4.2.2	PDI e Adaptação curricular	98
3.4.2.3	Planejamento e gestão	107
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	121
4.1	ESPAÇOS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLABORATIVO	124
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REUNIÕES COLETIVAS	129
4.3	PROTOCOLO DE RECEPÇÃO DOS ESTUDANTES	134
4.4	SISTEMA ONLINE DE PDI SIMPLIFICADO	139
4.5	USO DA SALA DE REGULAÇÃO	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	163
	ANEXOS	174

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito assegurado pelas legislações da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), além das normativas estaduais como a Resolução SEE-MG nº 4.256/2020. No entanto, transformar os preceitos legais em práticas efetivas no cotidiano escolar é um desafio que envolve múltiplos atores e demandas.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Antônio Carlos, em Juiz de Fora/MG, instituição reconhecida pelo desempenho acadêmico e pela gestão democrática. Em 2019, com a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) a escola passou a se destacar também na educação inclusiva, reverberando em modificações na dinâmica escolar e exigindo novas práticas organizacionais no atendimento aos estudantes com deficiência.

Minha trajetória na educação passa por experiências como professor de artes e música, nas redes estadual, municipal, federal e privada, desde 2013. Atuo como professor efetivo da referida escola, desde 2016, e ocupei o cargo de diretor da escola de janeiro de 2023 a janeiro de 2026. Durante minha trajetória na Escola Estadual Antônio Carlos, participei ativamente da vida escolar, tendo integrado a comissão de licitação, colegiado escolar, coordenado projetos premiados, publicado artigos de experiência escolar e exercendo papel fundamental na mediação entre escola e comunidade, o que me levou até o cargo de diretor.

Desde o início do mandato como gestor, observei o impacto direto da inclusão de novos alunos com deficiência e transtornos na rotina da escola, especialmente diante da gestão dos recursos humanos e das barreiras físicas presentes no prédio histórico da instituição. Essa vivência direta com a problemática fortaleceu o interesse em buscar uma melhor compreensão do contexto, bem como a possibilidade de adoção de estratégias de gestão, junto ao corpo docente, que favoreçam a inclusão escolar com qualidade e equidade.

Para a compreensão da complexidade que envolve a educação inclusiva, autores como Maria Teresa Égler Mantoan (2002, 2006, 2015), Marcia Denise Pletsch (2012, 2014), Rosana Glat (2007, 2012, 2013) e Romeu Kazumi Sassaki (2007, 2010) são referências fundamentais. Suas contribuições convergem ao enfatizar que a inclusão não se limita ao acesso físico dos estudantes à escola

regular envolvendo de maneira indissociável a garantia de permanência, aprendizagem e participação ativa nos processos pedagógicos e nas interações sociais que constituem a vida escolar.

A efetivação da inclusão, conforme os autores supracitados, demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e aprendizagem, das formas de organização curricular e das condições institucionais que sustentam o trabalho educativo. Portanto, a inclusão escolar é um processo contínuo, que exige ações articuladas de gestão, formação docente e reorganização das culturas e estruturas escolares para assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, tenham acesso a experiências educacionais significativas e equitativas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação inclusiva que apoia estudantes público-alvo da educação especial, oferecendo recursos e estratégias que complementam o ensino comum e eliminam barreiras à aprendizagem e à participação. Seu objetivo central é promover autonomia, aprendizagem e inclusão social. No Brasil, o AEE segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e recentemente atualizada pelo Decreto nº 12.686/2025, que reafirma o compromisso com um sistema educacional inclusivo alinhado à Constituição, à Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e à Lei Brasileira de Inclusão. O PNEEI estabelece que a educação inclusiva deve ser ofertada preferencialmente na escola regular, assegurando serviços, apoios e recursos necessários aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades, em articulação entre União, estados e municípios. A compreensão desse marco normativo é essencial para analisar o funcionamento do AEE na Escola Antônio Carlos e sua relação com a supervisão pedagógica e gestão escolar.

Com o propósito de promover um atendimento inclusivo mais eficaz, em consonância com a legislação vigente, o direito à aprendizagem e a necessidade de um ambiente escolar acessível e acolhedor, a Escola Estadual Antônio Carlos tem avançado no acolhimento de estudantes com deficiência. No entanto, esse avanço convive com desafios significativos, especialmente no que se refere à adequação da infraestrutura física, à capacitação dos profissionais e à organização pedagógica necessária para sustentar práticas inclusivas de qualidade.

Diante desse cenário, estabeleceu-se a seguinte pergunta norteadora: quais ações podem ser desenvolvidas pela gestão escolar para melhorar o AEE nesta instituição?

Para responder à questão proposta, a presente dissertação tem como objetivo geral propor ações para a gestão escolar e melhorar a prática docente na educação especial na perspectiva da educação inclusiva nesta escola estadual. Para tanto, concorre-se os seguintes objetivos específicos: descrever o cenário da educação inclusiva na escola-alvo da pesquisa; analisar como se desenvolve essa educação inclusiva, suas potencialidades e dificuldades; apresentar diretrizes concretas de gestão que visam promover a inclusão com qualidade, visando às melhorias no atendimento à educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola pesquisada.

O estudo delimita-se ao contexto da Escola Estadual Antônio Carlos, entre os anos de 2019 a 2025. O período escolhido justifica-se pela instalação da SRM em 2019; com foco nas ações da equipe gestora, composta por diretor, vice-diretores e supervisão pedagógica, junto ao corpo docente, para um pleno atendimento dos alunos com transtornos e deficiências.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, de caráter descritivo e abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de um estudo de caso na Escola Estadual Antônio Carlos, localizada no município de Juiz de Fora/MG, fundamentando-se nos pressupostos metodológicos de Prodanov e Freitas (2013), de rigor lógico, sistematicidade e fundamentação teórica, baseando-se, nesse caso, na escolha do método dialético, e na aplicação de procedimentos técnicos que assegurem a coleta, análise e interpretação válidas dos dados. Foram utilizados como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental, com base em dados do Censo Escolar e em legislações educacionais pertinentes, bem como a aplicação de questionários a professores e a realização de rodas de conversa com grupos docentes selecionados. A coleta de dados foi realizada com os professores da escola que atuam diretamente com estudantes público-alvo da educação especial, abrangendo os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os profissionais de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), o tradutor e intérprete de Libras (TIL) e os professores regentes. O questionário foi aplicado a todos esses profissionais e, a partir das respostas, formou-se um grupo voluntário para participação em uma roda de conversa. Esses

dados permitiram compreender como se organiza o trabalho docente voltado ao atendimento dos estudantes do AEE e, mediante análise articulada ao referencial teórico da área, propor melhorias que contribuam para o aprimoramento da prática pedagógica e da qualidade da educação especializada ofertada na escola. A análise dos dados foi conduzida por meio de análise qualitativa, conforme proposta por Flick (2009).

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, que se articulam para desenvolver e aprofundar a temática da educação inclusiva no contexto escolar. O Capítulo um, esta “Introdução”, apresenta o trabalho, delimitando o tema, os objetivos da pesquisa, a justificativa, os procedimentos metodológicos e a organização geral do estudo.

O Capítulo dois “Atendimento Educacional Especializado e a escola investigada”, aborda a educação inclusiva e a legislação vigente, contextualizando o cenário da pesquisa com base nas normativas legais. Também contempla a caracterização do contexto investigado, evidenciando as condições institucionais e pedagógicas presentes, incluindo aspectos da estrutura física da escola e do atendimento pedagógico oferecido pelo AEE.

O Capítulo três “A gestão e o AEE”, é dedicado ao referencial teórico, que sustenta as análises e reflexões ao longo do trabalho, servindo de base para a compreensão crítica do tema. Esse capítulo também apresenta e analisa os dados, os resultados das entrevistas e questionários aplicados aos professores, bem como suas respectivas análises, com o objetivo de sugerir ações para a gestão escolar e melhorar a prática docente na educação especial na perspectiva da educação inclusiva nesta escola estadual.

O Capítulo quatro “Plano de Ação Educacional (PAE)”, retoma os principais achados da pesquisa e apresenta o plano de ação, finalizando com as considerações finais do autor da pesquisa.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESCOLA INVESTIGADA

Este capítulo aborda a temática da educação inclusiva, com foco na legislação, estrutura escolar e práticas pedagógicas voltadas ao público da educação especial, tanto na perspectiva prescritiva quanto no panorama da escola estudada. Na primeira seção, apresenta-se a concepção de educação especial, educação inclusiva, educação especial na perspectiva da educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como os marcos legais que fundamentam o direito à educação inclusiva no Brasil.

Na segunda seção, apresenta-se a escola investigada e a estrutura para acolher e atender alunos da educação especial. A seção está dividida em dois subtemas principais: estrutura física e atendimento pedagógico do AEE. No que se refere à estrutura física, discute-se a arquitetura do prédio e as adaptações realizadas ao longo dos anos. Já o subtema sobre o atendimento pedagógico do AEE descreve o funcionamento da SRM, e a articulação entre os profissionais ACLTA/ TIL e os professores regentes, com base no uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Conclui-se com uma análise quantitativa e apresentação do índice de crescimento das matrículas da educação especial desde 2019.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÃO

Nesta pesquisa, entende-se que os conceitos de educação inclusiva e educação especial são complementares e não excludentes (Glat, 2007), sendo a educação inclusiva uma forma de ensino que incluir a todos, independentemente de sua diferença, e a educação especial visa suprir qualquer necessidade da pessoa com deficiência. Portanto, se usa o conceito de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, isto é, a integração da educação especial dentro da escola comum como apoio e não como substituição. Esse é um modelo que assegura o direito de todas as pessoas à convivência, à aprendizagem e à participação em um mesmo ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou emocionais (Glat, 2007).

Deste modo, a escola se torna um espaço de acolhimento e valorização das diferenças promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam à

diversidade humana (Mantoan, 2006). A educação inclusiva compreendida como uma diretriz pedagógica é um imperativo ético, legal e político que exige a reorganização das estruturas escolares, das práticas docentes e das políticas públicas educacionais. Assim sendo, conforme Mantoan (2006), trata-se de uma mudança que desloca o foco do déficit individual para as limitações institucionais, propondo uma escola capaz de acolher a diversidade humana em todas as suas expressões. A inclusão não se resume, portanto, à inserção física de estudantes com deficiência no espaço escolar, mas implica no compromisso efetivo com sua participação plena, com o reconhecimento de suas singularidades e com a promoção de condições equitativas de aprendizagem (Mantoan, 2006).

Em consonância com Maria Teresa Égler Mantoan, o professor Romeu Kazumi Sassaki, entende a educação inclusiva como concepção ampla de inclusão social e da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, uma visão que ultrapassa os muros da escola. Para Sassaki (2007), a inclusão também não se restringe a inserir pessoas com deficiência em espaços previamente existentes, como as escolas comuns, mas implica em reconhecer essas pessoas como sujeitos de direitos, com voz ativa nas decisões que lhes dizem respeito. O autor propõe que a educação inclusiva deve garantir o acesso à escola comum com apoios adequados, respeitando a singularidade de cada estudante, combatendo as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas. Trata-se de uma mudança paradigmática, que sai da integração, em que o aluno é adaptado à escola, à inclusão, em que a escola se transforma para acolher todos.

Logo, a educação especial e a educação inclusiva são propostas complementares, e não excludentes. Para Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Rejane de Souza Fontes, a inclusão não se resume à matrícula de alunos com deficiência em classes comuns, mas exige a reorganização estrutural e pedagógica da escola, incluindo currículo, metodologias e formação docente (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Essa proposição decorre da compreensão que as necessidades educacionais especiais são construídas na interação entre aluno e contexto escolar, e não determinadas apenas por condições orgânicas. As autoras ainda falam que a formação inadequada dos professores é uma das principais barreiras à inclusão, sendo necessário investir em formação continuada e apoio especializado (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

De Pletsch (2014), recupera-se a necessidade de uma análise dos processos subjetivos que envolvem a inclusão, ressaltando que a escuta dos sujeitos escolares é fundamental para compreender como a diferença é significada e tratada no cotidiano. Sua abordagem, de caráter qualitativo e etnográfico, privilegia o olhar para o cotidiano escolar, a construção das identidades e a maneira como as políticas inclusivas são apropriadas no chão da escola. Pletsch (2014) também enfatiza a importância do AEE como recurso de apoio à escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

Entende-se, portanto, que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um processo de ensino-aprendizagem participativo equitativo quanto aos recursos e oportunidades educacionais. Desse modo, trata-se de uma educação que vai além da presença física do estudante com deficiência, mas compreende sua participação efetiva no processo didático, bem como a reorganização estrutural e pedagógica da escola, dos currículos e metodologias.

Após a definição de educação especial na perspectiva inclusiva, faz-se necessário apresentar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido nesta pesquisa. De acordo com o Glossário da Educação Especial (Brasil, 2022), trata-se de um atendimento complementar e/ou suplementar, cuja finalidade é promover a autonomia e independência dos alunos tanto no ambiente escolar quanto fora dele. O AEE envolve a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, sempre com foco na inclusão efetiva desses estudantes no processo educacional. Seu objetivo é garantir o acesso ao currículo escolar por meio do atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes. Dessa maneira, compreende-se que as atividades desenvolvidas no AEE diferem das práticas da sala de aula comum e não substituem o ensino regular.

Ainda segundo o Glossário (Brasil, 2022), o AEE deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, com sua previsão incluída no projeto pedagógico da escola, conforme estabelecido pelo decreto nacional nº 7.611/2011. O serviço é oferecido prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, podendo também ocorrer em outras instituições de ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), públicos ou privados. A SRM tem como objetivo o desenvolvimento de funções cognitivas e consiste na organização de estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia

e à independência do aluno diante de diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os alunos, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.

Antes de aprofundar a discussão sobre os direitos educacionais assegurados às pessoas com deficiência no Brasil, faz-se necessário compreender, ainda que de maneira panorâmica, o conjunto mais amplo de direitos relacionados à educação previstos no ordenamento jurídico nacional.

A Constituição Federal de 1988 determina que a educação é um direito social fundamental, universal e inalienável. Conforme o art. 205, a educação como dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, estabelece como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Trata-se de uma concepção de educação pautada na dignidade da pessoa humana e no princípio da igualdade, em sintonia com os fundamentos do Estado democrático de direito.

Tal dispositivo reafirma o compromisso do Estado com a promoção da equidade e com a superação de barreiras que historicamente excluíram ou marginalizaram determinados grupos sociais do acesso à educação formal. Dentre os princípios constitucionais da educação, destaca-se a obrigatoriedade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TEA) e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme determina o art. 208, inciso III, da constituição federal (Brasil, 1988). Com isso, destaca-se que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o que é discutido por Sassaki (2010).

Logo, o referido dispositivo legal traduz o compromisso da República com a superação de desigualdades históricas, que marginalizaram diversos grupos, especialmente pessoas com deficiência, das oportunidades de acesso e permanência em instituições de ensino. Ao indicar a preferência pela rede regular, o texto constitucional rompe com a lógica segregadora das escolas especiais como única possibilidade e propõe, ainda que implicitamente, a transformação da escola comum em um espaço acessível a todos, respeitando as particularidades de cada estudante.

A garantia da educação como direito constitucional também se manifesta nos princípios que definem “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, art. 205). Complementarmente, o art. 206 discorre sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gestão democrática do ensino público e a valorização dos profissionais da educação. Tais princípios são pilares para a construção de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, voltada para o atendimento das necessidades de todos, com atenção especial à diversidade humana.

A compreensão constitucional do direito à educação é ainda reforçada por um conjunto de normas infraconstitucionais e tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, com base no §3º do art. 5º da Constituição Federal. Conforme esclarece Schalcher (2021), essa convenção reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação e determina que os estados signatários assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, combatendo a discriminação e promovendo a plena participação.

A constituição estabelece o direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), as diretrizes e organiza a educação também representa um marco para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil, ao reafirmar o princípio da universalização do ensino e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A LDB, instituída pela Lei nº 9.394/1996, consolida a educação como um direito de todos e direciona a ação do Estado na construção de uma escola que reconheça e respeite a diversidade dos sujeitos que dela fazem parte. Assim, a LDB fundamenta a implementação de políticas públicas inclusivas, voltadas à superação das desigualdades históricas que marcaram o sistema educacional brasileiro, promovendo uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou culturais.

Nesse contexto, os autores Jung e Fossatti (2018) destacam que a LDB ampliou o entendimento de educação para além do espaço escolar formal, valorizando processos formativos que ocorrem na família, no trabalho, nas práticas sociais e na cultura, reconhecendo o caráter contínuo e abrangente da aprendizagem. Essa ampliação do conceito de educação dialoga com uma

concepção mais humanista e democrática do processo educativo, em que o conhecimento se constrói em múltiplos espaços e tempos da vida, o que é fundamental para se pensar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, os autores ressaltam que a LDB instituiu princípios estruturantes como a responsabilidade compartilhada entre família e Estado, a igualdade de acesso e permanência, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público, elementos que se entrelaçam à construção de uma escola comprometida com a equidade (Jung; Fossatti, 2018). Esses princípios estão diretamente ligados à necessidade de se criar um ambiente escolar acolhedor, acessível e participativo, onde os direitos de todos os estudantes sejam respeitados e garantidos.

No que se refere à organização do sistema educacional, a LDB estabelece que:

o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1996, art. 4º, I).

A legislação também define padrões mínimos de qualidade, estimula a ampliação progressiva da oferta em tempo integral e organiza a distribuição de responsabilidades entre União, estados e municípios, promovendo maior articulação entre as esferas administrativas (Brasil, 1996, arts. 4º, 11 a 17).

Outro ponto relevante abordado por Jung e Fossatti (2018) é o fato de a LDB reconhecer e garantir atendimento educacional especializado e gratuito a estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA)¹ ou altas habilidades/superdotação. Essa medida não apenas reconhece o direito dessas crianças e jovens à educação, mas também impõe ao Estado o dever de prover os recursos e os serviços necessários à sua efetiva inclusão no ambiente escolar. Isso inclui a oferta de serviços de apoio, como o AEE, formação de professores, recursos didáticos e pedagógicos acessíveis, além da adaptação das estruturas físicas das escolas.

¹ A mudança de TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) para TEA (Transtorno do Espectro Autista) representa a atualização médica e legal do diagnóstico. Essa unificação foi implementada com a chegada do manual DSM-5 e a atualização do CID-11. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015).

Por fim, a LDB também contempla questões específicas como a educação indígena, a educação a distância, e orienta a elaboração de instrumentos de planejamento educacional como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), todos com foco na ampliação do acesso, na qualidade do ensino e na promoção da equidade. Como tal, a LDB não apenas estabelece diretrizes normativas, mas também aponta caminhos para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

É importante destacar que o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado envolve não apenas a garantia de acesso à vaga escolar, mas também a oferta de condições adequadas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento. Isso requer políticas públicas consistentes de formação docente, acessibilidade arquitetônica e pedagógica, currículos flexíveis e práticas inclusivas capazes de atender às singularidades dos estudantes (Jung; Fossatti, 2018). Nesse mesmo direcionamento normativo e ampliando as responsabilidades já delineadas pela LDB, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforça esse entendimento ao estabelecer que a educação deve ocorrer em ambientes inclusivos e ao vedar a cobrança de valores adicionais por instituições privadas para a matrícula de alunos com deficiência.

Um dos pontos centrais da LBI está no reconhecimento de que a educação especial não é uma concessão, mas um dever institucional que deve ser garantido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A legislação rompe com práticas historicamente discriminatórias, que mantinham pessoas com deficiência segregadas em instituições ou classes especiais, afastadas do convívio com os demais colegas. A LBI declara que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, em todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2015, art. 28). Com isso, atribui responsabilidade coletiva à garantia desse direito, entendendo que a educação inclusiva é uma construção social compartilhada e não apenas uma tarefa estatal isolada.

Outro aspecto inovador da LBI diz respeito à proibição expressa da cobrança de taxas adicionais por parte de instituições de ensino privadas para a matrícula ou permanência de alunos com deficiência. Ao vedar tais cobranças, a Lei afirma que as adaptações necessárias para o atendimento de alunos com deficiência fazem

parte do dever da instituição de ensino, e não um serviço extra. Isso significa reconhecer que o atendimento à diversidade deve estar integrado à proposta pedagógica e à organização das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

A LBI também traz uma concepção ampla e contemporânea de acessibilidade, que vai além das barreiras físicas, abrangendo a acessibilidade comunicacional, atitudinal, metodológica, instrumental, programática e tecnológica, destacando que a presença do aluno com deficiência na escola não garante, por si só, a inclusão. É necessário que ele participe, aprenda, desenvolva-se e se sinta pertencente ao espaço escolar. Isso exige investimentos em formação docente continuada, infraestrutura acessível, materiais pedagógicos adaptados e a atuação de profissionais de apoio e de serviços especializados, como os profissionais do AEE.

Ao tratar da inclusão como um pressuposto para a qualidade da educação, a LBI orienta as políticas públicas a adotarem práticas que valorizem a diferença como expressão da diversidade humana e não como obstáculo. A lei incorpora uma visão humanista, social e emancipatória da deficiência, alinhada à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, reafirmando o princípio de que as pessoas com deficiência devem ter acesso às mesmas oportunidades educacionais, em ambientes onde a diversidade seja não apenas tolerada, mas acolhida e respeitada.

Dessa forma, a LBI contribui de maneira decisiva para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, democrático e equitativo. Sua implementação, no entanto, continua desafiadora, exigindo compromisso político, vontade institucional, financiamento adequado e mudança cultural. Em última instância, a educação inclusiva defendida por esta lei é aquela que reconhece a singularidade de cada sujeito e se organiza para que nenhuma criança, jovem ou adulto seja deixado para trás.

Complementar a LBI, temos as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que atualiza e organiza normativamente o modelo de Educação Especial Inclusiva no Brasil, alinhando-o à Constituição, à LBI e à convenção da ONU.

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a PNEEI e a rede nacional de educação especial inclusiva, configurando-se como um marco normativo de atualização e aprofundamento das bases legais da educação inclusiva no Brasil. O decreto reafirma o direito de todos os estudantes público-alvo da educação

especial, pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, a um sistema educacional inclusivo, livre de discriminação e orientado pela igualdade de oportunidades.

A PNEEI define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a ser ofertada prioritariamente na rede regular, com a finalidade de apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização. Nessa perspectiva, o AEE é compreendido como um conjunto de serviços e recursos organizados pedagogicamente para a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem, devendo integrar o Projeto Político Pedagógico das instituições escolares e articular-se às práticas desenvolvidas em sala de aula comum. O decreto enfatiza que o AEE não substitui a escolarização, mas constitui suporte indispensável à efetivação do direito à educação em condições de equidade, prevendo sua oferta preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, sem prejuízo de parcerias com centros especializados, desde que assegurada a matrícula e a frequência do estudante na classe comum (Brasil,2025).

Um dos avanços conceituais introduzidos pelo Decreto do PNEEI é a institucionalização do estudo de caso como procedimento fundamental para a identificação das necessidades educacionais específicas de cada estudante e das barreiras presentes no contexto escolar. A partir desse estudo, elabora-se o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), instrumento de caráter pedagógico que orienta a definição de estratégias, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, em consonância com os princípios do desenho universal para a aprendizagem. Tal plano deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo professores do AEE, docentes da classe comum, equipe gestora, família e, sempre que possível, o próprio estudante, fortalecendo a perspectiva de gestão democrática e de corresponsabilidade pelo processo educativo (Brasil,2025).

O PNEEI também explicita a centralidade da acessibilidade em suas múltiplas dimensões, arquitetônica, comunicacional, pedagógica, atitudinal e tecnológica, como condição estruturante para a efetivação da inclusão escolar. Nesse sentido, estabelece a obrigatoriedade da oferta de recursos de tecnologia assistiva, materiais didáticos acessíveis, comunicação alternativa e aumentativa, Libras, Braille e demais sistemas e meios que assegurem a participação plena dos estudantes. Reconhece, ainda, o combate ao capacitismo como princípio orientador da política, ao afirmar a

valorização da diversidade humana e o respeito às singularidades como fundamentos éticos e pedagógicos do sistema educacional (Brasil,2025).

No campo da gestão e da governança, o PNEEI institui a rede nacional de educação especial inclusiva, concebida como instância de articulação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, sob a coordenação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa rede tem como finalidade promover a cooperação federativa, o compartilhamento de experiências, a formação inicial e continuada de profissionais da educação, a produção e disseminação de conhecimentos e a implementação de políticas intersetoriais que integrem educação, saúde, assistência social e direitos humanos, assegurando atenção integral aos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil,2025).

Ao revogar o Decreto nº 7.611/2011, que dispunha sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, o novo marco normativo, o decreto n.º 12.686/2025, atualiza e fortalece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), alinhando-a de modo mais explícito aos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão. Dessa forma, o PNEEI consolida uma concepção de educação inclusiva fundada no direito subjetivo à aprendizagem, na eliminação de barreiras estruturais e simbólicas e na organização de sistemas educacionais capazes de responder, de forma equitativa e contextualizada, às demandas da diversidade, reafirmando a escola comum como espaço privilegiado de escolarização e de construção da cidadania para todos (Brasil,2025).

Como citado anteriormente, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas e estratégias que orientam as políticas educacionais entre os anos de 2014 e 2024, sendo sancionada a Lei 14.934, de 2024, que prorrogou o PNE 2014 até 31 de dezembro de 2025.

Entre as metas do PNE 2014, a Meta 4 trata especificamente da educação inclusiva. Ela determina que o país deve:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014, p. 6).

Essa meta representa uma mudança paradigmática em relação ao modelo tradicional de educação segregadora. Como adverte Mantoan (2006), ainda persistem problemas conceituais, interpretações restritivas da legislação educacional e preconceitos arraigados que distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a à simples presença física do aluno com deficiência na escola comum. Para a autora, essa compreensão limitada impede avanços e cria barreiras às iniciativas que buscam transformar a escola em um espaço realmente inclusivo. Assim, mais do que garantir o acesso por meio de planos, a inclusão exige transformações pedagógicas e atitudinais profundas, capazes de assegurar a participação plena e efetiva dos estudantes e de reconhecer a diversidade como um valor constitutivo do processo educativo.

Para operacionalizar a meta 4, o PNE apresenta estratégias concretas, como a implantação de salas de recursos multifuncionais (estratégia 4.2), a garantia de formação inicial e continuada dos professores (estratégia 4.5) e a articulação intersetorial entre as áreas da educação, saúde e assistência social (estratégia 4.3). Essas medidas visam construir um sistema educacional inclusivo, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, que estabelece que a educação deve ocorrer "em ambientes inclusivos, vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em razão de atendimento educacional especializado" (Brasil, 2015, art. 28, §1º).

Contudo, apesar dos avanços normativos, a implementação da Meta 4 ainda enfrenta inúmeros desafios, conforme o observado por Joselma Ferreira Lima Silva, (Silva et al., 2020). Para as autoras, o avanço histórico nas diretrizes, metas e estratégias, está em descompasso em relação aos desafios sociais, culturais e políticos que impactam os indicadores educacionais, como desigualdades, desvalorização profissional e má distribuição de recursos, e no contexto da educação inclusiva, essas dificuldades se manifestam na limitação da participação plena de alunos com deficiência, transtornos globais ou superdotação, evidenciando a necessidade de professores qualificados, gestão escolar comprometida, envolvimento familiar e recursos financeiros adequados.

Segundo o Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados de monitoramento do PNE apontam para uma ampliação do número de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular, mas indicam também dificuldades na qualificação do atendimento e na formação de

professores. A educação inclusiva promovida pelo PNE deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas escolares, das políticas públicas e da sociedade como um todo. Trata-se de um compromisso coletivo com os direitos humanos e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, onde todos possam aprender juntos e com qualidade.

Dessa forma, ao compreendermos a educação inclusiva sob a ótica dos marcos legais e das concepções pedagógicas contemporâneas, evidencia-se que sua efetivação está diretamente relacionada ao fortalecimento de políticas públicas intersetoriais, à formação continuada de professores, à acessibilidade arquitetônica e comunicacional, bem como à promoção de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

No âmbito do Estado de Minas Gerais, as Diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais foram instituídas pela Resolução SEE nº 4.256, de 10 de março de 2020 (Minas Gerais, 2020). A resolução em questão estabelece um marco regulatório fundamental para a organização, funcionamento e melhoria da educação especial, assegurando direitos e definindo obrigações que visam a construção de uma educação mais inclusiva e justa. Com isso, enfatiza a integralidade desses direitos no contexto educacional, com especial atenção ao art. 3º, que define com precisão quem é considerado público-alvo da educação especial (APÊNDICE A), estabelecendo critérios essenciais para a identificação e inclusão desses alunos no sistema educacional.

Ademais, os artigos que vão do 4º ao 7º detalham direitos assegurados a esses estudantes, reforçando a importância da garantia de um acesso equitativo, da permanência e do sucesso escolar, bem como o respeito às suas especificidades e necessidades educacionais especiais. No que tange aos profissionais envolvidos na educação especial, sendo o art. 8º voltado para os professores regentes de turma e aula e art. 9º voltado para os professores do AEE, ambos os arts. dispõem sobre os deveres e responsabilidades desses grupos de agentes educacionais, destacando a necessidade de uma atuação ética, qualificada e comprometida com a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais.

Já o capítulo V, da resolução que regulamenta a educação especial em Minas Gerais, discorre diretamente sobre o AEE, nas figuras dos professores e equipes multidisciplinares que irão trabalhar com o aluno, delimitando quais profissionais irão

atuar com cada deficiência, quantos profissionais e alunos por sala de aula, também normatiza a sala de recursos. Ao final da resolução, o documento traz como anexo o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), documento em que os profissionais vão registrar o desenvolvimento e toda carreira deste estudante, buscando traçar o melhor percurso acadêmico de acordo com os pontos fortes do aluno com deficiência e o que ele precisa melhorar em cada disciplina (Pletsch; Glat, 2012). Esse registro é feito pelo professor que acompanha o aluno em conjunto com o professor regente, coordenação, professor da sala de recursos e família, sendo um documento que acompanha o aluno a cada ano e também para outras escolas, se e quando trocar de estabelecimento de ensino (ANEXO I).

Conforme o art. 27, da Resolução SEE-MG 4.256/2020, é autorizado um professor para até três estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma, nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) poderá atender mais de três estudantes. (§ 1º, art. 27, da Resolução 4256/2020). De acordo com a resolução, ACLTA é o profissional responsável por intermediar o ensino dos professores regentes aos alunos que possuem alguma dificuldade de comunicação. Também compõem no quadro de professores do AEE os professores Tradutores Intérpretes de Libras (TIL), que são os profissionais responsáveis por facilitar a comunicação dos surdos. Já no que se trata o aspecto da locomoção, higiene e alimentação de alunos mais comprometidos, a resolução estadual prevê os Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB).

Todo aluno da rede estadual, sendo uma garantia nacional respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº 13.146/2015, que faz parte do AEE é convidado a participar da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no seu contraturno. De acordo com o glossário da educação especial censo escolar 2022 (Brasil, 2022), o objetivo da sala de recurso é atender crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação. Esse é um serviço de apoio à sala de aula comum, oferecendo meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes, sendo desenvolvido por um profissional especializado que, em parceria com o educador da turma, verifica as barreiras para a aprendizagem e escolhe ambientes e formas de trabalho adequadas para cada estudante. As professoras trabalham algumas habilidades dos estudantes de forma lúdica com o objetivo de

promover “desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, p. 3).

O ensino na SRM busca objetivos como o desenvolvimento de vida autônoma, enriquecimento curricular, ensino da informática acessível, ensino da Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos usuários de Libras, ensino das técnicas de cálculo no Soroban, ensino do sistema Braille, ensino de técnicas de orientação e mobilidade, dentre outras necessidades que os estudantes com deficiência e transtornos apresentarem. Ainda conforme a resolução Nº 4256/2020, o atendimento educacional especializado tem por características:

Utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem. (Minas Gerais, 2020, p. 3)

É possível, de acordo com as orientações do Estado de Minas Gerais, entender o que é o AEE e a importância da SRM no desenvolvimento do aluno com deficiência e/ou transtorno, como a articulação entre os demais professores regentes e do AEE, para que possam em conjunto articular ações para a melhoria do processo ensino e aprendizagem desses discentes, na garantia de um currículo de qualidade.

Nesta seção foi abordado que o conceito de inclusão escolar não se trata apenas de incluir o aluno no cotidiano da escola regular, mas sim adequar a escola para garantir ferramentas a esse aluno para que ele possa se desenvolver plenamente como estudante, adaptação essa feita hoje pelo AEE em suas diversas fases atuantes na escola.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO

Nesta parte será feita uma análise da estrutura da Escola Estadual Antônio Carlos, apresentando a organização do seu espaço escolar para a inclusão, com foco em dois subtemas: a estrutura física e o atendimento pedagógico do

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por fim, será abordado o atendimento pedagógico oferecido pelo AEE, analisando o funcionamento da SRM, bem como o papel articulador dos professores especializados, como os profissionais ACLTA e TIL, na construção dos Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), instrumento fundamental para garantir a participação plena dos alunos com deficiência no processo educacional.

2.2.1 Estrutura física

A compreensão da estrutura física que será apresentada da Escola Estadual Antônio Carlos ultrapassa a descrição meramente arquitetônica e exige uma leitura integrada do ambiente construído, considerando sua relação com os usuários, as atividades pedagógicas e as condições de acessibilidade e conforto, conforme propõe a Ergonomia do Ambiente Construído e a Metodologia Ergonômica para o Ambiente Construído (Falcão et al., 2015).

Nessa perspectiva, o espaço escolar é entendido como um sistema complexo, no qual aspectos físicos, funcionais, simbólicos e organizacionais interferem diretamente nos processos de ensino, aprendizagem e inclusão (Sacristán, 1998). Precisamos entender que o espaço escolar não é só o prédio, não é neutro nem meramente funcional; trata-se de uma construção social carregada de significados culturais, pedagógicos e políticos. A forma como os ambientes são organizados revela concepções de ensino, relações de poder e modos de convivência. Assim, ao abordar a estrutura física da escola, não nos limitamos à descrição de sua arquitetura ou quando falamos de resolução, não queremos apenas entender como a lei é aplicada, mas buscamos compreender como esses elementos expressam ou tensionam a proposta de uma escola inclusiva.

A escola está localizada no bairro Mariano Procópio, região central do município de Juiz de Fora/MG, em edificação própria construída na década de 1920, originalmente concebida no modelo dos antigos Grupos Escolares. Conforme destacam, os Grupos Escolares eram implantados em áreas centrais, geralmente em esquinas (Figura 01), devido a circulação, com forte visibilidade urbana, caracterizadas por paredes autoportantes em alvenaria, pé-direito elevado, esquadrias e pisos em madeira e cobertura em telhas cerâmicas, expressando o ideário republicano de valorização da educação pública.

Figura 01 - Fachada da escola



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral e perspectiva oblíqua. Mostra a fachada externa de um edifício histórico de dois pavimentos situado em uma esquina urbana. A arquitetura é de estilo eclético da década de 1920, com muros em tom terracota e colunas verdes, paredes em tijolo maciço aparente pintadas com detalhes ornamentais em relevo branco ao redor das janelas e na platibanda na cor verde. As esquadrias das janelas são de madeira com fechamento em vidro, dispostas simetricamente ao longo do corpo do prédio. O telhado é composto por telhas cerâmicas do tipo colonial. No primeiro plano, há calçadas de cimento e postes de iluminação pública.

Fonte: Acervo próprio (2025).

A Escola Estadual Antônio Carlos foi projetada pelo arquiteto Baeta Neves, visando o funcionamento de dez classes de ensino primário em um único turno (Alberto; Inhan; Monteiro, 2016). Toda a ideia dos grupos escolares, Segundo Alberto, Inhan e Monteiro (2016), foi feita para a valorização da educação pública da nova república. Esse modelo arquitetônico não incorporava princípios de acessibilidade, desenho universal ou diversidade funcional, uma vez que foi projetado para um público homogêneo e sob uma lógica educacional excludente (Alberto; Inhan; Monteiro, 2016).

A escola possui uma entrada principal (Figura 02), situada no canto inferior direito da planta baixa (Figura 04), com acessibilidade feita em 2018 e refeita em 2023 de acordo com os padrões de arquitetura de rampas de acessibilidade para cadeirantes ABNT NBR 9050:2020, segundo os registros internos (EEAC, 2024). Essa entrada é destinada aos funcionários e atendimento de secretaria ao público geral, sendo, em alguns casos particulares, usada pelos alunos da educação especial.

Figura 02 - Entrada principal da escola



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio. Registra o portal de acesso principal da instituição. A entrada possui um vão de porta larga em arco pleno, com esquadria de madeira pintada de verde escuro e detalhes em vidro. Antes do portal existe uma pequena varanda com dois degraus de acesso e dois bancos de madeira maciça. Do lado externo esquerdo, acoplada à soleira, há uma rampa de acessibilidade executada em concreto antiderrapante verde, provida de corrimão duplo metálico pintado na cor prata em ambos os lados, atendendo aos parâmetros de inclinação e segurança para cadeirantes. As paredes adjacentes repetem o revestimento de tijolo com rodapé em tom mais escuro.

Fonte: Acervo próprio (2025).

A escola também possui uma entrada lateral (Figura 03), situada no canto inferior esquerdo da planta baixa (Figura 04), destinada à entrada e saída dos estudantes, assim como à entrada de mercadorias e veículos, quando necessário.

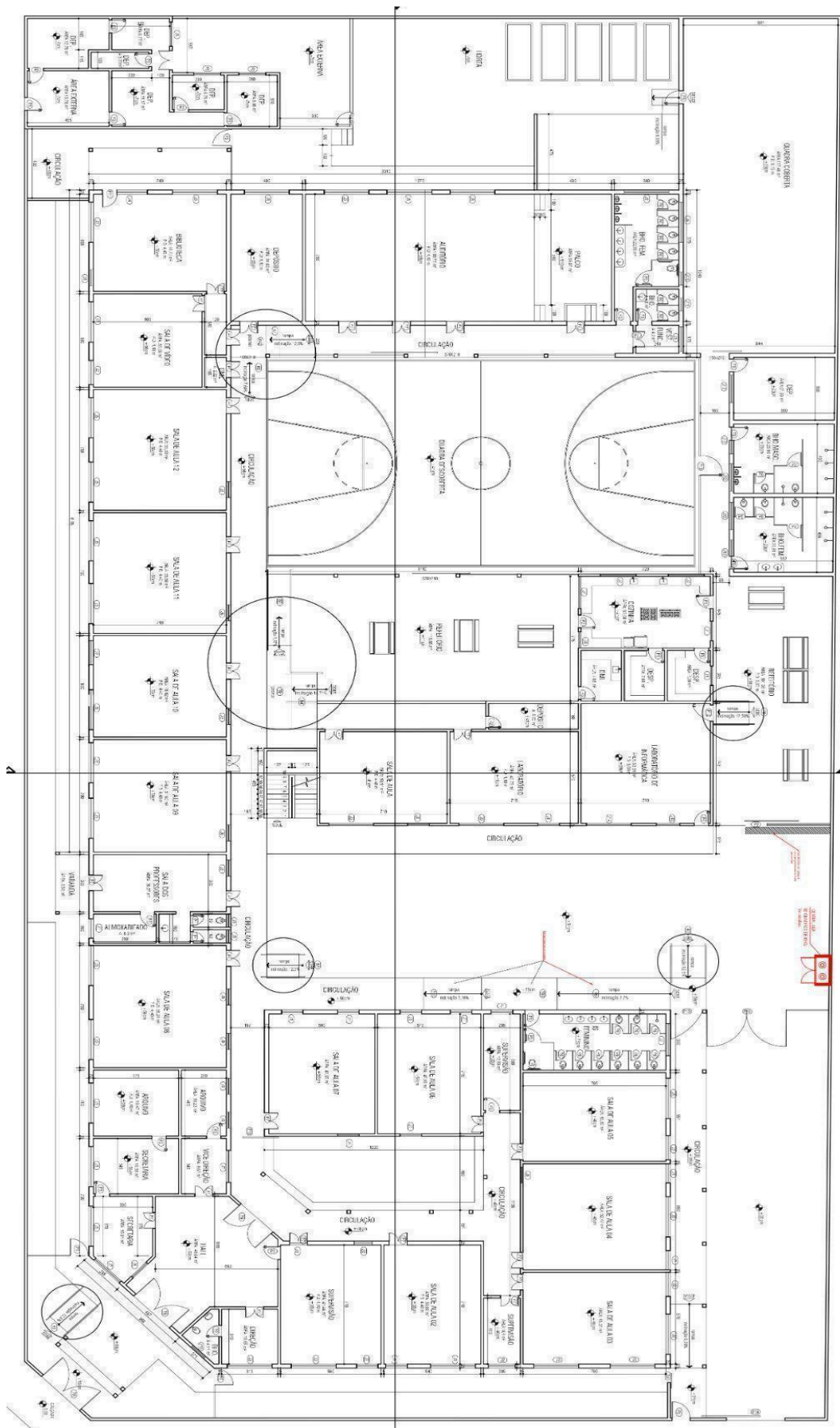
Figura 03 - Entrada dos estudantes



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio. Mostra um portão lateral de ferro fundido pintado de verde-escuro, grande para entrar um carro e por onde entram os estudantes, ao lado uma porta do mesmo material e cor para entrada de pessoas quando o fluxo é menor, ambos portões inseridos no muro externo da escola de alvenaria na cor terracota com colunas verde escuro. A calçada externa em frente ao portão possui rebaixamento de meio-fio para entrada de veículos ou pedestres com mobilidade reduzida e uma faixa elevada de travessia de pedestres.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 04 - Planta baixa da escola



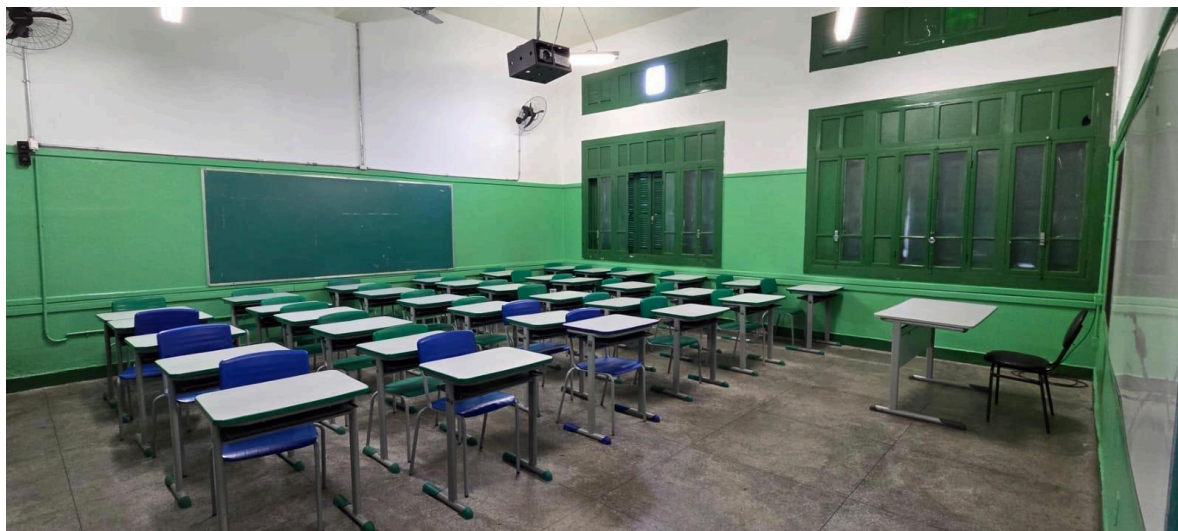
Descrição da imagem: Desenho técnico/arquitetônico bidimensional em preto e branco. Representa graficamente o arranjo espacial e a subdivisão interna do pavimento térreo da edificação. Linhas pretas contínuas delimitam as paredes, aberturas de portas e janelas. Há marcações textuais internas que identificam cada compartimento: salas de aula numeradas, secretaria, direção, banheiros, cozinha, pátio e biblioteca. É possível observar que as salas de aula foram construídas em volta do pátio em formato de “L”, e com as novas reformas as quadras esportivas ficam no canto superior direito, juntamente com a cozinha e refeitório. No canto inferior direito da imagem, está indicada a entrada principal e, no canto esquerdo, a entrada de pedestres e veículos. Cotas numéricas e símbolos técnicos de desenho arquitetônico estão distribuídos pelas áreas.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos (2024).

Ao longo dos anos a escola passou por modificações arquitetônicas e reformas como a construção de novos pavimentos e salas de aula. No ano de 2024, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Projeto político pedagógico (PPP) (EEAC, 2025), a escola atendeu um total de 1.422 alunos da escola, distribuídos em três turnos, incluindo nove turmas dos anos iniciais e 12 turmas dos anos finais do ensino fundamental, sendo quatro pela manhã e oito à tarde, 22 turmas do ensino médio regular, sendo 12 de manhã e dez à noite, além de duas turmas de educação de jovens e adultos do ensino médio noturno, totalizando 45 turmas.

Ainda segundo o PPP (2025), o espaço físico da escola tem em sua sede 2.507,01 m², divididos em 17 salas de aula (Figura 05) em dois pavimentos, térreo (Figura 06) e segundo andar, tendo o segundo andar apenas três salas de aula. As salas são amplas e arejadas, possuindo quadro branco e projetor multimídia em todas elas.

Figura 05 - Sala de aula



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral, tomada a partir da frente da sala, do local onde fica a porta de entrada. Mostra um ambiente retangular amplo, com pé-direito elevado, teto plano branco e luminárias fluorescentes tubulares suspensas por correntes de ferro. As paredes são pintadas em duas cores: verde-claro na parte inferior e branco na superior. No lado direito a frente da sala, centralizado na parede frontal, há um quadro branco panorâmico para pincel atômico e, fixado no teto no centro da sala, um projetor multimídia direcionado para a área de escrita. Carteiras escolares de metal, plástico e fórmica, sendo as cadeiras azuis e as mesas cinzas, estão organizadas em fileiras paralelas voltadas para a frente. O piso é feito de cimento polido dividido em quadrados de um metro quadrado aproximadamente. Janelas altas tipo veneziana de abrir, Possuem folhas duplas que se abrem para os lados, sendo a interna de madeira cor verde folha e com centro de vidro e as de fora só de madeira da mesma cor, permitindo o controle total de luminosidade e ventilação.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 06 - Corredor da escola

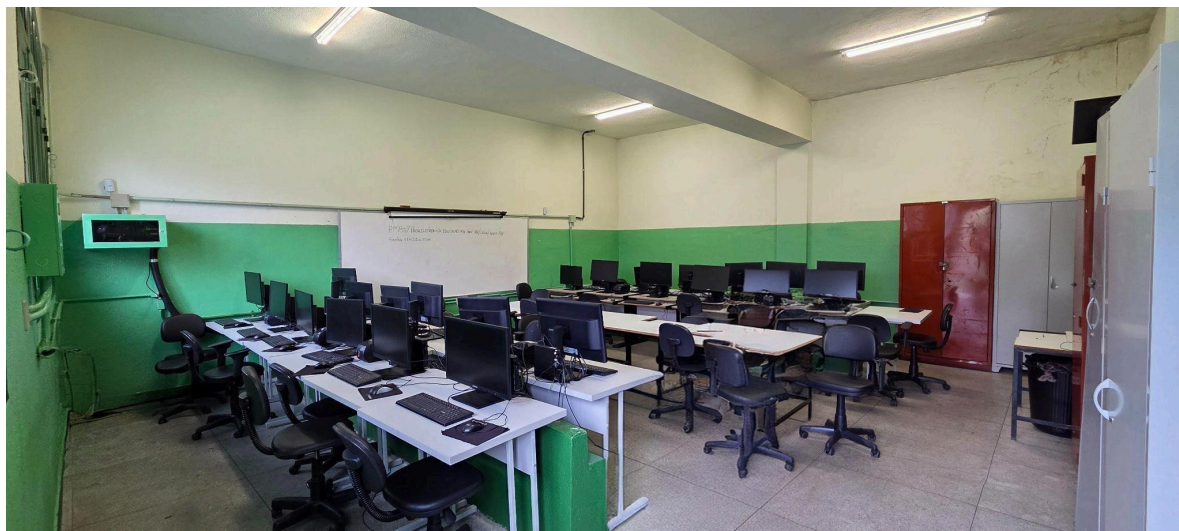


Descrição da imagem: Fotografia colorida em perspectiva de ponto de fuga central. Retrata um corredor de circulação interno em formato de meio octógono, de pé-direito alto, que dá acesso á seis salas de aula no nível térreo. O piso é revestido de ladrilhos hidráulicos texturizados em tons de cinza. As paredes laterais exibem pintura bicolor, com barra protetora verde-escura, até a metade da altura em verde claro e o restante em tijolo aparente. Portas de madeira maciça na cor verde folha dispostas em intervalos regulares alinham-se à esquerda e à direita ao longo do eixo visual. É possível ver o telhado colonial e as luminárias.

Fonte: Acervo próprio (2025).

A escola também conta com uma sala de aula de apoio, uma sala de xerox, uma sala de recurso, uma biblioteca, um auditório, uma horta, um laboratório de informática (Figura 07), um laboratório de ciências (Figura 08), duas quadras poliesportivas (Figura 09), dois banheiros, dois vestiários, quatro salas de secretaria, duas salas de direção, uma sala de supervisão, uma sala dos professores, dois pátios, uma cozinha e um refeitório (Figura 10).

Figura 07 - Laboratório de informática



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral. Apresenta uma sala retangular adaptada com três ilhas de bancadas, sendo somente as duas das pontas usadas com computadores. Sobre as bancadas, estão dispostos computadores do tipo desktop com monitores de tela plana de LED, teclados, mouses e fones de ouvido pretos. Cadeiras giratórias estofadas na cor preta estão posicionadas em frente a cada terminal. ao lado esquerdo é possível observar quatro armários de ferro fechados que guardam equipamentos de informática e centralizado na parede frontal, há um quadro branco panorâmico para pincel atômico. O piso é plano de cerâmica cinza clara e o ambiente é iluminado por luzes artificiais frias.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 08 - Laboratório de ciências



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral. Mostra uma sala equipada com três ilhas de mesas altas de tampo plano impermeável branco. Sobre as bancadas centrais, observam-se tomadas para uso de equipamentos elétricos e ao redor várias baquetas de madeira altas para os alunos sentarem. Na parede do fundo há uma televisão. Armários verticais de aço fechados que comportam os equipamentos das disciplinas de ciências da natureza. Na parte lateral direita é possível ver uma impressora 3D e na parte esquerda uma pia com torneira. As paredes são pintadas em duas cores: verde-claro na parte inferior e branco na superior e o chão como o restante da escola.

Fonte: Acervo próprio (2025).

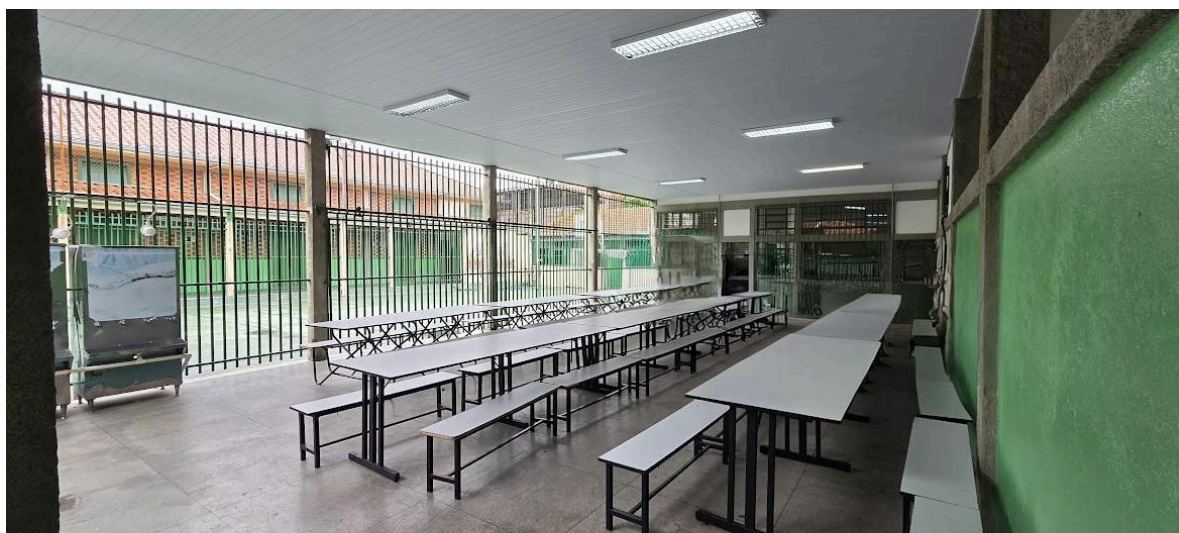
Figura 09 - Quadra poliesportiva



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral panorâmico. Registra uma quadra esportiva descoberta. O piso é de concreto polido pintado na cor verde, contendo demarcações de linhas de jogo em amarelo, branco e azul para futsal, vôlei e basquete. Nas extremidades da quadra as traves de futebol, sem as redes brancas e tabelas de basquete com aros fixadas na estrutura superior. As laterais da quadra possuem fechamento em alambrado metálico com muretas de concreto na base e na parte superior fechada com tela de nylon. A iluminação é composta por refletores suspensos de LED. Ao fundo podemos ver as portas dos vestiários e na parte superior esquerda da imagem podemos ver a cobertura de metal da outra quadra esportiva da escola.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 10 - Cozinha e refeitório



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral. Mostra uma área integrada de alimentação, caracterizado por várias fileiras de mesas longas e retangulares com tampos claros e bancos compridos acoplados, organizados sobre um piso de granilite claro. O ambiente é delimitado à direita por uma parede pintada de verde claro vibrante com colunas de concreto aparente, enquanto o teto é revestido de PVC branco e equipado com luminárias fluorescentes tubulares. A lateral esquerda é fechada por altas grades de ferro verticais que dão vista para a quadra e para outro bloco do colégio com fachada de tijolos aparentes e janelas verdes, destacando-se ainda um grande bebedouro industrial de aço inoxidável posicionado no canto esquerdo desse espaço amplo, limpo e momentaneamente vazio. Ao fundo é possível ver a entrada e a parte da frente da cozinha e copa.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Os registros do PPP (2025) permitem vislumbrar uma estrutura bem maior que a original, logo infere-se que as modificações pelas quais a escola passou objetivavam criar condições para a ampliação do seu atendimento à comunidade. Nota-se também algumas medidas voltadas para adaptação do edifício para as necessidades das pessoas com deficiência, mas que ainda necessita seguir, promovendo adequações para cadeirantes em alguns espaços, além de não possuir nenhuma adequação para deficientes visuais. No aspecto mobiliário, a escola possui carteiras adequadas a todos os tipos de pessoas, incluindo pessoas com sobrepeso e algumas carteiras com altura regulável para cadeirantes e pessoas com dificuldades motoras.

Sobre essas adaptações físicas, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), exige que as escolas adotem adaptações e recursos de acessibilidade que permitam aos alunos com diferentes tipos de deficiência participar plenamente do processo educativo. Isso envolve modificações físicas, como rampas e banheiros acessíveis, e no glossário da educação especial censo escolar 2022 (Brasil, 2022) encontramos um descritivo de condições que os espaços escolares devem apresentar para o bom atendimento à pessoa com deficiência e/ou transtorno.

O referido documento detalha como devem ser feitas as adaptações de banheiros, sala de recursos multifuncionais, salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, corrimão e guarda-corpos, elevador, no caso de não possuir rampas adequadas, pisos táteis, portas com vão livre de no mínimo 80 cm, rampas e sinalização visual, sonora e tátil. Os banheiros para serem acessíveis, devem ser planejados de acordo com os princípios do desenho universal, visando atender a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais de maneira autônoma, segura e confortável. Esses banheiros devem seguir as especificações técnicas estabelecidas pela norma NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Destaca também que além das dependências internas, os recursos de acessibilidade nas vias de circulação das escolas compreendem diversos elementos, como: corrimãos e guarda-corpos, que garantem suporte e proteção em escadas, rampas e patamares; elevadores, quando rampas adequadas não estão disponíveis; pisos podotáteis, que orientam e alertam pessoas cegas ou com baixa visão, divididos entre pisos de alerta e pisos direcionais; portas com vão livre mínimo de 80 cm; e rampas com inclinação conforme as normas técnicas.

A sinalização também é um aspecto relevante. Segundo o glossário da educação especial do censo escolar 2022 (Brasil, 2022), as escolas devem contar com sinalização sonora, como alarmes e rotas de fuga, tátil, textos, figuras, símbolos e Braille, e visual, textos e símbolos com contraste de cor e visibilidade adequada. Tais medidas garantem a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assegurando um ambiente educacional mais inclusivo. Caso a escola não disponha de tais recursos, tal condição deve ser devidamente registrada, indicando a ausência de elementos de acessibilidade essenciais.

A Escola Estadual Antônio Carlos, segundo dados do censo escolar 2024 (INEP, 2024), possui dependências e com acessibilidade, sanitários com acessibilidade e sala de atendimento especial. Destacamos, contudo, que nos dados do censo escolar, não foi possível encontrar um detalhamento sobre esses espaços de acessibilidades colocados pelo glossário da educação especial, o que dificulta identificar quais os itens já atendem plenamente às exigências da normativa além de permitir questionar o quanto a escola está preparada para receber os alunos do AEE.

O Projeto político pedagógico (PPP) (EEAC, 2025) da Escola Estadual Antônio Carlos registra que o espaço escolar passou por uma série de reformas e ampliações. Dentre elas destacamos que a maior modificação foi realizada no ano de 2010 quando foi construído o segundo pavimento que abriga três salas de aula (Figura 11), área esta que ainda não possui acessibilidade, bem como em algumas salas de aulas do andar térreo (Figura 12). Ainda conforme os registros fotográficos, nota-se que houve a preocupação de acessibilidade nos seguintes ambientes: no acesso à sala de informática (Figura 13) e nos banheiros dos alunos (Figura 14).

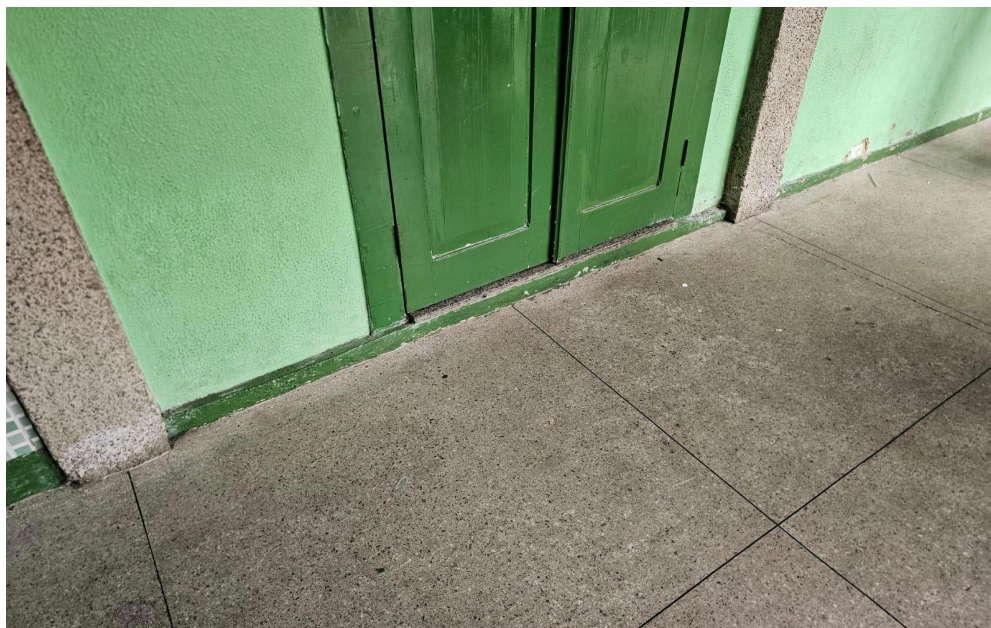
Figura 11 – segundo andar da escola



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio. Registra a área do pátio principal da escola e mostra o segundo andar da escola, com a escada de acesso ao segundo andar que possui apenas três salas de aula. À esquerda, estende-se um longo corredor com portas das salas de aula e as paredes exibem pintura bicolor, com barra protetora verde-escura, até a metade da altura em verde claro e o restante em tijolo aparente. O lado direito se abre para um pátio interno no térreo, onde é possível observar o piso verde da quadra, bancos, grades de segurança dos laboratórios e um dos pavimentos da escola de dois andares com fachada de tijolos vermelhos e janelas também verdes. No primeiro plano, à direita, há uma rampa de acesso com corrimão metálico duplo, facilitando a acessibilidade ao pátio.

Fonte: Acervo próprio (2025)

Figura 12 – Degrau existente para acesso de algumas salas de aula



Descrição da imagem: Fotografia colorida em primeiro plano focada no chão. Mostra o detalhe do encontro entre o piso de ladrilho do corredor externo e a soleira de uma das salas de aula do pavimento térreo. Há um desnível vertical abrupto na forma de um degrau de aproximadamente 12 centímetros de altura, revestido com uma quina de granito escuro. A soleira da porta encontra-se imediatamente acima do degrau, caracterizando uma barreira arquitetônica física para cadeirantes.

Fonte: Acervo próprio (2025).

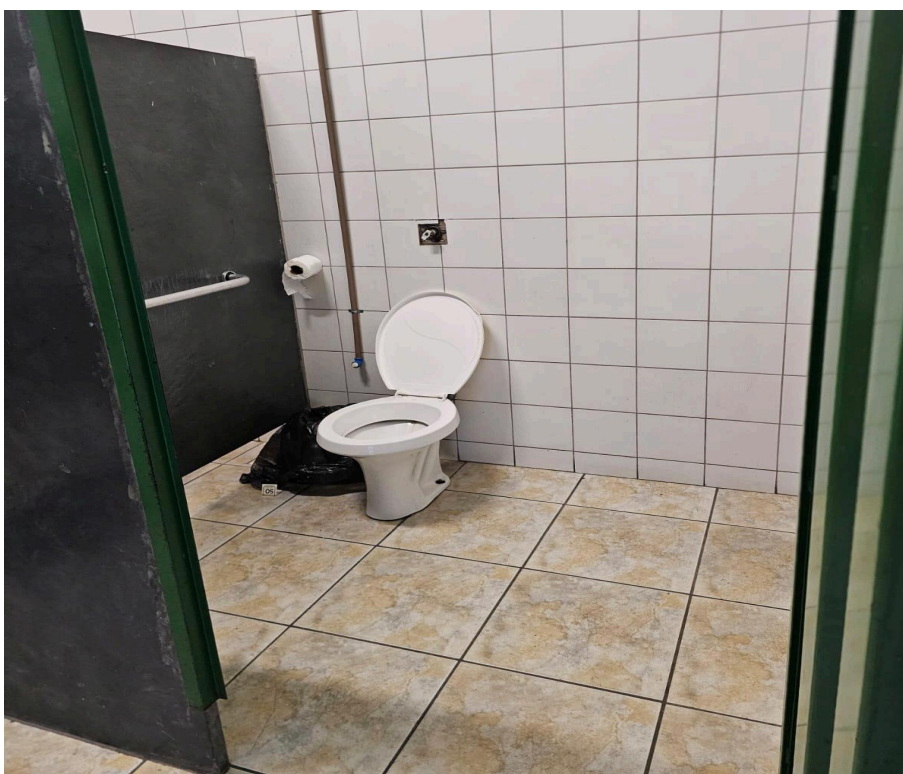
Figura 13 - Acesso para cadeirantes à sala de informática



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio. Mostra a modificação arquitetônica realizada na entrada do laboratório de informática, com paredes de tijolo aparente. O antigo degrau foi substituído por uma pequena rampa de alvenaria em plano inclinado suave, nivelada perfeitamente com o piso do corredor e o interior da sala, com um platô no final para a manobra de cadeira de rodas. A superfície da rampa é pintada em tinta cinza texturizada antiderrapante. O vão da porta de ferro encontra-se totalmente desimpedido.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 14 - banheiro acessível para cadeirante

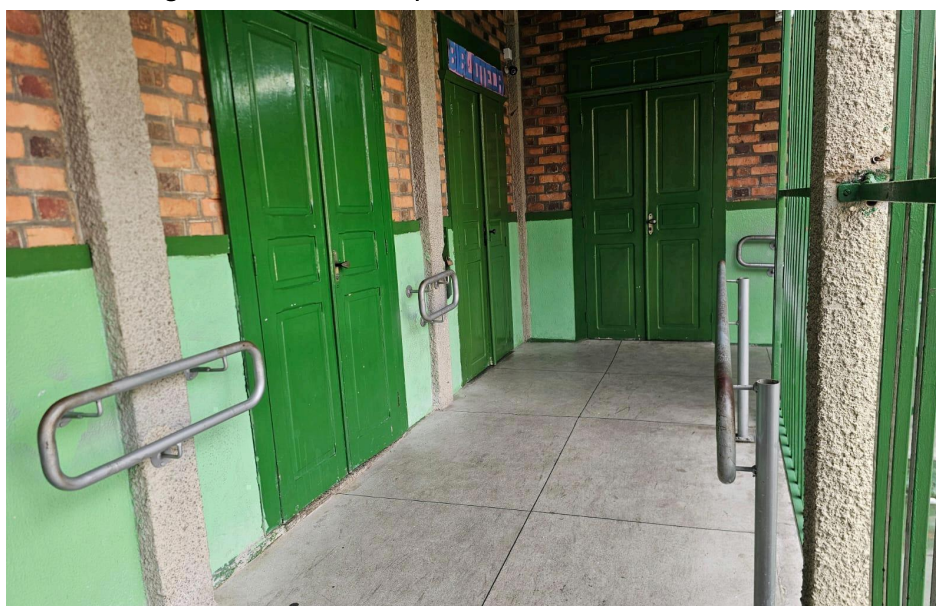


Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio. Mostra o interior de um sanitário adaptado. A foto é tirada a partir de uma abertura de porta com batentes verdes, revelando um vaso sanitário branco com a tampa levantada posicionado no canto entre uma parede de granito cinza-escuro à esquerda, que possui uma barra de apoio horizontal, e uma parede de azulejos brancos ao fundo, onde há um rolo de papel higiênico pendurado e um botão de descarga metálico embutido. O chão é revestido com grandes pisos cerâmicos em tons claros de bege e marrom-claro. A imagem também mostra uma abertura e área de manobra para cadeira de rodas bem grande.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Segundo o PPP (2025), ainda havia a necessidade da escola realizar uma obra de acessibilidade para contemplar acessibilidade de pessoas cadeirantes em diversos espaços como biblioteca (Figura 15), quadras esportivas (Figura 16), pátio escolar (Figura 17), entrada principal da escola (Figura 18) e entrada dos estudantes da escola (Figura 19). Diante dessas necessidades, as adaptações previstas foram devidamente realizadas, assegurando a acessibilidade dos diversos ambientes escolares.

Figura 15 - Acesso para cadeirantes à biblioteca



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio. Mostra a área externa adjacente à porta da biblioteca. Apresenta uma rampa construída em concreto que vence o desnível de acesso ao recinto. A rampa possui inclinação suave na cor cinza. Possui guarda-corpo metálico e corrimãos tubulares duplos em ambos os lados, pintados na cor cinza. A porta da biblioteca está ao fundo da imagem, é verde e de madeira de dupla abertura, o que possibilita a passagem de cadeirantes.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 16 - Acesso para cadeirantes nas quadras esportivas



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio-geral. Mostra a passagem que liga o corredor central ao nível do piso da quadra poliesportiva. Ao fundo, nota-se uma parede pintada de verde-claro na parte inferior e com detalhes em tijolos expostos e quadros de exposição na parte superior, além de uma porta verde de sala de aula. À direita, a rampa se estende em direção a um portão de grade metálica verde que dá acesso à área da quadra esportiva, enquanto o piso alterna entre superfícies cimentadas na cor de verde mais escuro. A rampa também possui corrimãos tubulares metálicos na cor cinza.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 17 - Acesso para cadeirantes ao pátio principal



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral. Retrata uma ampla área de

convivência externa e descoberta, pavimentada em blocos intertravados de concreto verde. Nota-se a eliminação de antigos canteiros elevados e degraus, que foram substituídos por caminhos planos e rampas suaves integradas ao desenho do piso. As conexões com os pavilhões fechados de salas de aula ocorrem através de rampas largas sem degraus intermediários.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 18 - Acesso para cadeirantes à entrada da escola



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio aproximado. Foca na rampa externa que antecede o portão principal da instituição de ensino. A estrutura estende-se desde o nível da calçada pública até o nível da soleira interna. É pavimentada em concreto antiderrapante verde escuro, com barras duplas de corrimão em aço tubular escovado. Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 19 - Entrada de estudantes na escola acessível



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral. Mostra a movimentação na área da entrada lateral dos estudantes após as reformas de acessibilidade. O piso foi nivelado e recoberto com asfalto e cimento liso na cor verde. Um portão largo de correr, metálico na cor verde. O corredor na lateral esquerda da imagem, que dá acesso à parte central da escola, é pouco alicado e não possui desnível.

Fonte: Acervo próprio (2025).

A Escola Estadual Antônio Carlos possui um prédio antigo cuja construção original, típica dos antigos Grupos Escolares, foi projetada para um modelo de educação e, por isso, não observa as exigências contemporâneas de inclusão. Embora tenha passado por reformas e ampliações ao longo dos anos, as adaptações estruturais têm ocorrido de forma gradual e, em muitos casos, de maneira reativa às demandas existentes e à legislação vigente.

Portanto, a escola vem avançando no que diz respeito à acessibilidade física, mas ainda carece de uma adequação completa e integrada. As intervenções demonstram esforço institucional, mas também revelam uma atuação pontual e, por vezes, insuficiente frente às exigências legais e às necessidades reais dos estudantes público-alvo da educação especial. Assim, é fundamental que haja planejamento contínuo e investimentos específicos para garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. Após uma análise da estrutura

física do espaço escolar, vamos entender como a escola funciona pedagogicamente o seu atendimento do AEE nesse prisma.

2.2.2 Atendimento pedagógico e o AEE

De acordo com a resolução vigente do quadro de pessoal SEE Nº 5.085, de 30 de outubro de 2024, o número de servidores da escola é determinado pela quantidade de alunos matriculados. O quadro de pessoal da Escola Estadual Antônio Carlos, em 2024, era composto por: um diretor geral, três vice-diretores, cinco especialistas, 32 Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB), 10 Assistentes técnicos de educação básica (ATB), três Professores de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), 10 professores do Ensino Fundamental I, 60 professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio além de 33 professores da educação especial, totalizando 149 funcionários.

Em relação à vínculo, a escola possui pouco mais de 53% de servidores efetivos, enquanto entre os professores regentes de aula, fundamental II e ensino médio, esse índice chega a 94%. Os servidores da educação especial são 39, destes 37 são contratados, somente as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) são efetivas. A equipe é formada por 27 professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), quatro professores Tradutor Intérprete de Libras (TIL), dois professores SRM e seis ASB de apoio.

No ano de 2024, a equipe diretiva da Escola Estadual Antônio Carlos contava com a colaboração de um diretor, três vice-diretoras, cinco supervisoras e dois coordenadores do novo ensino médio, sendo que o diretor atua nos três turnos. O turno da manhã tem uma vice-diretora, um coordenador e duas supervisoras, à tarde tem uma vice-diretora e duas supervisoras, à noite tem uma vice-diretora, uma coordenadora e uma especialista.

A divisão das funções entre diretores escolares e especialistas em educação básica (EEB) na rede estadual de ensino de Minas Gerais está normatizada pela Resolução SEE nº 5.085/2024. A resolução fala, em seu art. 49, que o diretor escolar é responsável pela condução estratégica da unidade de ensino, atuando em regime de dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas semanais. Trata-se de um profissional efetivo ou com função pública decorrente de estabilidade, ou ainda contratado, desde que vinculado ao quadro do magistério. Suas

responsabilidades, segundo consta no art. 54, incluem a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros da escola, bem como o cumprimento do calendário escolar, a promoção do aproveitamento de todos os servidores e a articulação entre as diferentes instâncias da escola e da Secretaria de Estado de Educação (SEE).

O diretor escolar exerce um papel de liderança estratégica, sendo o responsável máximo pela unidade escolar. Suas atribuições abrangem três grandes dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. No âmbito administrativo e financeiro, cabe ao diretor o gerenciamento dos recursos da escola, assegurando sua correta aplicação, a manutenção da infraestrutura física, a organização do quadro de pessoal e o cumprimento das exigências legais que regem a instituição. Além disso, é o responsável pelos processos escolares formais, como matrícula, transferência e documentação dos alunos, garantindo a regularidade e o funcionamento eficiente da unidade, com o auxílio e delegando funções aos ATB. Nos arts. 11 e 14 e Anexo II encontramos o registro das atribuições específicas do diretor, que dispõe sobre o dimensionamento do quadro de pessoal, o que inclui a definição da composição de cargos e funções com base nas matrículas, turnos e modalidades de ensino ofertadas pela unidade. O diretor, como consta nos arts. 27 e 32, também é incumbido de organizar e manter atualizados os sistemas de controle de pessoal, além de registrar todos os atos de atribuição e movimentação de servidores.

No que tange à dimensão pedagógica, ainda que o foco da atuação cotidiana seja atribuído ao supervisor, o diretor é quem aprova e encaminha o Projeto Político Pedagógico (PPP) para homologação e promove a articulação entre as ações pedagógicas da escola e as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (SEE). Também coordena políticas de formação continuada para professores e demais profissionais da escola, sempre com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto central de sua função é a interlocução com a comunidade escolar, o diretor representa a escola perante pais, estudantes, conselhos e instâncias externas, convocando e presidindo reuniões do Conselho de Escola e promovendo a participação democrática nas decisões institucionais.

Já o Especialista em Educação Básica (EEB), conforme o art. 8º da resolução SEE nº 5.085/2024 (Minas, 2024), cumpre carga horária de 24 horas semanais, podendo atuar também com jornada de 40 horas, ocupando duas vagas. Seu foco de atuação recai sobre o acompanhamento pedagógico do cotidiano escolar, o que

inclui o planejamento, monitoramento e avaliação das atividades didático-pedagógicas, bem como o suporte direto aos professores. A resolução estabelece, em seu art. 50, §3º, a possibilidade de atuação do EEB na vice-direção escolar, desde que observadas as especificidades da carga horária e da função. O EEB desempenha papel essencial no contexto de inclusão educacional e na mediação de práticas pedagógicas, de acordo com os parâmetros definidos nos arts. 2º e 4º da norma. Sua função visa garantir não apenas a qualidade do ensino, mas também a equidade e a inclusão, aspectos fundamentais da política educacional mineira.

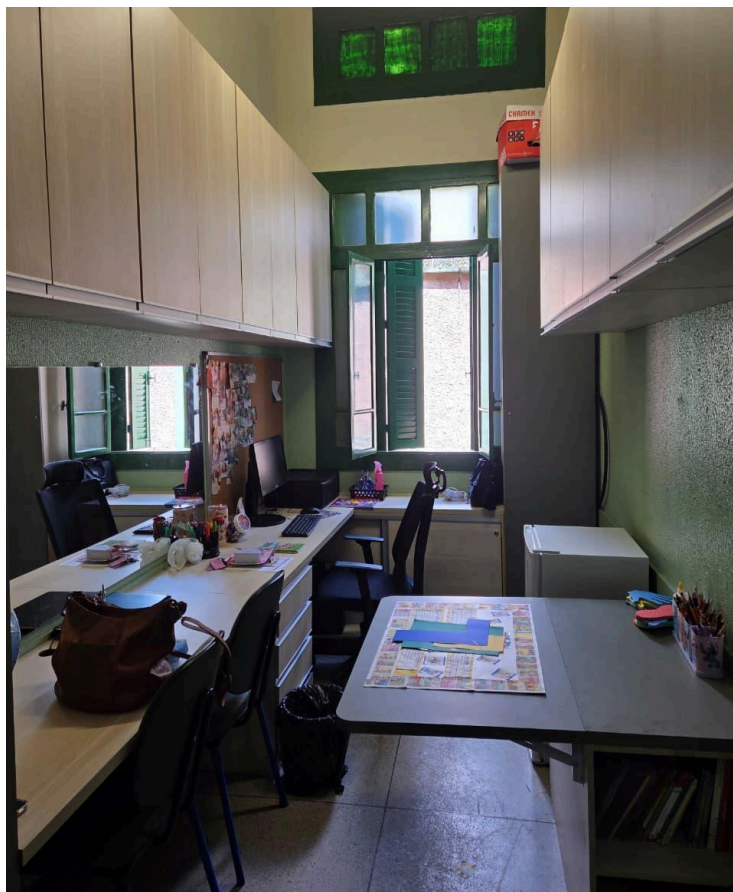
Ainda de acordo com a Resolução SEE nº 5.085/2024, as funções do vice-diretor estão vinculadas ao apoio direto à gestão escolar e ao regular funcionamento da unidade de ensino, com jornada de 30 horas semanais, garantindo a presença de, ao menos, um vice-diretor em cada turno nas unidades que funcionam em três períodos, como o caso da escola estudada. Em situações de afastamento do diretor por até 30 dias, é o vice quem responde pela gestão da escola. Segundo a resolução SEE nº 5.085/2024, a função de vice-diretor não se limita ao apoio administrativo e pedagógico cotidiano, mas se estende à responsabilidade legal de assegurar a continuidade da gestão escolar sempre que necessário. Seu trabalho está orientado por parâmetros que visam a garantir a organização da rotina institucional, a presença de liderança em todos os turnos e a articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, reafirmando a natureza estratégica desse cargo na estrutura organizacional da rede estadual de Minas Gerais.

A articulação entre os diretores, diretor geral e vice-diretores, e especialista é prevista de forma clara na resolução (Minas, 2024), reforçando a necessidade de ações integradas no processo de gestão e acompanhamento pedagógico. Os diretores, com suas responsabilidades administrativa e política, e o EEB, com sua atuação técnico-pedagógica, devem atuar de forma colaborativa para a efetiva implementação do PPP, a distribuição de turmas, a definição de critérios de atribuição de aulas e o acompanhamento dos resultados educacionais da unidade escolar. Essa estrutura busca garantir a eficiência da gestão escolar por meio da distribuição equilibrada de responsabilidades entre a liderança administrativa e o acompanhamento pedagógico.

Nesse contexto de divisão clara de responsabilidades entre os diferentes atores da gestão escolar, destaca-se também a importância da articulação desse grupo com os serviços de apoio especializado, na gestão e orientação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na atuação da Sala Recursos Multifuncionais (SRM), que neste momento vamos nos aprofundar, cuja atuação exige planejamento conjunto e alinhamento com as diretrizes pedagógicas da escola.

A SRM constitui um espaço pedagógico voltado à suplementação ou complementação do currículo comum. Esse atendimento é destinado exclusivamente aos estudantes público-alvo da educação especial, e nele se desenvolvem atividades voltadas à cognição, metacognição, enriquecimento curricular, bem como ao ensino de linguagens específicas e ao uso de tecnologias assistivas. A oferta desse serviço é obrigatória e deve ser registrada no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), elaborado pelo professor da sala de recursos em articulação com a equipe pedagógica (Minas Gerais, 2020).

Figura 20 - Sala de Recursos multifuncionais da escola



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano geral. Mostra um ambiente interno de dimensões reduzidas e formato retangular alongado. O piso é de cimento polido claro e as paredes são verde claro, como no restante das salas de aula da escola. Do lado esquerdo, uma longa bancada branca funciona como mesa de trabalho com cadeiras de escritório pretas, equipada com um computador, teclado, um mural de fotos e objetos pessoais, além de contar com um grande espelho na parede que reflete o ambiente e armários suspensos. Do lado direito, há uma mesa menor em primeiro plano com papéis coloridos e materiais de desenho, posicionada próxima a um frigobar branco e prateleiras com livros abaixo e armários suspensos. Ao fundo do corredor, destaca-se uma janela alta com venezianas de madeira pintadas de verde que estão abertas, permitindo a entrada de luz natural, encimada por uma bandeira de vidro também verde.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Segundo o PPP (EEAC, 2025), a Sala de Recursos Multifuncionais (Figura 20), funciona na escola desde o ano de 2019. Contudo, devido a pandemia do COVID-19 esse espaço não funcionou no ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Ainda conforme o PPP, atualmente a SRM funciona nos períodos da manhã e da tarde, com uma professora em cada turno, essas efetivas desde o ano de 2023, o que permite ao atendimento uma continuidade e favorece o bom funcionamento. O espaço físico da sala é de 1,7 x 4,0 metros, configurando, portanto, uma sala com dimensões pequenas, o que implica na capacidade de atendimento limitada a apenas dois alunos simultaneamente. Por se tratar de um serviço de atendimento mais individualizado, conforme a resolução 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), o tamanho restrito não impede um bom funcionamento.

O atendimento ocorre no contraturno da escolarização regular, por meio de atividades individuais ou em pequenos grupos, com tempo mínimo de cinquenta minutos, conforme previsto pela normativa estadual (Minas Gerais, 2020). Na prática da escola, essa organização é realizada mediante cronograma construído em diálogo entre a equipe pedagógica e as famílias, respeitando tanto as demandas dos estudantes quanto a disponibilidade de horários.

O número de atendimentos semanais que cada professora da SRM pode realizar é de no máximo 20 alunos, de acordo com a legislação, que estabelece uma jornada de 16 h/a por semana para cada professor da SRM. Tal situação impossibilita o atendimento ao público externo na escola estudada, além de um descompasso entre a demanda de atendimentos internos e a capacidade da SRM, o

que impõe limites à oferta com qualidade, levando as professoras a atender mais de um aluno por vez, como previsto em legislação.

Os profissionais da SRM devem manter articulação permanente com os professores regentes e com os profissionais ACLTA/TIL, de modo a assegurar a coerência entre o atendimento educacional especializado e as práticas da sala comum. Essa articulação orienta o planejamento conjunto, a definição de estratégias de acesso ao currículo e a organização das intervenções pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

Nesse processo, esses profissionais desenvolvem um conjunto diversificado de ações pedagógicas voltadas à eliminação de barreiras à aprendizagem e ao fortalecimento da autonomia dos estudantes. Entre essas ações, incluem-se atividades de estimulação cognitiva, como jogos de memória, quebra-cabeças, sequências lógicas (Figura 21) e propostas matemáticas adaptadas; práticas de comunicação e linguagem com uso de pranchas de comunicação alternativa, softwares de leitura, livros em braile, áudios e aplicativos acessíveis; além da utilização de tecnologias assistivas, tais como leitores de tela, teclados ampliados, lupas eletrônicas e tablets com recursos educativos. Somam-se a essas intervenções o apoio na organização da rotina escolar, a adaptação de tarefas da sala comum e o enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades, mediante projetos, desafios e atividades criativas; bem como ações de desenvolvimento socioemocional por meio de jogos cooperativos, dramatizações e rodas de conversa.

Todas essas práticas devem ser articuladas ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e ao trabalho pedagógico do professor da classe regular (Minas Gerais, 2020). Reitera-se que essa parceria é fundamental diante da diversidade de deficiências e transtornos atendidos simultaneamente por um mesmo professor ACLTA e da amplitude de conteúdos ministrados semanalmente na sala de aula.

Figura 21 - Equipamentos da Sala de Recursos



Descrição da imagem: A fotografia colorida em primeiro plano tirada de baixo para cima é uma montagem que mostra duas perspectivas do interior de armários com portas de madeira clara abertas, revelando prateleiras brancas repletas de materiais pedagógicos e jogos educativos organizados. Na metade esquerda da imagem, as prateleiras exibem uma variedade de jogos de tabuleiro em caixas coloridas empilhadas ou dispostas verticalmente, incluindo títulos visíveis como "Perfil", "Banco Imobiliário", "Forca", "Connect 4" e "Jogo de Mímica", além de pequenos brinquedos e caixas decoradas. Na metade direita, as prateleiras contêm recipientes cilíndricos e latas coloridas com etiquetas de identificação organizadas lado a lado, caixas de mdf ou papelão texturizado, potes plásticos transparentes com tampas vermelhas e outros jogos em caixas ilustradas voltadas para o aprendizado infantil.

Fonte: Acervo próprio (2025).

No contexto das políticas de educação especial inclusiva em Minas Gerais, a resolução SEE nº 4.256/2020 define, de maneira detalhada, as funções dos profissionais de ACLTA que atuam em articulação com o ensino comum para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) é um profissional designado para atuar com estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo suporte específico à comunicação alternativa e ao uso de tecnologias assistivas. Seu trabalho é realizado de forma articulada com o professor regente, com foco na mediação pedagógica e na acessibilidade comunicacional, respeitando-se a proporção de um profissional para até três estudantes, salvo exceções autorizadas (Minas Gerais, 2020). Esse deve ser articulado através da supervisão pedagógica com os professores regentes, SRM os

alunos e famílias, para o acompanhamento e registro da vida e progresso escolar do aluno, assim como deve ser feito com os TIL.

O Tradutor Intérprete de Libras (TIL) desempenha a função de mediar a comunicação entre estudantes surdos e os demais membros da comunidade escolar, traduzindo e interpretando entre a Libras e a língua portuguesa. Esse profissional contribui diretamente para a acessibilidade linguística e para o processo de escolarização dos estudantes surdos, atuando também em colaboração com os docentes no planejamento das aulas, respeitando as especificidades da Libras como primeira língua e do português como segunda língua na modalidade escrita (Minas Gerais, 2020).

Os registros feitos por esses profissionais são feitos através do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), esse que é um instrumento pedagógico essencial no contexto da educação especial, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.256/2020 da SEE-MG. Conforme o art. 13 desta Resolução, o PDI é obrigatório e tem como finalidade acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial, assegurando que suas especificidades sejam consideradas ao longo do percurso escolar.

Segundo a mesma resolução, o documento deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo todos os profissionais diretamente responsáveis pela escolarização do estudante, a saber, o especialista da educação básica, o professor do AEE, os regentes de turma e de aula. Na ausência de especialista, cabe ao gestor escolar indicar o profissional responsável por essa articulação. A elaboração deve considerar o histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final, refletindo a trajetória escolar e as estratégias de acessibilidade adotadas. Além disso, o PDI deve acompanhar o estudante em caso de transferência de escola, de modo a garantir a continuidade das práticas pedagógicas e o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O modelo de PDI (Anexo I) utilizado é padrão e de uso obrigatório em todas as unidades da rede estadual de ensino.

Em relação ao registro e uso, o PDI subsidia decisões pedagógicas importantes, como a flexibilização de tempo de escolaridade, constando no art. 14 da Resolução SEE nº 4.256/2020 da SEE-MG, sendo sua fundamentação indispensável para formalizar esse tipo de medida. Da mesma forma, ele orienta processos de avaliação individualizada, conforme o art. 16 da mesma resolução, que

determina a utilização de recursos e estratégias adaptadas de acordo com as potencialidades do estudante. As famílias têm o direito de acessarem o PDI a qualquer momento, como garantido no art. 51 da resolução, reforçando o compromisso com a transparência e participação da comunidade escolar na construção de uma educação inclusiva, equitativa e centrada na valorização das diferenças.

Por fim, na Escola Estadual Antônio Carlos existe um espaço para o desenvolvimento de atividades e regulação dos alunos (Figura 22). Criado no ano de 2023, esse espaço visa ofertar um ambiente mais tranquilo, por sua localização, situado atrás da biblioteca, longe de barulhos externos e internos, o que auxilia no controle dos estímulos sensoriais. A sala é usada para alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) fazerem provas em ambiente sem distrações e com tempo aumentado. Outro uso recorrente é para a regulação, os professores ACLTA levam seus alunos para se regularem de uma crise² ou desenvolver atividades que necessitam de um ambiente sensorialmente adequado.

Figura 22 - Sala de apoio e regulação à educação especial



Descrição da imagem: Fotografia colorida em plano médio. Retrata um recinto pequeno e reservado, localizado nos fundos da edificação, em área silenciosa, protegida por um telhado de telhas cerâmicas sustentado por vigas de madeira e pilares de concreto. O

² As crises no transtorno do espectro autista podem ocorrer de diferentes formas, como episódios de intensa reação emocional, comportamentos agressivos, ações repetitivas ou que causam danos a si mesmo, além de hipersensibilidade a estímulos sensoriais, ansiedade elevada e dificuldade em controlar as emoções. Essas manifestações geralmente são provocadas por diversos fatores, como alterações na rotina, excesso de estímulos do ambiente, obstáculos na comunicação, sentimento de frustração ou situações de estresse (Brasil, 2024).

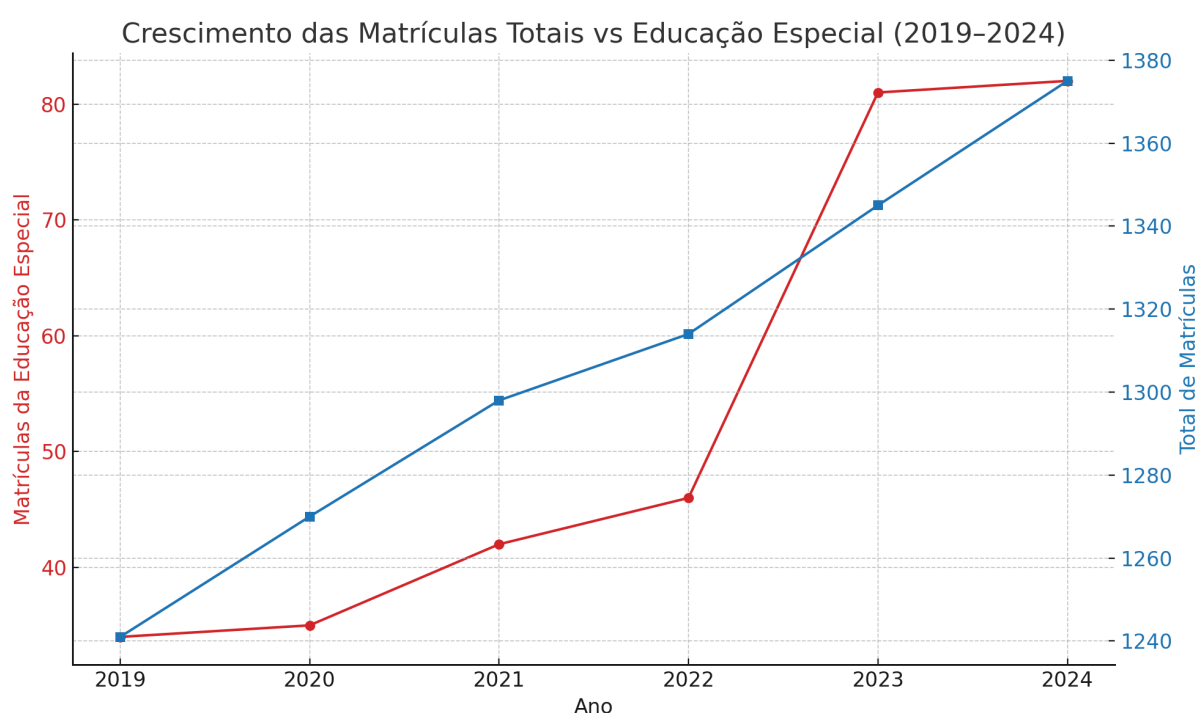
espaço possui piso de porcelanato claro e abriga mesas dispostas para os estudantes: uma mesa hexagonal branca em primeiro plano, seguida por mesas redondas acompanhadas de cadeiras escolares com assento e encosto brancos e estrutura metálica preta. À direita, a parede do edifício é feita de tijolos aparentes e conta com grandes janelas e portas venezianas de madeira pintadas de verde-escuro, permitindo vislumbrar através de uma delas o interior de uma biblioteca com estantes repletas de livros. Ao longo desse corredor, notam-se ainda uma estante de metal cinza com caixas organizadoras verdes, uma lixeira preta e uma cadeira de rodas estacionada ao fundo. Do lado esquerdo, uma mureta pintada de verde exibe um painel artístico.

Fonte: Acervo próprio (2025).

Conforme exposto, foram apresentados os profissionais envolvidos, suas atribuições e a relevância da articulação entre eles. Em seguida, analisa-se o perfil dos estudantes atendidos pela escola.

Sobre os alunos deste ambiente educativo, de acordo com o Censo escolar 2024 (INEP, 2024), a escola, no ano de 2024, possuía no seu quadro de pessoal 1375 alunos, sendo 82 pertencentes à educação especial. O gráfico abaixo mostra como aconteceu o aumento no número de alunos típicos e alunos da educação na escola estudada a partir do ano de 2019, quando foi instalada a SRM na escola.

Gráfico 1 – Censo escolar da Escola Estadual



Descrição da imagem: Gráfico de linha colorida com dupla escala (eixo Y primário e eixo Y secundário) montado sobre um fundo de grade quadriculada cinza-clara. O eixo horizontal (X) representa a linha do tempo e está dividido em intervalos anuais de 2019 a 2024. O eixo vertical esquerdo (Y primário) mede o "Número de Matrículas da Educação Especial" com escala que varia de 0 a 80, representado por uma linha contínua de cor vermelha com pontos marcadores circulares em cada ano. O eixo vertical direito (Y secundário) mede o "Total de Matrículas Gerais da Escola" com escala que varia de 1200 a 1400, representado por uma linha contínua de cor azul com marcadores quadrados. A linha vermelha inicia em 34 no ano de 2019 e apresenta inclinação ascendente acentuada, atingindo o pico de 82 em 2024. A linha azul inicia em 1241 em 2019 e sobe de forma moderada até atingir 1375 em 2024. A linha vermelha (Número de Matrículas da Educação Especial) supera a linha azul (Total de Matrículas Gerais da Escola) do ano de 2022 para 2023. No topo da imagem, encontra-se o título: "Crescimento das Matrículas Totais vs Educação Especial (2019-2024)".

Fonte: Dados do INEP (Censo Escolar), acessados via QEdú (2024).

O gráfico 1, com duas escalas, nos permite comparar o crescimento das matrículas da educação especial, no eixo da esquerda, em vermelho, com o total de matrículas, representado pelo eixo da direita, em azul. Ficando evidente que, enquanto o total de matrículas cresceu de forma moderada ao longo dos anos, as matrículas da educação especial tiveram um aumento mais acentuado, especialmente a partir de 2022. Isso é um importante ponto com relação a necessidade desta pesquisa, ressaltando a necessidade de atenção aos processos de inclusão escolar nessa escola.

Observamos, portanto, uma tendência de crescimento tanto no número total de matrículas quanto no de matrículas do público da educação especial, ao longo dos anos de 2019 a 2024. A quantidade total de matrículas passou de 1.241 em 2019 para 1.375 em 2024, representando um crescimento de aproximadamente 10,8% no período. Esse aumento foi acompanhado por um crescimento ainda mais expressivo nas matrículas da educação especial, que saltaram de 34 em 2019 para 82 em 2024, um crescimento de cerca de 141%. O crescimento significativo a partir de 2022, quando as matrículas da educação especial pode indicar que é proveniente do resultado de ações institucionais mais efetivas nesta área, como a ampliação do

AEE, o fortalecimento da formação docente para a inclusão e a atuação de profissionais de apoio como o ACLTA e o TIL.

Compreendida a organização do trabalho dos profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado, torna-se necessário avançar para a caracterização do público atendido, de modo a contextualizar as demandas que justificam tal estrutura de apoio. No Censo Escolar, segundo o Glossário da Educação Especial do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022), são considerados os seguintes tipos de deficiência: baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez e surdocegueira. Além das deficiências, o levantamento também inclui informações referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às altas habilidades ou superdotação (Apêndice B).

Para compreender o aumento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, é imprescindível considerar o funcionamento do Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM). Conforme estabelece a Resolução SEE nº 5.058, de 9 de setembro de 2024, ele é utilizado pelo estado de Minas Gerais desde o ano de 2021, sendo responsável por garantir o acesso equitativo à educação e por organizar de forma racional a distribuição de vagas nas escolas públicas de Minas Gerais. O zoneamento tem como finalidade assegurar que o encaminhamento dos estudantes seja realizado, prioritariamente, para as escolas mais próximas de sua residência, garantindo o direito constitucional à educação com qualidade e eficiência. Ademais, essa estratégia contribui para a organização do transporte escolar, quando necessário, e evita a superlotação de unidades específicas, promovendo uma distribuição mais equilibrada das matrículas na rede.

A Resolução SEE nº 5.058 ainda destaca, em seu art. 14, §1º, que a matrícula deve respeitar essa lógica territorial, tendo o zoneamento o segundo critério de prioridade no encaminhamento dos estudantes, sendo a deficiência o primeiro critério de prioridade para o encaminhamento de matrícula. Logo, os estudantes público-alvo da educação especial têm prioridade garantida no processo de alocação de vagas. Além disso, o §2º do mesmo artigo estabelece que, no momento do preenchimento do cadastro no SUCEM, o estudante com deficiência deverá ser identificado para que o sistema faça o encaminhamento prioritário com base nesse dado. Essa diretriz assegura não apenas o acesso à escola, mas também que esse acesso ocorra preferencialmente em unidades de ensino próximas

da residência do estudante, conforme previsto no zoneamento, sem prejuízo à prioridade de atendimento.

Entendendo como o SUCEM funciona, é possível visualizar como esse crescimento expressivo das matrículas de estudantes da educação especial na Escola Estadual Antônio Carlos foi possível, o que trouxe à escola alguns desafios barreiras que podem interferir na efetividade do bom atendimento do AEE, destacando-se a insuficiência de horários na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para atender à demanda crescente e a falta de espaços nas salas de aula e coletivos. Esse cenário exige avaliar a formação e o preparo dos professores regentes para responder ao aumento da demanda, bem como verificar a adequação da capacidade física da instituição para acolher alunos com necessidades diversificadas, mesmo após as melhorias já implementadas. Cumpre lembrar que cada estudante da educação especial é único e apresenta demandas específicas, cognitivas, motoras e de locomoção, que implicam a necessidade de espaços alternativos, materiais adaptados e atenção mais individualizada (Mantoan; Prieto, 2023).

Outro ponto importante que aqui se discute é se professores e equipe gestora estão alinhados para receber esse aumento de demanda. Será que existem momentos adequados para planejamento e troca de experiências para que esse atendimento ocorra da melhor forma? Por isso, os dados do gráfico (Gráfico 1, p. 20), revelam não apenas a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à escola regular, mas também podemos entender como um indicativo de uma necessidade de um movimento consistente de fortalecimento das políticas de inclusão escolar. Esses dados reforçam a importância de um planejamento educacional que acompanhe esse crescimento com a oferta de recursos pedagógicos, formação continuada e infraestrutura adequada, garantindo não apenas o acesso, mas a participação plena e a aprendizagem com equidade para os estudantes da educação especial.

3. A GESTÃO E O AEE

Este capítulo apresenta a relação entre a gestão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva. Ele está organizado em quatro partes interligadas, que percorrem o panorama histórico e conceitual findando nos instrumentos práticos e estratégias de gestão que viabilizem a inclusão escolar.

Na primeira parte, aborda-se a evolução da educação inclusiva no Brasil, destacando como as políticas públicas e práticas pedagógicas migraram de um modelo assistencialista e segregador para uma perspectiva de inclusão plena. A partir dos autores como Mantoan, Sassaki, Glat e Pletsch, onde evidencia-se o papel da escola na transformação estrutural e cultural necessária para acolher a diversidade. Em seguida, a discussão tem o enfoque na formação docente, enfatizando sua importância como eixo central para a efetividade da inclusão. Serão analisadas lacunas na formação inicial e continuada, os desafios de integração entre professores da educação regular e da educação especial, e a necessidade de práticas formativas articuladas à realidade escolar. Também se faz uma análise sobre o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), entendido como ferramenta estratégica para personalizar o ensino e garantir que as práticas pedagógicas considerem as necessidades específicas de cada estudante. Serão discutidos seu papel, forma de elaboração e potencial para integrar ações do AEE com o currículo escolar.

A segunda parte fala sobre efetivação da educação inclusiva, onde requer uma gestão escolar democrática que articule formação docente contínua do PDI ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao regimento, reconhecendo o espaço escolar como construção social que expressa concepções pedagógicas e políticas. Nessa perspectiva, a direção atua como liderança pedagógica capaz de mobilizar a comunidade e alinhar planejamento e práticas, enquanto a intersetorialidade, composta pelas áreas de educação, saúde, assistência e justiça, sustenta respostas às diferentes necessidades dos estudantes. Assim, a inclusão deixa de ser tarefa individual do professor e se consolida como compromisso institucional orientado à garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos.

A terceira subdivisão trata da metodologia de pesquisa qualitativa e apresentação dos instrumentos, aplicada a partir do questionário e roda de conversa que foram feitas na escola estudada.

Na quarta e última parte deste capítulo, é feita a análise a roda de conversa e questionário de forma conjunta, analisados a partir de três categorias analíticas de estudo: Formação docente; PDI e Adaptação curricular; Planejamento e gestão, posteriormente dando base para o Plano de Ação Educacional (PAE), que tem por finalidade propor ações de melhoria ao AEE da Escola Estadual Antônio Carlos.

3.1 PROCESSO DE TRANSIÇÃO EDUCACIONAL: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Nas décadas de 1960 e 1970, o atendimento da educação especial no Brasil era fortemente marcado por uma abordagem assistencialista e segregadora (Prieto, 2006). Nesse período, o atendimento às pessoas com deficiência estava, em grande parte, sob responsabilidade de instituições filantrópicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e outras organizações não governamentais, com pouca ou nenhuma participação do Estado. Prieto (2006) segue explicando como o sistema educacional regular excluía sistematicamente os alunos com deficiência, os quais eram encaminhados para instituições especiais que operavam à margem da educação formal. As disciplinas escolares tradicionais, nas escolas especializadas, tinham papel secundário ou mesmo ausente, como aponta Glat (2007), o foco das escolas especiais não era a aprendizagem formal de conteúdos, mas o treinamento de comportamentos adaptativos, geralmente orientado por profissionais da saúde, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos. Isso ocorria, muitas vezes, em detrimento da atuação pedagógica, uma vez que muitos dos profissionais dessas instituições não possuíam formação docente, mas sim formação técnica ou terapêutica.

Segundo Prieto (2006), no final dos anos 80 e início dos anos 90, movimentos sociais, ligados às pessoas com deficiência, saúde e educação, passaram a articular reivindicações em favor da integração escolar da pessoa com deficiência. É preciso dar visibilidade que o trabalho era feito por profissionais da saúde, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, sendo que esses profissionais foram os primeiros a se

atentarem dessa necessidade de escolarização e alfabetização das pessoas com deficiência para a autonomia e inserção social (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Nesse ambiente a educação era voltada para a autonomia nas atividades de vida diária, a reabilitação e a adaptação do aluno, pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos, mas com o enfoque de fazer com que a pessoa com deficiência tivesse o direito de estar nos ambientes sociais, uma vez que não havia transformação das estruturas escolares para acolher a diversidade (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

No campo legal, ainda havia pouca normatização específica para a educação especial, e as políticas públicas voltadas a esse segmento eram incipientes. Apenas com a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) houve um reconhecimento mais explícito da educação especial como modalidade de ensino, ainda que de forma limitada e subordinada à lógica da integração escolar, e não da inclusão.

No modelo de educação especial, a matrícula em classe comum era condicionada ao tipo de limitação que o aluno possuía, podendo ser direcionado às escolas de educação especial. Segundo a pesquisadora Rosângela Prieto (2006), havia-se uma orientação de se encaminhar o aluno com deficiência aos recursos especializados somente quando necessário para assim que possível ele pudesse ocupar seu lugar na sala de aula regular. Sassaki (2005) também destaca que a concepção dominante das escolas de educação especial era a da integração parcial e condicional, onde os alunos com deficiência poderiam, eventualmente, acessar o ensino comum, mas apenas quando estivessem “preparados” ou “aptos” para isso, o que reforça a ideia de que era o aluno quem deveria se adaptar à escola, e não o contrário. Nessas instituições, o currículo era frequentemente adaptado ou reduzido, centrado no desenvolvimento de habilidades funcionais, autocuidados e, em alguns casos, práticas ocupacionais voltadas à inserção no mercado de trabalho (Prieto, 2006).

Com o passar do tempo, a escola regular busca uma solução para essa questão e surge o modelo de integração, amplamente criticado por exigir uma preparação prévia dos alunos com deficiência para que pudessem ser integrados ao ensino regular. A proposta de integração mantinha o foco do problema no aluno, isenta a escola de responsabilidade, atribuindo-lhe apenas a função de ensinar àqueles que já apresentavam condições de acompanhar as atividades comuns, sem

considerar as especificidades e necessidades educacionais dos demais. Como consequência, a maioria desses estudantes permaneceu matriculada em escolas ou classes especiais, por não serem considerados aptos a frequentar as turmas regulares. Para Mantoan (2003), essa transição implicou o surgimento de novas tensões e desafios para a escola comum, que até então não havia sido pensada para acolher a diversidade de forma efetiva. Aqui surge uma problemática, a escola regular não estava preparada para atender as necessidades desses alunos com deficiência, e simultaneamente havia uma corrente que não queria esses alunos fora das escolas regulares.

Ao analisar essa educação brasileira no período 1970 e 1980, Pletsch (2014) destaca que mesmo com avanços legais a falta de políticas públicas articuladas a escassez de investimentos e a ausência de formação de professores para o trabalho com a diversidade consolidaram um cenário de exclusão camuflada, onde muitos estudantes com deficiência seguiam sem acesso à educação de qualidade. Ainda segundo a autora, essa exclusão era agravada nas regiões mais pobres do país, onde as escolas especiais nem sequer existiam, resultando na total negação do direito à escolarização para muitos. Portanto, esse período foi marcado por um modelo institucional dual, no qual a educação especial era concebida como um sistema paralelo ao ensino comum, fundamentado em uma lógica de compensação das limitações do indivíduo, e não na transformação da escola (Sasaki, 2005). Como explica o autor, essa foi uma fase de integração institucional, que ainda não alcançava os princípios da inclusão plena.

A década de 1990 marcou o início de uma transição rumo a uma perspectiva da educação inclusiva. Em 1994, o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, um marco internacional que passou a orientar políticas voltadas à inclusão escolar, defendendo a ideia de que “as escolas regulares com essa orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p.1). No mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de educação especial, que já reconhecia o direito dos estudantes com deficiência à matrícula nas escolas regulares, embora ainda mantivesse a estrutura paralela das instituições especializadas (Brasil, 1994).

Essa mudança no contexto educacional brasileiro demanda a diferenciação dos conceitos de integração e inclusão educacional. Integração é quando um aluno com deficiência está inserido na sala de aula regular já que demonstra condições de

acompanhar a turma, ainda que com um apoio paralelo. Por sua vez, compreendemos a inclusão como inserção do aluno na sala de aula sem distinguir seu grau de comprometimento, cabendo à escola desenvolver mecanismos para que esse aluno consiga cumprir plenamente com o processo ensino aprendizagem ali proposto.

Atualmente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil está fundamentado no paradigma da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que defende o direito de todos os estudantes de frequentarem o ensino comum, independentemente de suas particularidades. Essa concepção rompe com o modelo anterior, baseado na segregação em instituições especializadas, e propõe uma reestruturação do sistema educacional para acolher a diversidade humana como um valor. A legislação brasileira, especialmente, após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) em 2008 e atualizada pelo decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, fortaleceu o compromisso com a inclusão escolar e o acesso ao currículo para todos os estudantes.

Nesse contexto, AEE é um dos principais instrumentos de suporte à inclusão. Ofertado através dos professores Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e Tradutor Intérprete de Libras (TIL) em sala de aulas regular, que oferecem mediações e/ou traduções às aulas dos professores regentes, assim como suporte na realização, adaptação e interpretação das tarefas ali propostas. Outra parte do AEE é ofertada no contraturno escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e tem por objetivo complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial, sem substituí-la. Esse atendimento deve ser planejado a partir das necessidades específicas de cada aluno, com foco no desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e da participação plena no ambiente escolar (Brasil, 2008).

Mantoan (2003) compreende inclusão como um processo que não deve promover a adaptação do aluno ao sistema escolar, mas sim uma transformação profunda da escola, de suas estruturas, práticas e valores. A autora destaca que a inclusão é uma mudança de paradigma que exige a revisão de conceitos como normalidade e deficiência. Mantoan (2003) propõe que as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como potencialidades que enriquecem o processo educativo. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de

conteúdos para assumir o papel de mediador, que reconhece as singularidades dos alunos e promove estratégias pedagógicas flexíveis e colaborativas.

A autora define a educação especial na perspectiva da educação inclusiva como um modelo educacional que integra todas as crianças sem distinção, e as escolas regulares inclusivas propõem uma organização do sistema educacional de forma a atender às necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência, ela é um direito inegociável e uma exigência ética e política de uma sociedade democrática que valoriza a equidade e a justiça social (Mantoan, 2003). Desse ponto de vista, Mantoan (2006, p. 35) faz crítica contundente da manutenção de práticas segregadoras sob o discurso da inclusão escolar que “não é um favor, é um direito do aluno e uma obrigação da escola pública”. Ainda conforme Mantoan (2006), a escola inclusiva deve garantir não apenas o acesso, mas também a participação ativa e significativa de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Alinhando com as colocações de Mantoan (2006), considera-se nesta pesquisa que educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um modelo educacional que defende o direito de todas as pessoas à convivência, à aprendizagem e à participação no mesmo espaço escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou emocionais. Cabe destacar que esse posicionamento não desconsidera que o estudante da educação especial tem características e necessidades distintas um dos outros e também dos alunos típicos, necessidades essas que podem em alguns momentos fazer o estudante ter rotinas diferentes dos demais, como por exemplo tempo estendido de realização de atividades avaliativas ou até momentos externos a sala de aulas para regulação ou para realizar uma tarefa com mais concentração. Educar em contextos diversos significa reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças como oportunidades de aprendizado ao invés de tratá-las como obstáculos, é preciso compreendê-las como elementos enriquecedores do processo educativo (Mantoan, 2015).

Em consonância com o discurso inclusivo de Maria Teresa Égler Mantoan, temos o professor Romeu Kazumi Sassaki que concebe inclusão como o rompimento com a lógica da integração, uma vez que adota o modelo social da deficiência, que pressupõe a modificação dos ambientes, das práticas e das políticas para que sejam acolhedores e equitativos. Nesse sentido, Sassaki (2003) propõe que a inclusão necessita de uma transformação do ambiente escolar, das práticas

pedagógicas e das relações sociais envolvidas. Para Sassaki (2003), a escola inclusiva deve ir além da inserção física do estudante com deficiência na escola e promover a convivência e o pertencimento de todos os alunos em um único contexto educacional. Isso implica a adoção de um currículo adaptado apenas na medida necessária às demandas de aprendizagem de cada estudante, reconhecimento da pluralidade humana por meio de métodos instrucionais diversificados e incentivo à colaboração entre professores, terapeutas e demais profissionais diretamente em sala de aula, em vez de sessões removidas do ambiente coletivo.

Portanto, para a Sassaki (2003), a efetivação da educação inclusiva não se reduz ao ato de colocar alunos com deficiência na sala de aula comum, mas demanda uma revolução simbólica, estrutural e pedagógica na própria escola, para que esta passe a abraçar a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem coletiva e do exercício da cidadania. Por fim, destaca-se o caráter emancipatório dessa proposta de inclusão na medida em que ela promove tanto a participação ativa do aluno com deficiência na vida escolar quanto a responsabilização da instituição educativa por assegurar essa participação.

De maneira complementar, recorreremos a Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Rejane de Souza Fontes. As autoras defendem que a educação inclusiva para possibilitar a permanência com qualidade e o sucesso escolar desses alunos demanda uma nova estrutura organizacional e pedagógica da escola, ou seja, elas defendem que a educação inclusiva pressupõe conceber uma escola que assegure o acesso e a permanência de todos os estudantes, substituindo os antigos mecanismos de exclusão e seleção por estratégias voltadas à identificação e eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Glat, Pletsch e Fontes (2007) problematizam a falsa dicotomia entre educação especial e educação inclusiva, afirmando que ambas não são propostas excludentes, mas sim complementares dentro de um mesmo sistema que busca garantir o direito à aprendizagem para todos. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344):

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Para Glat e Pletsch (2013), a educação especial não deve ser entendida como um sistema paralelo ou segregado e sim como um conjunto de recursos, estratégias, metodologias e conhecimentos que apoiam a escola comum a lidar com a diversidade. Essa proposta sustenta que a atuação do professor especializado deve se dar em cooperação com o professor regente, por meio de um modelo de ensino colaborativo. Para as autoras, a educação inclusiva pode ser compreendida como a construção de uma nova cultura escolar pautada em uma concepção de escola comprometida com o desenvolvimento de respostas pedagógicas que contemplem todos os alunos, independentemente de suas características individuais ou experiências anteriores de escolarização. Diferentemente do modelo tradicional, que exige a adaptação do estudante às normas disciplinares e às formas estabelecidas de ensino, muitas vezes sob risco de punição ou reprovação, a escola inclusiva busca acolher e atender às necessidades educacionais do coletivo e de cada aluno em sua singularidade, assumindo o compromisso com a aprendizagem de todos. Glat e Pletsch (2013) sugerem que essa educação deve ser pautada em um tripé: presença do aluno no espaço público de socialização, participação efetiva das atividades, através de adaptações e acessibilidade que se façam necessárias, e construção de conhecimentos que deve ser a função primordial da escola para todos os estudantes.

Em síntese, a trajetória brasileira deslocou-se de um modelo assistencialista e segregador para o paradigma da educação inclusiva, superando a integração condicional e afirmando o direito de acesso, participação e aprendizagem a todos. Entendemos que essa mudança exige transformação estrutural, curricular e cultural da escola, com formação docente contínua e oferta articulada do AEE em colaboração com os professores regentes. Sustentada por marcos legais e políticas públicas, a inclusão desloca o foco da adaptação do aluno para a adaptação da escola e das práticas pedagógicas, como compromisso institucional com a equidade e a justiça social.

Considerando o papel decisivo do professor da educação especial na mediação entre políticas e práticas, bem como as lacunas formativas e a necessidade de colaboração efetiva com o docente regente, portanto torna-se incontornável discutir e entender o cenário brasileiro sobre a formação docente. É nesse campo que se definem conhecimentos, competências e disposições necessárias para que a inclusão se realize cotidianamente.

3.1.1 Formação docente

A consolidação da educação inclusiva na escola comum depende, de modo decisivo, da formação dos docentes tanto inicial quanto continuada, uma vez que é nesse campo que se constituem os conhecimentos, as competências e as disposições éticas capazes de converter princípios legais em práticas pedagógicas cotidianas. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), a falta de discussão do tema de educação especial nas graduações impacta professores do ensino regular e da educação especial, que por ser um assunto ainda recente no Brasil, não está consolidado no ensino superior.

No caso dos docentes do ensino regular, observa-se que muitos não possuem experiência prévia com alunos com deficiência e enfrentam dificuldades em turmas frequentemente superlotadas, nas quais já lidam com diversos estudantes que, embora não apresentem deficiências específicas, têm problemas significativos de aprendizagem e/ou comportamento (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Por outro lado, os professores da educação especial têm construído sua atuação com base no conhecimento aprofundado sobre as dificuldades específicas de seus alunos concentrando-se, sobretudo, em estratégias voltadas à redução ou compensação dos efeitos das deficiências. Essa diferença de enfoque revela a necessidade de maior integração e diálogo entre esses profissionais para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

A formação de professores para atuar com alunos com deficiência é um dos principais desafios da consolidação da educação inclusiva no Brasil. Embora haja avanços nas políticas públicas e nas normativas legais, como vemos na meta 4.16 do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014), sobre o incentivo de inclusão nos cursos de licenciatura os processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, às práticas formativas nos cursos de licenciatura ainda se mostram insuficientes, fragmentadas e pouco articuladas com as demandas reais da escola inclusiva. Como afirmam Cruz e Glat (2014), os cursos de formação de professores acumulam críticas quanto à sua efetividade em preparar profissionais para atuar, de forma qualificada, na educação básica. Esse problema se agrava quando se trata da escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, que exigem não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade pedagógica, flexibilidade e

compromisso ético com a diversidade. Essa necessidade da formação está prescrita no art. 59 da LDB:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, art. 59).

De acordo com Cruz e Glat (2014), a inclusão escolar tem sido tratada de forma superficial pelos cursos de licenciatura, como se fosse algo já estruturado que basta aplicação sistemática, e não como um desafio pedagógico e organizacional complexo que requer mudanças estruturais na formação docente. Apesar da existência de diretrizes curriculares nacionais que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica, o percurso formativo na graduação ainda carece de melhorar a articulação entre teoria e prática, entre aspectos gerais da docência e as especificidades da educação especial inclusiva. Isso não é algo simples, visto que o leque da educação especial é enorme e cada caso é muito particular. O ponto aqui não é minimizar os esforços que vêm sendo sendo empregados e melhorados na última década, mas sim evidenciar que têm sido insuficientes e isso precisa de uma ação coletiva.

O estágio supervisionado, que poderia ser o momento culminante da articulação entre teoria e prática, também tem sido tratado com desvalorização por parte das instituições formadoras e das escolas (Cruz; Glat, 2014). Muitas vezes desvinculado dos demais conteúdos do curso é realizado de forma burocrática, o estágio não tem conseguido cumprir sua função de preparar o futuro professor para os desafios da prática inclusiva (Cruz; Glat, 2014).

Um dos pontos centrais da crítica apresentada pelas autoras Glat e Cruz (2014), refere-se à forma como o tema da inclusão é tratado nos currículos das licenciaturas. Em muitos casos, a abordagem da educação especial inclusiva limita-se a uma ou duas disciplinas isoladas, sem diálogo com os demais componentes curriculares (Cruz; Glat, 2014). Mantoan, Prieto (2006) e Cruz, Glat (2014) evidenciam a necessidade de ressignificar a formação inicial, tornando os cursos de licenciatura espaços reais de problematização da prática docente e de construção de competências para lidar com a diversidade. Há uma tendência à hiper particularização do tema, que acaba sendo responsabilidade exclusiva de um ou

dois professores, o que impede uma transversalidade curricular efetiva. Essa fragmentação compromete a formação do futuro docente, pois o prepara de forma desarticulada da realidade da escola, onde as demandas inclusivas são cotidianas e complexas (Cruz; Glat, 2014). Nesse contexto, destaca-se também que a formação continuada tem sido muitas vezes concebida como reparo de uma formação inicial deficiente, e não como um processo contínuo e articulado com a formação inicial.

A política pública brasileira, especialmente a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2025), exige que todos os professores sejam preparados para atuar com alunos com deficiência. No entanto Cruz e Glat (2014) apontam que muitas instituições de ensino superior ainda interpretam essa exigência de forma restrita limitando-se, por exemplo, à oferta da disciplina de libras como cumprimento legal, sem que ela se articule com uma compreensão mais ampla sobre a diversidade de necessidades educacionais especiais. Em alguns cursos, essa disciplina representa a única abordagem da inclusão, o que revela um reducionismo equivocado da formação docente.

A fragmentação do trabalho acadêmico, a especialização excessiva e o distanciamento em relação à docência na educação básica dificultam a construção de uma formação comprometida com a inclusão. Como apontam Cruz e Glat (2014), “os conteúdos relacionados à escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais ficam restritos a um dos quadradinhos que compõem a matriz curricular do curso” (Cruz; Glat, 2014, p. 266).

Diante desse cenário, faz-se necessária uma reconfiguração profunda dos projetos formativos nos cursos de licenciatura, para que esses profissionais possam atuar com base em uma lógica colaborativa, integrada e comprometida com a realidade educacional brasileira (Mantoan; Prieto, 2006). Para tanto, é preciso superar a visão de currículo como amontoado de conteúdos e investir na construção de uma verdadeira orquestra pedagógica, conforme a metáfora das autoras Cruz e Glat (2014, p. 270):

O aprimoramento individual e coletivo, de cada instrumento específico, e da orquestra no geral, aproxima-nos da composição de nosso sistema de ensino; afinar-se internamente, cada segmento, para buscar na sequência uma afinação coletiva, orquestrada, ainda que por um breve espaço/tempo, para harmonizar as ações e os sons. Insistimos, nada ao acaso. Ensaios e exercícios acadêmicos e profissionais intensos e intencionais sustentam-na para que a orquestra tenha êxito em sua busca de harmonia.

É crescente a necessidade de que áreas do conhecimento se articulem para compor uma formação harmônica e responsiva às demandas da sala de aula contemporânea, e principalmente da inclusão. A formação docente para atuar com alunos com deficiência não pode ser compreendida como tarefa exclusiva de uma disciplina ou de um setor da universidade, mas como uma responsabilidade coletiva, que envolve o compromisso de todos os atores do sistema educacional. A metáfora da orquestra pedagógica, utilizada pelas autoras, ilustra bem essa ideia de que só é possível alcançar uma educação inclusiva quando todos os instrumentos estão afinados e atuam em conjunto, perseguindo uma mesma composição a do direito de todos à aprendizagem.

A discussão sobre a formação docente evidencia a necessidade de preparar profissionais capazes de lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência. No entanto, para que essa atuação se concretize de forma planejada e efetiva, é preciso que os professores tenham à disposição instrumentos pedagógicos específicos que orientem suas práticas.

3.1.2 Plano de Desenvolvimento Individualizado

A discussão sobre a formação docente evidencia a necessidade de maior integração e diálogo entre os professores da educação regular e da educação especial. A inclusão aparece como diretriz geral em documentos como currículo referência Minas Gerais (CRMG)³ ou Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ e não apresentam instruções pedagógicas específicas para a prática docente com alunos com deficiência. Assim sendo, destacamos que não há orientações práticas ou metodológicas detalhadas para professores ou para o ensino de alunos com deficiência, mas essas práticas pedagógicas específicas são esperadas das redes,

³ O Currículo Referência de Minas Gerais é um documento orientador do estado de Minas que apresenta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades presentes tanto na Formação Geral Básica como na Formação Flexível (Minas, 2023).

⁴ A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil inteiro (Brasil, 2017).

escolas e profissionais, sobretudo, por meio dos Planos de Ensino, do PDI e da atuação do professor do AEE.

É nesse contexto que se destacam os instrumentos pedagógicos da escola, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)⁵, que servem como uma ponte entre a teoria aprendida e a prática diária, oferecendo as orientações detalhadas e individualizadas sobre o progresso do aluno. O PDI é um documento essencial no atendimento educacional especializado, pois permite que a escola, em articulação com os serviços do AEE, organize ações que considerem as necessidades específicas de cada aluno, suas potencialidades, barreiras enfrentadas e os apoios necessários à sua aprendizagem (Battistello; Lisboa; Martins, 2015). Ainda de acordo com Battistello, Lisboa e Martins (2015), a elaboração do PDI deve ocorrer de forma colaborativa, envolvendo a atuação integrada de diferentes profissionais da escola, como os docentes da sala comum, os professores do AEE, a equipe pedagógica, os familiares do aluno e, sempre que possível, o próprio estudante.

O PDI, conforme Battistello, Lisboa e Martins (2015) e Pletsch e Glat (2013), deve ser compreendido como uma ferramenta estratégica que possibilita o acesso ao currículo de maneira significativa, considerando as particularidades de cada estudante, seu ritmo de aprendizagem e suas potencialidades. A relevância do PDI está em possibilitar a individualização do processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as práticas pedagógicas não se limitem a adaptações pontuais, mas que sejam planejadas de modo a potencializar as capacidades do estudante e superar barreiras.

Glat e Pletsch (2013) enfatizam que essa participação integrada múltipla entre família, escola e profissionais que atuam com o aluno é fundamental para que o plano reflita não apenas as necessidades escolares, mas também os contextos social, familiar e cultural do aluno, tornando-o mais realista e aplicável. Além disso, para Glat e Pletsch (2013), o PDI deve ser um documento dinâmico, sujeito a revisões periódicas, de modo a acompanhar a evolução do estudante e adequar-se às mudanças de suas demandas. As autoras ressaltam que esse processo não deve

⁵ Nos documentos nacionais encontramos a nomenclatura de PEI (Plano Educacional Individualizado) para se referir ao documento individualizado utilizado na educação inclusiva para traçar metas, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas personalizadas para alunos do AEE. Em Minas Gerais, esse documento é conhecido como PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) por uma questão de nomenclatura adotada pela rede estadual de ensino, segundo a Resolução SEE Nº 4.256/2020

ser entendido como algo paralelo ao projeto pedagógico da escola, mas sim como uma prática articulada e coerente com os princípios da inclusão escolar. Elas alertam para os riscos de transformar o PDI em um documento meramente burocrático, sem impacto real nas práticas pedagógicas.

Além disso, Glat e Pletsch (2013) defendem que o plano deve apresentar objetivos claros e viáveis, estratégias metodológicas adequadas, recursos de acessibilidade e formas de avaliação condizentes com o desenvolvimento do aluno. O PDI, segundo as autoras, é um documento vivo que deve ser constantemente revisto e ajustado de acordo com as necessidades emergentes e os avanços do estudante no processo de aprendizagem. Dessa forma, reafirma-se que o planejamento educacional individualizado representa não apenas uma diretriz legal, mas um compromisso ético e pedagógico com uma educação equitativa, humanizada e centrada na valorização das diferenças como aspectos enriquecedores da prática escolar.

O PDI é um instrumento de responsabilização institucional, uma vez que registra as estratégias adotadas e os recursos disponibilizados para atender ao aluno, permitindo acompanhamento e avaliação contínua de sua evolução. Na perspectiva de Glat e Pletsch (2013), essa sistematização é fundamental para assegurar que o direito à educação inclusiva não dependa apenas da boa vontade individual do professor, mas seja garantido por uma ação planejada e coletiva. Para isso, a elaboração e execução do PDI, portanto, dependem não apenas da formação técnica do professor, mas também de uma gestão escolar comprometida e de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educativo.

O que foi apresentado até agora converge para a necessidade de corresponsabilização e integração efetiva entre educação regular e educação especial, uma vez que documentos orientadores como o CRMG e a BNCC enunciam a inclusão como diretriz, mas não detalham procedimentos pedagógicos específicos para o trabalho cotidiano com alunos com deficiência. Nessa lacuna, recai sobre redes, escolas e profissionais a tarefa de operacionalizar a inclusão por meio de instrumentos pedagógicos como o PDI, que funcionam como ponte entre a prescrição normativa e a prática, ao explicitar metas, estratégias, recursos e formas de avaliação ajustadas às necessidades, potencialidades e barreiras de cada estudante. Para que esse instrumento produza efeitos reais, e não se reduza a um rito burocrático, sua elaboração e revisão devem ser colaborativas, interdisciplinares

e dinâmicas, envolvendo professores da sala comum, docentes do AEE, equipe pedagógica, famílias e, quando possível, o próprio aluno, além de estarem alinhadas ao projeto pedagógico da escola (Glat; Pletsch, 2013; Battistello; Lisboa; Martins, 2015). Desse modo, entende-se que a formação continuada, o apoio sistemático do AEE e a gestão escolar comprometida com o uso qualificado do PDI constituem condições estruturantes para transformar a diretriz inclusiva em planejamento intencional, acompanhamento responsivo e aprendizagem equitativa, valorizando as diferenças como princípio formativo da prática escolar.

3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, a reflexão sobre a formação docente e PDI deve ser articulada com a gestão escolar, uma vez que as práticas pedagógicas inclusivas exigem, além de professores preparados, um ambiente institucional que favoreça e sustente essas práticas. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, a gestão e a prática da cultura escolar devem estar alinhados às diretrizes da educação inclusiva para sua boa prática. Assim, a inclusão escolar passa a ser não apenas uma responsabilidade do professor individualmente, mas um projeto coletivo, institucionalmente assumido e sustentado, coordenado por uma gestão colaborativa e democrática.

Cumprе salientar que não se trata apenas de marcos legais, documentos orientadores, registros formais e formação de professores, mas também das dimensões organizacionais da escola, especialmente gestão de pessoas e configuração do ambiente escolar. Com isso, percebe-se o espaço escolar não apenas como um prédio, neutro e funcional; trata-se de uma construção social carregada de significados culturais, pedagógicos e políticos (Sacristán, 1998). A forma como os ambientes são organizados revela concepções de ensino, relações de poder e modos de convivência. Assim, ao abordar a estrutura física da escola, não nos limitamos à descrição de sua arquitetura. Da mesma maneira, ao tratarmos dos documentos orientadores dos registros formais, formação de professores abordamos questões ligadas à gestão de pessoas. Logo, não queremos entender como a lei é aplicada, mas buscamos compreender como esses elementos expressam ou tensionam a proposta de uma escola inclusiva, como esses atores

burocratas de nível de rua⁶ usam da discricionariedade e fazem a aplicação das normativas e legislações, não apenas executam a regra, mas a transformam com base em suas próprias interações e valores.

Para essa organização do espaço escolar e uma gestão democrática eficiente, o estado de Minas Gerais apresenta dois documentos que regem a escola, o Regimento Escolar e o PPP. O regimento escolar, segundo Libâneo (2004), é um documento que explicita normas, direitos, deveres, formas de participação e procedimentos internos, servindo de referência para a gestão e para a convivência democrática. Para o autor, a coerência entre o regimento, o PPP e as práticas cotidianas é fundamental para que a escola funcione como um espaço de formação cidadã e de garantia de direitos, o que inclui o direito à educação inclusiva.

Sobre o PPP, Libâneo (2004) o compreende como um instrumento central de organização e gestão escolar, cuja função vai além do cumprimento de exigências administrativas, servindo como guia estratégico para as práticas pedagógicas e para a construção coletiva da identidade da instituição. Como a escola é esse organismo vivo que está em constante modificação a atualização do PPP deve ser frequente e feita pela comunidade escolar, constituída dos profissionais da educação, alunos e responsáveis. Conforme o disposto no Inciso I do art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) (Brasil, 1996), atribui aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar a sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Por sua vez, o art. 14 aponta a elaboração do projeto pedagógico como instrumento de gestão democrática e participação de toda a comunidade escolar:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996, art. 14).

⁶ Esse termo foi introduzido ao Brasil por Gabriela Lotta, refere-se aos agentes públicos que atuam na linha de frente, como professores e policiais. Estes profissionais exercem discricionariedade e interagem diretamente com os cidadãos, sendo os responsáveis por transformar as políticas abstratas em serviços concretos, muitas vezes mediando tensões entre regras institucionais e a escassez de recursos. (LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012)

A gestão escolar, para Libâneo (2004), especialmente quando pautada por princípios participativos, deve alinhar o PPP aos objetivos de democratização do acesso ao conhecimento, à promoção da cidadania crítica e ao combate às desigualdades sociais, culturais e pedagógicas. Nesse sentido, um bom diretor, entendido como líder pedagógico e gestor democrático, desempenha papel fundamental na efetivação do PPP. A sua capacidade de mobilizar a comunidade escolar, fomentar o trabalho coletivo, garantir a participação de todos os segmentos e assegurar a coerência entre o planejamento e a prática pedagógica é determinante para a melhoria da qualidade educacional.

No campo da educação inclusiva, essa visão implica que o PPP deve contemplar, de forma explícita, diretrizes que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. A gestão democrática, quando efetivamente praticada, cria espaços de diálogo e decisão coletiva que permitem identificar barreiras à aprendizagem e desenvolver ações concretas para superá-las. Um bom diretor, nesse contexto, exerce papel de liderança pedagógica e social, articulando políticas públicas, recursos institucionais e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão. Sua atuação é decisiva para que o PPP deixe de ser um documento formal e passe a orientar efetivamente a cultura escolar, promovendo ações como a adaptação curricular, a formação continuada dos professores e a implementação de serviços de apoio, como o AEE.

A visão de que a educação inclusiva deve ser parte significativa do PPP, como destacado no parágrafo anterior, encontra um ponto de convergência fundamental na atuação da equipe gestora. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central, como defende Silva (2018), quando fala sobre a gestão escolar ser responsável por articular dimensões administrativas, pedagógicas e comunitárias de modo a garantir acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes. Para tal, a autora destaca que a atuação da equipe gestora, quando pautada em um processo democrático, favorece o desenvolvimento de ações colaborativas e intersetoriais, essenciais para superar barreiras e consolidar práticas inclusivas.

De Silva (2018) buscamos o termo da intersetorialidade, compreendida como a articulação entre profissionais de diferentes áreas, como educação, saúde, assistência social e justiça. A autora aponta que essa articulação como estratégia

fundamental para atender às demandas de alunos público-alvo da educação especial. A abordagem pressupõe momentos de diálogo e planejamento conjunto entre os diversos setores, visando não apenas ao atendimento especializado, mas também à formação continuada dos profissionais envolvidos. Para o desenvolvimento do aluno, é fundamental que ele tenha os acompanhamentos de profissionais da área da saúde, encaminhados pelos responsáveis quando necessário; e de igual forma faz-se fundamental para o gestor e a escola ter o apoio de órgãos como o ministério público, conselho tutelar e Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE)⁷, no caso do estado de Minas Gerais, para auxílio em momentos de dúvidas ou como forma de mediação.

Silva (2018) reforça que a Política Nacional de educação especial inclusiva (Brasil, 2025⁸) estabelece a articulação intersetorial como um dos pilares para a implementação de práticas inclusivas, exigindo que a gestão escolar atue como mediadora na construção dessas parcerias. Assim, o gestor torna-se agente facilitador, capaz de mobilizar recursos, estabelecer vínculos com outros órgãos e fomentar culturas escolares que valorizem a diversidade.

É evidente que o avanço rumo à uma escola inclusiva requer um compromisso contínuo de identificar e minimizar barreiras à participação e aprendizagem (Silva, 2018). Esse processo demanda reorganização institucional, fortalecimento do PPP e valorização de espaços formativos como a reuniões coletivas, nos quais é possível promover sensibilização, reflexão e alinhamento das práticas educativas. Dessa forma, a gestão escolar, ao integrar a intersetorialidade em sua rotina, não apenas cumpre as diretrizes legais, mas também cria condições reais para que a inclusão se torne parte intrínseca da cultura escolar (Silva, 2018).

Em síntese, foi-se relacionados os marcos iniciais da educação inclusiva no Brasil, a partir da década de 1960, através da visão de autores como Mantoan,

⁷ O NAE, dupla composta de um psicólogo e um assistente social, atende a múltiplas escolas e apoia o ensino-aprendizagem com análise institucional e ações psicossociais, promovendo mediação de conflitos, prevenção de violências e orientação a gestores, docentes, estudantes e famílias, articulado ao PPP. Seu foco é coletivo e educativo (não clínico), com planejamento, execução e registro sistemático das ações para monitoramento e aprimoramento das práticas escolares. (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. ***Orientações sobre o Núcleo de Acolhimento Educacional na Rede Estadual de Ensino***. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/CADERNO-ORIENTADOR.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2026)

⁸ A autora, em seu texto original, refere-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nomeada pela Portaria nº 948/2007. Porém houve uma atualização na política feita pelo Decreto Nº 12.686, de 20 de Outubro de 2025.

Sassaki, Glat e Pletsch, defendendo que a inclusão passa por uma transformação sistêmica no ambiente escolar, entrelaçada à uma constante adaptação do currículo além de ser baseada na cooperação entre professores e profissionais envolvidos nos espaços escolares. Foi abordada a importância da formação docente contínua, em meio às constantes descobertas, para que haja nas escolas bons profissionais que se articulem bem com as políticas públicas e legislações. Vale ressaltar também a importância da elaboração do PDI como ferramenta estratégica para personalizar o ensino, e da gestão democrática, articulada com o PPP e a intersetorialidade, para garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos, tornando a inclusão um compromisso coletivo e institucional. Por fim, concluímos que a educação inclusiva não se resume à presença física dos alunos com deficiência nas salas de aula, mas exige planejamento, formação, instrumentos pedagógicos e uma gestão escolar comprometida com a equidade e a justiça social.

3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção apresentamos a metodologia da presente pesquisa, descrevendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados para a coleta de dados. Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza aplicada, com finalidade descritiva e orientação qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso realizado na Escola Estadual Antônio Carlos, situada no município de Juiz de Fora/MG. Como procedimentos metodológicos foram empregados o levantamento bibliográfico e a análise documental, a partir de dados do Censo Escolar e de legislações educacionais pertinentes, bem como a produção de dados com aplicação de questionários aos professores e a realização de rodas de conversa com grupos docentes previamente selecionados.

De acordo com Flick (2009), os questionários, embora mais comuns em abordagens quantitativas, também podem ser utilizados em pesquisas qualitativas, especialmente quando se busca coletar informações padronizadas de um grupo de participantes. O autor destaca que, para fins qualitativos, é recomendável que os questionários sejam compostos por perguntas abertas, permitindo que os respondentes expressem suas percepções, experiências e significados com maior liberdade. Flick (2009) ressalta que esse formato oferece maior profundidade e riqueza aos dados, mas exige cuidado na formulação das questões para evitar

indução e favorecer respostas reflexivas. Além disso, aponta que, na pesquisa qualitativa, o questionário tende a ser complementar a outros métodos, como entrevistas ou observações, servindo para ampliar ou confirmar informações coletadas por outros meios e, assim, contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

Sobre a prática da roda de conversa, buscou-se orientação nos estudos da professora Carla Beatriz Meinerz (2011), que compreende a roda de conversa como uma metodologia dos grupos de discussão, um espaço intencionalmente organizado para a produção coletiva de discursos que expressam o contexto social dos participantes. Ele fala que não se trata apenas de reunir pessoas para falar sobre um tema, mas de criar uma situação pública, delimitada no tempo e no espaço, na qual cada integrante atua como representante de um determinado discurso social, articulando ideias, argumentos e motivações relacionadas às suas práticas cotidianas. A ênfase recai sobre a compreensão das relações sociais a partir de falas contextualizadas, reconhecendo que os discursos são atravessados por relações de poder e por construções históricas e culturais. Assim, mais do que coletar opiniões, a roda de conversa busca captar o sentido social e as contradições entre o que se diz e o que se faz, permitindo revelar tanto consensos quanto dissensos presentes no grupo (Meinerz, 2011).

Além disso, para Meinerz (2011), a prática pressupõe que o pesquisador assuma um papel mediador, evitando interferências diretas no conteúdo das falas e privilegiando a espontaneidade discursiva. Essa postura reforça o compromisso ético e político de compreender o sujeito como parte de um processo histórico e social, capaz de se transformar ao longo da interação. Desse modo, a roda de conversa se apresenta como uma metodologia qualitativa potente para a investigação e para a reflexão crítica no campo educacional, articulando escuta, diálogo e análise social aprofundada.

Entendendo a função de um questionário e uma roda de conversa, foi usado cada um dos instrumentos para auxiliar a compreender como a gestão escolar pode contribuir para a melhoria da educação especial na escola estudada. Para isso, nesta pesquisa, foi usado um questionário aplicado a todos os professores da escola, via e-mail institucional, com o objetivo de mapear quem são os professores, sua experiência, seus pontos fortes e a melhorar relacionados à educação inclusiva e sua visão dos instrumentos e apoio recebidos neste assunto. O questionário, além

dessa fonte de informações mais ampla, foi um meio para subsidiar o roteiro da roda de conversa e entender melhor a situação-problema.

Os participantes receberam o convite e o questionário via e-mail. Cumpre assinalar que o pesquisador responsável já tinha acesso aos e-mails, pois está inserido em uma lista de livre acesso a todos os professores da escola. O questionário foi elaborado no google formulário, no qual também consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após aceitar o TCLE, é que o participante teve acesso às perguntas do questionário. A pesquisa respeitou todos os critérios e orientações da circular de etapa de ambiente virtual, segundo o Ministério da Saúde (2021), a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, tendo parecer aprovado e autorizado para a pesquisa Nº: 7.653.524, na data de 19 de Junho de 2025 (ANEXO II).

Após a fase de aplicação e análise de questionário, foi empregada a técnica da roda de conversa com um grupo mais restrito de professores, em um único encontro, com oito convidados. Os participantes da roda de conversa foram divididos da seguinte forma: professores de educação física, devido à questão de mobilidade e interação física e comportamental entre os alunos; regentes de aulas, nas suas diversas áreas, que trabalham com alunos de onze à dezoito anos dentro do ensino fundamental II e ensino médio; os regentes de turmas que trabalham no ensino fundamental I com os alunos de seis à dez anos; e, por fim, os professores do AEE, que lidam individualmente com os alunos com deficiência e acompanham bem de perto seus desenvolvimentos, dentre esses as três classes: Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), Tradutor Intérprete de Libras (TIL) e sala de recursos Multifuncionais (SRM). Com esses grupos, abarcou-se todos os professores que trabalham junto aos alunos com deficiência atendidos na escola.

O convite para a roda de conversa foi feito pessoalmente, via carta entregue em mãos a todos que responderam o questionário, com folhas impressas na impressora de uso pessoal. A seleção dos participantes da roda de conversa não precisou de sorteio com os professores que se disponibilizaram, pois apenas oito manifestaram interesse, mesmo assim conseguiu-se abarcar uma composição diversa de: um professor regente de aula da disciplina de educação física (de um total de cinco pertencentes ao quadro da escola); um regente de turma (de um total de nove pertencentes ao quadro da escola); cinco professores regentes de aula (de um total de sessenta e cinco pertencentes ao quadro da escola) e, por fim, dois

professores do AEE (um professor da SRM, um professores ACLTA e nenhum professor TIL, de um total de trinta e três pertencentes ao quadro da escola). A roda de conversa aconteceu de forma presencial, na escola, em dia de reunião, não demandando descolamento dos participantes exclusivamente para a realização da roda de conversa. A duração da roda de conversa foi de duas horas.

A aplicação dos preceitos de Flick (2009) se deu no tratamento dos dados obtidos via questionário, transcendendo a descrição superficial, alcançando um patamar de rigor interpretativo essencial à investigação qualitativa. Através da codificação, os relatos foram sistematicamente segmentados em unidades de sentido, o que possibilitou a organização da subjetividade dos participantes em categorias analíticas robustas. Complementarmente, a adoção da análise de conteúdo qualitativa estruturou o processo de interpretação, garantindo que a redução da complexidade dos dados ocorresse sem a perda da riqueza dos significados originais. Essa integração metodológica foi fundamental para converter as respostas abertas em construções conceituais sólidas, fundamentando as inferências do estudo em uma base teórica e empírica coesa (Flick, 2009).

Inicialmente, as respostas às questões fechadas foram utilizadas para caracterizar o perfil do grupo investigado e contextualizar o campo de pesquisa, sem a pretensão de realizar análises estatísticas inferenciais, mas como subsídio descritivo à compreensão do fenômeno. Em seguida, as respostas às questões abertas constituíram o corpus principal de análise, sendo submetidas a leituras sucessivas e sistemáticas, com vistas à identificação de unidades de sentido e recorrências temáticas. A partir desse processo, foram organizados em categorias analíticas que emergem do material empírico, conforme os pressupostos da análise temática (Flick, 2009). Por fim, as categorias construídas foram interpretadas à luz do referencial teórico, articulando os dados empíricos às discussões conceituais, de modo a produzir uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de estudo. Vale aqui ressaltar que os resultados e análises serviram como base para a roda de conversa, com questões e visões ainda não contempladas pelo pesquisador, e também para embasar o resultado final da pesquisa.

Quanto à roda de conversa, também teve um tratamento qualitativo, e foi realizado a partir da combinação da análise das falas com as respostas dos questionários à luz da análise dos temas elencados a partir do questionário. Foi feita a gravação e transcrição integral do diálogo, preservando expressões e termos

utilizados pelos participantes para manter a autenticidade do discurso, feitas pelo pesquisador. Inicialmente, foi feita à leitura de um breve material introdutório a respeito da pesquisa feita até o momento, para familiarização com o conteúdo, identificando temas centrais e aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa, seguida dos assuntos provocadores.

A análise temática foi feita com a codificação das falas e a organização em três categorias: formação docente; PDI e adaptação curricular; planejamento e gestão. Após, foi realizada a interpretação dos significados atribuídos pelos professores às suas experiências, considerando nuances, divergências e convergências entre os relatos.

3.4 APRESENTAÇÃO SISTEMÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO.

A etapa de apresentação e análise dos dados constitui um dos momentos centrais desta pesquisa, pois permite compreender de maneira aprofundada as evidências levantadas ao longo do processo investigativo. A sistematização dos resultados obtidos possibilita não apenas organizar as informações de forma coerente, mas também interpretá-las à luz do referencial teórico adotado, evidenciando relações, tendências e significados emergentes. Dessa forma, este capítulo busca demonstrar, de maneira rigorosa e estruturada, como os dados coletados contribuem para responder aos objetivos propostos e esclarecer os fenômenos observados no contexto estudado.

Para garantir a clareza e a consistência da análise, os dados serão apresentados considerando sua natureza, origem e pertinência para a discussão. Assim, optou-se por um procedimento metodológico que articula descrição, interpretação e reflexão crítica, de modo a permitir uma leitura integrada do material obtido. Antes, contudo, torna-se fundamental explicitar os instrumentos empregados para a coleta de informações, bem como os critérios que nortearam a escolha e aplicação desses recursos metodológicos.

3.4.1 Instrumentos de pesquisa

Para a presente pesquisa foi aplicado um questionário (APÊNDICE C) com o objetivo de traçar um perfil dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos em relação ao seu conhecimento e prática com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e assim conhecer as potencialidades e fragilidades do atendimento do AEE na instituição, a partir do ponto de vista destes profissionais.

Foi feito um único questionário, elaborado no google formulário, voltado aos professores regentes (aqueles que atuam em sala, seja com regência de turma ou nas suas disciplinas específicas) e para as três categorias de professores da educação especial que atuam no estado de Minas Gerais: professor de Apoio à Comunicação e linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), professor Tradutor Intérprete de Libras (TIL) e professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Aplicado a todos os professores da escola, via e-mail institucional, enviado no dia 31/10/2025 e reenviado no dia 07/11/2025, com tempo de abertura total de 14 dias para a coleta das respostas. Com esse prazo, foram obtidas 27 respostas de um total de 102 professores, o que corresponde a aproximadamente 26,5% de participação, índice que define nossa análise com base em parte do grupo da escola, os respondentes, e não ao total de professores da escola.

O questionário foi composto por itens objetivos e abertos. As quatro questões objetivas destinaram-se a traçar o perfil profissional dos docentes, com ênfase em sua atuação e na quantidade de estudantes atendidos. As cinco questões abertas contemplaram os seguintes pontos: formação docente em educação especial; planejamento e elaboração/adaptação de atividades e registros relativos aos estudantes público-alvo da educação especial; condições de desenvolvimento da educação especial na escola, abrangendo recursos disponíveis; e espaços e momentos de diálogo entre os profissionais envolvidos.

Para a análise dos dados coletados via questionário, inicialmente, as respostas do formulário foram tabuladas em planilha eletrônica google, na qual cada linha corresponde a um participante e cada coluna a uma questão do instrumento. Essa organização permitiu a sistematização das informações, o cálculo de frequências, percentuais e a visualização geral dos dados. No caso das questões fechadas, as alternativas foram transformadas em valores numéricos, já as respostas abertas passaram por um processo de codificação, onde os participantes foram codificados pela letra “Q”, para manter o anonimato (Quadro 1), no qual as falas foram lidas e fragmentadas em unidades de sentido.

Quadro 1 – Participantes do questionário

Participantes professores regentes	Participantes professores AEE
Q1, Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q16, Q18, Q19, Q21, Q23, Q24, Q25, Q27	Q3, Q5, Q7, Q9, Q15, Q17, Q20, Q22, Q26
Total = 18	Total = 9

Fonte: Questionário aplicado pelo pesquisador aos professores da escola estudada (2025).

Posteriormente, as falas foram reunidas por similaridade semântica, dando origem às categorias analíticas, que representam temas centrais emergentes do material empírico, como pode ser visto no quadro a seguir (Quadro 2). Essas categorias constituíram a base para a análise qualitativa, permitindo interpretar os dados à luz da legislação, referencial teórico da educação inclusiva e da gestão escolar.

Quadro 2 - Categorias analíticas

Categoria analítica	Subcategorias / códigos (exemplos)	Evidências típicas (trechos curtos)	Implicações para gestão/PAE (ações objetivas)
Formação docente	Falta/insuficiência na graduação; cursos pós-graduação livres; cursos aprendizado “na prática”; demanda por formação situada por área/nível.	“Não me recordo de disciplina específica”; “aprendi no dia a dia”; “segunda licenciatura/pós em AEE”; “Investimento pessoal/particular”	Instituir trilhas de formação em AEE, com estudos de caso da escola; mentorias/observação entre pares; calendário de micro formações com foco em adaptação sem infantilização no Ensino Médio.
PDI e adaptação curricular	“Documento de gaveta/burocrático”; autoria difusa; necessidade de revisões; proposta de PDI integrado ao	“PDI burocrático/de gaveta”; “coautoria com regente”; “vincular ao DED com check-ins (acompanhou/medica	PDI em camadas (sumário executivo; plano pedagógico por componente; Diário PDI no DED); revisões trimestrais; indicadores

	DED (registro diário/semana). Co-planejamento insuficiente; adaptação centralizada no apoio; necessidade de não infantilizar no Ensino médio; tempo extraclasse curto; pedido de pauta e rubricas em reuniões.	ção/humor)" "Falta tempo de co-planejamento"; "adaptação cai no ACLTA"; "difícil adaptar sem infantilizar no EM"; "tempo às vezes se torna curto"	de uso (registros/mês; % coautorias). Tempo protegido de co-planejamento (semanal/quinzenal); rubricas de adaptação/avaliação; checklist de plano de curso compartilhado (início do ano).
Gestão e planejamento	Desvio de função (apoio faz prova/PDI/regência) ; "ameaça" vs "apoio"; protocolo mínimo; estudo de caso no início do ano. Tamanho de turma; carga/tempo; infraestrutura de salas e espaços de regulação. Supervisão "apagando incêndios"; falta de encontros com foco pedagógico; sugestão de módulo on-line com gravação.	"Adaptação é do regente"; "professor de apoio não é ameaça"; "papéis embolados". "Salas cheias", "fico até a madrugada adaptando", "SRM/tempo limitado", "sem espaço para pausa sensorial" "Me sinto abandonada... supervisão apaga incêndio"; "quase não nos encontramos"; "módulo on-line ajudaria"	Protocolo mínimo de inclusão (preenchimento PDI, fluxos/prazos, demandas e agentes); estudo de caso dos PDI na 1ª quinzena letiva. Ajuste de tempos e rotinas (uso de módulo para adaptação/planejamento); sala de regulação e plano de uso da SRM. Agenda bimestral com pautas pedagógicas; módulo síncrono on-line gravado entre turnos; divisão clara e acompanhada do PDI (direção/supervisão/regentes/AEE).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

As categorias e análises também deram origem aos eixos temáticos que orientaram a roda de conversa. A roda de conversa realizada nesta pesquisa constituiu-se como um espaço de diálogo intencionalmente construído para favorecer a expressão de experiências, tensões e percepções dos docentes sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A roda de conversa foi organizada após a aplicação do questionário on-line, que funcionou

simultaneamente como instrumento de mapeamento inicial e como estratégia de convite, onde somente os professores que responderam ao formulário receberam o convite para participar do encontro.

Entre os voluntários, não houve a necessidade de se fazer o sorteio, pois houveram as oito manifestações previstas para garantir a representação dos diferentes segmentos que atuam diretamente com estudantes público-alvo da educação especial: um professor de Educação Física; um professor regente de turma do Ensino Fundamental I; cinco professores regentes de aula do Ensino Fundamental II/Ensino Médio, sendo um o de educação física citado anteriormente; e dois profissionais do AEE, sendo uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRM), um professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA) e não houve nenhum professor tradutor intérprete de libras (TIL). Essa composição buscou abarcar a diversidade de perspectivas e práticas que estruturam o cotidiano escolar, permitindo uma leitura mais ampla e plural do fenômeno. Os participantes foram codificados pela letra “P”, para manter o anonimato.

Quadro 3 – Participantes da roda de conversa

Participantes professores regentes	Participantes professores AEE
P1, P4, P5, P6, P7, P8	P2, P3
Total = 6	Total = 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

O encontro ocorreu presencialmente na Escola Estadual Antônio Carlos, durante um dia de reunião pedagógica, com duração aproximada de duas horas, a roda foi mediada pelo pesquisador, que assumiu papel de facilitador, como recomenda Flick (2009), assegurando fluidez, escuta ativa e horizontalidade entre os participantes. O diálogo foi integralmente gravado e posteriormente transcrito, garantindo a fidelidade às falas, expressões e nuances discursivas que constituem o material empírico.

A roda de conversa não é tratada apenas como coleta de opiniões, mas como um espaço de produção coletiva de sentidos, um dispositivo metodológico capaz de revelar consensos, tensões, contradições e práticas invisibilizadas no cotidiano

escolar. Inserida em uma perspectiva dialógica e crítica, ela permite compreender como os docentes significam a inclusão, como percebem suas condições de trabalho e quais caminhos vislumbram para qualificar o atendimento educacional especializado na escola. Essa abordagem compreende o discurso não como mero relato, mas como prática social situada, atravessada por experiência, formação, história profissional e condições institucionais.

3.4.2 Análise qualitativa dos eixos investigados

A análise qualitativa realizada nesta pesquisa busca interpretar, de forma aprofundada, as percepções, vivências e sentidos atribuídos pelos participantes aos processos que envolvem a educação inclusiva no contexto investigado. A partir da sistematização dos dados obtidos, emergiram três eixos temáticos que sintetizam os principais aspectos observados e que permitem compreender, com maior densidade, os desafios, avanços e contradições presentes no cotidiano escolar. Esses eixos não apenas organizam a leitura dos resultados, mas também oferecem uma estrutura interpretativa capaz de dialogar diretamente com o referencial teórico e com os objetivos da investigação.

O primeiro eixo, Formação docente, evidencia as condições de preparação profissional dos professores para atuar com alunos público-alvo da educação especial, abordando tanto as lacunas quanto os saberes construídos na prática. Esse eixo permite problematizar a relação entre formação inicial, formação continuada e demandas reais da sala de aula inclusiva.

O segundo eixo, PDI e adaptação curricular, integra os procedimentos pedagógicos que sustentam o planejamento e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes com deficiência. A análise destaca como tais instrumentos são compreendidos, elaborados e operacionalizados pelos profissionais, bem como as tensões existentes entre normativas legais, possibilidades pedagógicas e limitações estruturais.

Por fim, o terceiro eixo, planejamento e gestão, revela as dificuldades cotidianas enfrentadas pela escola para ter momentos de diálogos e planejamento, assim como mostra como essas relações acontecem na prática. Esse eixo contempla aspectos como infraestrutura, reuniões, relações interpessoais, recursos materiais, participação da família e fatores institucionais que influenciam o processo educativo.

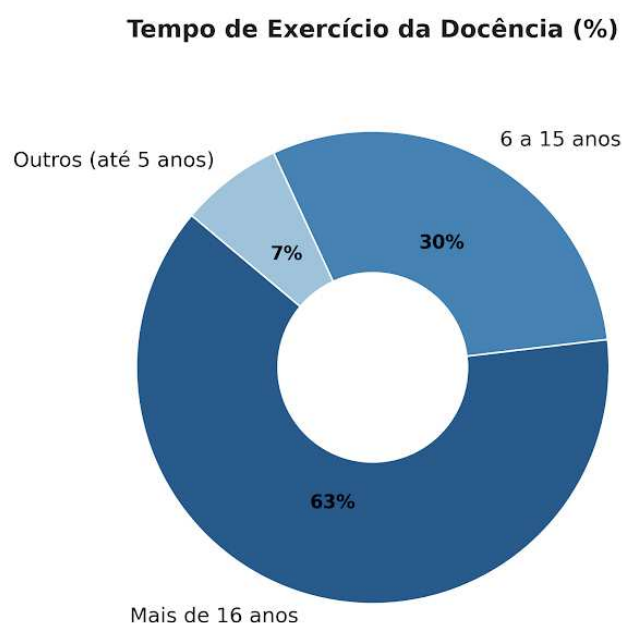
A seguir, cada um desses eixos é analisado detalhadamente, com o propósito de evidenciar as nuances presentes nos discursos dos participantes e compreender como tais elementos se articulam na prática escolar.

3.4.2.1 Formação docente

A formação docente constitui um eixo central para a compreensão das práticas inclusivas no contexto escolar, uma vez que revela o nível de preparo, segurança pedagógica e capacidade de resposta dos professores diante das demandas apresentadas pelos alunos com deficiência. Os depoimentos dos participantes evidenciam percepções, experiências e desafios relacionados tanto à formação inicial quanto à formação continuada, destacando lacunas, saberes construídos na prática e esforços individuais para suprir necessidades formativas. Assim, a análise deste eixo busca compreender como os processos formativos influenciam o trabalho pedagógico e o atendimento educacional, bem como identificar fatores que potencializam ou limitam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Através da análise dos dados referentes ao tempo de atuação docente, revela-se que a maioria dos participantes possui longa trajetória profissional, como pode ser visto no gráfico abaixo (gráfico 2):

Gráfico 2 – Tempo de exercício na docência



Fonte: Dados do questionário desta pesquisa.

Podemos observar uma concentração maior principalmente na faixa de mais de 16 anos de exercício da docência, foram aproximadamente 63% dos participantes, seguida pelos grupos com 6 a 10 anos e 11 a 15 anos de atuação que somaram 30% das participações. Observa-se, portanto, um perfil docente majoritariamente experiente no grupo respondente, formados na graduação antes da criação das atuais políticas de educação inclusiva, que tem cerca de 18 anos. O questionário foi respondido por 18 professores regentes e 9 professores do AEE, como demonstrado anteriormente no Quadro 1; apenas um respondente deste grupo afirmou não trabalhar com nenhum aluno da educação inclusiva na escola pesquisada. Tal diversidade indica que a inclusão perpassa todo o currículo escolar e não se restringe a um setor específico. Tal dado adquire relevância quando articulado ao contexto de implementação recente das políticas inclusivas no Brasil, sobretudo após a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 e reformulada em 2025 (Brasil, 2025) e das normativas estaduais (Minas Gerais, 2020).

Muitos desses professores iniciaram sua formação e carreira em um período no qual os estudantes com deficiência eram atendidos preferencialmente em classes ou instituições específicas e pouco ou até não se falava sobre esse assunto nas escolas regulares. Conforme argumenta Mantoan (2006), a transição do paradigma da integração para o da inclusão exige não apenas mudanças estruturais, mas também profundas transformações nas concepções pedagógicas e nas práticas docentes; esse movimento ganha força somente em 2008 com o PNEEI, onde começa de maneira tímida a ser realmente discutido nos cursos de formação. As respostas à questão 5: “Durante sua graduação principal, você teve aulas voltadas para o atendimento às necessidades de alunos com deficiência?” indicam que a maioria dos docentes não teve, durante a graduação, formação sistemática voltada ao atendimento de alunos com deficiência. Foram 74% dos entrevistados que afirmaram não ter tido nenhuma formação para educação especial na graduação, com a recorrência de termos como nas falas do Questionário: “falta de formação” (Q4, questionário, 2025), “aprendi na prática” (Q14, questionário, 2025) e “não tive na graduação” (Q1, Q2, Q5 e Q21, questionário, 2025). As vozes docentes revelam um cenário formativo heterogêneo, marcado por trajetórias muito distintas e por uma sensação compartilhada de insuficiência da formação inicial diante do crescimento e da diversificação do público-alvo da educação especial na escola comum. Em outra

ponta, emergem relatos da roda de conversa de lacunas na graduação, como relata o Participante quatro (P4, roda de conversa, 2025): “não me recordo de ter tido nenhuma matéria voltada à educação especial”, o P6: “Eu também não me recordo de ter nenhuma disciplina específica, durante a minha graduação” (P6, roda de conversa, 2025) e de aprendizagem majoritariamente no trabalho cotidiano, apoiada em cursos breves e na interlocução com professores de apoio, como relata o P7 (roda de conversa, 2025):

Mesma coisa né, não me lembro de, na minha graduação, ter feito alguma disciplina voltada para a educação especial. E aí, quando fui para a sala de aula, vai aparecendo o cada um. E aí, a partir desses cada uns que foram aparecendo, eu fui fazendo o curso livre, fui lendo alguma coisa para conseguir fazer a adaptação de um material, para conseguir dialogar com as pessoas. E os professores de apoio hoje são a minha maior fonte de informação para eu conseguir chegar naquele aluno e atender as demandas deles.

A experiência profissional, embora constitua um saber relevante, não garante, por si só, domínio das estratégias pedagógicas inclusivas. O descompasso das graduações com a ampliação do atendimento ao público da educação especial aqui se torna evidente. Uma insuficiência formativa acaba gerando a sensação, evidenciada nas respostas dos participantes, de que o trabalho com alunos com deficiência é construído majoritariamente no cotidiano, por meio de tentativas, improvisos e aprendizagens empíricas.

Como relatam Glat e Pletsch (2012), a formação inicial dos professores, em muitos casos, não contemplou conteúdos específicos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, o que gera lacunas na formação que tendem a ser supridas apenas por meio da prática cotidiana ou da formação continuada. Esse cenário pode ser aproximado das análises de Glat, Pletsch e Fontes (2007), que identificam a formação docente como uma das principais barreiras à efetivação da inclusão escolar. Para as autoras, os cursos de licenciatura historicamente privilegiaram uma concepção homogênea de aluno, o que produziu professores preparados para ensinar turmas idealizadas, e não para lidar com a diversidade real presente nas escolas.

Essa falta de formação inicial, indicada através da resposta da questão 5 e dos relatos da roda de conversa, mostram que essa mudança ainda não se consolidou nos percursos formativos dos professores respondentes da instituição investigada. A formação inicial aparece como fragmentada, episódica ou inexistente no que se

refere à temática da inclusão, o que gera insegurança profissional e reforça a tendência à delegação da responsabilidade ao professor de apoio.

Pletsch (2014) afirma que a necessidade da escuta dos sujeitos escolares permite conhecer como as políticas inclusivas são apropriadas no cotidiano, sendo eles os profissionais que executam o que foi planejado, os burocratas de nível de rua. As respostas dos docentes obtidas através do questionário aplicado para esta pesquisa, expressam uma percepção de despreparo institucionalizado, sugerindo que a inclusão foi incorporada como exigência legal, mas não como eixo estruturante da formação docente. Entende-se que a formação inicial dos professores da escola estudada, que responderam a pesquisa, não os habilita plenamente para o trabalho com a diversidade, o que exige da gestão escolar a promoção de estratégias de formação continuada articuladas às demandas reais do cotidiano pedagógico.

O marco normativo caminha na mesma direção, a LDB em seu art. 59 e a PNEEI/2025 nos arts. 13, 15, 17 e 19, prescrevem que todos os docentes, e não apenas os especialistas, sejam preparados para atuar com a diversidade, que o AEE opere como apoio complementar/suplementar e articulado ao ensino comum, e que a escolarização ocorra, preferencialmente, na classe regular (LDB; PNEEI/2025; Res. SEE-MG nº 4.256/2020). As falas da roda de conversa, porém, evidenciam um hiato entre o texto legal e as condições de implementação, sobretudo por ausência de uma política institucionalizada de formação continuada em serviço na escola, o que reitera o diagnóstico de Pletsch (2014) sobre a responsabilização individual do professor e sua consequente vulnerabilização, assim como o sentimento de despreparo e falta de tempo; afirmações estas corroboradas nas falas dos entrevistados, como o participante cinco fala: “mas para mim é muito mais o dia-a-dia, porque a gente é muito despreparado dentro da sala de aula” (P5, roda de conversa, 2025); o P6 pondera: “essa falta de formação, ou de preparo nosso, está cada vez mais evidente” (P6, roda de conversa, 2025); o P3 afirma: “a demanda é muito grande, tanto de estudo quanto de público, necessidade de estudo, de aperfeiçoamento, formação contínua é muito grande, e sem contar os decretos recentes que vai cobrar da gente mais ainda essa formação” (P3, roda de conversa, 2025); por fim, o P8 acrescenta: “Hoje em dia, numa turma que tem oito alunos, é complicadíssimo entrar em uma turma exigindo uma coisa. E eu só tenho 50 minutos e ainda tenho mais 32 alunos. Então, assim, é complicado” (P8, roda de conversa, 2025);.

O que nos leva à questão 5.1: “E após sua graduação principal, você fez algum curso/ estudo voltado à educação especial? Se sim, qual a forma de financiamento? Fale resumidamente o que o curso lhe proporcionou.”, que revela o dado de que 60% dos docentes respondentes buscaram formação complementar em educação especial após a graduação, por meio de cursos, especializações, segunda licenciatura e participação em palestras e capacitações. Nota-se que essas formações foram, em quase sua totalidade, realizadas por iniciativa individual e com financiamento próprio, sendo recorrentes expressões como “investimento pessoal” (Q6, questionário, 2025), “particular” (Q9, questionário, 2025), “parcelado” (Q10, questionário, 2025) e “recursos próprios” (Q12, questionário, 2025). Esse padrão discursivo indica que a formação continuada em educação inclusiva tem ocorrido de forma predominantemente individualizada, e não como política institucional sistemática.

As respostas também evidenciam que os docentes respondentes atribuem valor positivo às formações realizadas, destacando ganhos como “O curso me proporcionou embasamento teórico a partir de evidências” (Q11, questionário, 2025), “Os cursos me proporcionaram uma perspectiva especializada para que eu possa oferecer um suporte mais adequado e relevante sobre as práticas da Educação Especial” (Q15, questionário, 2025). Esses enunciados indicam que a formação continuada produz efeitos significativos na prática pedagógica, corroborando a afirmação de Glat (2007) de que o desenvolvimento profissional é condição central para a construção de práticas inclusivas. Conforme destaca Pletsch (2014), a formação em educação inclusiva precisa articular teoria e prática, considerando o contexto específico da escola e as necessidades reais dos estudantes. Quando realizada de forma dispersa e desvinculada da organização pedagógica da instituição, tende a produzir impactos limitados e pouco sistematizados.

Nota-se, portanto, que o desafio da inclusão escolar na instituição pesquisada não se restringe à estrutura física ou à organização administrativa, mas está diretamente relacionado à trajetória formativa dos professores respondentes. Dessa maneira, entendemos, através desta amostra, que a gestão escolar deve pensar em estratégias de formação continuada, para aqueles professores que ainda não possuem ou possuem pouco conhecimento na área, que promovam discussões e trabalhos para a melhoria da qualidade do atendimento da educação inclusiva na escola. Uma boa ação seria a adoção de trilhas de formação continuada por perfis, agrupar por segmento (regentes do ensino fundamental I, regentes do ensino

fundamental II, e do ensino médio) e acompanhados das três categorias de professores do AEE (ACLTA, TIL e SRM) que atendem aqueles segmentos, aproveitando uma hora das quatro horas remuneradas semanais existentes para reuniões, de acordo com a resolução 5.085/ 2024; reuniões estas planejadas pelas especialistas de educação básica (EEB) que possam ter a duração de duas horas, sendo uma hora planejada para assuntos gerais e a outra hora para educação especial, com estudo de casos, planejamento de adaptações e até preenchimento dos documentos.

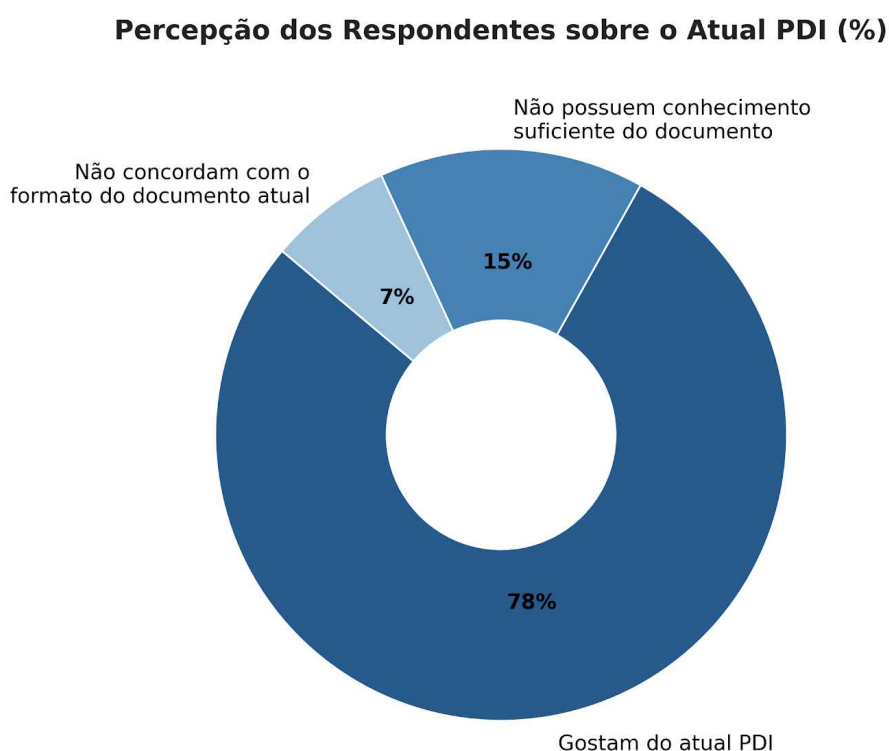
3.4.2.2 PDI e adaptação curricular

Neste eixo temático é abordado um dos componentes mais sensíveis e estruturantes do processo de escolarização dos alunos com deficiência: a forma como o planejamento, o currículo e os procedimentos avaliativos são concebidos e operacionalizados no cotidiano pedagógico. A análise do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), das adaptações curriculares e das estratégias de avaliação permite compreender não apenas a organização do trabalho docente, mas também a maneira como a escola concretiza, ou limita, os princípios da educação inclusiva. Nesse contexto, o PDI emerge como instrumento fundamental para o acompanhamento sistemático da aprendizagem, articulando informações sobre necessidades específicas, metas educacionais e intervenções pedagógicas individualizadas. Da mesma forma, as adaptações curriculares representam um eixo essencial para garantir o acesso ao conteúdo e a participação efetiva do estudante, demandando ações flexíveis, colaborativas e coerentes com o potencial de cada aluno. As avaliações, por sua vez, constituem um campo particularmente desafiador, pois exigem critérios, métodos e instrumentos capazes de respeitar ritmos, modos de aprender e singularidades. Assim, compreender como os profissionais elaboram, interpretam e utilizam esses recursos é indispensável para analisar a efetividade das práticas inclusivas. Vou analisar sob a ótica dos professores respondentes como tem acontecido esse preenchimento dos documentos e as adaptações curriculares e das atividades.

Na relação entre professores regentes e do AEE, encontra-se um importante documento de registro de autoria das partes, o PDI. No questionário a questão 6: “Caso você conheça o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), na sua opinião,

ele foi bem elaborado pela secretaria e contempla todas as ações do estudante, permitindo o acompanhamento e registro da evolução dos estudantes? Você tem alguma sugestão de melhoria?”, revela percepções heterogêneas oscilando entre avaliações positivas quanto à sua finalidade pedagógica e críticas à sua forma de elaboração, ao modo de preenchimento e à sua efetiva funcionalidade no cotidiano escolar.

Gráfico 3 – Percepção docente sobre o PDI



Fonte: Dados do questionário desta pesquisa.

Observamos que 15% dos respondentes não possuem conhecimento suficiente do documento, 7% não concordam com o formato do documento atual e ou outros 78% respondentes gostam do atual PDI, utilizando expressões como: “Contempla o desenvolvimento do estudante” (Q5, questionário, 2025); “O PDI está bem estruturado e permite o acompanhamento da evolução dos estudantes” (Q6, questionário, 2025); “Conheço é sim bem elaborado” (Q8, questionário, 2025). Indicando que o PDI é compreendido, ao menos em nível discursivo, como um recurso pedagógico legítimo para subsidiar práticas inclusivas.

Entretanto, em todas as falas positivas existem termos e expressões que apontam para limitações práticas do instrumento, tais como: “Um documento muito bom, só acho que deveria ser mais sucinto” (Q3, questionário, 2025); “Contempla o desenvolvimento do estudante, mas não de forma aprofundada. Exige muito da parte dos professores de apoio” (Q5, questionário, 2025); e “Conheço é sim bem elaborado mas devia ser de acesso constante para que fosse feito atualizações de acordo com o desenvolvimento do estudante” (Q8, questionário, 2025). Esses enunciados indicam a ineficácia do atual formato e burocratização do PDI, sugerindo que, embora previsto como instrumento pedagógico, ele tende a ser, no cotidiano escolar, como uma exigência administrativa, deslocando-se de sua função de registro, acompanhamento do estudante e de prestação de contas para as famílias e órgão superiores. Tal achado confirma o alerta de Glat e Pletsch (2013) acerca do risco de o PDI ser transformado em um documento formal, desarticulado das práticas pedagógicas e sem impacto efetivo na organização do ensino.

Outro padrão discursivo recorrente diz respeito à responsabilidade pelo preenchimento do PDI. 66% das respostas gerais indicam que essa tarefa recai majoritariamente sobre o professor de apoio ou o professor do AEE, enquanto os professores regentes aparecem, em alguns relatos, como pouco envolvidos nesse processo. Expressões como: “Acredito que o registro do desenvolvimento é necessário sim, e que ninguém melhor que o professor de apoio para fazer” (Q9, questionário, 2025) e “é preciso mudar a forma de preenchimento, de acordo com a resolução, cada professor preenche sua parte/ disciplina no PDI, não sendo toda a responsabilidade do professor de apoio” (Q25, questionário, 2025), evidenciam uma ambiguidade quanto à autoria e à corresponsabilidade pelo documento. Segundo as autoras Battistello, Lisboa e Martins (2015) e conforme estabelece a Resolução SEE-MG nº 4.256/2020 e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), decreto 12.686/2025, nos seus arts. 11 e 12, o PDI deve ser construído de forma coletiva, envolvendo professores regentes, profissionais do AEE, equipe pedagógica, estudantes e família, sendo a articulação dele de responsabilidade prioritária do Especialista em Educação Básica (EEB):

Art. 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 (Minas Gerais, 2020, p.9)

Quando o PDI não circula entre os professores regentes, o documento perde sua função mediadora entre o AEE e a sala de aula comum, enfraquecendo o princípio da corresponsabilidade. As respostas apresentadas anteriormente nos indicam um ponto de melhoria na escola estudada quanto ao preenchimento e circulação do documento, que se conjugado aos dispositivos legais apontam para o papel estratégico da gestão escolar na mediação desse processo, seja por meio da reorganização do tempo pedagógico para o planejamento coletivo, seja pela revisão dos procedimentos de elaboração e acompanhamento do PDI, de modo a aproximá-lo das práticas concretas de ensino e aprendizagem, em consonância com os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva.

Além disso, destaca-se a recorrência de sugestões, que aparecem em 60% das respostas, que são voltadas à diminuição do documento, informatização e integração do PDI a sistemas digitais institucionais, como o diário eletrônico. Os docentes mencionam: “Um documento muito bom, só acho que deveria ser mais sucinto” (Q3, questionário, 2025); “penso que esse preenchimento deve ser direto, contendo apenas as informações de fato relevantes, o que o tornaria menos burocrático” (Q9, questionário, 2025); e “Um PDI idealmente elaborado pela secretaria deve ser um instrumento vivo, flexível e colaborativo, e não apenas um documento burocrático” (Q20, questionário, 2025). Essa demanda pode ser interpretada como expressão de uma busca por maior funcionalidade pedagógica do instrumento, aproximando-o do acompanhamento real do estudante, em vez de restringi-lo a registros bimestrais ou formais. Destaco, a seguir, a resposta ao questionário do Q10 (questionário, 2025):

Minha sugestão é que o PDI estivesse vinculado ao DED [diário escolar digital] por exemplo, ou um outro aplicativo qualquer, onde o professor de apoio pudesse marcar perguntas diretas. Como por exemplo, perguntas sobre o conteúdo, aula de matemática - acompanhou, não acompanhou, teve atividade diferenciada. Informações pessoais. Por exemplo, como o educando se encontra hoje? Alegre, triste, agitado, sonolento. Entre outros... E esse registro já estaria vinculado com o diário do professor, eliminado assim a repetição do preenchimento do conteúdo e habilidades. Pois dessa forma estaria focado unilateralmente no desenvolvimento do educando. Fora o banco de dados que teriam.

Essa fala se destaca no sentido de ser uma boa solução para esse problema da burocratização do documento. Estando vinculado ao Diário Digital Escolar

(DED⁹), professores regentes e da educação especial poderiam ter acesso às informações de registro diário, proporcionando uma maior interação entre os pares e podendo haver até uma forma de visualização aos pais, que são parte importante da formação educacional do estudante.

Quando a escola institui método e tempo protegido, os resultados aparecem. Um relato na roda de conversa do P5 descreve a construção do PDI em outra instituição que ele trabalha, também da rede estadual de Minas, em três dias de trabalho conjunto, com versão on-line e finalização coletiva, onde “A professora de apoio não se sente tipo assim, ‘Nossa, eu estou fazendo tudo sozinha’, o regente de aula se sente amparado” (P5, roda de conversa, 2025). A literatura (Minas, 2020; Battistello; Lisboa; Martins, 2015) específica reforça que o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) deve ser colaborativo, dinâmico e orientador da prática, um instrumento vivo que registra metas, estratégias e acompanhamentos e que se retroalimenta por evidências de sala. Quando reduzido a rito formal, o PDI se converte em documento de gaveta, incapaz de guiar decisões pedagógicas. Duas falas da roda de conversa, dos participantes 3 e 8 respectivamente, que vou destacar, é sobre a compactação do PDI e sua integração do ao diário digital eletrônico (DED):

O PDI é muito longo. Eu, enquanto professora de apoio, o PDI é extenso. Então, o que que tem que ter nesse PDI? O cartão de visita, as informações iniciais e principais, é o nome do aluno, o nome dos especialistas que acompanham o aluno, a medicação que aquele aluno toma, o que que pode acentuar a desregulação daquele aluno, quais são as barreiras que aquele aluno enfrenta, e o que que tem que se trabalhar com ele (P3, roda de conversa, 2026)

De maneira complementar, o participante P8 (roda de conversa, 2026) afirma:

Do mesmo jeito que a gente tem, regente de aula, regente de turma tem que preencher o diário todos os dias, que a professora de apoio tivesse lá no aplicativo, tomou o remedinho hoje, minha benção, como que o aluno está se comportando? Chegou animado, desanimado? Hoje ele agrediu, brigou com alguém? Conseguiu acompanhar as aulas. E aí que fosse vinculado com o diário? Hoje é aula de ciência, ela acompanhou a aula total, parcialmente, não acompanhou nada? [...] Porque ali já ia ter um feedback pro próprio professor diário do que o moleque está acompanhando, o que não está acompanhando e fora o banco de dados que você ia ter. No dia que a benção vem sem tomar o remedinho, dá confusão. [...] No dia que veio com o remedinho, meio tranquilo, acompanhou, fez tudo direitinho.

⁹ O DED é o Diário Escolar Digital da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), ferramenta usada para registro diário de frequência, conteúdos e notas dos alunos.

Um PDI simplificado e anexo ao DED, com registros breves diários relacionados a humor, medicação, incidentes, participação por componente, produzindo feedback em tempo real ao regente e para toda a equipe escolar e até da secretaria de educação. Essa proposta é coerente com o que o fascículo do MEC recomenda de um planejamento conjunto, acompanhamento da funcionalidade dos recursos na sala comum e replanejamento contínuo a partir de evidências, sob coordenação do PPP (Ropoli; Mantoan; Santos; Machado, 2010).

O outro assunto que vamos abordar é sobre funcionamento das adaptações de atividades e provas que, em algumas respostas do questionário na questão 7: “7. Como funciona a adaptação (atividades/provas)? Você faz trocas com o professor regente ou com o professor da educação especial? Quanto tempo você gasta semanalmente para fazer a adaptação das aulas/atividades/provas para seus alunos com deficiência desta escola? Esse tempo é suficiente?”, aparecem referência ao professor de ACLTA como participação colaborativa: “Idealmente, a troca deve ocorrer entre ambos” (Q22, questionário, 2025), “Em parceria com o professor da educação especial” (Q25, questionário, 2025). Porém, na maioria das respostas, vemos o professor ACLTA como responsável pela adaptação das atividades: “As provas são adaptadas pelo professor de apoio, na maior parte das atividades” (Q5, questionário, 2025); “O professor de Apoio é preparado para fazer adaptações. Precisa estabelecer regras e acordos para saber quem irá adaptar” (Q10, questionário, 2025); “A professora de educação especial faz as adaptações” (Q20, questionário, 2025). É possível entender esse apoio no professor AEE, primeiramente pelo que já foi discutido sobre a formação inicial docente e em segundo lugar devido à formação especializada profissionais AEE, mesmo observando que 36% dos professores regentes respondentes possuem uma formação continuada sobre educação especial. Contudo, as próximas falas chamam a atenção: “Mesmo sendo uma tarefa do Professor regente de Aula muitas vezes é feito pelo Professor ALCTA” (Q2, questionário, 2025); e na roda de conversa, na fala do P7: “Quem tem que fazer adaptação de prova é o professor regente” (P7, roda de conversa, 2025). Essas falas se reforçam em todas as respostas dos nove profissionais do AEE participantes do questionário, destacando: “O que dificulta muito o nosso trabalho é o professor regente de aulas não passar o plano de curso” (Q26, questionário, 2025).

A legislação de Minas Gerais, Resolução SEE Nº 4.256/2020, é muito clara quanto a essa obrigatoriedade da parceria, como indica neste trecho relacionado aos professores regentes:

Art. 8º - Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de: [...] IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; (Minas Gerais, 2020, p. 2).

A resolução é mais clara ainda sobre a responsabilidade do professor regente pelo ensino e aprendizagem do aluno:

Parágrafo único. O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Em relação aos professores do AEE, a resolução também é bem clara sobre suas funções, eliminando as barreiras de aprendizagem e trabalhando em parceria e diálogo constante com os professores regentes:

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; (Minas Gerais, 2020, p. 2)

Portanto, é preciso, cada dia mais, conscientizar os professores da necessidade do trabalho colaborativo, principalmente da responsabilidade do regente quanto ao ensino do aluno da educação especial, deixando para todos claro que a função dos professores do AEE é de eliminar as barreiras para o estudante com deficiência. Do ponto de vista teórico, Glat (2007) defende que o professor regente mantenha protagonismo pedagógico sobre o currículo, cabendo ao profissional do AEE oferecer suporte metodológico e recursos de acessibilidade. O apoio especializado não deve substituir o trabalho do professor regente, mas articular-se a ele.

Não podemos generalizar que toda a escola e professores não pensam nesse trabalho conjunto, a prova disso aparece na roda de conversa: “Trabalho muito junto com a professora de apoio, porque muitas vezes eu peço a ela que adapte, às vezes, o conteúdo ou que me dê uma dica de como adaptar, porque eu não consigo,

às vezes, conhecer as especificidades de cada um. ” (P4, roda de conversa, 2025); “uma metodologia de como seria esse trabalho nessa parceria do professor regente e o professor de apoio, como vai ser construído, por exemplo, o PDI, como vai ser construídas as adaptações” (P6, roda de conversa, 2025). Existe a consciência da necessidade dessa parceria, porém o que muitas vezes se vê é a falta de tempo e sobrecarga dos profissionais.

Relacionado ao tempo despendido para a adaptação, o questionário menciona períodos que variam entre uma e quatro horas semanais: “Mínimo 2h” (Q23, questionário, 2025); “Tempo médio diário é de 1h30. Alguns materiais são produzidos e o tempo às vezes se torna curto” (Q17, questionário, 2025), havendo relatos de preparação noturna e em horários extraclasse: “o professor tem 4 alunos na turma então são 4 provas diferentes para adaptação, eu por exemplo às vezes fico até madrugada adaptando” (Q26, questionário, 2025). As falas se somam em um discurso de que “O tempo nunca é suficiente, pois para sobreviver o professor precisa de trabalhar em vários lugares e ainda viver” (Q7, questionário, 2025), sugerindo que os docentes têm percebido um aumento nas demandas de sua atividade profissional. Nesse contexto, a adaptação curricular passa a se somar às demais responsabilidades pedagógicas, levando a considerar que as 8 horas semanais de atividades extraclasse remuneradas, destinadas a reuniões e à elaboração de materiais, conforme Resolução de quadro de pessoal SEE nº 5.085/2024, não têm sido suficientes para atender a todas essas exigências.

Com base na análise de Cruz, Lemos, Welter e Guisso (2013), esse fenômeno pode ser compreendido como expressão das condições objetivas do trabalho docente, nas quais novas demandas são incorporadas sem a redefinição das condições de sua realização. A adaptação curricular aparece, assim, como um trabalho invisibilizado, realizado de forma individualizada e frequentemente desvinculado do planejamento coletivo. Tal aspecto se aproxima do que Salles e Sroczynski (2014) denominam de currículo prescrito versus currículo real: embora haja normativas que orientem a flexibilização curricular, a efetivação dessa flexibilização depende das condições concretas de trabalho, que, no caso investigado, mostram-se limitadas.

Além disso, a dimensão política e organizacional do desafio é apontada pelo P5, que destaca a necessidade de políticas públicas adequadas e reconhecimento institucional do trabalho com a diversidade: “o regente [...] precisa entender que

aquele aluno realmente está pertencente à escola [...] se existe um trabalho a mais, ele merece ser recompensado” (P5, roda de conversa, 2025). O participante reforça desafios estruturais, como “Porque nós não podemos ficar com o normal, temos 10 alunos especiais numa sala do público da educação inclusiva, tem mais 25, mais 30 na sala” (P5, roda de conversa, 2025), e essa fala de excesso de demandas é corroborada pelo P8 em dois momentos: “Hoje em dia, numa turma que tem oito alunos, é complicadíssimo entrar em uma turma exigindo uma coisa. E eu só tenho 50 minutos e ainda tenho mais 32 alunos”, e “tem duas turmas num espaço reduzido, 80 crianças” (P8, roda de conversa, 2025), o que gera barreiras físicas ao trabalho inclusivo. O P5 destaca que “políticas públicas eficazes, eficientes e direcionadas para todos” (P5, roda de conversa, 2025) são fundamentais para que a inclusão não recaia exclusivamente sobre a boa vontade dos docentes. Glat, Pletsch e Fontes (2007) defendem que a inclusão não se realiza por decreto, leis e diretrizes só ganham efetividade quando acompanhadas de financiamento, formação docente, suporte especializado contínuo e reorganização do trabalho escolar. Nas palavras das autoras, “a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento” (Glat, Pletsch e Fontes, 2007, p. 350), razão pela qual políticas de inclusão precisam articular recursos, serviços de educação especial e mudanças na cultura escolar para que o direito se converta em prática pedagógica cotidiana. Em texto posterior, Pletsch e Glat (2012) reforçam que, mais do que ajustes pontuais de currículo, as políticas devem assegurar suporte aos profissionais para que o ensino não vire rito burocrático; também apontam o descompasso entre a consolidação normativa e a fragilidade da execução quando faltam investimento, formação e acompanhamento sistemático nas escolas.

A análise mostra que o PDI e as adaptações curriculares são reconhecidos pelos professores como importantes para a educação inclusiva, mas sua aplicação ainda enfrenta muitos desafios. O PDI é valorizado como instrumento pedagógico, porém acaba sendo burocrático, pouco atualizado e centrado demais no professor do AEE, contrariando a orientação legal de construção coletiva com participação ativa do professor regente.

As adaptações curriculares também revelam uma divisão desigual de responsabilidades, embora a legislação determine que o professor regente é o responsável pelo ensino do aluno com deficiência, grande parte das adaptações tem

sido feita pelos profissionais do AEE, devido à sua formação especializada e às dificuldades dos regentes em assumir essa tarefa, muitas vezes devido a alta demanda que tanto professores regentes quanto do AEE enfrentam, com um tempo destinado ao planejamento insuficiente, tornando o trabalho de adaptação um esforço individual, muitas vezes invisível e realizado fora do horário de trabalho. PDI, adaptações e avaliações requerem reconfiguração de processos escolares, como clarificar a governança pelo EEB com corresponsabilidade de regentes e AEE; simplificar o documento; discutir uma forma de integrá-lo digitalmente para registros contínuos; organizar o tempo de planejamento; disponibilizar modelos e rubricas de adaptação; ajustar a organização do trabalho para que as tarefas ocorram dentro da carga horária; e monitorar impactos. Tal arranjo recentra o regente no currículo, com suporte técnico do AEE e supervisão pedagógica da equipe gestora, aproximando o PDI da aprendizagem real e reduzindo a burocratização.

As sugestões dos docentes evidenciam o desejo de simplificar e digitalizar o PDI, integrando-o a sistemas como o DED, para torná-lo mais funcional e menos burocrático. Em síntese, os resultados apontam que a efetividade do PDI e das adaptações depende de melhores condições de trabalho, maior colaboração entre os profissionais e fortalecimento da gestão escolar para garantir práticas realmente inclusivas.

3.4.2.3 Planejamento e gestão

O planejamento e a gestão constituem dimensões fundamentais para a organização, execução e avaliação de processos em contextos institucionais, educacionais ou organizacionais. Em perspectiva ampla, o planejamento envolve a definição de objetivos, a previsão de necessidades e a estruturação de estratégias que possibilitem orientar ações de forma sistemática e coerente. Já a gestão diz respeito ao conjunto de práticas voltadas à coordenação, acompanhamento e tomada de decisões que asseguram o cumprimento do que foi planejado. Assim, ambos os conceitos se articulam para promover racionalidade, eficiência e intencionalidade nas ações, reduzindo improvisações e fortalecendo a qualidade dos resultados alcançados.

Nessa direção, compreender os princípios que norteiam o planejamento e a gestão é essencial para analisar como diferentes atores organizam práticas,

distribuem responsabilidades e constroem ambientes favoráveis ao desenvolvimento de processos sustentáveis e bem estruturados. No presente estudo, essa análise será realizada a partir das respostas obtidas no questionário e na roda de conversa conduzidos com os professores da escola investigada, permitindo compreender como esses profissionais vivenciam, interpretam e operacionalizam tais processos no cotidiano escolar.

As respostas acerca da temática de planejamento revelam um padrão discursivo relacionado à falta de sistematização do planejamento. 44% dos docentes mencionam a ausência de um plano de curso articulado, o que dificulta a antecipação das adaptações necessárias. Expressões como: “O que dificulta muito o nosso trabalho é o professor regente de aulas não passar o plano de curso.” (Q26, questionário, 2025) e “Nem sempre é possível trocar ideias. Às vezes eu mesma faço a adaptação em outro momento elas fazem.” (Q14, questionário, 2025), indicam fragilidade na comunicação pedagógica entre os profissionais. Tal fragilidade compromete a função mediadora do AEE e reduz as possibilidades de construção de práticas colaborativas. A ausência de espaços formais para o planejamento conjunto reforça uma lógica de trabalho fragmentado, em que cada profissional atua isoladamente, mesmo diante de um problema pedagógico que exige ação coletiva.

Esses espaços de trocas são fundamentais para o bom atendimento ao aluno, trocas de conhecimentos e conversas docentes frente às demandas específicas das disciplinas. O P2, que é um professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) relata limites em conteúdos como Química e Língua Inglesa: “eu tive muita dificuldade em química, por quê? Porque eu não tinha conhecimento em química [...] não conheço nada de inglês” (P2, roda de conversa, 2025). A fala do P2 demonstra a necessidade desses momentos de conversas e trocas entre os docentes: “eu chegava lá no Participante 4 [...] pelo amor de Deus, me passa como é que isso daqui? Ela me passava” (P2, roda de conversa, 2025). A necessidade de colaboração emerge, portanto, como solução informal para suprir insuficiências tanto dos professores do AEE como dos regentes. A complexidade aumenta quando se considera o crescimento do número de alunos AEE: “no total, 83. [...] se for colocar com TDAH [...] são 149” (P2, roda de conversa, 2025). Esse volume, aqui representando o número total da escola, dificulta o acompanhamento individualizado e prolonga o tempo necessário para compreender profundamente cada estudante: “Hoje em dia, numa turma que tem oito alunos, é complicadíssimo

entrar em uma turma exigindo uma coisa. E eu só tenho 50 minutos e ainda tenho mais 32 alunos. Então, assim, é complicado." (P8, roda de conversa, 2025).

Um ponto aqui que não pode ser ignorado está na jornada de trabalho, que possivelmente, leva esses docentes a uma sobrecarga de trabalho. Além de salas cheias e altas demandas burocráticas, esses docentes podem trabalhar em mais de uma escola, têm jornadas duplas e até triplas, com afazeres que vão para além de suas vidas profissionais (Dihel, 2016). Sob a perspectiva de Dihel (2016), tanto o comprometimento dos docentes com as muitas horas dedicadas a sala de aula como a burocratização excessiva, a implementação contínua de novas iniciativas educacionais e as dificuldades de relacionamento com a supervisão configuram-se como os principais fatores de desgaste ocupacional da categoria docente. Conforme Diehl (2016), esse desgaste compromete o tempo destinado ao planejamento pedagógico e à reflexão coletiva sobre as práticas, o que dificulta os encontros e fragiliza a construção de propostas educacionais inclusivas, podendo ser um dos fatores para os regentes deixarem a maior responsabilidade sobre os professores da educação especial; que dialoga com as respostas dos professores: "O tempo nunca é suficiente, pois para sobreviver o professor precisa de trabalhar em vários lugares e ainda viver. Logo a qualidade do trabalho prestado está diretamente relacionado a desvalorização da profissão" (Q7, questionário, 2025); "Alguns materiais são produzidos e o tempo às vezes se torna curto" (Q17, questionário, 2025); "Faço trocas, mas é em período de tempo muito corrido" (Q11, questionário, 2025); "pelo fato de eu lecionar uma disciplina que tem poucas aulas semanais, então eu acabo recebendo uma demanda muito grande, né?" (P4, roda de conversa, 2025); "eu tenho 3 aulas naquela semana para eu dar conta de todas as demandas que o professor tem, e ainda conhecer esses alunos que têm essas especificidades" (P7, roda de conversa, 2025). Esse cenário de pouco tempo para planejamento e adaptações de materiais reforça a necessidade de organização institucional do trabalho pedagógico, com espaços formais para o planejamento coletivo e para a discussão dos Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI), conforme previsto nas normativas estaduais e nacionais.

De um lado, emergem desencontros de tempo e do outro sobrecarga de trabalho, que inviabilizam encontros sistemáticos entre regentes e apoio, como vemos na fala do P5 (roda de conversa, 2025):

tudo que você falou é quase inexistente. A questão da gestão oportunizar, aí não sei a questão dos tempos, é a correria que se tem

de cada um. Conseguir fazer o professor de biologia da noite, encontrar com o professor de Biologia da manhã, é quase um evento do ano. Então, nem nas áreas as pessoas se encontram. Então, é um desafio para a gestão, por conta das questões de carga horário de cada servidor.

Essa é uma fala onde vemos a dificuldade dos professores de se encontrar para conversar e planejar, tanto entre as áreas como com os professores do AEE, como visto na fala do P2 “é mesmo na sala de recursos, só que eu nunca conversei com nenhum professor à noite” (P2, roda de conversa, 2025). Isso tudo se soma a alta demanda da equipe gestora, aqui representada pela figura da Especialista de Educação Básica (EEB), que é absorvida por demandas emergenciais, como relata o P8 (roda de conversa, 2025):

Eu me sinto abandonada. Principalmente, no turno da tarde, que é o horário que eu tenho mais aula, nessa questão da supervisão. Porque a supervisão está, basicamente, tapando buraco, apagando incêndio, recebendo pai e mãe ali o tempo inteiro. Fazendo coisas que não estão, de fato, nas atribuições do especialista, que seria dar um suporte para a gente, pedagógico, em todo o nosso cenário. E, depois, vem o problema que a gente tem que resolver. Então, a gente fica, como eu falei, abandonada, refém, órfão. As decisões que eu tomo são, basicamente, decisões da minha cabeça. Totalmente individualizadas. Às vezes, numa troca com o colega de apoio que está ali.

Os encontros sistemáticos entre professores são apontados internacionalmente como condição organizacional para que a inclusão deixe de ser prescrição e se torne prática curricular, avaliativa e relacional no cotidiano (UNESCO, 2017). O Guia da UNESCO para assegurar inclusão e equidade explicita que sistemas escolares inclusivos dependem de governança que institua tempos e fluxos de coplanejamento, observação mútua e acompanhamento, com a articulação do apoio especializado ao trabalho da sala comum, não como substituto, mas como suporte que incide na participação e na aprendizagem de todos os alunos (UNESCO, 2017). Para que esses planejamentos e encontros ocorram de forma satisfatória, é necessário deixar bem clara a função de cada ator escolar. O EEB com a organização dos encontros, os professores regentes na construção das ações e os professores do AEE como suporte. Mas, como dito anteriormente, os papéis encontram-se truncados devido a alta demanda escolar, como vemos na fala do P7 (roda de conversa, 2025):

É que essa é uma distorção ali que acontece dos cargos. Que é imposto pela própria gestão escolar. O professor falta, coloca o professor de apoio para fazer a regência. E isso não é o papel do professor de apoio. Domínio de turma, controlar os “bonitos” e todas as coisas, isso é papel do regente. Então a gente tem um descompasso na própria maneira de se colocar no professor de apoio dentro da sala de aula. E aí como a gente quer dialogar, entrar numa harmonia para realizar um bom trabalho. Sendo que esses papéis estão todos embolados e truncados um com o outro. E aí o professor de apoio por não ter esse papel definido, é qualquer coisa que eu acho que ele é. Ele é um intruso. Ele é alguém que está aqui vigiando o que eu estou fazendo, e nunca cumprindo a real função dele que é apoiar né.

Essas falas convergem para a necessidade de governança pedagógica explícita: o PPP deve normatizar tempos, como janelas de coplanejamento, fluxos, como estudo de caso inicial, revisões periódicas e papéis dos atores, como protagonismo curricular do regente, função de barreiras/tecnologias assistivas no AEE, mediação e monitoramento da supervisão, coparticipação da família, conforme prescrevem as legislações. À luz da necessidade de governança pedagógica explícita, os encontros sistemáticos entre professores devem funcionar como dispositivo de preparação para a recepção dos estudantes com transtornos e deficiências no início do ano letivo e no decorrer dele como revisão e reflexão. Nesses encontros pode se realizar o estudo de caso inicial, a leitura compartilhada de laudos e registros anteriores, a escuta das famílias, a definição de uma linha de base, à elaboração de um PDI provisório com metas de curto prazo, a pactuação de papéis e fluxos de comunicação entre os atores regentes, AEE e gestão, a organização de tempos de coplanejamento e coensino nas primeiras semanas, os protocolos de observação em sala e de registro contínuo e os critérios provisórios de adaptação curricular e avaliativa a serem revisados periodicamente. Dessa forma, o planejamento colaborativo deixa de ser um fim em si e torna-se a engrenagem para antecipar e mitigar as incertezas próprias do início do ano, reduzindo improvisos, orientando decisões pedagógicas desde o primeiro contato com a turma e assegurando que acolhimento, participação e aprendizagem sejam conduzidos desde o começo como responsabilidade corresponsável entre regentes, AEE, equipe gestora e famílias.

Um dos aspectos nas falas refere-se ao início do ano letivo como momento de maior complexidade. A incerteza sobre o perfil funcional e acadêmico do aluno é destacada por vários participantes. O P2 sintetiza essa dificuldade ao afirmar que “a

nossa maior dificuldade é no começo, quando a gente começa o trabalho, no começo do ano letivo, porque a gente não conhece o aluno. [...] até a gente perceber o que precisa” (P2, roda de conversa, 2025). A mesma participante exemplifica como tal desconhecimento impacta o planejamento: “o aluno pode ter um autismo leve, ele pode ser bom em português e pode ser fraco em matemática” (P2, roda de conversa, 2025), exigindo leitura fina de habilidades específicas. O P3 reforça esse ponto ao explicar que, embora haja laudos e relatórios, o conhecimento real do estudante só se dá na prática cotidiana: “a gente tem todo o material teórico [...], agora, como você vai administrar tudo aquilo com aquele aluno, é no dia-a-dia” (P3, roda de conversa, 2025). A dificuldade não se limita a reconhecer limitações ou potencialidades, mas envolve compreender “o que ele vai realmente, de fato, demonstrar no dia a dia” (P3, roda de conversa, 2025). Essa falta de tempo para estudo do documento, uma conversa entre os profissionais e até com a família do aluno, revela como o diagnóstico pedagógico exige observação contínua e não se esgota na leitura de laudos e que esse trabalho não vem sendo feito a contento, podendo ser observada essa falta de tempo e insegurança na fala: “às vezes eu vou saber quem é esse aluno e acertar uma adaptação de prova na última prova do ano” (P7, roda de conversa, 2025).

As dificuldades não se restringem ao campo pedagógico, mas envolvem também barreiras atitudinais e relacionais no contexto escolar. O P3 sugere a necessidade de ações de acolhimento e sensibilização: “poderia haver um trabalho de mais empatia [...] fazer uma apresentação [...] para ver se gera menos discriminação” (P3, roda de conversa, 2025). Essa iniciativa ganharia função preventiva, reduzindo “piadinhas que são muito desconfortáveis para ele, para a gente, para a família” (P3, roda de conversa, 2025). O relato indica que o ambiente escolar ainda reproduz estigmas e que se houver a explicitação das necessidades do aluno, pode favorecer um pertencimento que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva visa (Glat; Blanco, 2007; Pletsch; Glat, 2012; Mantoan, 2015).

A relação entre professor regente e professor de apoio também aparece como zona de tensão. O P2 (roda de conversa, 2025) afirma:

E até mesmo, isso no ensino médio, do 6 em diante, não acontece tanto isso, mais no 1º ao 5º, que fica as 4 horas, mostrando para o professor regente que nós, professoras de apoio, não somos uma ameaça para ele, ele deve saber disso, nós somos um apoio, até mesmo para ele, com o aluno com

deficiência, mas nós não somos ameaça, por que já teve escolas que acham que a professora de apoio quer mandar em tudo, não, não é, a professora de apoio não quer mandar, a regência é do professor, mas a gente está ali para dar uma assistência em alguns pontos.

O participante 2 aponta experiências em que docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se sentem hostilizados pelos regentes. Não podemos generalizar esses embates, podem acontecer alguns casos dessas desavenças e embates em sala, como demonstram as falas, mas não podemos entender que são regra, como demonstra a fala do P6: “eu nunca tive essa experiência no sentido de achar um professor de apoio seria, entre aspas, essa ameaça, eu disputaria, uma forma de conhecimento” (P6, roda de conversa, 2025). A necessidade de parceria “tem que ser parceria, tem que ser parceria” (P3, roda de conversa, 2025), enfatizada pelo P3, é condição para superar resistências.

Uma boa organização e um bom planejamento no início do ano letivo são indispensáveis, tempos institucionais de diagnóstico pedagógico, observação contínua e coplanejamento podem evitar problemas e trazer mais segurança aos professores no trabalho. A qualidade da recepção dos estudantes com deficiência depende tanto de práticas de acolhimento que combatam estigmas e promovam pertencimento quanto da clareza de papéis e da parceria efetiva entre professor regente e AEE, evitando sobreposições, hostilidades e improvisos. Quando a escola garante espaços de diálogo, protocolos de comunicação com as famílias e metas iniciais realistas, reduz-se a insegurança docente e ampliam-se as condições para decisões pedagógicas responsivas desde as primeiras semanas. Assim, acolhimento, corresponsabilidade e planejamento colaborativo formam o tripé que transforma a complexidade do começo do ano em oportunidade de aprendizagem e inclusão.

A relação da escola com a família aparece como outro eixo crítico. Para Pletsch (2014), a escuta dos sujeitos escolares é fundamental, incluindo as famílias, porque elas participam da construção de significados, identidades e práticas relacionadas à inclusão. Isso implica que a família deve ser parceira ativa, e não mera espectadora, e para isso a escola tem que estar se reunindo com as famílias e os colocando a par do desenvolvimento, para que assim haja essa confiança tão necessária. Para Glat e Pletsch (2007; 2013) e Sassaki (2010), a inclusão só se

sustenta quando há confiança da família na escola, pois essa parceria garante troca de informações essenciais e corresponsabilidade no percurso do estudante.

A parceria com as famílias constitui componente crítico do trabalho em rede. Docentes relatam tanto cobranças dissociadas do conhecimento do que a escola e o apoio realizam, como na fala do P2 (roda de conversa, 2025):

acho que a família deve estar envolvida também com os professores conhecendo. Eu sei que é uma coisa difícil, mas os professores conhecendo ali, porque é muito fácil o pai do aluno não vir na escola, o que acontece, enfim, e cobrar. [...] Então, eu acho que essa falta, dessa interação com a família, a família não tem que vir só cobrar, a família tem que entender também o limite que o filho dela está ali, até onde aquele momento o professor chegou. Entendeu? Do que pegar e ficar cobrando. Porque aí o pai cobra isso, o pai cobra aquilo, cobra a direção, cobra a supervisão, cobra o professor, o professor fica maluco. E aí ele está fazendo um trabalho que às vezes ele tem que totalmente, a família acha, meu filho consegue ler, meu filho consegue escrever. E ele não consegue, ele está no modo silábico ainda e está balbuciando alguma coisa, alguma palavra que ele ouviu, não, ele sabe fazer isso. E aí até o professor, não, ele não sabe fazer isso, ele está aqui ainda. Enquanto isso ele já foi cobrar a direção, foi cobrado a supervisão. E ainda um outro processo que não vem aqui. Hoje a moda é Ministério Público.

Existe uma queixa dos docentes em relação a família cobrar muitas ações e proibir muitas outras, como na fala do P8 “especificamente na educação física, eu acho que rola uma superproteção dos pais [...] até adquirir uma confiança no nosso trabalho, demanda um tempo. E, no início, muitos deles se recusam a fazer educação física porque acham que vai machucar” (P8, roda de conversa, 2025) quanto baixa adesão às reuniões, como na fala do P1: “Mas muitas, infelizmente, muitas vezes o pai do aluno da educação inclusiva nem comparece nessas reuniões de pais.” (P1, roda de conversa, 2025). A presença da família torna-se visivelmente essencial, não apenas para preenchimento burocrático, mas para um acompanhamento, mesmo que de forma remota, das práticas docentes, a fim de gerar uma relação mútua de confiança.

Os documentos (UNESCO, 2017; Minas, 2020) orientam que o AEE incorpore reuniões, visitas e entrevistas com famílias como parte do plano, e que o PPP articule parcerias intersetoriais, saúde, assistência, justiça, com pontos focais e fluxos pactuados para evitar a transferência indevida da responsabilidade pedagógica da escola. Políticas e práticas devem ser coplanejadas, implementadas,

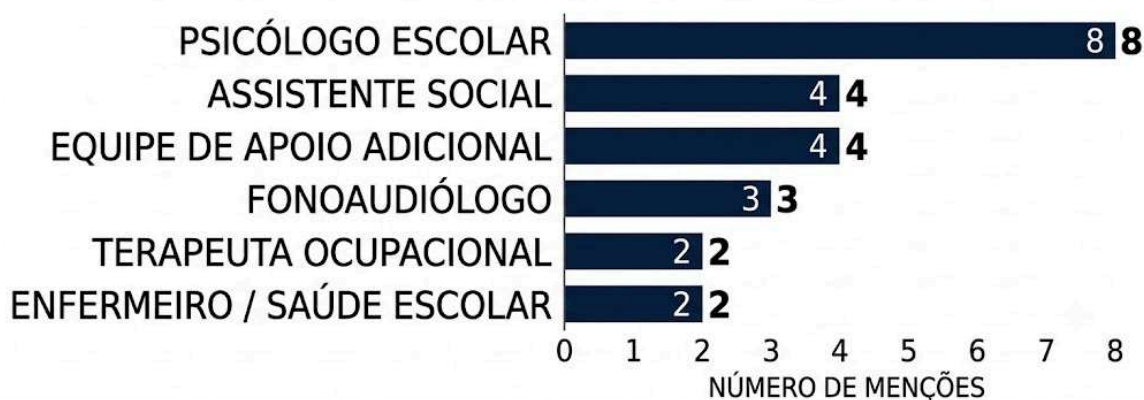
monitoradas e avaliadas com as pessoas com deficiência e com suas famílias, não apenas para elas.

A inclusão se fortalece quando a família sabe, de forma contínua e transparente, o que acontece na escola e participa das decisões pedagógicas. Para isso, é interessante se pensar em registros on-line dos professores em plataformas oficiais, com anotações breves sobre participação, avanços, incidentes e necessidades, reuniões periódicas, presenciais ou remotas, para devolutivas e pactuação de metas do PDI, além de canais ágeis de comunicação para dúvidas e orientações. Essa transparência reduz desconfiâncias, evita superproteção que restringem a participação do estudante, qualifica encaminhamentos e consolida a corresponsabilidade entre família, regentes, AEE e gestão. Contudo, o diálogo escola e família também evidencia que muitas demandas ultrapassam o campo estritamente pedagógico, requerendo apoio especializado contínuo. É nesse ponto que se insere a necessidade de se discutir outros profissionais na escola, como das áreas de psicologia, serviço social, fonoaudiologia, terapia ocupacional, enfermagem, entre outros e de uma atuação multiprofissional integrada para responder, com qualidade e oportunidade, às diferentes dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

A análise das respostas à questão 8 nos leva a essas reflexões: “Além dos profissionais ACLTA e TIL, quais outros profissionais você considera fundamental ter nas escolas estaduais para o atendimento da educação especial?”.

Gráfico 4 – Percepção docente sobre profissionais multidisciplinares nas escolas

PROFISSIONAIS ESSENCIAIS: DETALHAMENTO DE MENÇÕES



Fonte: Dados do questionário desta pesquisa.

No que se refere à necessidade de outros profissionais nas escolas, destaca-se de forma expressiva a reivindicação pela presença de psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais da área da saúde geral aparecem em 44% das respostas, onde psicólogos superam a frequência nas falas, como do Q4 (questionário, 2025):

Principais desafios: adaptar conteúdos e estratégias às necessidades de cada aluno; oferecer atenção individual em turmas grandes; e promover inclusão social, comunicação e acompanhamento efetivo junto à família e equipe multidisciplinar. Profissionais essenciais: Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Pedagogo/Coordenador de Inclusão, Assistente Social, Intérprete de Libras e Equipe de Apoio Escolar.

E também as falas: “faz mais que urgente a presença de psicólogos, assistentes sociais e enfermeiros (profissionais da saúde) na escola diariamente. Executando um trabalho multidisciplinar.” (Q9, questionário, 2025); “[...] nós professores não somos terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos. Ter, nas escolas regulares, profissionais que pudessem atender em caso de crises” (Q12, questionário, 2025); “Seria de fundamental importância profissionais voltados para área de assistência social, psicologia e fonoaudiologia dentro da escola.” (Q25, questionário, 2025).

Essa demanda aponta para a compreensão, por parte dos docentes, de que as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência extrapolam o campo estritamente pedagógico, exigindo uma abordagem multidisciplinar, aspectos esses também encontrados nas pesquisas de Mantoan (2015) intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais”. Tanto na perspectiva da autora como dos professores respondentes do questionário, vemos a necessidade de uma criação de novos personagens na escola e/ou políticas públicas que propiciem a interação e presença de profissionais da área de saúde dentro da escola. A resposta do questionário diz: “As ações do NAE são importantes, mas não dão conta das demandas individuais que aparecem no cotidiano da escola” (Q22, questionário, 2025) .

O Núcleo de acolhimento educacional (NAE) foi criado devido a lei nacional Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que institui a obrigatoriedade de serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. No estado de

Minas é composto por uma dupla de uma psicóloga e uma assistente social que atendem várias escolas e por isso comparecem nas instituições quinzenalmente (Minas, 2022). Porém, como evidencia a fala do respondente do questionário Q22, não é suficiente para atender as demandas, não só da educação especial, mas de toda a escola, evidenciando a necessidade da revisão de políticas públicas para a melhoria de toda a escola e do AEE.

As evidências do questionário e das rodas de conversa convergem para um mesmo ponto de que a inclusão efetiva, na escola comum, exige equipes multiprofissionais presentes e atuantes, pois muitos desafios transcendem a dimensão estritamente pedagógica e pedem respostas clínicas, sociais e de acessibilidade que apoiem o trabalho docente e a participação dos estudantes. Ao mesmo tempo, os relatos reconhecem que há situações de maior complexidade, associadas a perfis com necessidades intensivas e persistentes de apoio, nas quais a rede regular, sozinha, nem sempre consegue garantir qualidade, estabilidade e segurança. Nesses casos, torna-se estratégico fortalecer escolas especializadas, como centros de referência articulados à rede comum, não para substituir a inclusão, mas para operar em regime de colaboração, oferecendo avaliações interdisciplinares, protocolos de crise, recursos e tecnologia assistiva, formação continuada, atendimento intensivo quando necessário e apoio itinerante às escolas regulares.

Existe uma contradição entre o ideal inclusivo e os limites práticos do sistema escolar, como na afirmação do questionário de que “querer incluir todos em uma única proposta tradicional é exclusão da maioria” (Q10, questionário, 2025). Tal enunciado expressa uma crítica ao modelo curricular homogêneo, mas também revela uma concepção de deficiência associada à incapacidade de acompanhar o currículo comum, tensionando os princípios da inclusão defendidos por Sasaki (2007), que propõe a transformação dos contextos e não a exclusão simbólica dos sujeitos. A manutenção de práticas pedagógicas homogêneas, voltadas a um aluno padrão, tende a produzir exclusão ao desconsiderar as diferenças entre os sujeitos (Mantoan, 2003).

Reconhecendo as tensões entre ideais inclusivos e limites operacionais, parte da literatura sustenta a necessidade de um continuum de serviços que inclua escolas de educação especial para estudantes com necessidades complexas e mais severas, de modo a garantir apoios intensivos, currículos altamente individualizados

e condições pedagógicas que muitas redes regulares, sozinhas, não conseguem prover com qualidade e estabilidade. Autores como Kauffman e Hallahan (2018) defendem que a educação especial continua necessária, não como substitutiva da inclusão, mas como provisão especializada imprescindível para determinados perfis. Em decisões de escolarização de estudantes com deficiência múltipla e quadros mais severos, estudos internacionais apontam um dilema de localização, onde em certas circunstâncias, arranjos especializados podem ser o caminho mais adequado para assegurar bem-estar, segurança e aprendizagem efetiva. No contexto brasileiro, a Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, reconhece modalidades específicas, como escolas e classes bilíngues de surdos e o AEE bilíngue, como parte da oferta pública, evidenciando que, para alguns grupos, estruturas especializadas podem ser necessárias.

Ao mesmo tempo, diretrizes nacionais, como decreto Nº 12.686/ 2025 que institui a política nacional de educação especial inclusiva e a rede nacional de educação especial inclusiva, reforçam que a inclusão deve permanecer no horizonte normativo em seu art. 3º inciso VII “oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, preferencialmente nas escolas comuns da rede regular dos sistemas de ensino;”; o termo preferencial não exclui o ensino em diferentes modalidades, assim, quando existirem escolas especiais para casos mais severos, elas devem operar em rede com as escolas comuns, evitando isolamento, assegurando participação, trânsito entre contextos e planos educacionais individualizados, como defendem Mantoan (2006) e Pletsch e Glat (2010). Destaco a consonância com as autoras Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.352):

Em outras palavras, nossa perspectiva de Educação Inclusiva, não se contrapõe à existência dos serviços especializados, nem mesmo das escolas ou instituições especiais, ditas segregadas. O que se pressupõe é a incorporação desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo. Ou seja, ao invés de defender, como vem sendo feito em alguns meios, o fechamento das escolas especializadas, estamos propondo que as mesmas revejam o seu papel fortalecendo-se como centros de referência para formação de recursos humanos, pesquisas, produção de material adaptado, entre outras ações em prol do aprimoramento de estratégias de Educação Inclusiva.

Cada estudante da educação especial tem uma característica e necessidade diferente, onde a escola convencional, em alguns poucos casos, não é capaz de

gerar um ambiente saudável muito menos de aprendizagem aquele estudante, como afirmado na fala do respondente:

Acredita-se neste estudo na educação inclusiva com o olhar para os níveis de suporte. Manter um aluno que tenha uma deficiência intelectual severa, por exemplo, aprendendo trigonometria é complexo, pois este aluno não consegue acompanhar o que está sendo oferecido ali, nem mesmo com o intermédio do professor especializado, enquanto este poderia estar em uma aula de atividade psicomotora. Querer incluir todos em uma única proposta tradicional é exclusão da maioria, pois somos literalmente diferentes. Uma via saudável seria continuar a existir centros de terapia, que pudessem atender estes alunos com profissionais especializados, e na escola regular existirem profissionais que pudessem atender alunos em caso de crises, com casos mais severos em salas separadas para um desenvolvimento adequado às limitações deste estudante, podendo o mesmo estar participando de momentos coletivos escolares e disciplinas/conteúdos que ele pudesse extrair proveito da participação. É importante retomar a fala das autoras Glat, Pletsch e Fontes (2007), onde não se pode apagar as instituições especializadas, elas precisam sim de um fortalecimento e de políticas que façam elas caminharem com a educação regular, para efetivamente trazer aos alunos um crescimento real, que respeite as limitações de cada indivíduo.

Planejamento e gestão são pilares da inclusão, mas esbarram na falta de sistematização do plano de curso, em tempos insuficientes de coplanejamento e na indefinição de papéis entre regentes e AEE, o que fragmenta o trabalho e amplia improvisos. Superar esses entraves requer governança pedagógica explícita via PPP, tempos protegidos, fluxos, responsabilidades, diagnóstico inicial no começo do ano com observação contínua e PDI provisório, além de protocolos de registro e comunicação, incluindo a família, que orientem decisões desde as primeiras semanas. A parceria efetiva entre regente, AEE, gestão e família, sustentada por encontros regulares e critérios claros para adaptações e avaliação, reduz inseguranças, previne sobreposições e recoloca o foco no currículo e na aprendizagem. Assim, planejamento coletivo, corresponsabilidade e transparência informacional configuram o tripé capaz de transformar diretrizes em práticas pedagógicas consistentes, assegurando acesso, participação e aprendizagem com qualidade.

Em suma, os dados analisados evidenciam um descompasso estrutural entre a expansão das políticas inclusivas e os percursos formativos dos docentes. Embora o grupo investigado apresente trajetória experiente, a formação inicial revelou-se insuficiente para a inclusão, o que leva à delegação indevida de responsabilidades ao AEE. A formação continuada aparece como esforço individual, pouco articulado à rotina pedagógica, enquanto a sobrecarga e a atuação em múltiplas turmas e escolas comprimem o tempo destinado ao planejamento e ao trabalho colaborativo.

Diante desse quadro, consolidar práticas inclusivas requer política institucional e governamental de desenvolvimento profissional que una teoria e prática no chão da escola, com tempos protegidos e agendas regulares para estudo de caso, coplanejamento e avaliação de evidências; trilhas formativas por segmento e por papel, com mentoria e observação entre pares; articulação do PPP para que o EEB coordene ciclos formativos ancorados nas demandas reais, PDI, adaptações, avaliação; e monitoramento de impacto, deslocando a responsabilização individual para uma corresponsabilidade institucional. Uma formação inicial robusta, formação continuada situada e gestão do tempo de trabalho docente constituem as alavancas capazes de transformar dispositivos normativos em prática pedagógica inclusiva consistente.

4. PRODUTO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Este capítulo apresenta a Proposta de Intervenção, caracterizada como Produto de Ação Educacional (PAE), elaborada a partir dos resultados obtidos na pesquisa empírica realizada na Escola Estadual Antônio Carlos. A proposta tem como finalidade contribuir para o fortalecimento das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando as demandas identificadas no cotidiano escolar e os princípios estabelecidos na legislação educacional vigente.

A construção do PAE fundamenta-se na análise das percepções docentes acerca da formação profissional, da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e dos principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial. Os dados revelaram fragilidades relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, à articulação entre docentes regentes e profissionais do AEE, entre eles e com a gestão pedagógica, à burocratização do PDI e à ausência de tempos institucionais para o planejamento colaborativo. Tais aspectos indicam a necessidade de uma intervenção que incida sobre a organização pedagógica da escola, e não apenas sobre as práticas individuais dos docentes.

Nesse sentido, a proposta de intervenção está ancorada na concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva como projeto político-pedagógico coletivo, conforme defendem Battistello, Lisboa, Martins (2015), Fontes, (2007), Glat (2007, 2013), Mantoan (2002, 2003, 2006, 2015), Pletsch (2007, 2010, 2012, 2014), e Sassaki (2007, 2010), para os quais a inclusão escolar exige a reorganização das práticas pedagógicas, das relações institucionais e da cultura escolar, com a instituição se moldando às necessidades dos alunos.

A Proposta de Intervenção articula-se aos principais dispositivos legais que sustentam a educação especial na perspectiva inclusiva, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB nº 9.394/1996, pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2008; 2025), pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista nº 12.764/2012, pelo PNE Lei nº 13.005/2014, pela Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015, também se alinha às normativas estaduais, como a Resolução SEE nº 4.256/2020, a Resolução SEE nº 5.058/2024 e a Resolução SEE nº 5.085/2024. Esses documentos garantem o direito da pessoa com deficiência ao estudo em diversas esferas, reforçam a

importância da formação docente, da colaboração entre ensino comum e AEE e da flexibilização das práticas pedagógicas para garantir a inclusão.

Diante dessa realidade, o PAE proposto tem como eixo estruturante a organização de espaços sistemáticos de formação continuada e de planejamento pedagógico colaborativo, envolvendo professores regentes, profissionais do AEE e equipe gestora, com foco na elaboração, acompanhamento e avaliação dos PDI e das estratégias de adaptação curricular. Busca-se, assim, contribuir para a superação da lógica de responsabilização individual do professor e para a consolidação de uma prática institucional orientada pelos princípios da educação inclusiva.

A proposta foi concebida como ação viável no contexto da escola pesquisada, considerando suas condições reais de funcionamento, seus recursos humanos e as normativas que regulam a organização do trabalho pedagógico na rede estadual de ensino. Trata-se, portanto, de um produto educacional que visa promover mudanças no âmbito da gestão pedagógica, favorecendo a articulação entre teoria, política pública e prática escolar. A presente proposta ancora-se, sobretudo, nas contribuições da ferramenta 5W2H (Brasil, 2025), a qual articula fundamentação conceitual, desenho lógico de resultados e operacionalização de rotinas de gestão e monitoramento.

A ferramenta 5W2H, constitui-se uma técnica de planejamento que organiza a execução de ações por meio de sete questões: What (o quê), Why (por quê), Who (quem), When (quando), Where (onde), How (como) e How much (quanto custa). O Guia Prático de Planejamento Estratégico Institucional (BRASIL, 2025) recomenda seu uso para planejar o sistema de monitoramento, estruturar a comunicação de resultados e organizar revisões periódicas da estratégia, ao explicitar tarefas, responsáveis, prazos, locais, métodos e custos. Exemplos ilustrativos no guia evidenciam sua utilidade para transformar objetivos estratégicos em rotinas gerenciáveis, como o planejamento do monitoramento de programas, como definição de indicadores, fontes e relatórios, e a produção de relatórios de indicadores com cronogramas e responsáveis definidos (Brasil, 2025).

Metodologicamente, as estratégias foram alocadas em quadros 5W2H, definindo “o que” será feito, “por quê”, “por quem”, “quando”, “onde”, “como” e “com quais recursos”; e o próprio 5W2H organiza as rotinas de monitoramento e comunicação, permitindo acompanhar a execução e realimentar por meio de

revisões periódicas da estratégia previstas no ciclo de gestão (BRASIL, 2025). Esse arranjo confere coerência lógica, e viabilidade gerencial, pela 5W2H, em consonância com a exigência de práticas formativas, colaborativas e flexíveis no campo da educação inclusiva.

Para sintetizar os principais achados da pesquisa e orientar a definição das ações propositivas do PAE, apresenta-se, a seguir, o Quadro 4, que estabelece a relação direta entre os dados empiricamente levantados e as ações planejadas para o fortalecimento da inclusão escolar.

Quadro 4 - Dados da pesquisa e ações propositivas

Nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Ausência de tempo para conversas sobre o AEE entre professores regentes, professores do AEE e equipe gestora.	Organização de reuniões para elaboração e conversas sobre alunos.
2	Lacunas na graduação sobre o assunto da educação inclusiva; sentimento por parte da equipe docente da falta de preparo para trabalhar com os alunos do AEE.	Uso de sábados de módulo para formação continuada de professores.
3	Importância de análise dos PDI dos alunos do AEE antes do início do ano letivo para um bom trabalho; mitigação de estigmas e preconceitos com o AEE.	Sugestão de protocolo de recepção dos alunos do AEE
4	Burocratização do PDI; necessidade de melhoria no trabalho colaborativo; falta de acompanhamento da especialista pedagógica e das famílias dos alunos do AEE.	Criação de sistema de preenchimento e monitoramento do PDI online.
5	Ausência de espaço para trabalhos específicos e reservados com os alunos do AEE; ausência de espaços	Divulgação e melhoria do uso da sala de regulação.

	para regulação dos alunos com transtornos.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A partir da sistematização dos dados apresentados no quadro 4, as propostas do Plano de Ação Educacional (PAE) foram estruturadas com o objetivo de enfrentar, de modo articulado e contextualizado, os desafios identificados no cotidiano escolar. Cada ação propositiva foi elaborada de forma a responder diretamente às fragilidades observadas na pesquisa, orientando-se pelos princípios da colaboração institucional, da qualificação das práticas pedagógicas e da reorganização dos processos de gestão. Assim, o conjunto das ações descritas no PAE busca fortalecer a educação especial na perspectiva inclusiva, promovendo condições efetivas para o trabalho pedagógico integrado entre docentes, profissionais do AEE e equipe gestora, além de favorecer a implementação de estratégias sistemáticas de formação continuada, planejamento colaborativo e acompanhamento dos estudantes público-alvo da educação especial.

4.1 ESPAÇOS SISTEMÁTICOS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLABORATIVO

Quadro 5: Ação de espaços sistemáticos de planejamento pedagógico colaborativo

Elemento	Descrição
What O que será feito?	Instituir reuniões semanais presenciais do módulo II para conversas sobre alunos público-alvo da educação especial.
Why Por quê?	Ausência de tempo sistemático para trocas sobre AEE; fragilidade no planejamento colaborativo; dificuldade de comunicação entre regentes, AEE e equipe gestora.
Where Onde?	Nas salas de reunião da escola, como sala dos professores e auditório.
When Quando?	Todos os dias da semana, antes ou depois dos turnos, permitindo escolha do docente; validade inicial de 2 anos, com

	avaliação anual.
Who Quem?	Especialistas (EEB), professores regentes, ACLTA, TIL, SRM.
How Como?	Organização de cronograma fixo feito pelos EEB; pautas mensais; estudo de casos; integração com análise dos PDI; discussões sobre projetos como semana temática de educação especial.
How Much Quanto?	Sem custos diretos; uso da carga horária já prevista em legislação (módulo II).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A ausência de tempos institucionais dedicados ao diálogo sistemático entre professores regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe gestora configura-se, à luz dos dados coletados, não como uma dificuldade pontual, mas como um nó estrutural da organização do trabalho pedagógico, com consequências diretas para a efetividade da educação inclusiva na Escola Estadual Antônio Carlos. Tanto os resultados do questionário quanto a roda de conversa demonstram que o trabalho docente ocorre de modo fragmentado, marcado por iniciativas individuais e soluções improvisadas, revelando uma tensão entre as demandas legais da educação inclusiva e as condições reais de funcionamento da escola.

Esse quadro traduz, empiricamente, aquilo que autores como Glat e Pletsch (2013) identificam como uma das maiores barreiras à inclusão, a tendência de isolar o professor em sua prática, responsabilizando-o individualmente por desafios que são, por natureza, institucionais e coletivos. Segundo essas autoras, a inclusão exige a reorganização dos tempos, espaços e relações dentro da escola, de modo a transformar a docência em um trabalho colaborativo, sustentado por trocas sistemáticas entre pares e por uma cultura institucional capaz de produzir respostas conjuntas às demandas da diversidade (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Os dados da presente pesquisa, no entanto, apontam que essa cultura ainda não está consolidada, evidenciada, por exemplo, na fala da roda de conversa: “eu tive muita

difficuldade em química, por quê? Porque eu não tinha conhecimento em química [...] não conheço nada de inglês” (P2, roda de conversa, 2025), relatando que, ao enfrentar dificuldades em determinado conteúdo, recorre informalmente ao professor da área para compreender aspectos básicos do componente curricular, devido à ausência de momentos previstos para cooperação pedagógica. Essa situação não revela apenas uma lacuna organizacional, mas também a inexistência de uma política de planejamento colaborativo sustentada pela gestão escolar.

A literatura aponta que tais lacunas produzem efeitos pedagógicos profundos. Mantoan (2003; 2015) argumenta que, sem espaços de diálogo, a inclusão tende a se reduzir à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, sem que haja uma revisão das práticas pedagógicas, da organização curricular e das interações profissionais. O mesmo é enfatizado por Sassaki (2007), para quem a inclusão exige a constituição de ambientes de trabalho nos quais os atores educacionais possam construir consensos, compartilhar responsabilidades e desenvolver estratégias conjuntas para remover barreiras. O que os dados empíricos revelam, entretanto, é que as condições concretas da escola estudada ainda não permitem esse *modus operandi*, o planejamento ocorre de maneira isolada, as adaptações caem majoritariamente sobre os profissionais do AEE, e as trocas entre docentes são esporádicas e condicionadas à disponibilidade individual, e não a uma política institucional.

A roda de conversa traz a fala do P5 (P5, roda de conversa, 2025) sobre a vontade de organizar esses tempos de módulo:

Tem os encontros dos professores ao longo da semana. Que pode ser direcionado por supervisão e pode não ser [...] nem sempre com direcionamento pedagógico. Poderia, ao longo da nossa história futura, ter uma organização para aproveitar esses espaços de forma mais direcionada. Eles existem aqui na escola. Mas, às vezes, eles podem ser potencializados .

Em consonância com a fala do P8 (P8, roda de conversa, 2025):

eu ia completar essa questão do módulo. Uma sugestão que eu tenho, que eu acho que funcionaria e eu já vi acontecendo em outros lugares, é que ele pode ser on-line. Então, eu encontro on-line, grava reunião. Uma vez por semana, a gente encontra aqui e faz o nosso módulo, que aí você alivia a questão da carga horária, você consegue flexibilizar o horário para todo mundo participar. E, de fato, ter uma construção coletiva. Porque, senão, fica isso mesmo. Eu me sinto abandonada. Principalmente, no turno da tarde, que é o horário que eu tenho mais aula, nessa questão da supervisão.

Nesse cenário, a proposição é de fazer reuniões semanais presenciais, utilizando-se o tempo de módulo II, que são quatro horas definidas pela direção da escola, conforme Resolução de quadro de pessoal SEE nº 5.085/ 2024, acontecendo antes e depois do turno todos os dias, assim os professores podem selecionar um ou dois dias, junto com a especialista em educação básica (EEB), para participar dessas reuniões. Sobre a fala do P8 das reuniões acontecerem de forma on-line, teria que se analisar o caso e levar até o serviço de inspeção da secretaria de educação, fator esse que seria muito positivo se aprovado pelas instâncias superiores, sem nenhum prejuízo, podendo reunir até agrupamentos mais específicos de professores, divididos por área de conhecimento ou série/seguimento.

A proposta é que essas reuniões ocorram de forma estruturada pela EEB e que sejam contínuas, uma ação estratégica para transformar o modo como a escola organiza seu trabalho pedagógico. A escolha por organizar encontros diários, antes ou depois do turno, decorre diretamente das condições identificadas na pesquisa de jornadas múltiplas, acúmulo de turmas, sobrecarga com planejamento e adaptação de materiais e ausência de alinhamento entre os horários dos diferentes atores envolvidos. A ideia é que a EEB organize essas pautas dos encontros no início do mês, para que ela não seja sobrecarregada e precise estar presente em todas as reuniões, e que ao menos uma vez ao mês seja discutido o AEE, restando tempo para outras demandas da escola.

A profundidade dessa ação não reside apenas na criação de um espaço de fala, mas na constituição de um espaço de co-responsabilidade pedagógica, no qual os casos dos estudantes possam ser analisados à luz dos PDI, dos registros de acompanhamento e dos desafios vividos diariamente nas salas de aula. Esse movimento está em consonância com Pletsch (2014), que enfatiza que a escuta qualificada dos sujeitos escolares é fundamental para compreender como a política inclusiva é apropriada na prática e como as rotinas institucionais produzem sentidos que impactam o modo de operar a inclusão na escola. A pesquisa demonstra que muitos professores se sentem sozinhos nesse processo, como evidenciado nas falas da roda de conversa: “eu tenho 3 aulas naquela semana para eu dar conta de todas as demandas que o professor tem, e ainda conhecer esses alunos que têm essas especificidades” (P7, roda de conversa, 2025), “eu só tenho 50 minutos e ainda tenho mais 32 alunos. Então, assim, é complicado.” (P5, roda de conversa, 2025),

que afirmam não dispor de tempo suficiente para conhecer seus alunos ou planejar adaptações, diante de turmas numerosas e alta rotatividade de atividades pedagógicas.

A criação de encontros regulares também responde diretamente à crítica recorrente sobre o caráter burocrático do PDI. Para a maioria dos docentes, o documento, embora reconhecido como importante, não tem sido utilizado como instrumento vivo de acompanhamento pedagógico, mas como registro obrigatório, preenchido majoritariamente pelos profissionais do AEE. A literatura corrobora essa crítica, onde Glat e Pletsch (2013) alertam que, quando entendido como mero cumprimento burocrático, o PDI perde seu potencial transformador e deixa de orientar práticas pedagógicas inclusivas. As reuniões previstas na ação do PAE têm, portanto, a função de reinserir o PDI no cotidiano escolar, promovendo revisões periódicas, análise conjunta de objetivos e estratégias e revisão crítica dos encaminhamentos pedagógicos.

Essas reuniões podem não só discutir casos específicos e preenchimento de documentos, mas também discutir ações de semanas temáticas, como a Semana da Educação Especial, a Semana do Deficiente Auditivo e a Semana do Autismo. Tais semanas não devem ser entendidas como eventos isolados, mas como momentos de intensificação de estudos e culminância do trabalho, alinhamento conceitual e fortalecimento da cultura institucional voltada à diversidade, ressoando a proposta de formação situada defendida pelo referencial teórico e confirmada como necessidade pelos participantes da pesquisa. Essas semanas contribuem para romper com a lógica de formações genéricas e descontextualizadas, assumindo que a formação docente deve emergir dos problemas concretos vividos no interior da escola.

Do ponto de vista analítico, essa ação se insere na categoria de planejamento e gestão, pois promove a reorganização do tempo pedagógico, redefine atribuições e amplia os espaços de governança pedagógica dentro da escola, além de criar condições para que a gestão exerça sua função mediadora, conforme previsto pela literatura (Libâneo, 2004; Silva, 2018), fortalecendo a cultura participativa e a articulação entre diferentes setores. Sua efetividade será monitorada por meio de registros, atas, análises de frequência, indicadores de participação e evidências de mudanças na prática pedagógica, mecanismos essenciais para que a gestão possa

avaliar o impacto das reuniões e realizar correções estruturais no prazo previsto de um e dois anos.

Em síntese, aprofundar a ação de organização das reuniões implica reconhecer que elas não se configuram apenas como espaços de conversa, mas como um dispositivo de mudança institucional, capaz de transformar diagnósticos em práticas, fortalecer vínculos profissionais, construir soluções colaborativas e dar concretude à política inclusiva na escola. Ao enfrentar a ausência de tempo para o planejamento colaborativo, fragilidade identificada na pesquisa, essa ação se torna eixo estruturante do PAE e condição para a efetividade das demais propostas.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REUNIÕES COLETIVAS

Quadro 6: Ação de formação continuada nas reuniões coletivas

Elemento	Descrição
What O que será feito?	Realização de formações continuadas trimestrais nos sábados de módulo, com temas definidos a partir das demandas docentes e das necessidades identificadas no AEE.
Why Por quê?	Fragilidades na formação inicial, sensação de despreparo, sobrecarga e dificuldade em adaptar práticas pedagógicas; necessidade de fortalecer práticas colaborativas e qualificar o uso do PDI.
Where Onde?	Na Escola Estadual Antônio Carlos, utilizando o auditório, sala de informática e salas de aula.
When Quando?	Um sábado de módulo por trimestre; ação com validade inicial de dois anos; avaliação anual.
Who Quem?	Direção, especialistas da educação básica (EEB), profissionais do AEE (ACLTA, TIL, SRM) e convidados externos.
How Como?	Organização de ciclos formativos com estudo teórico, oficinas de PDI e adaptação curricular e práticas de observação;

	definição de temas pela equipe gestora com consulta aos docentes.
How Much Quanto?	Sem custo financeiro adicional; uso da carga horária já prevista no calendário escolar. Preferência por uso dos profissionais da rede. Sujeito a custos quando houver um convidado externo à rede.

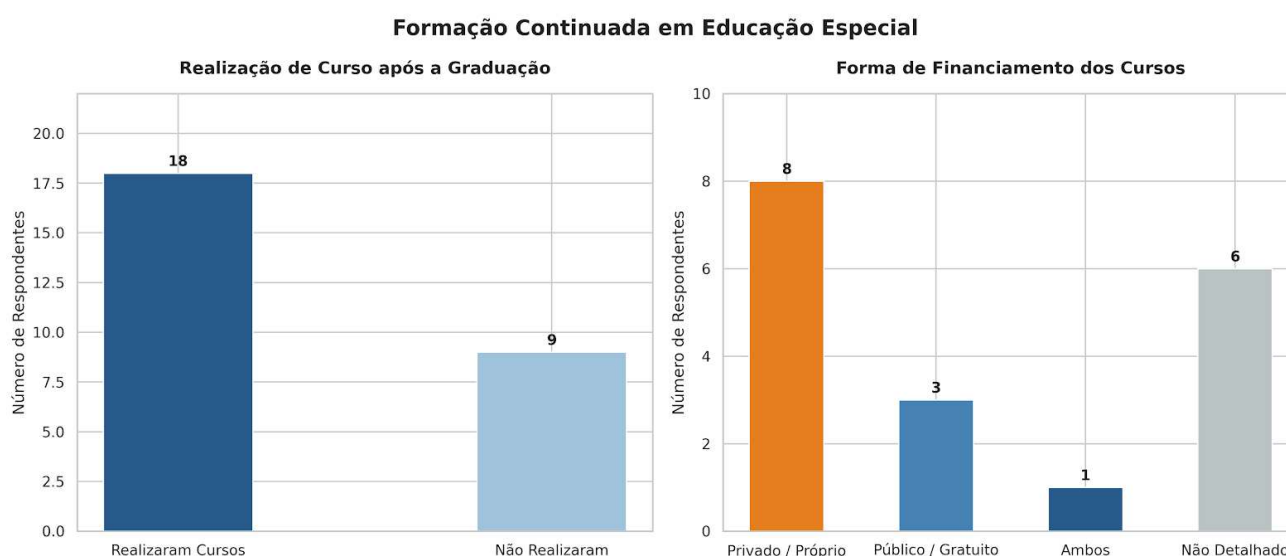
Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A análise dos dados empíricos revela que a formação continuada constitui não apenas uma necessidade pontual, mas um elemento estrutural e irrenunciável para que a Escola Estadual Antônio Carlos avance de modo consistente na consolidação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ao observar o retrato formativo apresentado pelos respondentes do questionário, torna-se evidente um quadro de profunda assimetria entre as exigências normativas da política inclusiva e a preparação real dos docentes que atuam no cotidiano da escola. Cerca de 74% dos professores regentes afirmam não ter cursado, em sua formação inicial, qualquer disciplina voltada ao atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, tendo aprendido na prática, por tentativa e erro, ou mediante investimentos particulares, arcados pelos próprios docentes, para suprir lacunas que deveriam ser responsabilidade do Estado enquanto provedor da formação docente pública (Brasil, 2014). A roda de conversa intensifica essa constatação, ao revelar não apenas a ausência de saberes específicos: “me dê uma dica de como adaptar, porque eu não consigo, às vezes, conhecer as especificidades de cada um.” (P4, roda de conversa, 2025), relatam buscar auxílio das professoras da SRM, nos profissionais ACLTA ou recorrer a consultas rápidas na internet, além de entenderem a real necessidade de sempre estar estudando, como na fala: “necessidade de estudo, de aperfeiçoamento, formação contínua é muito grande.” (P3, roda de conversa, 2025). Esses relatos revelam a necessidade de políticas sistemáticas de formação continuada institucionalizada, para dar mais segurança e autonomia a todos os profissionais da educação.

Esse cenário encontra ressonância crítica nos estudos de Glat, Pletsch e Fontes (2007), que demonstram que a formação inicial brasileira, em grande parte, ainda opera sob a lógica de um aluno abstrato, homogêneo, idealizado, produzindo

um hiato entre as condições concretas da docência e a formação oferecida nos cursos de licenciatura. As autoras afirmam que, quando a formação docente não reconhece a diversidade como elemento constitutivo e estruturante da sala de aula, a escola se torna incapaz de sustentar práticas inclusivas, gerando o deslocamento indevido da responsabilidade pedagógica para os profissionais do AEE, que passam a ser acionados como substitutos de uma formação que não ocorreu.

Gráfico 5 - Formação continuada em educação especial



Fonte: Dados do questionário desta pesquisa.

Sob a formação continuada, baseada no grupo respondente do questionário, constata-se que a grande maioria dos 27 docentes pesquisados busca o aprimoramento profissional após a graduação inicial, com 18 profissionais tendo realizado cursos voltados à educação especial, enquanto apenas 9 não passaram por essa capacitação. No entanto, a análise qualitativa revela que o ônus dessa especialização recai predominantemente sobre o próprio corpo docente, uma vez que o investimento de ordem privada e própria (8 menções) supera expressivamente o fomento público ou gratuito (3 menções). Esse cenário evidencia que, embora haja um forte engajamento individual dos professores para qualificar a sua prática inclusiva, manifesta-se uma lacuna estrutural na oferta de políticas públicas contínuas e integradas pelo Estado que ofereçam suporte financeiro e institucional gratuito para essa formação necessária.

À luz desse diagnóstico, a proposta é utilizar os sábados de módulo II, reuniões que acontecem uma vez ao mês conforme Resolução de quadro de pessoal SEE nº 5.085/2024, para a realização de formações continuadas ao menos uma vez por trimestre, com a condução dos próprios profissionais do AEE da escola ou até a presença de membros externos convidados, como Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) e Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), tendo como escuta ativa dos professores os temas dessas formações, de acordo com as necessidades que surgirem nos encontros semanais de módulo II. Essa ação representa uma inflexão significativa na política interna da escola, não como mero acréscimo de horas formativas, mas como dispositivo institucional de reorganização do trabalho pedagógico e de ressignificação das práticas docentes. Trata-se de um deslocamento epistemológico que reconhece que a formação não pode ocorrer de maneira episódica ou por adesão individual; ao contrário, deve ser concebida como ação estratégica, sistematizada, articulada aos problemas concretos da escola e guiada pela lógica da co-responsabilidade docente, AEE e gestão. A escolha pelos sábados de módulo, previstos no calendário oficial, permite que a escola opere dentro das condições reais impostas pelo sistema estadual, ao mesmo tempo em que cria espaço protegido para que os professores possam se debruçar sobre temas emergentes da própria prática.

A densidade dessa ação se revela, sobretudo, na relação direta entre os conteúdos formativos propostos e as fragilidades empíricas identificadas. Os temas devem ser sugeridos pelos próprios professores de acordo com as necessidades e pesquisados pela gestão, e se nos basearmos nas respostas do questionário e roda de conversa já existem algumas possibilidades potentes: adaptação curricular sem infantilização, leitura crítica do PDI, estratégias para estudantes com Transtorno do espectro autista (TEA) e Transtorno do déficit de Atenção (TDAH), delimitação das funções do ACLTA e do TIL, uso pedagógico da sala de regulação, compreensão dos limites e possibilidades da flexibilização curricular. Esses não são conteúdos genéricos, mas emergem da materialidade do cotidiano escolar, das tensões vividas e das lacunas nomeadas. Ao propor formação continuada situada, a escola se aproxima do que Mantoan (2015) define como formação implicada, isto é, uma formação que não apenas informa, mas transforma as práticas porque é gerada no interior da própria comunidade escolar, enraizada nos problemas concretos dos sujeitos que dela participam.

Além disso, a periodicidade trimestral não irá trazer prejuízos para a organização escolar, permitindo outras pautas nas demais reuniões, além de conferir a essa ação um caráter processual, dialógico e cumulativo. Não se trata de formações esporádicas, desconectadas umas das outras, mas de um ciclo contínuo de aprendizagem profissional que articula teoria, prática e reflexão crítica, onde os professores estudam um conceito, analisam um caso, aplicam o conhecimento, revisitam o caso nas reuniões semanais, retornam à formação trimestral com novas questões, refinam suas práticas, produzindo, assim, um movimento espiralado de desenvolvimento profissional. Essa lógica está em consonância com a perspectiva de Pletsch (2014), que argumenta que a inclusão só se sustenta quando a formação docente integra diagnóstico, ação e reflexão, em um processo contínuo de reconstrução das práticas pedagógicas.

A formação continuada pode incluir oficinas de adaptação curricular, análise de PDI e planejamento colaborativo, não apenas ampliando o repertório técnico dos docentes, mas também redistribuindo esforços, deslocando a lógica do imprevisto e criando condições de equidade nas práticas pedagógicas. O impacto esperado, portanto, não é apenas cognitivo, mas também emocional e organizacional, ao compartilhar saberes e responsabilidades, a escola reduz a sobrecarga individual e transforma a inclusão em um compromisso institucional, e não em um fardo pessoal do professor regente ou do profissional do AEE. É importante que todos os funcionários participem, não apenas professores, e saibam lidar com as deficiências e transtornos, como relatam o P3 e P8:

a gente conhece casos que a professora de apoio não está presente na escola, e os outros funcionários não sabem lidar com a rotina, como é que faz para dar uma comida, que é o que eu faço agora, esse o que eu faço agora, se a gente tenta entender um pouquinho mais na formação continuada, numa leitura simples de área, a gente já fica mais preparado para essas dificuldades que a gente tem. (P3, roda de conversa, 2025)

Porque as leis estão aí, quando eu falo camarada é todo mundo da comunidade escolar. O diretor tem que estudar a educação especial. A supervisora tem que estudar. O professor tem que estudar. Porque o aluno que está ali na escola, ele é de todos. (P8, roda de conversa, 2025)

É essencial que toda equipe escolar esteja preparada para lidar com as necessidades da educação especial inclusiva. Desde o funcionário da secretaria Assistentes técnicos de educação básica (ATB) ao abordar um pai atípico no balcão

ou telefone para saber a maneira certa de dialogar com este, ao Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB) que ajuda os alunos com deficiência a se locomover e alimentar, precisam de treinamento e instruções para esses manejos. Não podemos esquecer da equipe gestora que precisa estar atualizada com a legislação de inclusão e saber a forma correta de lidar com os familiares e alunos da educação especial.

Inserida principalmente na categoria analítica formação docente, esta ação dialoga de forma transversal com PDI e a adaptação curricular, porque visa aprimorar o uso pedagógico desses instrumentos, e com planejamento e gestão, porque exige reorganização dos tempos e das práticas institucionais. Como prevê o PAE, a ação terá validade inicial de dois anos, com monitoramento contínuo, avaliação anual e possibilidade de ajustes metodológicos após o primeiro ciclo avaliativo. O monitoramento abrangerá não apenas registros de presença, mas também análise da incorporação dos conteúdos nas práticas pedagógicas, evidências de melhoria na qualidade dos PDIs e percepções docentes sobre a efetividade da formação oferecida.

Assim, ao situar a formação continuada como núcleo organizador da prática docente inclusiva, a escola não apenas responde às lacunas formativas identificadas, mas inaugura um movimento mais profundo de transformação institucional, rompendo com a lógica reparadora que historicamente estruturou sua relação com o AEE e inaugurando uma cultura de aprendizagem profissional contínua, colaborativa e situada, em consonância com os referenciais teóricos mais avançados da educação inclusiva e com os dados que emergem de sua própria realidade cotidiana.

4.3 PROTOCOLO DE RECEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Quadro 7: Ação de criação do protocolo de Recepção dos Estudantes

Elemento	Descrição
What O que será feito?	Implementar um protocolo institucional de recepção composto pela análise inicial dos PDIs no início do ano, apresentação dos alunos e professores às turmas, entrevistas com pais e

	apresentação da equipe escolar às famílias.
Why Por quê?	Falta de informações no início do ano, imprevisto pedagógico, lacunas na circulação do PDI, fragilidades na relação escola-família e necessidade de fortalecer o acolhimento e a cultura inclusiva.
Where Onde?	Nas dependências da escola, como salas de reunião, auditório, salas de aula.
When Quando?	Durante os dias escolares de planejamento no início do ano letivo, em reuniões previamente agendadas durante o expediente de trabalho; validade de dois anos; avaliação anual.
Who Quem?	Direção, especialistas, professores regentes, SRM, ACLTA, TIL, estudantes e responsáveis pelos estudantes.
How Como?	Estudo dos PDIs; reunião de apresentação; entrevistas estruturadas com registro; encontro inicial da equipe com as famílias; definição de fluxos de comunicação.
How Much Quanto?	Sem custos adicionais; uso da carga horária prevista para planejamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A consolidação de um protocolo institucional de recepção para estudantes público-alvo da educação especial surge como uma resposta direta às lacunas observadas no cotidiano escolar, especialmente no início do ano letivo, quando parte significativa das dificuldades relacionadas ao planejamento pedagógico, à adaptação de materiais, ao uso do PDI e ao estabelecimento de vínculos entre escola e família poderia ser mitigada por processos de acolhimento mais estruturados. Tanto no questionário quanto na roda de conversa, diversos docentes afirmaram que a ausência de informações sistematizadas sobre os estudantes, suas necessidades específicas, características comportamentais, histórico escolar, recursos utilizados no AEE ou mesmo aspectos familiares relevantes, provoca insegurança,

improvisações e decisões pedagógicas que, muitas vezes, se baseiam em percepções desconectadas da trajetória real do aluno: “o início é muito difícil, a gente não conhece as limitações daquele aluno, a gente tem todo o material teórico, tem um laudo, dependendo se ele vem transferido, a gente tem relatórios das escolas anteriores, então o material teórico você tem” (P3, roda de conversa, 2025). Essa sensação de começar o ano despreparado, está associada ao fato de que a leitura do PDI muitas vezes ocorre tardiamente, ou fica restrita aos profissionais do AEE, o que contraria a função colaborativa prevista na Resolução SEE nº 4.256/2020, que determina que o PDI deve ser elaborado e acompanhado por todos os agentes diretamente envolvidos no processo de escolarização do estudante.

Ao examinar o conjunto de evidências apresentadas na roda de conversa e questionário, observa-se que os professores manifestam a necessidade de conhecer os alunos antes que o ano letivo se inicie. Um dos aspectos mais recorrentes é a demanda por revisar os PDIs no período de planejamento inicial, a fim de antecipar adaptações curriculares, prever possíveis barreiras e compreender singularidades, especialmente nos casos em que há complexidade comportamental, uso de medicação contínua, crises relacionadas ao TEA ou necessidade de ambientes sensoriais específicos, dimensões relatadas nos dados empíricos. Essa revisão prévia permitiria reduzir significativamente o improviso pedagógico que, segundo vários participantes, é um dos fatores que mais desgastam a prática docente e sobrecarregam o trabalho ao longo do ano.

O protocolo aqui proposto parte da compreensão de que a recepção não é um ato administrativo, mas um processo pedagógico estruturante, que inaugura vínculos, estabelece expectativas e organiza o percurso escolar do estudante público-alvo da educação especial. Esse entendimento está alinhado ao que defendem Mantoan (2015) e Pletsch (2014), para que a escola seja inclusiva, ela precisa transformar suas práticas institucionais, adotando dispositivos que permitam aos professores compreenderem a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem.

O primeiro eixo do protocolo consiste na análise coletiva dos PDIs durante os dias escolares destinados ao início do ano letivo, antes da entrada dos estudantes (Minas, 2024). A proposta é que cada especialista da educação básica, em parceria com os professores da SRM, ACLTA, TIL e com os regentes das turmas onde o estudante estará matriculado, realize a leitura minuciosa do documento, discutindo

as metas, as evidências do ano anterior, os recursos necessários e as estratégias indicadas pela equipe do AEE. Tal análise não deve se limitar a uma leitura burocrática, mas se transformar em estudo de caso, articulando o documento às condições reais da turma, aos desafios pedagógicos previstos e às demandas formativas que essa análise fizer emergir. Essa etapa é fundamental para reduzir a fragmentação do trabalho pedagógico, ao iniciar o ano com clareza sobre quem são os alunos, suas barreiras e potencialidades, o professor abandona a lógica reativa e passa a operar sob uma lógica proativa, planejada e consciente. Essa é uma prática já adotada por outras instituições da mesma rede, como relata o P5:

Nós, no início do ano escolar, a gente disponibiliza esse plano para supervisão, que passa esse plano para o professor de apoio, ou que faz reuniões ao longo dos dias escolares iniciais entre essas equipes. E ali começam as conversas entre o professor regente e o professor de apoio. E você vai adaptando aquelas atividades. Mas você precisa de um documento onde você vai uniformizar essas informações. Porque ali você consegue construir, vamos trabalhar assim, como se fosse a trajetória daquele aluno, o que está sendo feito, que é o desenvolvimento daquele menino. [...] Nós estamos lá há mais tempo, e as professoras que construíram esse documento, mesmo elas trocando, todo ano elas recebem o PDI do ano anterior. Onde ele traz essa trajetória do aluno. (P5, roda de conversa, 2025)

O segundo eixo do protocolo envolve a apresentação dos estudantes às suas turmas e a apresentação dos professores ao conjunto dos alunos. Como demonstram os dados, muitos estudantes do AEE chegam às turmas sem que seus colegas compreendam suas formas de comunicação, características comportamentais, condições sensoriais ou necessidades específicas, o que favorece estigmas, estranhamentos iniciais e, por vezes, episódios de rejeição ou bullying, conforme relato do P3:

Eu acho que dentro das escolas poderia haver um trabalho de mais empatia no sentido de, chegou o aluno, a gente fazer uma apresentação, uma apresentação naquela situação ali para ver se gera menos discriminação, porque a gente ouve muita piadinha, isso é muito desconfortável para ele, para a gente, para a família, então faz uma apresentação, olha gente que legal, pode soar que eu estou fazendo uma discriminação, mas não é, eu to tentando trazer a inclusão o mais simpático possível, o mais próximo possível daquela sala de aula ali. Então, chegou uma criança com DI, então a gente vai falar o que é, olha gente, chegou uma criança, um coleguinha, então você vai explicar para a turma o que é, como que nós podemos chegar mais próximo das limitações dele para promover a diminuição dessas barreiras, como que a gente consegue dialogar melhor, como que a gente consegue ajudar, parece que é um

teatrinho, mas não é, torna o trabalho mais prazeroso e mais simples, eu acho que dificulta menos trabalhar com ele, e aí por isso que tem a professora aqui na sala de aula, por isso que tem uma professora de apoio, por que ele precisa da professora de apoio, e a gente começa a desmistificar por que tem uma outra professora na sala, ela também é professora, então ela está atendendo esse aluno, por que, o que é um laudo, o que é um CID, a gente ouve muita piadinha, ah ele é assim porque ele é autista, não, vamos entender o que é isso, eu acho que no início também é bom esse trabalho, é outro ponto muito importante. (P3, roda de conversa, 2025)

A institucionalização de um momento de acolhimento, conduzido pela equipe gestora e pelos professores regentes, no qual se apresentam a diversidade existente na escola e naquela sala de aula, os profissionais que compõem o AEE e, quando apropriado, informações sobre o estudante elaboradas com sensibilidade ética e pedagógica, contribui para a construção de uma cultura de respeito e de pertencimento, dimensão central para Sassaki (2007), que destaca que a inclusão depende, sobretudo, da formação de comunidades escolares que reconheçam a diversidade como expressão de humanidade.

O terceiro eixo do protocolo consiste na realização de entrevistas com as famílias, preferencialmente ainda no período de planejamento inicial, com registro formal em documento próprio da escola e no PDI. A entrevista padronizada com os responsáveis permite não apenas conhecer a criança para além do diagnóstico, mas também construir com a família uma relação de confiança, transparência e corresponsabilidade. Como afirmam Glat e Pletsch (2013), o diálogo com as famílias é indispensável para que a escola compreenda as singularidades do estudante e estabeleça metas realistas e contextualizadas no PDI. Essa entrevista deve ter a apresentação institucional da equipe escolar para as famílias dos estudantes público-alvo da educação especial. Os dados apresentados anteriormente da entrevista e roda de conversa, revelam que muitos pais desconhecem o papel dos profissionais que compõem o AEE e, por isso, atribuem ao professor de apoio funções que não lhe cabem, como ensinar conteúdos disciplinares ou resolver questões de comportamento, além de não confiar nos professores regentes e suas habilidades para lidar com a diversidade. Essa apresentação, realizada em formato de reunião coletiva no início do ano, permite esclarecer papéis, estabelecer fluxos de comunicação com transparência e alinhar expectativas sobre avaliação, adaptação curricular e acompanhamento. Quando a escola explicita seus processos, reduz-se o

risco de conflitos, cobranças desmedidas ou incompreensões que, segundo os relatos, desgastam a relação escola-família.

Essa ação situa-se na categoria analítica planejamento e gestão, pois implica reorganização de rotinas, procedimentos, responsabilidades e fluxos de comunicação; porém ela também dialoga diretamente com a categoria PDI e adaptação curricular, dado que estrutura o início do ano a partir da análise pedagógica dos documentos, e formação docente, na medida em que as discussões dos casos servem como formação situada para os professores.

A ação tem validade de dois anos, com avaliação anual destinada a verificar sua efetividade. O monitoramento ocorrerá mediante registro das análises dos PDIs, atas das entrevistas com as famílias, evidências de implementação das apresentações iniciais e acompanhamento dos efeitos percebidos no clima escolar e na adaptação dos estudantes no primeiro trimestre. Após dois anos, ajustes metodológicos poderão ser realizados conforme as demandas identificadas.

4.4 SISTEMA ONLINE DE PDI SIMPLIFICADO

Quadro 8: Ação de criação do sistema online de PDI simplificado

Elemento	Descrição
What O que será feito?	Criação de um sistema digital simplificado de PDI, utilizando planilhas de Excel organizadas no Drive institucional, com edição por professores e gestores, e visualização pelas famílias.
Why Por quê?	O PDI atual é burocrático, pouco funcional, de difícil circulação e raramente atualizado; professores demandam sistema dinâmico e acessível; necessidade de fortalecer o acompanhamento contínuo e o planejamento colaborativo.
Where Onde?	Google Drive institucional da escola, com links seguros e organização por aluno/turma.
When Quando?	Implementação imediata; validade de dois anos; avaliação anual.

Who Quem?	EEB com a coordenação e monitoramento, professores regentes, profissionais do AEE (ACLTA, TIL, SRM) com a alimentação dos dados, direção, famílias com visualização.
How Como?	Construção de planilhas padronizadas; definição de campos essenciais; monitoramento mensal; formação inicial dos docentes; integração futura proposta à SEE-MG para inserção no DED.
How Much Quanto?	Sem custos adicionais; uso das ferramentas já disponíveis: Excel e Drive institucional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A necessidade de sistematizar, simplificar e democratizar o acesso ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é uma das evidências mais consistentes que emergem dos dados da pesquisa empírica. Professores regentes, profissionais do AEE e especialistas apontam reiteradamente a burocratização do documento, a falta de circulação entre os docentes, a ausência de revisões contínuas e o fato de que o PDI, embora reconhecido como instrumento essencial da educação especial, tem sido utilizado de forma fragmentada, tardia e, muitas vezes, reduzido a um registro formal que pouco dialoga com as práticas pedagógicas cotidianas. Em diversos trechos da roda de conversa, o PDI é descrito como um documento extenso e pouco funcional, indicando que a sua forma atual não favorece o acompanhamento cotidiano dos estudantes nem a colaboração entre regentes e AEE, como determina a Resolução SEE nº 4.256/2020. Essa realidade não apenas compromete a função pedagógica do documento, como também inviabiliza diagnósticos contínuos e intervenções tempestivas, fragilizando a lógica de inclusão que depende, por definição, de registros atualizados, comunicação interprofissional e acompanhamento sistemático.

A demanda por um sistema digital aparece com força tanto no questionário quanto na roda de conversa. Professores descrevem a dificuldade em registrar informações importantes, como participação, humor, crises, uso de medicação, condições sensoriais, desempenho diário e compreensão de atividades, devido ao formato estático do PDI atual. O P8 chega a sugerir explicitamente que o PDI

deveria estar integrado ao Diário Escolar Digital (DED), permitindo registros rápidos que gerassem feedback imediato ao professor regente e histórico contínuo para o AEE e para a equipe gestora.

Do mesmo jeito que a gente tem, regente de aula, regente de turma tem que preencher o diário todos os dias, que a professora de apoio tivesse lá no aplicativo, tomou o remedinho hoje, minha benção, como que o aluno está se comportando? Chegou animado, desanimado? Hoje ele agrediu, brigou com alguém? Conseguiu acompanhar as aulas. E aí que fosse vinculado com o diário? Hoje é aula de ciência, ela acompanhou a aula total, parcialmente, não acompanhou nada? Porque ali já ia ter um feedback pro próprio professor diário do que o moleque está acompanhando, o que não está acompanhando e fora o banco de dados que você ia ter. No dia que a benção vem sem tomar o remedinho, dá confusão, no dia que veio com o remedinho, meio tranquilo, acompanhou, fez tudo direitinho. (P8, roda de conversa, 2025)

Já o P3 defende a necessidade de simplificação, afirmando que o documento deveria conter informações-chave sobre suas barreiras, necessidades, potenciais desencadeadores de crises e estratégias essenciais de apoio, tornando-o funcional desde o primeiro dia de aula.

Então, o que que tem que ter nesse PDI? O cartão de visita, as informações iniciais e principais, é o nome do aluno, o nome dos especialistas que acompanham o aluno, a medicação que aquele aluno toma, o que que pode acentuar a desregulação daquele aluno, quais são as barreiras que aquele aluno enfrenta, e o que que tem que se trabalhar com ele. [...] enquanto tem essa burocracia desse tamanho, desse monte de pergunta, que acaba ficando engavetado, guardado, no início do ano, enquanto a gente tiver esse modelo, vamos construir junto um, pra gente entender como que faz (P3, roda de conversa, 2025)

Na roda de conversa e no questionário houve um consenso entre os profissionais que o PDI atual não cumpre integralmente sua função pedagógica e precisa ser reorganizado para tornar o acompanhamento mais ágil, colaborativo e integrado à rotina docente.

Diante dessa realidade, a presente ação do PAE propõe a criação de um sistema online simplificado de PDI, inicialmente desenvolvido pela própria escola, como solução viável e imediata, em consonância com suas condições técnicas, humanas e institucionais. A proposta consiste em organizar planilhas estruturadas em planilhas, armazenadas em ambiente seguro do google drive institucional da escola, com acesso editor para os professores regentes, profissionais do AEE e equipe gestora, e acesso em modo de visualização para as famílias. Essa solução,

ainda que provisória, atende à necessidade urgente de permitir que o PDI seja atualizado de maneira contínua, colaborativa e acessível, corrigindo uma das principais fragilidades identificadas pelos participantes que é a falta de circulação e atualização do documento.

As planilhas serão organizadas em abas temáticas, contemplando informações essenciais extraídas do PDI oficial como, dados de identificação; resumo pedagógico e comportamental; histórico escolar; dificuldades e potencialidades cognitivas; aspectos sensoriais e comportamentais; estratégias de apoio; registro contínuo de participação nas aulas; acompanhamento diário do AEE; adaptações realizadas; e evolução trimestral, como pode ser visto no exemplo criado pelo autor (Figura 23). Esses campos serão padronizados a partir da análise das necessidades reveladas no arquivo estudado, especialmente considerando as informações sobre crises, medicações, barreiras sensoriais, dificuldades de comunicação e comportamentos desafiadores. O formato digital permitirá ainda que os registros sejam filtrados, analisados e utilizados de forma mais eficiente para fins de planejamento e construção colaborativa do PDI formal exigido pela SEE-MG.

Figura 23 - PDI simplificado on-line

Identificação	Resumo Pedagógico	Histórico Escolar	Dificuldades Cognitivas	Aspectos Sensoriais	Estratégias de Apoio	Registro de Participação	Adaptações Realizadas
Identificação do Estudante							
Nome:	João Silva	Data/de Nascimento:	12/03/2010	Professor Regente:	Prof ^ª . Ana Costa		
Ano/Série:	6º Ano / Turma A	Turmo:	Mº Ano / Turma A	Profissional do AEE:	SRM / ACLTA		
Professor Regente:		Diagnóstico:	TEA	Tipo de Atendimento:	Complementar		
		Uso de Medicação:	Risperidona	Contato da Família:	(31) 99999-0000 / pajooosilva@email.com		
Resumo Pedagógico e Comportamental				Acompanhamento Diário do AEE			
Potencialidades:	Habilidades Visuais, Boa Memória			Data	Profissional	Atividade	Resultado
Dificuldades:	Comunicação Oral, Concentração			05/03/2024	SRM	Comunicação Alternativa	Progresso
Barreiras:	Hipersensibilidade a Ruído			06/03/2024	ACLTA	Apoio em Sala	Necessita Revisão
Estratégias de Apoio:	Uso da Sala de Regulação, Reforço Visual			07/03/2024	TIL	Treino de Leitura	Eficaz
Gatilhos de Crise:	Ambientes Barulhentos, Mudanças de Rotina						
Registro Contínuo de Participação				Evolução Trimestral			
Data	Disciplina	Observação		Trimestre	Avanços	Dificuldades	Ajustes Necessários
05/03/2024	Matemática	Dificuldade com operações		1º Trimestre	Melhora na Leitura	Dificuldade em Escrita	Mais Apoio Visual
06/03/2024	Ciências	Participou com apoio		2º Trimestre	Maior Interação Social	Desatenção	Atividades Estruturadas
07/03/2024	História	Necessita de mais adaptação		3º Trimestre	Avanço em Matemática	Memória Curta	Reforço de Contêido

Descrição da imagem: A imagem foi criada digitalmente pelo autor e simula um sistema ou documento digital de acompanhamento escolar inclusivo, estruturado com abas cinzas no topo, sendo as abas: Identificação, Resumo Pedagógico, Histórico

Escolar, Dificuldades Cognitivas, Aspectos Sensoriais, Estratégias de Apoio, Registro de Participação e Adaptações Realizadas. O corpo da imagem é dividido em seções, organizadas por cores, exemplificando as informações que cada aba deve conter com as informações do estudante.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

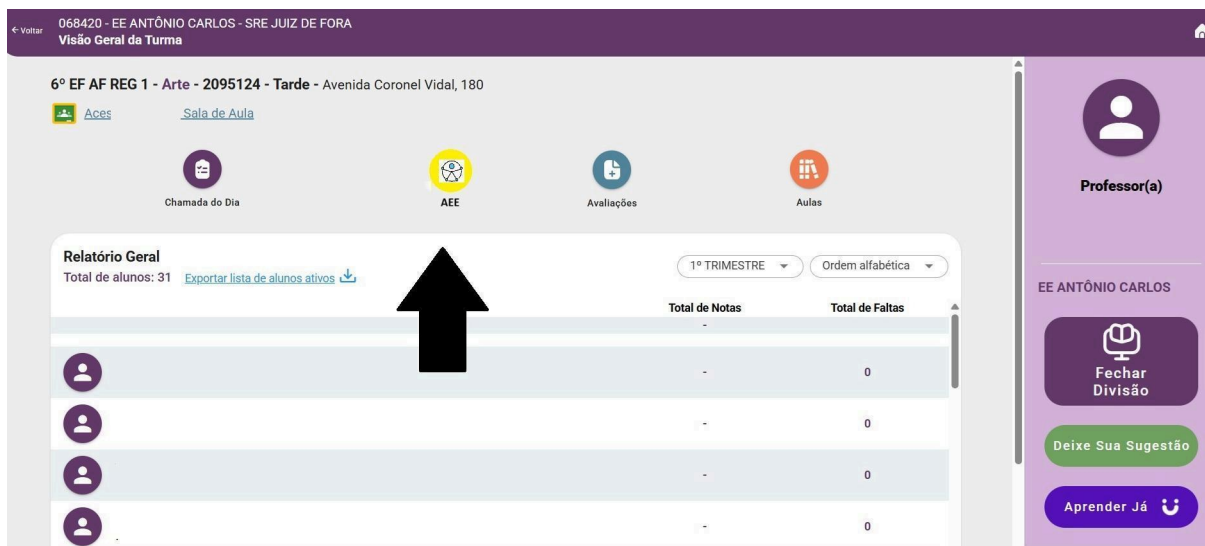
A gestão dessa ferramenta ficará sob responsabilidade direta do Especialista de Educação Básica (EEB), em conformidade com a legislação estadual que atribui a essa função a articulação e a garantia da elaboração do PDI, além de se encarregar de orientar e verificar os dados sensíveis relativos à lei de proteção de dados. Na ação aqui proposta, o EEB atuará também como monitor da qualidade dos registros, verificando periodicamente se as informações estão atualizadas, se os professores regentes estão inserindo observações relevantes e se os profissionais do AEE estão estabelecendo diálogo pedagógico com esses registros. O monitoramento será contínuo e registrado em relatórios mensais, permitindo que a gestão identifique lacunas, inconsistências ou ausência de participação, garantindo coerência entre prática e documentação.

Quanto ao acesso das famílias, restringi-lo à visualização é medida adequada tanto para garantir a integridade dos registros quanto para assegurar transparência e corresponsabilidade no acompanhamento dos estudantes, respondendo à crítica presente na roda de conversa e questionário de que muitas famílias desconhecem as ações da escola, os papéis dos profissionais ou as estratégias pedagógicas definidas para seus filhos. Ao disponibilizar o PDI simplificado de maneira clara e contínua, a escola fortalece a relação família-instituição, estabelece confiança e permite que os responsáveis compreendam melhor o trabalho desenvolvido.

Embora esta solução provisória via planilhas seja plenamente viável e alinhada ao cotidiano institucional, o PAE propõe que, em médio prazo, essa tecnologia desenvolvida pela escola seja apresentada formalmente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) como sugestão para incorporação ao Diário Escolar Digital (DED), como nos exemplos criados pelo autor (Figuras 24 e 25). Essa recomendação responde diretamente às falas da roda de conversa e questionário que defendem a integração do PDI ao DED como modo de reduzir burocracia e evitar a duplicação de registros. Levar o projeto à SEE-MG amplia o alcance da iniciativa, fortalece a inovação escolar, posiciona a instituição como agente ativo nas

políticas públicas e contribui para uma possível incorporação sistêmica que beneficiaria toda a rede.

Figura 24 - Página inicial do diário



Descrição da imagem: Captura de tela colorida de uma página de internet correspondente ao Diário Digital Eletrônico (DED) da rede estadual de Minas Gerais. A imagem apresenta uma barra superior roxa contendo o nome da escola, a secretaria regional de educação, a turma e disciplina correspondentes. No centro da tela, há quatro ícones circulares principais: "Chamada do Dia" (roxo), "AEE" (amarelo), "Avaliações" (azul) e "Aulas" (laranja), sendo o ícone amarelo a inovação apresentada por este estudo. A parte inferior exibe a seção com uma lista dos estudantes e colunas vazias para notas e faltas. Na lateral direita, um painel roxo exibe um ícone de perfil para "Professor(a)", o nome da escola e botões de ação empilhados verticalmente: "Fechar Divisão" (roxo), "Deixe Sua Sugestão" (verde) e "Aprender Já". O fundo geral da tela é composto por um gradiente em tons de azul e branco.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Figura 25 - Página de registros do aluno

Descrição da imagem: Essa imagem seria a página seguinte de quando o professor clica no ícone “AEE” (amarelo) da imagem anterior, esta parte focada no prontuário de um estudante. No centro, destaca-se um formulário em um painel branco que inicia com um ícone de calendário roxo marcando a data e dia da semana, acompanhado por um ícone de lixeira vermelha e botões de alternância (*toggles*) para "Presença" (ativado em verde) e "Aula de Reposição?". Esse formulário apresenta quatro campos retangulares cinzas para preenchimento de texto: "Disciplina e proposta da aula", "Atividade desenvolvida pelo aluno", "Observações comportamentais" e "Observações para a família", além de um botão para "+ Adicionar Dever De Casa".

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Por sua natureza, a ação vincula-se sobretudo à categoria analítica PDI e adaptação curricular, pois altera qualitativamente a forma como o PDI é registrado, acompanhado e utilizado pelos docentes. Entretanto, ela também se articula às categorias planejamento e gestão, na medida em que reorganiza fluxos de trabalho e responsabilidades institucionais, e formação docente, já que sua implementação exigirá estudo dos professores sobre como registrar, interpretar e utilizar os dados no planejamento pedagógico através dos tempos de módulo II.

A ação terá validade de dois anos, com avaliação anual e possibilidade de correções metodológicas, especialmente na estrutura das planilhas e nos critérios de registro. Os indicadores de monitoramento incluirão a frequência de atualizações, qualidade das informações, participação dos docentes, integração entre regente e

AEE e utilização dos registros nas reuniões semanais. A avaliação contínua permitirá ajustes progressivos, visando aprimorar a ferramenta até a possível implementação no sistema oficial da rede estadual.

4.5 USO DA SALA DE REGULAÇÃO

Quadro 9: Ação de uso da Sala de Regulação

Elemento	Descrição
What O que será feito?	Divulgação institucional e melhoria pedagógica da sala de regulação; criação de protocolo de uso.
Why Por quê?	Professores desconhecem a função da sala; uso atual é limitado ou improvisado; crises e necessidades sensoriais são recorrentes.
Where Onde?	Sala de regulação da escola.
When Quando?	Implementação imediata; validade de dois anos; avaliação anual.
Who Quem?	Direção, EEB, ACLTA, TIL, SRM, demais servidores envolvidos no atendimento dos estudantes.
How Como?	Divulgação contínua; criação de protocolo; melhoria de infraestrutura; uso orientado em reuniões semanais.
How Much Quanto?	Sem custos iniciais significativos; reorganização de materiais existentes; possibilidade futura de reforma e aquisição de itens sensoriais conforme orçamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A constituição e o uso pedagógico da sala de regulação da Escola Estadual Antônio Carlos configuram-se como uma das ações mais emergentes no contexto da educação especial da instituição, especialmente considerando a crescente

diversidade de estudantes público-alvo do AEE e o aumento significativo de matrículas desse público entre 2019 e 2024, conforme registrado pelo Censo Escolar e pelos dados internos da escola. A sala, criada em 2024, é apresentada no arquivo como um espaço sensorialmente controlado, localizado atrás da biblioteca e deliberadamente planejado para minimizar estímulos auditivos e visuais (Figura 22). Esse ambiente foi criado, para acolher estudantes que necessitam de momentos de regulação emocional, para atender alunos com TEA em situações de crise e para permitir a realização de avaliações com redução de estímulos externos, especialmente para estudantes com TDAH, respeitando direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão.

No entanto, embora o espaço represente um avanço significativo na estrutura inclusiva da escola, os dados do questionário revelam que seu potencial ainda não está plenamente incorporado ao trabalho pedagógico institucional, por exemplo: “falta de um espaço adequado para uma pausa sensorial.” (Q18, questionário, 2025), ao responder a pergunta sobre quais as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com alunos com transtornos e deficiências, evidenciando o desconhecimento ou não reconhecimento da sala de regulação como um espaço adequado, o que reflete não somente uma lacuna na divulgação do espaço, mas também uma ausência de protocolos coletivamente legitimados para seu uso.

A ação proposta pelo PAE, portanto, parte da premissa de que a sala de regulação deve ser compreendida como um dispositivo pedagógico institucional, e não como um recurso emergencial usado apenas quando a situação se torna crítica. Para isso, faz-se necessária uma política interna de divulgação sistemática, acompanhada de formação continuada sobre seu uso e da elaboração de um protocolo que oriente quando, como e por quem o espaço deve ser utilizado. Nessa orientação irá constar que o espaço deve ser utilizado para execução de atividades específicas do aluno com deficiência ou transtorno quando este estiver realizando uma atividade totalmente diferente da turma por necessidade de algum preenchimento de lacuna educacional. O espaço deve ser utilizado também para quando houver a necessidade de um ambiente mais calmo para o aluno ou quando houver necessidade de um tempo para autorregulação. Deve ser explicitado aos professores que o aluno deve permanecer junto com sua turma o maior tempo possível, se ausentando conforme a necessidade. Essa sala também pode ser utilizada para aplicação de provas para os alunos, por ser um lugar com menos

estímulos e mais silencioso. A pesquisa explicita que crises comportamentais e episódios de desregulação emocional são recorrentes, especialmente entre estudantes com TEA, cujas crises podem envolver comportamentos intensos, hipersensibilidade sensorial, dificuldade de comunicação e necessidade de serem retirados de ambientes altamente estimulantes. Nesse sentido, a sala de regulação não deve ser acionada apenas como resposta a crises, mas como ambiente pedagógico de prevenção, organização emocional e preparação cognitiva.

Além da divulgação e do protocolo de uso, a ação prevê a melhoria da infraestrutura interna do espaço, conforme apontado como necessidade pela própria análise documental, onde o ambiente deve ser equipado com materiais acessíveis, recursos sensoriais adequados, mobiliários confortáveis e instrumentos pedagógicos específicos para mediação da autorregulação. A ausência de tais elementos faz com que a sala seja utilizada de maneira limitada, reduzindo sua potencialidade como ferramenta pedagógica inclusiva. Essa é uma proposta que deve ser feita ao gestor escolar, que por sua vez buscará os recursos adequados para essa renovação e melhoria do espaço.

No campo da gestão, esta ação responde também a um problema que aparece implicitamente na roda de conversa, a sobrecarga dos professores do AEE, que muitas vezes são os únicos acionados para mediar momentos de desregulação emocional. Ao instituir protocolos claros e compartilhados, a escola distribui responsabilidades e estrutura uma cultura institucional de acolhimento, evitando que esses profissionais sejam convocados isoladamente para solucionar problemas que deveriam ser enfrentados coletivamente.

Por fim, a ação se vincula diretamente à categoria analítica planejamento e gestão, por se tratar da reorganização de fluxos, protocolos, responsabilidades e processos internos; mas dialoga também com formação docente, por envolver a preparação dos professores para utilizar o espaço de maneira pedagógica, e com PDI e adaptação curricular, uma vez que o uso da sala deve subsidiar decisões pedagógicas individualizadas.

O Plano de Ação Educacional elaborado para a Escola Estadual Antônio Carlos constitui-se como resposta direta, fundamentada e contextualizada às fragilidades identificadas ao longo da investigação, especialmente no que diz respeito à formação docente, à ausência de tempos institucionais de planejamento colaborativo, ao funcionamento burocratizado do PDI, à carência de processos

acolhedores para estudantes público alvo da educação especial e à insuficiência de espaços adequados para regulação emocional e sensorial. Cada ação proposta é derivada de evidências empíricas coletadas por meio de questionários e roda de conversa, e fundamentada no arcabouço teórico e normativo da educação especial na perspectiva inclusiva. O PAE articula, de forma coerente e progressiva, reorganização institucional, aprimoramento documental, fortalecimento pedagógico e ampliação das condições reais de trabalho docente. Ao fazê-lo, reafirma a inclusão como responsabilidade coletiva, deslocando o foco das ações individuais para a construção de práticas institucionais sustentáveis e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se, portanto, de um plano viável, ancorado na cultura e nas rotinas da escola, e capaz de produzir impactos concretos no cotidiano pedagógico e na qualificação do Atendimento Educacional Especializado.

Esse PAE foi concebido com vigência inicial de dois anos letivos, com avaliação anual. Seu monitoramento será realizado por meio de registros de uso da sala; análise qualitativa dos registros produzidos pelos docentes; observação direta da equipe gestora e da EEB; e verificação da aderência entre o uso do espaço e as estratégias do PDI. Ao longo desse biênio, o plano deverá operar de forma processual e progressiva. No primeiro ano, concentram-se a implementação das ações e a reorganização das rotinas pedagógicas e administrativas, com especial atenção à institucionalização dos espaços de planejamento colaborativo, à realização das formações continuadas, à aplicação do protocolo de recepção dos estudantes, ao uso do sistema online simplificado de PDI e à divulgação e qualificação do uso da sala de regulação. O segundo ano destina-se ao aprofundamento dessas práticas, à estabilização dos fluxos de trabalho colaborativo e à observação de efeitos mais consistentes sobre a cultura institucional e sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

A avaliação do PAE é compreendida como processo contínuo e formativo, em consonância com a Teoria da Mudança que fundamenta o plano. Destaca-se, nesse percurso, a realização de uma avaliação intermediária ao final do primeiro ano, com função diagnóstica e orientadora, voltada à identificação de avanços, fragilidades e necessidade de ajustes metodológicos, ajustes esses que podem ser feitos nas reuniões dos dias escolares do fim de ano, onde os professores têm alguns dias de reuniões voltados para finalização do ano letivo, sem aulas ou presença de alunos

na escola. Após dois anos, ajustes poderão ser realizados com base nos indicadores construídos no período. Essa avaliação permitirá verificar a aderência das ações à realidade da escola, o nível de participação dos diferentes atores e a sustentabilidade das rotinas instituídas, evitando que o plano se reduza a um conjunto de procedimentos formais ou burocráticos. Ao final do segundo ano, uma avaliação final subsidiará decisões quanto à institucionalização permanente das ações, à revisão do plano para um novo ciclo ou ao seu encerramento enquanto estratégia específica.

Com o objetivo de qualificar essa reflexão avaliativa, adotou-se a análise Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats (SWOT), ferramenta de planejamento estratégico que possibilita examinar o PAE a partir de fatores internos e externos que influenciam sua implementação. A sigla SWOT em tradução para o português, tais elementos referem-se, respectivamente, às Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (FOFA), que incidem sobre um determinado plano, programa ou organização (Valim, 2015). Trata-se de uma ferramenta de análise estratégica amplamente utilizada no planejamento institucional, por permitir a identificação articulada de fatores internos, forças e fraquezas, e externos, oportunidades e ameaças, subsidiando tomadas de decisão, ajustes de percurso e avaliação da viabilidade das ações propostas (Valim, 2015).

A análise à luz da ferramenta evidencia que o plano apresenta forte coerência interna, ao articular diagnóstico empírico, fundamentação teórica e ações viáveis no contexto escolar, mas também revela fragilidades e riscos que demandam monitoramento sistemático.

Quadro 10 – Análise SWOT do Plano de Ação Educacional

Dimensão	Análise
Forças	Construção do PAE a partir de dados empíricos da própria escola; alinhamento com a legislação vigente; uso de tempos institucionais já previstos; foco no planejamento colaborativo e na corresponsabilização institucional; viabilidade operacional das ações propostas.

Fraquezas	Dependência significativa da atuação da equipe gestora e do especialista da educação básica; possíveis resistências docentes à reorganização dos tempos de trabalho; cultura escolar ainda marcada por usos burocráticos do PDI; risco de sobrecarga dos profissionais envolvidos.
Oportunidades	Fortalecimento das políticas de educação inclusiva; normativas estaduais recentes que favorecem a articulação entre ensino comum e AEE; possibilidade de institucionalização das ações no PPP; potencial de expansão do sistema de PDI simplificado para a rede.
Ameaças	Rotatividade de profissionais; mudanças nas diretrizes das políticas educacionais; sobrecarga estrutural do trabalho docente; risco de descontinuidade das ações sem acompanhamento efetivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A análise SWOT reforça a importância da avaliação intermediária prevista no PAE como estratégia de mitigação das fragilidades e ameaças identificadas, bem como de potencialização das forças e oportunidades existentes. Ao estabelecer uma temporalidade definida, prever momentos formais de avaliação e adotar uma análise estratégica, o Plano de Ação Educacional reafirma seu caráter processual, coletivo e institucional, reconhecendo que a consolidação da educação inclusiva exige acompanhamento sistemático, abertura à revisão e compromisso contínuo dos diferentes atores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, conforme discutido ao longo deste trabalho, evidencia um deslocamento progressivo de práticas assistencialistas e segregadoras para a afirmação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva como um direito humano fundamental. Esse movimento, impulsionado por compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, e consolidado no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, do Plano Nacional de Educação de 2014 e, mais recentemente, da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2008/2025, estabelece a inclusão como princípio estruturante do sistema educacional. No campo teórico, autores como Mantoan, Sassaki, Glat e Pletsch sustentam que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola comum, mas pressupõe transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização institucional e na cultura escolar, deslocando o foco do déficit individual para a responsabilidade coletiva da escola diante da diversidade humana.

Diante disso, a presente pesquisa, desenvolvida na Escola Estadual Antônio Carlos, permitiu compreender com profundidade não apenas o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas, sobretudo, as tensões, potencialidades e limites estruturais que atravessam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O estudo de caso evidenciou que a educação especial na perspectiva inclusiva não se realiza apenas por meio da matrícula dos estudantes público-alvo, mas demanda uma profunda reorganização das práticas pedagógicas, das rotinas de gestão e das concepções que orientam a cultura escolar. Em outras palavras, revelou-se que a inclusão não é um adendo ao trabalho já existente, mas um novo modo de conceber a escola, os sujeitos e o próprio processo de ensinar e aprender, como já defendido pelos fundamentos teóricos deste trabalho.

Os dados empíricos produzidos por meio do questionário e da roda de conversa deixaram evidente que os professores da instituição vivenciam, cotidianamente, tensões que derivam de lacunas históricas de formação inicial, de condições objetivas de trabalho que impõem ritmos acelerados e improvisos constantes, e de estruturas organizacionais que ainda não reconhecem

integralmente a complexidade do ensino inclusivo. A maioria dos docentes respondentes relatou não ter recebido formação adequada durante a graduação para atuar com estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação. Isso produz sentimentos de insegurança, sobrecarga e, muitas vezes, dependência dos profissionais do AEE, que são acionados como especialistas responsáveis por resolver situações que deveriam ser enfrentadas coletivamente. Esse quadro se agrava diante do aumento expressivo de matrículas de estudantes da educação especial, que cresceu mais de 140% entre 2019 e 2024, ao mesmo tempo em que a organização pedagógica da escola permaneceu praticamente inalterada, além de não existirem estudos sobre o adoecimento docente decorrente da sobrecarga e condições de trabalho.

A análise dos espaços e processos institucionais também demonstrou que a escola avançou significativamente em termos de acessibilidade física, com reformas importantes no prédio histórico para garantir rampas, banheiros adaptados e acessos mais democráticos, mas ainda encontra limitações estruturais que afetam a autonomia dos estudantes, especialmente no segundo pavimento e nos ambientes que não dispõem de adaptações sensoriais, auditivas e táteis. Ademais, a existência de espaços essenciais, como a sala de regulação e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), não se traduz automaticamente em práticas articuladas se não houver protocolos de uso, fluxos de comunicação claros e uma cultura docente capaz de incorporar esses recursos ao planejamento pedagógico. Em vários momentos, os dados indicaram que a escola dispõe de espaços físicos importantes, mas não de rotinas consolidadas para que esses locais se tornem dispositivos pedagógicos efetivos.

Outro ponto central revelado pela pesquisa diz respeito ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Embora seja um documento obrigatório e potencialmente potente, o PDI tem sido apropriado, na escola analisada, com forte caráter burocrático, restrito muitas vezes ao professor do AEE e distante do cotidiano dos regentes. As falas dos docentes revelam que o documento, apesar de reconhecido como necessário, não opera como instrumento vivo, capaz de orientar intervenções pedagógicas, registrar avanços ou subsidiar decisões de avaliação e adaptação. Este distanciamento entre o escrito e o vivido expressa um problema estrutural, sem reorganizar processos, papéis e tempos institucionais, a inclusão

continua dependendo da boa vontade individual, e não da ação coordenada da escola.

A partir dessa análise, o PAE surge não como um conjunto de recomendações isoladas, mas como um plano estruturante que responde, de forma articulada, aos principais desafios identificados. Cada ação foi concebida como parte de uma engrenagem maior: criar tempos institucionais de diálogo; fortalecer a formação continuada; ressignificar o PDI; formalizar protocolos de acolhimento; e integrar a sala de regulação ao trabalho cotidiano da escola. O PAE, portanto, materializa a compreensão de que a inclusão depende da convergência entre teoria, política pública e prática escolar, e não apenas da boa intenção ou esforço individual de alguns profissionais.

Mais do que isso, o plano de ação explicita que a gestão escolar é ator central no processo de construção da inclusão. Sem a redefinição de fluxos, sem o estabelecimento de responsabilidades compartilhadas, sem a institucionalização de tempos e espaços para o trabalho colaborativo, a inclusão se dilui, perde densidade e se converte em sobrecarga aos profissionais mais envolvidos afetivamente com a causa. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que o diretor, os vice-diretores e os Especialistas em Educação Básica têm papel decisivo na mediação das relações escolares, na organização das rotinas e na materialização das políticas públicas no interior da escola.

Finalmente, a pesquisa reforça que a inclusão é, por natureza, um processo inacabado, em constante transformação. O aumento das matrículas, a diversidade crescente, as novas legislações, as demandas comportamentais e sensoriais dos estudantes e as tensões vividas cotidianamente pelos docentes indicam que a escola está diante de um cenário desafiador, mas profundamente fecundo. A educação inclusiva exige coragem institucional, abertura ao diálogo, disposição para revistar práticas arraigadas e a convicção de que toda criança tem direito inalienável à aprendizagem, à participação e à construção de uma trajetória escolar digna.

Assim, esta dissertação conclui que a Escola Estadual Antônio Carlos possui as condições, os profissionais e a cultura institucional necessários para avançar rumo a um modelo de inclusão mais sólido, sistematizado e coerente com os marcos legais brasileiros. A efetivação plena da inclusão dependerá, doravante, da implementação progressiva das ações propostas, da capacidade de monitoramento contínuo e da manutenção do diálogo construtivo entre gestão, docentes,

profissionais do AEE, famílias e estudantes. O caminho da inclusão, longe de ser simples, é profundamente transformador, e esta pesquisa demonstra que, quando sustentado por planejamento, formação e trabalho coletivo, ele se converte não apenas em política pública, mas em projeto ético de sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Klaus Chaves; INHAN, Gabriella; MONTEIRO, Patricia Maya. Três momentos de padronização dos espaços escolares em Juiz de Fora. In: ALBERTO, Klaus Chaves; COLCHETE FILHO, Antonio; BRAIDA, Frederico; ABDALLA, José Gustavo Francis (org.). **Arquitetura e urbanismo em Juiz de Fora: habitação, comércio, saúde e educação**. Juiz de Fora: FUNALFA; Editora UFJF, 2016. p. 135–164.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; MARTINS, Rosemari Lorenz; LISBOA, Elise Ribas. Inclusão de Alunos com Autismo em Sala de Aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). **Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4334/4425>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: [s.n.], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s.n.], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=26,da%20economia%20e%20da%20clientela. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaa-tualizada-pl.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: [s.n.], 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Definição – Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Portal Linhas de Cuidado**, 2024. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNEEI Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Guia de Planejamento Estratégico e Governança:** caixa de ferramentas – 5W2H. Brasília: Governo do Brasil, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/gestao/pt-br/aceso-a-informacao/estrategia-e-governanca/planejamento_estrategico_arquivos/Guia_PEI_VF.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 01 mar. 2026.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, 2014, p. 257–273. DOI: 10.1590/0104-4060.32950. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvvYjnNzQbx7K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo; WELTER, Marisete M.; GUISSO, Luciane. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, n. 4, 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024>. Acesso em: 27 jan. 2026.

DIEHL, Luciane; Marin, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2236-64072016000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 27 jan. 2026.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CARLOS. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2025.** Juiz de Fora: EEAC, 2025. Não publicado.

FALCÃO, Carlos Henrique Lopes; XIMENES, Carmen Maria Barbieri Nunes; NASCIMENTO, Jorge Olímpio do; MORAIS, Kátia de Souza Correa Matos de;

COUCEIRO, Ruth Maria Costa; VILLAROUCO, Vilma Maria. Análise global do ambiente construído: estudo do departamento de segurança de uma instituição pública. In: ERGODESIGN; USIHC, **Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Tecnologia: Produto, Informações, Ambientes Construídos e Transporte**; Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Computador, 15., 2015, Recife. São Paulo: Blucher, 2015. p. 106–117. DOI: <https://doi.org/10.5151/ergodesign-21-e106>. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/15ergodesign/21-E106.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**. ISSN 1984-6444. DOI: 10.5902/19846444, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 53-65, 2018. DOI: 10.4025/tpe.v21i3.45213. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Fossatti-3/publication/336454529_DUAS_DECADAS_DE_LDB_939496_GENESE_DESCAMINHOS_INFLUENCIA_INTERNACIONAL_E_LEGADO/links/62670b811b747d19c2a73e2d/DUAS-DECADAS-DE-LDB-9394-96-GENESE-DESCAMINHOS-INFLUENCIA-INTERNACIONAL-E-LEGADO.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail. Acesso em: 14 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao

/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**: dados da EE Antônio Carlos. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31068420-ee-antonio-carlos/censo-escolar>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 26 abr. 2026. Acesso em: 14 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A escolarização de alunos com deficiência: a aplicação de um paradigma educacional inclusivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 29–45, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vMphJZTn6Ppbt8rYnqGVkyd/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva**: em construção. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Organização: Valéria Amorim Arantes. 8. ed. rev. São Paulo: Summus Editorial, 2023. Primeira edição: 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensino na diversidade**: aprendizados com as diferenças. Campinas: Autores Associados, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **A educação especial na perspectiva inclusiva**: inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 08 jun. de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256, de 28 de dezembro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2020-12-29>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações sobre o Núcleo de Acolhimento Educacional na Rede Estadual de Ensino**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/PSICOLOGO-E-ASSISTENTE-SOCIAL-NA-SEE.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação. **Conhecer o Currículo Referência de Minas Gerais destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental**. Belo Horizonte - MG, 2023. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cursos-avamec/cursos-ead/curriculo-referencia-mg>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.058, de 09 de setembro de 2024**. Estabelece normas para a renovação de matrícula para o ano de 2025 e para o cadastro e encaminhamento no SUCEM. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso em: 03 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1U8yYxPp3EzaFO8mp17ul8ftQQFG7fYUX/view>. Acesso em: 3 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da emergência internacional COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: 03 ago. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000100012&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 27 out. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; UFC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 08 maç. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLES, Heloisa Gentil; SROCZYNSKI, Claudete Inês. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, vol. 49, núm. 35, maio-agosto, 2014, pp. 49-74 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959984004.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, set./out. 2007, p.20-36. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-se-m-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHALCHER, Alessandra Pereira. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Site: Migalhas**, São Paulo, 6 jul. 2021. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/348134/convencao-internacional-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. **Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/92162671-a46c-49c5-a5bc-67b405ba1184/content>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVA, Joselma Ferreira Lima; SILVA, Lindalva Gomes da; PARENTES, Maria Daiane da Silva; SILVA, Rosuila dos Santos Silva. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-14, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3514>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343118915_Um_olhar_sobre_a_educacao_inclusiva_no_PNE_2014-2024_desafios_e_perspectivas. Acesso em: 10 jan. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-139.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2025.

UNESCO. **Um guia para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 8 mar. 2026.

VALIM, Alexandre; GUIDINELLI, Alessandra C. I. P.; GONÇALVES, Cassiani; MALAVOTI, João; VITAL, Leonardo; PEDRONI, Luciane. **O modelo SWOT**. 2015. Dissertação (MBA em Gestão Estratégica da Manutenção, Produção e Negócios) Faculdade Pitágoras, São João del Rei, 2011. Disponível em: https://adm-portal.appspot.com/storage.googleapis.com/_assets/modules/academicos/academico_3060.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

APÊNDICE A – Tipos de deficiências e condições contempladas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação especial inclusiva.

Quadro com os tipos de deficiências e condições contempladas pelo AEE no contexto da educação especial inclusiva, de acordo com a rede estadual de ensino de Minas Gerais para orientar a organização do AEE e garantir o direito à educação inclusiva conforme as diretrizes da política educacional vigente.:

Tipos de deficiências e condições contempladas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação especial inclusiva.

Categoria	Tipo de Deficiência ou Condição	Descrição
Deficiência Visual	Cegueira	Ausência total de visão ou percepção luminosa.
	Baixa Visão	Visão funcional limitada, mesmo com correção, permitindo leitura com recursos.
Deficiência Auditiva	Deficiência Auditiva	Perda auditiva parcial de 41 a 70 dB.
	Surdez	Perda auditiva severa, acima de 71 dB, impedindo compreensão da fala.
Deficiência Múltipla	Surdocegueira	Deficiência visual e auditiva simultâneas.

Deficiência Intelectual	—	Limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo.
Deficiência Física	—	Alteração completa ou parcial de membros ou funções motoras (ex: paralisia, amputações).
Deficiência Múltipla (associadas)	—	Presença simultânea de dois ou mais tipos de deficiência (ex: física e intelectual).
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	Autismo Infantil	Comprometimento da comunicação, linguagem e comportamento social.
	Síndrome de Rett	Regressão motora e cognitiva, perda funcional das mãos e da fala.
	Síndrome de Asperger	Dificuldades na interação social e linguagem, com inteligência preservada.
	Transtorno Desintegrativo da Infância	Perda de habilidades já adquiridas, incluindo linguagem e socialização.
Altas Habilidades / Superdotação	—	Capacidade acima da média em áreas

		intelectuais, acadêmicas ou criativas.
--	--	---

Fonte: MINAS (2015).

APÊNDICE B – Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022, tabela com os tipos de deficiência e condições reconhecidas no Censo Escolar

Com base no Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022, segue a tabela com os tipos de deficiência e condições reconhecidas no Censo Escolar.

Categoria	Tipo de Deficiência ou Condição	Descrição
Deficiência Física	—	Impedimentos físicos/motores como paraplegia, amputações, paralisia cerebral, nanismo etc.
Deficiência Auditiva	Deficiência Auditiva	Perda parcial da audição, com necessidade de recursos visuais e estratégias de comunicação.
	Surdez	Perda auditiva total, requer uso da Libras como primeira língua e educação bilíngue.
Deficiência	Cegueira	Perda total da visão. Necessita do uso do

Visual		Sistema Braille e outros recursos específicos.
	Baixa Visão	Perda parcial da função visual mesmo após correção. Demanda materiais ampliados e acessíveis.
Deficiência Intelectual	—	Déficits significativos nas áreas intelectual, adaptativa e de habilidades práticas e sociais.
Deficiência Múltipla	—	Associação de duas ou mais deficiências (ex: visual e física).
Surdocegueira	—	Deficiência única que combina impedimentos auditivos e visuais. Pode ser pré ou pós-linguística.
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	—	Comprometimentos na comunicação, interação social e padrões restritos

		e repetitivos de comportamento.
Altas Habilidades / Superdotação	—	Potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, criativa, liderança ou psicomotora.

APÊNDICE C – Questionário para Professores sobre a "Implementação de Políticas Públicas de Educação Inclusiva"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Implementação de políticas públicas de educação inclusiva: um estudo de caso da Escola Estadual Antônio Carlos na cidade de Juiz de Fora – MG**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender como a gestão escolar pode contribuir para a melhoria da educação especial na Escola Estadual Antônio Carlos de Juiz de Fora MG, a partir do olhar dos professores junto com a gestão escolar.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: questionário virtual. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o risco de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, garantimos o sigilo sobre a sua identificação e acesso restrito ao questionário. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos dos dados do questionário, com o objetivo de prezar pelo seu anonimato. A pesquisa pode ajudar no desenvolvimento de ações de intervenção, proposição de momentos para repensar as práticas pedagógicas docentes; mapeamento de práticas pedagógicas inovadoras, no campo da educação especial, e que podem ser usufruídas por todo o corpo docente; levantamento de evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de estratégias para diminuição da evasão, melhoria no clima escolar, ações de melhoria na infraestrutura.

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 fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou se recusar 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.

Seção 1: Perfil do Respondente

1. Há quanto tempo você atua como professor?
 - () 1 ano ou menos
 - () 2 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 15 anos
 - () Mais de 16 anos
2. Qual área de conhecimento você atua nesta escola?
 - () PEB Linguagens
 - () PEB Ciências Humanas
 - () PEB Ciência da Natureza
 - () PEB Matemática
 - () Regente de aula
 - () ACLTA
 - () TIL

☐ Sala Recurso

☐ Coordenador/ Supervisor

☐ Diretor/ Vice-diretor

3. Qual é a etapa de ensino em que você atua no ano de 2025 nesta escola?
(pode marcar mais de uma resposta).

☐ Ensino Fundamental I

☐ Ensino Fundamental II

☐ Ensino Médio

Seção 2: Experiência com Alunos com Deficiência

4. Para Quantos alunos com deficiência você leciona, no ano de 2025, na Escola Estadual Antônio Carlos?

☐ 0

☐ de 1 à 3

☐ de 3 à 5

☐ de 6 à 10

☐ de 11 à 20

☐ de 21 à 30

☐ mais que 30

5. Durante sua graduação principal, você teve aulas voltadas para o atendimento às necessidades de alunos com deficiência?

5.1. E após sua graduação principal, você fez algum curso/ estudo voltado à educação especial? Se sim, qual a forma de financiamento? Fale resumidamente o que o curso lhe proporcionou.

6. Caso você conheça o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), na sua opinião, ele foi bem elaborado pela secretaria e contempla todas as ações do estudante, permitindo o acompanhamento e registro da evolução dos estudantes? Você tem alguma sugestão de melhoria?

7. Como funciona a adaptação (atividades/provas)? Você faz trocas com o professor regente ou com o professor da educação especial? Quanto tempo você gasta semanalmente para fazer a adaptação das aulas/atividades/provas para seus alunos com deficiência desta escola? Esse tempo é suficiente?

8. Qual(is) é(são) o(s) principal(is) desafio(s) que você enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência (falta de formação específica na graduação, falta de recursos e materiais, falta de apoio da equipe pedagógica ou especializada...)? Além dos profissionais ACLTA e TIL, quais outros profissionais você considera fundamental ter nas escolas estaduais para o atendimento da educação especial?

Para completar minha pesquisa, posteriormente vou fazer uma roda de conversa presencial (uma ferramenta metodológica que promove a troca de ideias e experiências em um ambiente de diálogo horizontal, onde os participantes compartilham suas perspectivas sobre um tema). Esse momento será marcado posteriormente. Caso você deseje participar desse momento, sinalize aqui. Lembrando que caso o número supere 8 pessoas, haverá um sorteio.

☐ Sim

☐ Não

**ANEXO I - ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL –
PDI: PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

I. DADOS INSTITUCIONAIS

1.Data da elaboração: ____/____/____

2.SRE:

3.Nome da escola:

4.Código:

5.Endereço:

6.Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: () EF anos iniciais () EF anos finais () Ensino Médio

7.A Escola possui acessibilidade física: () Sim () Não

8.Possui Sala de recursos: () Sim () Não - Escola encaminhada:

9.Diretor(a):

10. Vice Diretor(a):

11. Responsáveis pela elaboração PDI: (cargo, nome e MASP)

CARGO	NOME	MASP
Especialista		
Professor de Apoio (quando houver)		
Guia Intérprete (quando houver)		
TILS (quando houver)		
Professor de Sala de Recursos (quando houver)		
Regente(s) de turma/aula		

II. DADOS DO(A) ESTUDANTE

- 1.Nome:
- 2.Data de nascimento: ____/____/____ Idade:
- 3.Responsável pelo estudante/parentesco:
- 4.Ano de escolaridade:
- 5.Deficiência informada:
- 6.É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade?
- 7.Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais?
Quais?
- 8.Possui alguma necessidade específica:
- 9.Tipo de atendimento:

☐ Guia Intérprete	☐ Professor de LIBRAS
☐ Intérprete de LIBRAS	☐ Sala de Recursos
☐ Professor de ACLTA	☐ Outro. Qual?
10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva:
- 11.Como gosta de se divertir?

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA:

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

- 1.Com que idade o aluno começou a frequentar a escola?

2. Onde e como foi o percurso escolar?

3. Frequenta sala de recursos?

4. Qual a frequência do atendimento (dia/horas)?

5. Frequenta Educação Integral?

V. LIMITES E AGRESSIVIDADE

() Apresenta Auto-agressividade () Apresenta indisciplina

() Apresenta Heteroagressividade () Apresenta desobediência às regras e/ou combinados

() Apresenta apatia

Obs.:

VI. ASPECTOS PSICOMOTORES OBSERVADOS:

ASPECTOS PSICOMOTORES	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?				
Consciência corporal – Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.				

Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?				
Imagem corporal - Relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo.				
Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada?				
Tônus Hipotônico - Apresenta flacidez muscular elevada?				
Coordenação motora ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.				
Coordenação motora fina – Controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear, jogar bola.				
Equilíbrio dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.				
Equilíbrio estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras.				
Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?				

Percepção gustativa – Tem a capacidade de distinguir sabores? Ex.: reconhecer alimentos pelo gosto, distingue e expressa do que determinado alimento é feito.				
Percepção olfativa – Tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.				
Percepção tátil – Sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhecer diferentes texturas, identificar formas.				
Percepção visual – Identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequencias?				
Postura – Posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.				

VII. ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS OBSERVADOS:

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período				

de até 6 horas?				
Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.				
Memória Auditiva – memoriza o que escuta?				
Memória Visual – memoriza o que vê?				
Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?				
Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?				
Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?				
Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?				
Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.				
Percepção Visual - enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)?				
Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?				
Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?				
Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?				
Atenção Sustentada – concentra-se por um longo				

período de tempo na atividade proposta?				
Raciocínio Lógico Abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.				
Raciocínio Lógico Dedutivo – parte de um fato geral para um particular, concluindo-o? Ex.: Todas as maçãs daquela caixa são verdes. Essas maçãs são daquela caixa. Logo, essas maçãs são verdes.				
Raciocínio Lógico Intuitivo – parte de um fato específico para o geral, concluindo-o? A conclusão nem sempre será verdadeira. Ex.: Klaus é alemão de olhos azuis, Peter é alemão de olhos azuis, Tom é alemão de olhos azuis, Joseph é alemão de olhos azuis. Logo todo alemão tem olhos azuis.				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Pensamento Analítico – separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: Em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecas e carrinhos.				
Pensamento Criativo – baseado em seus conhecimentos cria ou modifica algo existente?				

Pensamento Crítico – examina, analisa ou avalia?				
Pensamento de Síntese – sintetiza, resume histórias ou fatos em poucas palavras?				
Pensamento Questionador – propõe perguntas e busca respondê-las?				
Pensamento Sistêmico – considera vários elementos e os relaciona? Ex.: Separa o material escolar do material de higiene pessoal.				
Compreende Ordens Simples? Ex.: Sentar, levantar, sair, entrar.				
Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.				
Relata situações vividas por ele?				

Nos itens VI e VII, caso o estudante apresente 50% ou mais de marcações “Não Apresenta” e “Não Observado” descreva as habilidades que ele demonstra:

VIII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

1. Apresenta intenção comunicativa:

☐ Sim ☐ Não

2. Utiliza a comunicação:

☐ para fazer comentários

☐ para fazer solicitações

☐ para necessidades básicas

☐ para obter atenção

☐ realizar escolhas

☐ realizar pequenas narrativas

3. Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar

Alternativa:

- ☐ Alfabeto Móvel
- ☐ Alta Tecnologia
- ☐ Baixa Tecnologia
- ☐ Figuras Avulsas
- ☐ Fotos
- ☐ Numerais

- ☐ Não Faz uso de nenhum recurso complementar para a comunicação
- ☐ Pictograma
- ☐ Prancha de Comunicação
- ☐ Prancha Temática

4. Expressa-se por/como/com:

- ☐ Gestos caseiros
- ☐ Língua de Sinais Brasileira - Libras
- ☐ Palavras
- ☐ Sons
- ☐ Demonstra timidez ao se expressar
- ☐ Descreve gravuras
- ☐ Ecolalia
- ☐ Expressa-se com clareza
- ☐ Expressa-se muito rápido
- ☐ Expressa-se pelo som final das palavras
- ☐ Frases completas
- ☐ Frases curtas

- ☐ Gagueira
- ☐ Lentidão na fala
- ☐ Nomeia objetos
- ☐ Omite fonemas
- ☐ Troca fonemas
- ☐ Distorce fonemas
- ☐ Conversa espontaneamente
- ☐ Reconta histórias
- ☐ Repete a fala dos adultos
- ☐ Demonstra entender o que é proposto
- ☐ Tom de voz baixo
- ☐ Tom de voz alto

5. Escrita:

- ☐ Garatujas
- ☐ Escrita pré-silábica
- ☐ Escrita silábica
- ☐ Escrita silábica-alfabética
- ☐ Escrita alfabética

- ☐ Observa e relaciona parte dos nomes
- ☐ Procura formar palavras e tenta ler
- ☐ Escreve frases
- ☐ Escreve textos

☐ Diferencia desenho da escrita e dos números

☐ Identifica rótulos

☐ Conhece algumas letras

☐ Conhece todas as letras

☐ Identifica letras iguais

☐ Reconhece a letra inicial do seu nome

☐ Reconhece seu nome em frases

☐ Reconhece o nome dos pais e colegas

☐ Escreve nome de familiares e amigos

☐ Letra cursiva

☐ Letra impressa

☐ Letra legível

☐ Relaciona letras de vários tipos e tamanhos

☐ Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas

☐ Escreve com apoio/adaptação

☐ Recusa escrever dizendo que não sabe

6. Leitura

☐ Lê palavras

☐ Lê frases

☐ Lê textos

☐ Leitura global (compreensão, inferência, comparação)

☐ Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra

☐ É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/parlenda/poesia)

☐ Não lê

IX. PLANEJAMENTO BIMESTRAL: EXEMPLO DE PREENCHIMENTO

ESTUDANTE:		TURMA:	
DISCIPLINA:		PROFESSOR:	
BIMESTRE: 1º () 2º () 3º () 4º ()			
Objetivo geral da disciplina para a turma:			
Objetivo geral da disciplina para o(a) estudante:			
Qual o conteúdo será trabalhado na disciplina?	Qual a habilidade a construída/desenvolvida?	Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado.	Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo(a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo?
*CORREÇÃO DE RUMOS: Os conteúdos trabalhados e não assimilados pelo estudante, deverão ser constantemente avaliados e revistos ao longo do bimestre, de forma que			

possam ser apresentadas novas propostas didático-pedagógicas, possibilitando a consolidação da habilidade/aprendizado durante o bimestre. Caso o aprendizado do conteúdo não se consolide durante o bimestre, deverá ser apresentada proposta de Intervenção Pedagógica para auxílio no processo de aprendizado do estudante.

X. AVALIAÇÃO:

AVALIAÇÃO					
Etapa	Valor	N ota al ca nç ad a	Grau de autonomia para realizar a atividade	Metodolo gia utilizada (descrev er como foi realizad a a avaliaçã o)	Qual o diagnósti co pedagógi co do estudante nessa habilidad e? (descreva potenciais e desafios)
1º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca		

			compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
2º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
3º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca		

			compreensão		
4º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		

XI. RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE / SEMESTRAL

Relatório Pedagógico DESCRITIVO de até uma lauda, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre:

ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Implementação de políticas públicas de educação inclusiva: um estudo de caso da Escola Estadual Antônio Carlos na cidade de Juiz de Fora, MG

Pesquisador: LUCAS NASCIMENTO MENEZES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88465625.5.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.653.524

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa utilizará uma abordagem quali-quantitativa através de um caso de gestão escolar. Os participantes da pesquisa são os professores regentes de turma, regentes de aula e professores da educação especial (ACLTA, TIL, e sala recursos) da Escola Estadual Antônio

Carlos na cidade de Juiz de Fora, MG, onde a mesma será desenvolvida. As fases metodológicas utilizadas serão: levantamento bibliográfico, pesquisa documental através de dados públicos retirados do banco de dados do INEPdata - censo escolar, legislações nacionais e estaduais.

Também será feita uma pesquisa de campo com coleta de dados, com aplicação de questionário aos professores da escola e roda de conversa recrutados via convite no e-mail institucional e presencialmente. Após a coleta, será feita análise quali-quantitativa, com gráficos estatísticos, análise de conteúdo da roda de conversa, acrescida de uma comparação com a revisão de literatura.

Objetivo da Pesquisa:

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

A presente pesquisa utilizará uma abordagem quali-quantitativa através de um caso de gestão escolar. Os participantes da pesquisa são os

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

UF: MG

Telefone: (32)2102-3788

Município: JUIZ DE FORA

CEP: 36.036-900

E-mail: cep.propp@uff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.653.524

professores regentes de turma, regentes de aula e professores da educação especial (ACLTA, TIL, e sala recursos) da Escola Estadual Antônio

Carlos na cidade de Juiz de Fora - MG, onde a mesma será desenvolvida. As fases metodológicas utilizadas serão: levantamento bibliográfico, pesquisa documental através de dados públicos retirados do banco de dados do INEPdata - censo escolar, legislações nacionais e estaduais.

Também será feita uma pesquisa de campo com coleta de dados, com aplicação de questionário aos professores da escola e roda de conversa

recrutados via convite no e-mail institucional e presencialmente. Após a coleta, será feita análise qualitativa, com gráficos estatísticos, análise

de conteúdo da roda de conversa, acrescida de uma comparação com a revisão de literatura.

CNPJ E-mail

Apoio Financeiro

Nome Telefone Tipo

Financiamento

Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave

Educação Especial

Inclusão

Gestão Escolar

Atendimento Educacional Especializado

AEE

Detalhamento do Estudo

Resumo:

A pesquisa aborda o tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma perspectiva específica do caso da Escola Estadual

Antônio Carlos. Nos últimos anos, a escola enfrenta o desafio com aumento do número de alunos com deficiência, de 23 alunos em 2018 para 77

em 2023. Portanto, pergunta-se: quais são as melhorias que podem ser implementadas no AEE? A pesquisa objetiva compreender como a gestão

escolar pode contribuir para a melhoria do AEE nesta escola, a partir do olhar dos professores junto com a gestão escolar. Isso se fará por meio de

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

CEP: 36.036-900

E-mail: cep.propp@ufff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.653.524

pesquisa quali-quantitativa feita com os professores da escola, a partir da aplicação de questionários, cruzada com a revisão de literatura. O resultado esperado é que haja melhoria no atendimento aos alunos com deficiência na escola, através da reflexão das ações dos professores.

Hipótese:

Não se aplica

Objetivo Primário:

Compreender como a gestão escolar pode contribuir para a melhoria da educação especial na Escola Estadual Antônio Carlos, em Juiz de Fora MG, a partir do olhar dos professores junto com a gestão escolar.

Objetivo Secundário:

a) Descrever o cenário da educação especial na escola-alvo da pesquisa; b) Analisar como se desenvolve a educação especial, suas potencialidades e dificuldades; c) Propor ações para a gestão escolar visando melhorias no atendimento à educação especial na escola pesquisada;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tamanho da Amostra no 105

Metodologia Proposta:

Para a pesquisa, inicialmente, será feito um levantamento usando a base de dados QEDu, que usa como fonte os dados públicos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), extraindo informações como quantidade de alunos atendidos no intervalo de 2018 a 2024, buscando, assim, entender identificar o aumento no atendimento a educação. Também será feita uma pesquisa, sobre este mesmo período, relativa ao atendimento da sala de recursos da escola, responsável por um atendimento individual dos alunos com deficiência, a fim de entender como ocorreu esse atendimento crescente. A sala de recursos está prevista na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que se trata da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo IV dita diretrizes relacionadas à educação. Para o entendimento de como deve ocorrer o atendimento dos alunos com deficiências e seus direitos/ deveres na escola, também será usada a resolução mineira vigente Nº 4.256/2020, que Institui as Diretrizes para normatização

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 38.038-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.653.524

e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. A segunda fonte de dados será o questionário que será aplicado a todos os professores da escola, via e-mail institucional. Ele será um meio para subsidiar o roteiro da roda de conversa e entender melhor a situação-problema. Serão dois questionários diferentes, uma para os professores regentes e outro para os professores do AEE. Os participantes receberão o convite via e-mail. Cumpre assinalar que o pesquisador responsável já tem acesso aos e-mails, pois está inserido em uma lista de livre acesso a todos os professores da escola. O questionário será elaborado no Google Formulário, no qual também constará o TCLE. Somente após aceitar o TCLE, é que o participante terá acesso às perguntas do questionário. A pesquisa vai respeitar todos os critérios e orientações da circular de etapa de ambiente virtual, segundo o Ministério da Saúde (2021), a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Os dados coletados, ao final da pesquisa, serão transferidos para um HD físico e serão apagados da nuvem. O HD será guardado num cofre particular por 5 anos, para garantir anonimato e não vazamento de dados. Após a fase de aplicação e análise de questionário, será empregada a técnica da roda de conversa com professores, em um único encontro, com oito convidados. Os participantes da roda de conversa serão divididos da seguinte forma: professores de educação física, devido à questão de mobilidade e interação entre os alunos; regentes de aulas, nas suas diversas áreas, que trabalham com alunos de 11 à 18 anos dentro do ensino fundamental II e ensino médio; os regentes de turmas que trabalham no ensino fundamental I com os alunos de 6 à 10 anos; e, por fim, os professores do AEE, que lidam individualmente com os alunos com deficiência e acompanham bem de perto seus desenvolvimentos. Com esses grupos, vamos abarcar todos os alunos com deficiência atendidos na escola. O convite para a roda de conversa será feito pessoalmente, via carta entregue em mãos a todos que responderem o questionário, com folhas impressas na impressora de uso pessoal. A seleção dos participantes da roda de conversa será por sorteio, com os professores que se disponibilizarem, observando a seguinte composição:

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788

CEP: 38.036-900

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.653.524

um professor de educação física (de um total de cinco); um regente de turma efetivo (de um total de nove); três professores regentes de aula (de um total de 59 efetivos e seis contratados) e, por fim, três professores do AEE (um professor das salas de recursos, um professor ACLTA e um professor TILs). A roda de conversa acontecerá de forma presencial, na escola, em dia de reunião, não demandando descolamento dos participantes exclusivamente para a realização da roda de conversa. A duração máxima da roda de conversa será de 2 horas.

Critério de Inclusão:

Serão incluídos, na pesquisa todos os professores regentes de aula, regentes de turma, professores do AEE da escola pesquisada, maiores de 18 anos, independentemente de gênero, orientação sexual, religião, etnia.

Riscos:

Classificação de risco: Mínima

Risco de quebra de anonimato em razão das informações colhidas nos questionários e roda de conversa, uma vez que será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes e das informações fornecidas por eles. Para evitar esse risco, será feita uma revisão atenta antes da publicação.

Ainda serão utilizados nomes fictícios, quando da necessidade de citar e apresentar trechos das questionário e rodas de conversa.

Será assegurado aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, de forma gratuita e por tempo indeterminado ao final da pesquisa.

Durante a roda de conversa, se houver sinal de cansaço ou constrangimento, o processo poderá ser interrompido, de forma definitiva ou temporária, de forma individual ou coletiva. Para evitar esse risco, o questionário será breve e a duração máxima da roda de conversa será de 2 horas.

Benefícios:

A pesquisa tem como benefícios diretos para os participantes da pesquisa da prática e ação da educação, trazendo respostas e melhorias para sua prática. Como benefício indireto, vislumbra-se a compreensão das possibilidades de melhoria no AEE

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788

CEP: 36.036-900

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.653.524

em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos previstos na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as disposições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as normas definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com o que prevê o Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com a regulamentação definida na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2553402.pdf	12/06/2025 14:07:32		Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788

CEP: 38.036-900

E-mail: cep.propp@uff.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF**



Continuação do Parecer: 7.653.524

Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_de_pendencias_CEP_UFJF_28_05_2025.pdf	28/05/2025 13:19:35	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario_Lucas_menezes.pdf	28/05/2025 13:16:54	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_roda_de_conversa_Lucas_menezes.pdf	28/05/2025 13:16:17	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	Roteiro_roda_de_conversa_Lucas_Menezes.pdf	06/05/2025 21:51:07	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	06/05/2025 21:41:13	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	carta_de_apresent.pdf	06/05/2025 19:04:24	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	Termo_de_Sigilo_Lucas_Menezes_assinado.pdf	06/05/2025 19:03:49	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	assentimento.pdf	06/05/2025 19:02:44	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_Lucas_Menezes.pdf	06/05/2025 19:02:03	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	Questionario_Professores_AEE.pdf	06/05/2025 19:01:19	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	Questionario_Professores_Regentes.pdf	06/05/2025 19:01:02	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	Lattes_Frederico_Braida_Rodrigues_de_Paula.pdf	06/05/2025 18:58:23	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	Lattes_Lucas_Nascimento_Menezes.pdf	06/05/2025 18:58:03	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito
Outros	Lattes_Bruna_de_Oliveira_Fonseca.pdf	06/05/2025 18:57:06	LUCAS NASCIMENTO MENEZES	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788

CEP: 36.036-900

E-mail: cep.propp@uff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.653.524

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 19 de Junho de 2025

Assinado por:

Iluska Maria da Silva Coutinho
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 38.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br