

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

Wânia Aparecida Lima de Araújo Lacerda

**Gestão e articulação do processo de inclusão em uma escola da rede estadual
de Minas Gerais**

Juiz de Fora

2025

Wânia Aparecida Lima de Araújo Lacerda

**Gestão e articulação do processo de inclusão em uma escola da rede estadual
de Minas Gerais**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mylene Cristina Santiago

Juiz de Fora

2025

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

Lima de Araújo Lacerda, Wânia Aparecida.

Gestão e articulação do processo de inclusão em uma escola da rede estadual de Minas Gerais / Wânia Aparecida Lima de Araújo Lacerda. -- 2025.

172 f.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago

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

1. Educação especial inclusiva. 2. Gestão da inclusão. 3. Articulação docente. I. Santiago, Mylene Cristina, orient. II. Título.

WANIA APARECIDA LIMA DE ARAUJO LACERDA

Gestão e articulação do processo de inclusão em uma escola da rede estadual de Minas Gerais

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

Aprovada em 24 de fevereiro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mylene Cristina Santiago - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 06/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 06/03/2025, às 09:53, 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 06/03/2025, às 10:45, 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 **Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 16:58, 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 **2275974** e o código CRC **34660597**.

Dedico ao meu filho, Hugo, minha maior
inspiração na busca pelo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que nunca me desamparou e me permitiu vencer todas as batalhas, concedendo-me força e sabedoria para alcançar meus objetivos.

À minha família, que sempre foi minha fonte de perseverança, mostrando-me que, apesar de todas as dificuldades, eu era capaz de continuar trilhando o caminho almejado. Ao meu filho Hugo, que por inúmeras vezes me fortaleceu com seus abraços, e ao meu marido Edilson, que compreendeu os momentos de ausência. À minha mãe e aos meus irmãos, por entenderem e incentivarem minha busca constante pelo melhor.

Agradeço à professora Dr.^a Mylene Cristina Santiago pela orientação e, principalmente, pela sensibilidade ao reconhecer a importância de promover uma educação acessível a todos.

Às professoras Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaró, por todas as contribuições que, de forma significativa, guiaram a continuidade desta pesquisa.

À Danielle Francisco de Oliveira e Mayanna Auxiliadora Martins Santos, que muito me auxiliaram ao longo desta jornada, compartilhando seus conhecimentos, experiências e, sobretudo, oferecendo palavras de conforto e paciência nos momentos em que mais precisei.

Aos colegas do curso, que foram fontes de inspiração para a busca de uma educação melhor para todos. As trocas de expectativas e experiências nos fortaleceram diariamente.

Aos colegas de trabalho, pela contribuição com a pesquisa e, especialmente, às queridas Adriana, Caroline e Michelle, que acompanharam minha jornada desde o início e sempre me encorajaram a não desistir.

“Não é possível mudar a escola primeiro, para fazê-la inclusiva depois. A escola se fará inclusiva no processo de mudança” (Carneiro, 2016, p.66).

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso estudado discute a gestão do processo de inclusão em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Dessa forma, este estudo busca responder à pergunta: Quais os desafios a equipe gestora enfrenta para promover a articulação entre os professores, visando a equidade no ensino e a inclusão do público da educação especial em uma escola da rede estadual de Minas Gerais? O objetivo geral deste estudo é investigar o processo de gestão da inclusão em educação e suas articulações com os atores escolares envolvidos na educação especial em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Os objetivos específicos são: i) descrever como a educação especial se estrutura, seguindo as orientações normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); ii) analisar como tem sido a articulação dos profissionais envolvidos na educação especial na Escola Estadual Aurora, conforme a Resolução SEE nº4256/2020; iii) propor ações que auxiliem a equipe gestora na promoção de um trabalho articulado entre os docentes do ensino regular e da educação especial. O referencial teórico deste estudo abarca as análises de pesquisadores que discutem a educação especial inclusiva; o papel dos gestores nesse processo; e a importância de um trabalho articulado e colaborativo. Entre os autores estudados, destacam-se Michels (2006), Mantoan (2015), Santiago e Santos (2015), Rapoli *et al.* (2010), Miranda (2015), Vilaronga e Mendes (2014), Pletsch *et al.* (2021), Silva e Martins (2024). A pesquisa, de abordagem qualitativa e método de estudo de caso, utilizou análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas com docentes e equipe gestora. Os resultados indicam a existência de barreiras significativas no processo de articulação docente. O Plano de Ação Educacional (PAE) propõe melhorias na gestão da inclusão, fortalecimento da articulação entre os atores escolares e formação continuada em serviço.

Palavras-chave: educação especial inclusiva; gestão da inclusão; articulação docente.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case study discusses the management of the inclusive educational practices in a public school in the state of Minas Gerais. Therefore, this study seeks to answer the question: What challenges does the management school team face in promoting effective collaboration among teachers to ensure students with special needs have equal access to education and the opportunity to thrive in a public school in Minas Gerais? The overall aim of this study is to investigate the management process of inclusive education and its interactions with the school players involved in special education in a public school in Minas Gerais. The specific objectives are: i) to describe how special education has been implemented, following the guidelines of the State Department of Education of Minas Gerais (SEE/MG); ii) to analyze the interaction and collaboration between professionals involved in special education at State School Aurora, according to Resolution SEE No. 4256/2020; iii) to propose actions to support the management team in promoting coordinated work between regular education and special education teachers. The theoretical framework of this study encompasses the analyses by researchers who discuss inclusive special education; the role of school leaders in this process; and the importance of fostering collaboration. Among the authors studied, the following are noteworthy: Michels (2006), Mantoan (2015), Santiago and Santos (2015), Rapoli et al. (2010), Miranda (2015), Vilaronga and Mendes (2014), Pletsch et al. (2021), Silva and Martins (2024). The research, with a qualitative methodology and case study method, used documentary analysis, questionnaires and semi-structured interviews with the teaching staff and the school management team. The results indicate the existence of significant barriers in the teaching and learning process. The Educational Action Plan (PAE) proposes improving inclusive management, strengthening effective collaboration among school players, and providing continuous professional development for these educators.

Keywords: inclusive special education; inclusive management; teacher collaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Relação de profissional especializado com sua função e quantitativo de alunos por turma.....	34
Quadro 2 -	Flexibilização de tempo por etapa do ensino básico	38
Quadro 3 -	Formação especializada exigida do Professor de Educação Básica (PEB) para atuar na função de ACLTA e na SR	41
Quadro 4 -	Análise dos PDIs 2022	50
Figura 1 -	Planejamento bimestral de Língua Portuguesa referente ao 1º semestre de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental.....	52
Figura 2 -	Relatório descritivo referente ao 2º semestre de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental	53
Quadro 5 -	Carga horária do PEB	57
Quadro 6 -	Reuniões de Atividades Extraclasse – Módulo II – 2022.....	59
Quadro 7 -	Perfil dos entrevistados	79
Quadro 8 -	Perfil dos docentes respondentes do questionário.....	800
Quadro 9 -	Quadro-síntese das barreiras identificadas na pesquisa.....	1344
Quadro 10 -	Plano de Ação Educacional.....	1377
Quadro 11 -	Estratégias e possibilidades pedagógicas a partir do DUA	1433

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proporção de redução do quantitativo de alunos por turma.....	35
Tabela 2 - Estudantes matriculados por turno na Escola Estadual Aurora em 2024.....	43
Tabela 3 - Professores lotados na Escola Estadual Aurora em 2024.....	43
Tabela 4 - Total de alunos matriculados na SR da Escola Estadual Aurora por turno	45
Tabela 5 - Estudantes matriculados na SR por escola de origem	47
Tabela 6 - Quantitativo de profissionais que receberam o questionário	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
ACTLA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEEI	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESJF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CMED	Curso de Mestrado em Educação Especial
CREI	Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva
DED	Diário Escolar Digital
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EEB	Especialista da Educação Básica
GI	Guia-Intérprete
GIDE	Gestão Integrada da Educação Avançada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LTS	Licença para Tratamento de Saúde
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDGE	Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares
PEB	Professor de Educação Básica
PEGI	Plano Estratégico de Gestão Inclusiva
PGDEI	Plano de Gestão do Desempenho Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Portador de Necessidades Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
RE	Regimento Escolar
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SR	Sala de Recursos
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	DESAFIOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.1	MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL	22
2.2	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	30
2.2.1	Breve histórico das legislações sobre a educação especial inclusiva em Minas Gerais.....	31
2.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL AURORA	42
3	DO REFERENCIAL TEÓRICO À ANÁLISE CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.....	61
3.1	DESAFIOS DE UMA ESCOLA REGULAR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO	61
3.1.1	Gestão escolar e a construção de uma cultura inclusiva	62
3.1.2	O coordenador pedagógico frente ao planejamento de práticas inclusivas	66
3.1.3	Articulação entre os atores envolvidos no processo de inclusão escolar.....	70
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA	73
3.3	PRÁTICAS E PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: UM PANORAMA BASEADO NA PESQUISA DE CAMPO.....	76
3.3.1	Perfil dos profissionais: formação, experiências e formação em educação especial.....	79
3.3.2	Gestão escolar: promoção de práticas inclusivas	822
3.3.3	O Projeto Político Pedagógico como instrumento de inclusão escolar	1033
3.3.4	O planejamento inclusivo e o papel da coordenação pedagógica na articulação docente	10909
3.3.5	Formação continuada em serviço: caminhos para a melhoria das práticas pedagógicas.....	11919
3.3.6	Reflexões finais: perspectivas para a educação especial inclusiva ..	12929

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	1322
4.1	DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	1366
4.1.1	Detalhamento do Plano de Ação 1 - Elaboração e implementação do Plano Estratégico de Gestão Inclusiva (PEGI).....	139
4.1.2	Detalhamento do Plano de Ação 2 – Fortalecimento da articulação docente para a inclusão escolar	1411
4.1.3	Detalhamento do Plano de Ação 3 – Formação continuada em serviço.....	144
	4	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	1477
	APÊNDICE A - Instrumento para análise do PPP	1600
	APÊNDICE B – Roteiro para questionário – Professores regentes de turma, regentes de aulas de educação física, PEUB, eventuais, ACLTA e de sala de recursos	1622
	APÊNDICE C – Roteiro para entrevista – Equipe Gestora	1666
	APÊNDICE D – Protocolo de acompanhamento educacional individualizado.....	1688
	ANEXO A – Roteiro para o Plano de AEE	1711

1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma modalidade de ensino transversal, que integra o ensino regular e refere-se a um modelo educacional que visa reconhecer e valorizar a diversidade, com o intuito de proporcionar a equidade nas oportunidades de aprendizado para todos os estudantes de forma significativa, independentemente de suas dificuldades/habilidades, deficiências ou diferenças. A promoção da equidade na educação é um tema que vem sendo discutido a partir das ideias de Freire (1987), que, embora não tenha definido especificamente o termo equidade em sua obra, defendia a ideia de educação como prática de liberdade, justiça social e superação de desigualdades. Para Freire (1987), a educação deve ser um instrumento de libertação dos oprimidos, cabendo aos sistemas educacionais uma reestruturação de forma a garantir oportunidades iguais a todos, independente de classe social, raça, gênero ou outras características.

A educação especial ocorreu de forma separada do ensino regular até 2008 no Brasil, quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) mudou essa realidade, passando a ser considerada uma modalidade de ensino que demanda a incorporação de práticas, estratégias e recursos ao ensino em sala de aula comum, evitando-se, assim, a segregação dos estudantes que fazem parte do seu público em espaços ou instituições com práticas distintas que inibem a interação com seus pares, levando-os à exclusão.

Cada aluno é único e possui diferentes maneiras de aprender, independentemente das barreiras encontradas no ambiente escolar. Portanto, é importante que as escolas ofereçam suporte individualizado, ajustando métodos de ensino, materiais didáticos e estratégias de avaliação para atender às necessidades de todos os estudantes.

Para criar um ambiente que valorize a diversidade e promova a participação plena de todos os estudantes, é necessária a colaboração entre professores, especialistas em educação especial, terapeutas e família.

A implementação de políticas públicas voltadas para os estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, considerados público da educação especial, é uma mudança recente na história. Essas políticas têm substituído a exclusão social do passado por uma conquista de

espaços comuns na sociedade, resultando na expansão dos estudos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As escolas regulares passam a buscar novos conhecimentos e a se preparar para auxiliar todos os alunos no desenvolvimento de seu aprendizado, derrubando as barreiras que os impedem de aprender.

Este estudo visa problematizar a inclusão de estudantes, público da educação especial em um contexto específico, concentrando-se na análise dos desafios enfrentados pela equipe gestora de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, situada em Juiz de Fora, Minas Gerais, que neste trabalho é chamada de Escola Estadual Aurora¹. Minha² relação com a questão norteadora da presente pesquisa iniciou-se no início do ano letivo de 2021, quando fui incumbida de assumir a responsabilidade pelos atendimentos educacionais especializados na referida escola.

Iniciei minha trajetória acadêmica com a graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF). Frente aos desafios de adaptação às novas tecnologias, busquei aprimorar ainda mais meus conhecimentos e realizei uma pós-graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino Básico pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

De 2010 até 2013, lecionei nos Anos Iniciais em uma escola da rede particular de Juiz de Fora. Nessa escola não havia estudantes público da educação especial. Em 2013, fui nomeada a Especialista da Educação Básica (EEB)³ na rede estadual de Minas Gerais. Durante o primeiro semestre desse mesmo ano, exerci funções nas duas escolas. Mas, após esse período, por questões pessoais, decidi continuar trabalhando em apenas uma delas, seguindo na rede estadual como EEB. Nessa escola, trabalhei com Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio até 2020.

1 O nome "Aurora" foi escolhido para a escola investigada nesta dissertação, pois está relacionado a uma criança querida, filha de uma amiga de minha família, que atualmente estuda na instituição. Além disso, a escolha também foi influenciada pela mitologia romana, onde Aurora é a deusa que personifica o amanhecer e o renascimento, simbolizando o início de um novo ciclo, o que se alinha com a proposta de transformação e crescimento presentes pesquisa.

2 O uso da primeira pessoa do singular ocorre exclusivamente em passagens que relatam experiências profissionais e acadêmicas da autora, mantendo-se o restante do texto na forma impessoal.

3 A função exercida pelos EEB na rede estadual de Minas Gerais está relacionada à Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional. Esses profissionais "têm papel estratégico na gestão escolar e na condução das ações pedagógicas das escolas, atuando prioritariamente em três eixos: articulação, formação e transformação" (Portal do Especialista SEE/MG, 2024).

Durante todo esse período, de 2013 a 2020, a escola recebeu apenas cinco estudantes com deficiência ou TEA, todos no Ensino Médio.

Em 2021, mudei para uma escola que oferece exclusivamente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, de acordo com quadro de pessoal da escola, a quantificação de EEB, que é definida pelo número total de turmas e matrículas, teve alteração, passando de duas para três EEB.

Como já haviam duas EEB, uma em cada turno, a diretora da escola à época, optou por organizar as três EEB da seguinte maneira: uma no turno matutino, outra no turno vespertino e a terceira nos dois turnos, com foco voltado à educação especial. Foi a partir desse momento que surgiu o interesse pelo tema da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois fui desafiada a assumir a responsabilidade pela condução dos atendimentos educacionais especializados na Escola Estadual Aurora.

Foi a partir disso que senti a necessidade de me aprofundar na área da educação especial inclusiva, buscando cursos de aperfeiçoamento específicos. Apesar de ser recente, essa jornada tem permitido uma reflexão acerca do compromisso com a inclusão escolar.

Por estar localizada em um bairro de classe média, essa instituição é amplamente procurada por famílias da região. A escola recebe anualmente um considerável número de matrículas de estudantes público da educação especial, tanto para o ensino regular, quanto para Sala de Recursos (SR) e esse quantitativo vem aumentando a cada ano.

Por ser crescente o número de matrículas desses estudantes, o número de professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) também tem aumentado a cada ano. Ao longo desse período (2021 – 2024), foram percebidas algumas fragilidades no papel desempenhado pelos profissionais, que podem comprometer a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e vem gerando insatisfação por parte de todos os envolvidos no processo.

Os profissionais especialistas, que no caso da escola investigada são os professores de ACLTA e da sala de recursos, assim como os professores regentes e demais profissionais, vêm apresentando dificuldades para o enfrentamento dos desafios da prática. Isso passa a exigir, então, um acompanhamento mais sistematizado da equipe gestora da escola.

Algumas das barreiras encontradas estão associadas ao planejamento colaborativo e à execução de ações e estratégias específicas para cada estudante de forma articulada, que prejudicam à elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

O caso de gestão foi pensado após a identificação dessas fragilidades que a escola apresenta na educação especial inclusiva e esta pesquisa visa responder à seguinte questão: quais os desafios a equipe gestora enfrenta para promover a articulação entre os professores, visando a equidade no ensino e a inclusão do público da educação especial Escola Estadual Aurora?

Com o objetivo de explorar essa indagação, a pesquisa busca investigar o processo de gestão da inclusão em educação e suas articulações com os atores escolares envolvidos na educação especial em uma escola da rede estadual de Minas Gerais.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivos específicos: descrever como a educação especial se estrutura seguindo as orientações normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); analisar como tem sido a articulação dos profissionais envolvidos na educação especial na Escola Estadual Aurora, conforme a Resolução SEE nº4256/2021; e propor ações que auxiliem a equipe gestora na promoção de um trabalho articulado entre os docentes do ensino regular e da educação especial.

Foi realizada uma pesquisa no banco de dissertações defendidas e publicadas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) no período entre 2009 e 2022, com foco na área da inclusão e articulação docente, com a intenção de examinar a produção acadêmica já desenvolvida e investigada nesse campo e como se relacionam com o presente estudo. Além disso, realizou-se, também, uma discussão teórica acerca da inclusão escolar, aprofundando-se nas perspectivas contemporâneas e implicações para o ambiente educacional.

A pesquisa de campo foi realizada na própria escola, onde foram identificadas as barreiras, por meio de uma abordagem qualitativa com um estudo de caso, constituído por análise documental, questionário misto e entrevista semiestruturada como instrumentos de pesquisa para traçar um panorama geral e buscar dados qualitativos, que foram os pilares para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE). O público-alvo da pesquisa foi o corpo docente e a equipe gestora.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, sendo o primeiro capítulo a introdução do assunto tratado no texto. O segundo capítulo apresenta os marcos históricos e legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, destacando como ocorreu a implementação da política de educação especial inclusiva no Estado de Minas Gerais e como ela acontece na Escola Estadual Aurora.

No terceiro capítulo são expostos os fundamentos teóricos adotados para embasar a pesquisa e analisar o estudo de caso em questão. Para tal, foram consultados autores de obras relevantes no campo da educação especial inclusiva. Além disso, esse capítulo detalha a abordagem metodológica utilizada, abrangendo as estratégias empregadas na condução da pesquisa de campo e na análise dos dados coletados.

Com a análise dos dados e a identificação das principais barreiras à inclusão escolar na escola investigada, o quarto capítulo deste trabalho se dedica à proposição de um PAE, que visa oferecer soluções práticas e exequíveis para superar os desafios encontrados. As ações incluem a implementação do Plano Estratégico de Gestão Inclusiva (PEGI) para integrar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, com protocolos, definição de responsabilidades e encontros bimestrais com as famílias. Também se propõe fortalecer a articulação docente por meio de reuniões mensais entre professores e equipe gestora, além da adoção do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Sugere-se a implantação de um programa de formação continuada em serviço para aperfeiçoar a equipe escolar nas demandas da educação especial inclusiva, promovendo a colaboração entre os profissionais.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais, que traz um balanço da pesquisa realizada, com vistas à continuidade da pesquisa em outros contextos e o acompanhamento dos impactos das ações ao longo do tempo.

2 DESAFIOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo possui um caráter descritivo e tem por objetivo traçar a trajetória da educação especial inclusiva no Brasil e descrever como se estrutura a educação especial inclusiva segundo as orientações e normativas da SEE/MG. Ele está organizado em três seções, que versam sobre o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas ao longo do tempo, com destaque para os principais marcos legais e conceituais desse processo. Além disso, é apresentado como o Estado de Minas Gerais tem implementado essas políticas em sua rede de ensino, com foco nas estratégias e ações adotadas. É examinada, também, como essas políticas são interpretadas e postas em prática na Escola Estadual Aurora e seus desafios, exemplificando como os princípios da educação especial inclusiva são aplicados em um contexto educacional específico.

A primeira seção explora o compromisso do Brasil com os princípios da Declaração de Salamanca de 1994, examinando sua tradução na legislação nacional e nas políticas educacionais (Unesco, 1994). Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, perpassando pela Declaração da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, até a PNEEPEI de 2008, o Brasil tem buscado avançar em direção a uma educação especial inclusiva e de qualidade para todos os seus cidadãos, incluindo pessoas com deficiência (Brasil, 1996; 2008a; ONU, 2006).

Na segunda seção, são apresentadas as formas como essas políticas são implementadas no Estado de Minas Gerais e como impactam as escolas da rede estadual de ensino. Foi realizada, então, uma análise da versão três do Guia de Orientação da Educação Especial (Minas Gerais, 2014), suas diretrizes, estratégias e abordagens para promover a inclusão educacional, e como essa política evoluiu ao longo do tempo, com a introdução da Resolução SEE nº 4.256/2020, que diante da necessidade de monitoramento e adaptação das políticas para garantir a inclusão de alunos público da educação especial, apresenta alterações em algumas terminologias, adaptações nas ofertas de AEE e requisitos para professores especializados (Minas Gerais, 2020).

A seção três descreve o contexto da educação especial inclusiva na instituição investigada, que foi realizado por meio de um levantamento documental e

permitiu identificar o papel da equipe gestora frente à cultura escolar inclusiva e as fragilidades/barreiras observadas na prática dos profissionais que nela atuam e que podem comprometer a qualidade do ensino ofertado ao público da educação especial da escola.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o Império com a criação de instituições como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro. Ao longo do século XX, surgiram o Instituto Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o atendimento às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, a LDB nº 4.024/1961, passou a estabelecer o direito à educação para excepcionais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1961). Contudo, a Lei nº 5.692/1971, que alterou a LDB de 1961, não promove um sistema de ensino inclusivo e ainda direciona os estudantes para classes e escolas especiais (Brasil, 1971). Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que institucionalizou a Educação Especial, todavia ainda se caracterizava como um sistema de ensino segregado, promovendo ações assistencialistas, com profissionais e serviços específicos (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011).

Nessa mesma época, a partir do final da década de 1970, o avanço do conhecimento científico na área da educação especial também ganhou impulso significativo com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar) e do Curso de Mestrado em Educação Especial na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CMEd/UERJ). Essas iniciativas representam marcos importantes no desenvolvimento acadêmico e na pesquisa voltada para a inclusão educacional e social de pessoas com deficiências (Nunes *et al.*, 1999).

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, percebe-se um avanço na promoção da educação especial inclusiva no país. Isso se manifesta no reconhecimento do direito à educação como fundamental, que deve

ser garantido a todos, sem discriminação. O artigo 208 da Constituição é relevante, pois garante o AEE aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Essas disposições refletem o compromisso do Estado Brasileiro com a educação especial inclusiva e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Para fortalecer esse compromisso, o Brasil aderiu à Declaração de Salamanca durante a Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994 (Unesco, 1994). A Declaração enfatiza a importância de garantir educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e tornou-se um marco na luta pela inclusão escolar desses estudantes. O documento está organizado em diversas seções e tópicos que estabelecem os princípios fundamentais que norteiam a educação especial inclusiva, assim como discute as políticas e práticas que devem ser adotadas para sua promoção.

O termo "necessidades educacionais especiais", segundo a Unesco (1994), abrange pessoas com deficiências, superdotadas, em situação de rua, de origem remota, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e outros grupos desfavorecidos.

Os princípios fundamentais apresentados na Declaração de Salamanca que tornam as escolas inclusivas reafirmam o direito à educação de todas as pessoas, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, e renova o compromisso global estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. Ela atribui aos governos a responsabilidade de desenvolver e implementar políticas e alocar recursos financeiros visando a inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

4 Nesta seção são mantidos os termos "portadores de deficiência" e pessoas com "necessidades educacionais especiais", conforme são apresentados na Constituição Federal de 1988 e na Declaração de Salamanca de 1994. Contudo, é importante destacar que "Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) ou Portador de Necessidades Especiais (PNE) são termos incorretos e devem ser evitados, uma vez que não traduzem a realidade de quem possui deficiência. A deficiência não se porta, ela é uma condição existencial da pessoa" (Moragas, 2022, recurso online).

A referida Declaração considera o encaminhamento de crianças para escolas especiais ou a classes especiais, de forma permanente, como medida excepcional, indicada apenas quando comprovado que a educação nas aulas regulares não pode satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou quando requisitado em nome do bem-estar de uma ou de outras crianças. Dessa forma, a escola especial, que passa a atender a um número relativamente pequeno de crianças com deficiência, deve oferecer apoio profissional às escolas regulares para atender às necessidades educacionais especiais (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca assegura aos estudantes o direito de acesso a métodos de ensino centrados na criança, currículos adaptados às suas necessidades e não vice-versa, apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e diversas formas de apoio, desde ajuda mínima na classe regular até programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, quando necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo (Unesco, 1994).

No que se refere à equipe gestora, segundo tal Declaração, ela deve promover atitudes positivas em toda comunidade escolar e uma colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio. (Unesco, 1994). Os professores desempenham um papel fundamental no processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis, dentro e fora da sala de aula.

As diretrizes para a formação docente apresentadas na Declaração consideram necessário repensá-la para que os professores sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e assumir um papel-chave nos programas que atendam às necessidades educacionais especiais dos discentes. A formação inicial deve abranger todos os tipos de deficiência e a formação especializada deve ser direcionada para uma ou mais áreas relativas a deficiências específicas. Nesse intuito, é necessária a cooperação entre universidades e instituições de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

O comprometimento do Brasil com os princípios da Declaração de Salamanca reflete em sua legislação nacional e na implementação desses princípios nas políticas educacionais. Em 1996, foi promulgada a LDB, um documento fundamental para a educação no país que inclui, dentre outras, diretrizes para a inclusão escolar (Brasil, 1996).

O artigo 58 da LDB, alterado pela Lei nº 12.796/2013, define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, p.40). A Lei também prevê, quando necessário, “[...] serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996, p.40) e atendimento educacional “[...] em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (Brasil, 1996, p. 40).

Além disso, a LDB/1996 orienta que o currículo seja adaptado e que sejam utilizados métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, respeitando suas características individuais.

As políticas de inclusão educacional passaram por avanços no país como forma de proporcionar alternativas para superar práticas discriminatórias, como segregação, recusa de matrícula, fragilidades em adaptações curriculares, ausência de recursos de acessibilidade, entre outros. Contudo, ainda não há um sistema inclusivo instituído no país. Destaca-se, então, alguns marcos importantes desse pequeno progresso: o Decreto nº 3.298/1999 define a educação especial como uma modalidade transversal; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 destaca a necessidade de uma escola inclusiva; a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o sistema Braille foram reconhecidos e regulamentados em 2002 pela Lei nº 10.436/2002 e pela Portaria nº 2.678/2002, respectivamente; o Decreto nº 5.296/2004 e o Programa Brasil Acessível estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o Decreto nº 5.626/2005 trata do acesso dos alunos surdos à escola; em 2005, são criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 13 de dezembro de 2006 durante uma reunião da Assembleia Geral para celebrar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é considerada um marco significativo por muitos ativistas da justiça e equidade social, assim como pelo público a que se destina. A Convenção reitera os princípios da Declaração Universal

dos Direitos Humanos de 1948, aplicados à realidade específica do Brasil, contava com quase 25 milhões de pessoas com deficiência, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 (Brasil, 2008b).

Os princípios fundamentais da Convenção incluem o respeito à dignidade inerente, a independência pessoal, a liberdade de fazer escolhas, a autonomia individual, a não-discriminação, a plena participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diversidade, igualdade de oportunidades, acessibilidade, igualdade de gênero e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência (Brasil, 2008b).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatiza a formação de professores especialistas, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica (Brasil, 2007).

Após esse período de importantes marcos na evolução das políticas de inclusão educacional no Brasil, é fundamental discutir a significativa mudança que ocorreu em 2008 com a promulgação da PNEEPEI. Esta política estabelece diretrizes e princípios alinhados ao que determina a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, refletindo o compromisso do país em promover educação especial inclusiva de qualidade e garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos. A PNEEPEI tem como objetivo:

[...]assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008a, p. 14).

A PNEEPEI propõe que a educação especial constitua uma proposta pedagógica da escola para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com impedimentos de longo prazo, sejam de “[...] natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2008a, p 14), os quais, em interação com diversas barreiras, podem limitar sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Aqui incluem-se, segundo a política, além dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), grupo formado por alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, e dos alunos com altas habilidades/superdotação. Para esses casos, é recomendado o acesso ao AEE na SR.

Já para os estudantes com transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros “[...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008a, p. 15).

Aos sistemas de ensino, está previsto que, para promover a educação especial inclusiva, sejam disponibilizadas as funções de

[...] instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Brasil, 2008a, p. 17).

Sobre a formação docente para atuar na educação especial, é esperado que o professor tenha conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, de tal forma que se aprofunde o caráter interativo e interdisciplinar do AEE com as salas comuns do ensino regular. A PNEEPEI abriu caminho para discussões mais amplas sobre inclusão e igualdade de direitos para pessoas com deficiência.

Em 2014 é aprovado o PNE, com vigência por dez anos, no qual são definidas metas e estratégias para atender as diretrizes dispostas em seu artigo segundo:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de

qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, recurso online).

A meta 4 do PNE relaciona-se à universalização para a população de quatro a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, do acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, divulgado em 2024, aponta um crescimento de 9,7 pontos percentuais nas matrículas desse público em classes comuns, passando de 85,3% em 2013 para 95% em 2023. Além disso, apesar de não ter acompanhado o aumento de matrículas, o AEE ofertado ao público da educação especial também cresceu 4,8 pontos percentuais, saltando de 37% para 41,8% no mesmo período (Brasil, 2024).

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta Lei teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil, em Nova York, em 2007, e tem por finalidade “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.8).

A LBI reforça a educação especial inclusiva como direito e estabelece medidas específicas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Também reforça a importância da acessibilidade física e de comunicação.

Assim como a PNEEPEI, a LBI considera

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p.9).

Dos direitos fundamentais assegurados pela lei, aqueles relacionados à educação de qualidade à pessoa com deficiência são de responsabilidade do

Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, garantindo-os de modo a evitar toda forma de violência, negligência e discriminação.

Assim sendo, pensando na qualidade da Educação Básica, de acordo com a LBI, cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre outros: o aprimoramento dos sistemas educacionais; um projeto pedagógico que institucionalize o AEE; a oferta de educação bilíngue em Libras; a adoção de métodos de ensino inclusivos nos programas de formação inicial e continuada de professores; a formação e disponibilização de professores especializados em educação especial inclusiva, bem como tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes e outros profissionais de apoio que são essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e promover a inclusão educacional.

A LBI considera profissional de apoio escolar a pessoa que auxilia o estudante com deficiência na alimentação, higiene e locomoção, além de atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias (Brasil, 2015). Além do profissional de apoio, a LBI prevê a disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da Libras e de guias intérpretes.

Outro destaque importante se dá ao acesso às tecnologias assistivas, que pode ser por meio de produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços que maximizem a autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida das pessoas com deficiência. Para esse propósito, a LBI prevê que o poder público desenvolva plano específico com a finalidade de facilitar o acesso a crédito especializado, criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, entre outros.

Em 2020, foi instituída uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) pelo Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, ficando em vigor por um curto período, por apresentar ameaças significativas à educação especial inclusiva no país (Brasil, 2020). O Decreto propunha a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, o que resultaria em retrocesso e retorno ao processo de segregação. À vista disso, o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal no mesmo ano (Agência Senado, 2020) e por não estar alinhada à LBI, a PNEE de 2020 passou então por votação, sendo revogada pelo Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2023).

Para finalizar, cabe ressaltar que os princípios gerais associados às políticas de nível nacional podem variar dependendo de como a política foi implementada e adaptada em esfera estadual ou municipal. Passa-se, então, ao estudo das políticas implementadas no estado de Minas Gerais e seus desdobramentos nas escolas da rede estadual de ensino.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Em 2014, a SEE/MG atualizou o Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais, alinhado aos termos da Convenção da ONU de 2006, do Decreto Federal nº 186/2008, da PNEEPEI de 2008, do Decreto Federal nº 7611/2011, da Resolução CNE 04/2009 e da Resolução CEE nº 460/2013 (ONU, 2006; Brasil, 2008a; 2008b, 2009, 2011, 2013, Minas Gerais, 2013), no intuito de orientar o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2014).

Esse guia estabeleceu as bases para a implementação do AEE no estado, visando aprimorar a educação de alunos, público da educação especial, por meio de uma abordagem inclusiva, que reconheça o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade no ensino regular, livre de segregação, garantindo-lhes adaptações curriculares que se fizerem necessárias e recursos de acessibilidade. Dessa forma, o Guia evidenciava o compromisso que as escolas da rede estadual de Minas Gerais devem assumir com a garantia da inclusão e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Em 2020 houve uma modificação na legislação que orienta a educação especial inclusiva em Minas Gerais, tornando o Guia de Orientação de 2014 sem efeito, sendo substituído pela Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2014; 2020).

Na subseção seguinte, são apresentadas as modificações na legislação referente à educação especial inclusiva em Minas Gerais ocorridas em 2020. São aprofundados os estudos das diretrizes dessas políticas, analisando pontos em comum entre os dois documentos, como princípios, objetivos gerais e abordagens semelhantes em relação à educação especial inclusiva e as principais diferenças

entre os dois documentos, incluindo mudanças de abordagem, diretrizes específicas e requisitos adicionais introduzidos pela nova resolução.

2.2.1 Breve histórico das legislações sobre a educação especial inclusiva em Minas Gerais

A terceira versão do Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais, atualizada em 2014, apresentava as principais normas, diretrizes e orientações sobre o AEE. Ele considerava, de acordo com a legislação vigente à época, público da educação especial os alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação (Minas Gerais, 2014).

A política educacional inclusiva adotada pela rede pública estadual de educação de Minas Gerais era guiada pelo reconhecimento do direito que todos devem ter de acessar o conhecimento sem enfrentar qualquer forma de discriminação, pelo respeito à singularidade de cada indivíduo e pela valorização da diversidade. Seu propósito era combater a realidade histórica do país, que foi caracterizada por desigualdades e exclusões (Minas Gerais, 2014).

Nessa perspectiva, era previsto que o público da educação especial fosse “[...] matriculado nas escolas próximas de suas residências, tendo acesso a espaços comuns de aprendizagem, bem como ao Atendimento Educacional Especializado – AEE” (Minas Gerais, 2014, p.7).

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais, a SEE/MG desenvolvia ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, seus alunos, por meio de: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público da educação especial nos municípios mineiros (Minas Gerais, 2014).

A esses estudantes eram “[...] assegurados o acesso, a permanência, o percurso com qualidade do ensino e a aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino” (Minas Gerais, 2014, p. 11).

O acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno público da educação especial era realizado por meio do PDI. Esse instrumento deveria ser

elaborado pelos profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), levando em consideração as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e deveria compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno. Por sua vez, o PAEE especificava as necessidades educacionais dos estudantes e definia recursos e atividades a serem desenvolvidas. Sua elaboração era de responsabilidade do professor de SR em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando era o caso, com o profissional de apoio. Assim como previsto na PNEEPEI, o Guia determinava que a função do AEE era

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Minas Gerais, 2014, p.16).

O AEE era oferecido na forma de apoio (ACLTA, intérprete de Libras e Guia-Intérprete - GI) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno na SR.

O AEE em SR era organizado da seguinte maneira: cada professor poderia atender de 15 a 30 alunos, podendo o atendimento ser individual ou em pequenos grupos, compostos por necessidades educacionais semelhantes, em módulos de 50 minutos até duas horas por dia. A frequência deveria ser determinada pelo professor de SR, de acordo com o seu plano de atendimento. Esse atendimento deveria estar articulado com a proposta pedagógica da escola de origem do aluno.

O guia determinava as atribuições do professor da SR. Levando em consideração o material didático, era sua responsabilidade: preparar instrumentos específicos para uso dos alunos na SR; garantir a utilização de ferramentas específicas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (como pranchas e cartões de comunicação) que atendam às necessidades comunicativas dos alunos no ambiente escolar; assegurar a utilização de equipamentos, como computadores e *notebooks*, para alunos cegos, bem como equipamentos para alunos com baixa visão (como lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros) e orientar os profissionais quanto ao seu uso; garantir a utilização de materiais adaptados, o que inclui a disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, tamanho de fonte ampliado, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado e outras

adaptações conforme necessário; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes regulares do ensino regular; e indicar e orientar o uso de equipamentos, materiais específicos e outros recursos disponíveis na família e na comunidade para apoiar o aprendizado dos alunos com deficiência.

Ainda sobre atribuições do professor de SR, quanto a orientação da equipe pedagógica, ele se responsabilizava por: alertar e orientar a escola sobre adequações no ambiente para melhorar a acessibilidade; estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, garantindo a disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para facilitar o acesso do público da educação especial ao currículo e sua interação no grupo; articular com gestores e professores para que o projeto pedagógico da escola fosse desenvolvido de forma colaborativa, promovendo a educação especial inclusiva; orientar, em conjunto com outros educadores, as famílias dos alunos para que se envolvessem e participassem ativamente do processo educacional; e informar a comunidade escolar sobre a legislação e normas educacionais vigentes que garantem a inclusão educacional, mantendo todos informados sobre seus direitos e responsabilidades.

Para o AEE, o docente deveria: atuar nas atividades de complementação/suplementação curricular específica; elaborar e executar o PAEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais, como atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem e outros; fortalecer a autonomia dos alunos; propiciar a interação interpessoal; promover o aprendizado de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos; promover o aprendizado do sistema Braille e realizar a transcrição Braille/tinta e tinta/Braille; desenvolver técnicas de orientação e mobilidade para promover autonomia e independência; desenvolver o ensino para o uso do Soroban; e ampliar o repertório comunicativo do aluno.

O AEE em forma de apoio, disponibilizado por meio de profissionais especializados, era organizado conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de profissional especializado com sua função e quantitativo de alunos por turma

Professor	Função	Quantitativo por turma
Intérprete de Libras	Estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais (Língua Brasileira de Sinais) – e os de Língua Oral – (Língua Portuguesa) no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.	De 01 a 15 alunos a serem atendidos por um intérprete.
GI	Estabelecer a intermediação comunicativa e visual do aluno surdocego no contexto escolar, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível e assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola.	De 1 a 3 alunos por turma.
ACTLA	Oferecer o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) TGD. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.	De 1 a 3 alunos por turma. Não é permitido mais de um professor de apoio por turma.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014).

Para receber o atendimento por um professor ACLTA, o aluno deveria apresentar “[...] necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade” (Minas Gerais, 2014, p. 21).

Sempre que havia a presença de um desses profissionais especializados e era comprovado que a metragem da sala não comportava mais um professor, era possível solicitar redução de um aluno na turma no Plano Anual de Atendimento⁵.

A escola deveria realizar a solicitação do AEE, anualmente, por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), após ter avaliado a

5 O Plano Anual de Atendimento atualmente é denominado Plano de Atendimento Escolar. “Pautada nos fundamentos educacionais dispostos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação, a SEE/MG constrói o Plano de Atendimento Escolar - PAE, a cada ano, por meio das Superintendências Regionais de Ensino em articulação com as Secretarias Municipais de Educação e Escolas. Nesse contexto, o PAE exerce um papel essencial na organização da demanda por vagas na rede pública de ensino, possibilitando a (re)organização do atendimento, a partir da identificação das necessidades de cada escola e especificidades de cada município”. (SRE Patrocínio, 2022, recurso online)

necessidade desse profissional. Sendo aprovada, poderia dar início aos atendimentos. Para o AEE em sala de recurso, cabia à equipe pedagógica da escola de origem do aluno informar a família sobre local e horário do atendimento, devendo a escola que receber o estudante, realizar a sua enturmação no SIMADE. Em caso de atendimentos na rede municipal de ensino ou em instituições conveniadas, a escola deveria enviar relatórios e realizar reuniões de modo a promover a interlocução com os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do estudante.

Ainda de acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais, era possível reduzir o quantitativo de alunos por turma, conforme mostrado na tabela 1, sendo de competência da Superintendência Regional de Ensino (SRE) reduzir o número de alunos por turma que houvesse mais de três alunos com deficiência e TGD enturmados e que não estivessem assistidos por um professor de apoio especializado (Minas Gerais, 2014).

Tabela 1 - Proporção de redução do quantitativo de alunos por turma

Turmas com alunos com deficiência que não necessitam do AEE: Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas.	Nº de alunos a reduzir
01	03
02	06
03	09

Fonte: Extraído do Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais (Minas Gerais, 2014).

O Guia previa, ainda, que

a escola especial, frente ao processo de inclusão, deve transformar-se, romper com o papel assistencialista, cujas prioridades eram o cuidado pessoal, a clínica e a socialização dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, organizando-se para o oferecimento de apoio às escolas comuns, através de capacitações dos professores, suporte de recursos didáticos e tecnológicos específicos e oferecimento de complementação curricular aos alunos público da Educação Especial que estão matriculados nas escolas de ensino comum. (Minas Gerais, 2014, p.25)

Constava no quadro das escolas estaduais especiais a equipe multidisciplinar, composta por fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e

assistente social, que deveria atuar de forma inter e transdisciplinar, com foco no apoio educacional aos alunos público da educação especial matriculados na rede estadual de ensino, por meio de uma proposta de ação planejada em conjunto com profissionais da escola e a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI).

No âmbito da formação docente, o documento destacava a importância da formação continuada dos professores que exercem a regência, para que soubessem

[...] reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educacional e atuar colaborativamente com os professores especializados em educação especial. (Minas Gerais, 2014, p.30).

A formação dos professores que atuavam nos AEE deveria contemplar licenciatura para o exercício da docência e conhecimentos específicos nas seguintes áreas: deficiência visual, surdez, deficiência intelectual, deficiência física e TGD. Tendo em vista essas exigências, a SEE/MG ofertava a formação especializada em: Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Núcleos de Capacitação para área de deficiência visual; Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação para área da surdez; e Núcleos/Equipes de Capacitação para áreas de deficiência intelectual, deficiência física e TGD. A habilitação docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que atendia eram exigências para atuar como professor de AEE.

Diante da necessidade de monitoramento e adaptação das políticas para garantir a inclusão do público da educação especial, em 09 de janeiro de 2020, entrou em vigor a Resolução SEE nº 4.256/2020, que instituiu as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, tornando, então, sem efeito o Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). A nova resolução apresenta algumas alterações, que são abordadas a seguir, neste trabalho, e vigora até o momento da realização da presente pesquisa.

O documento norteia a ação do profissional de AEE nas escolas do Estado de Minas Gerais e assegura aos estudantes público da educação especial o direito à matrícula no ensino regular e o direito de frequentar o AEE em SR, em qualquer

escola da rede estadual de Minas Gerais. Em sala de aula comum do ensino regular, os alunos poderão ser assistidos por um professor especializado, dependendo da necessidade apresentada. O apoio continua sendo ofertado pelos professores de ACLTA, GI e Tradutor e Intérprete de Libras (TILS). A denominação TILS é uma das alterações apresentadas na nova resolução, antes nominada apenas intérprete de Libras, e se refere ao professor cuja função é a de mediar a comunicação entre os “[...] usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação” (Minas Gerais, 2020, p.6).

Outra mudança significativa refere-se à nomenclatura dada aos estudantes, que antes eram considerados “público-alvo da educação especial”, passando a ser denominado apenas “público da educação especial” na nova resolução. A terminologia TGD também foi alterada para TEA. Essa mudança é justificada por especialistas da saúde baseados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) para diagnosticar os distúrbios mentais. Conforme o Instituto Neurosaber de Ensino (2018), na transição do DSM-IV para a edição mais atualizada do manual (DSM-V), o conjunto de desordens intelectuais, antes denominado TGD, que agrupava Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Síndrome de Heller, entre outros, passou a ser incluído no TEA, classificado em graus: leve (ou nível 1 – necessita menos suporte); moderado (ou nível 2 – necessita suporte razoável); e severo (ou nível 3 – necessita de muito suporte).

A resolução mantém a responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula no processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial, desde que aconteça em colaboração com o professor do AEE. A esse processo é garantida a realização de todas as adaptações razoáveis (adaptações, modificações e ajustes adequados) necessárias para garantir o pleno acesso do estudante ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Minas Gerais, 2020).

Quanto ao percurso escolar, não houve mudanças significativas, pois foram mantidos os instrumentos obrigatórios para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, que são o PDI e o PAEE.

A Resolução SEE nº 4.256/2020 apresenta, como anexo, um modelo padrão do PDI de uso obrigatório nas escolas da SEE/MG. Esse documento é destinado ao acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da

educação especial e deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o EEB o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Contudo, não existe modelo padrão para o PAEE (Minas Gerais, 2020).

Ao público da educação especial, de acordo com a nova resolução, continua prevista a flexibilização de tempo, cujos critérios só foram alterados para a determinação do ano de escolaridade em que essa flexibilização seja permitida. Atualmente, são permitidos no máximo dois anos de flexibilização em cada uma das etapas, como pode ser visto no Quadro 2. No Guia de 2014, era previsto um ano de flexibilização a cada ciclo do Ensino Fundamental (não determinava em qual ano de escolaridade poderia ocorrer a flexibilização) e um ano a cada série do Ensino Médio, considerando o máximo de dois anos nessa etapa.

Quadro 2 - Flexibilização de tempo por etapa do ensino básico

Etapa	Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ª série
Flexibilização de tempo		x			x		x		x		x	x

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Resolução SEE nº 4256/2020 (Minas Gerais, 2020).

Quanto à oferta do AEE em SR, houve mudança no que se refere ao número de matrículas permitidas por turma autorizada pela SRE, que antes era de 15 a 30 alunos, passando para o quantitativo de oito a 20 matrículas. Além disso, não há descrição das competências do professor de SR e nem atribuições específicas para ele, como vinha descrito no Guia de 2014 (Minas Gerais, 2014). A nova resolução traz apenas as incumbências dos professores do AEE, sem especificar se são atribuições específicas para os professores de SR ou dos demais profissionais especializados que atuam como apoio:

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;

II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;

- III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;
- IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;
- V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;
- VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante. (Minas Gerais, 2020, p.2).

O artigo 22 da Resolução SEE nº 4.256/2020 regulamenta que a oferta do AEE em SR seja “[...] obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, p. 5).

O apoio em sala de aula comum, disponibilizado por meio de profissionais especializados, passa a ser organizado da seguinte maneira: professor na função de TILS pode acompanhar até 15 estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma; professor de ACLTA pode atender de um a três alunos em uma mesma turma, não sendo permitido mais de um professor de apoio por turma, e nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o profissional poderá atender mais de três estudantes; professor GI será autorizado um para cada estudante surdocego. A resolução traz apenas a descrição de cada uma das funções (TILS, ACLTA e GI), sem detalhar suas atribuições, assim como previa o Guia de 2014. A nova resolução não prevê mais a redução de alunos por turma, quando houver a presença de um desses profissionais especializados (Minas Gerais, 2020).

Além do AEE em SR e do apoio por profissionais especializados, é previsto, no artigo 54 da Resolução SEE nº 4.256/2020, que

Para os estudantes que necessitarem de apoio para desenvolver atividades da vida diária (locomoção, higiene pessoal e alimentação), será autorizado um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) conforme quantitativo previsto em legislação vigente, além do comporta da escola. (Minas Gerais, 2020, p.9).

Ainda é prevista a oferta exclusiva da educação especial em escolas especiais aos estudantes com deficiência e TEA, sendo autorizadas turmas com no mínimo oito e no máximo 15 alunos.

A equipe multidisciplinar pertencente ao quadro de profissionais das escolas estaduais passa a ser denominada equipe multiprofissional, de acordo com a Resolução SEE nº 4.256/2020. Essa equipe deve atuar na orientação pedagógica acerca das intervenções que devem ser feitas nas escolas especiais e nas escolas comuns, sendo vedado qualquer tipo de prestação de atendimento clínico aos estudantes no âmbito escolar. O planejamento dos cronogramas de atendimento às escolas comuns continua sendo realizado em conjunto com a equipe do SAI. Após o atendimento, a equipe multiprofissional deve produzir um relatório com suas análises e orientações às escolas comuns e compartilhar com a equipe do SAI para dar ciência à SRE (Minas Gerais, 2020).

No contexto da formação continuada, a SEE/MG oferta cursos nas modalidades presencial e à distância, por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), por meio dos CAP, CAS, Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das SRE. Os participantes das capacitações recebem certificados expedidos pela Escola de Formação da Secretaria de Estado de Educação.

Ao CAP cabe orientar e apoiar as escolas no atendimento aos estudantes com deficiência visual e surdocegueira. Já o CAS tem por objetivo orientar e apoiar as escolas no atendimento aos estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocego. O CREI funciona no intuito de orientar e apoiar as escolas comuns no atendimento aos estudantes público da educação especial, “[...] por meio de capacitação e orientação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologias assistivas” (Minas Gerais, 2020, p.7), sendo sua organização e o funcionamento normatizados por meio de Resolução específica da SEE/MG. O Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica vinculam-se pedagogicamente a um CAS ou a um CAP e, “[...] administrativamente, a uma escola estadual do município de implantação e à respectiva Superintendência Regional de Ensino” (Minas Gerais, 2020, p.7). Por fim, o Instrutor de Libras “[...] é o profissional surdo que ocupa o cargo de professor com a função de ensinar a Língua Brasileira de Sinais” (Minas Gerais, 2020, p.8).

A Resolução SEE nº 4.256/2020 não apresenta critérios para a convocação de professores de AEE. Contudo, a cada ano é publicada uma nova resolução que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de

candidatos ao cadastro de reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. A mais recente é a Resolução SEE nº 4.920/2023, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, na qual inclui as exigências para a candidatura de professores para atuar no AEE nas funções de TILS, de GI, de ACLTA, na SR e nas atividades desenvolvidas no CAP e CAS, no que se refere à habilitação/escolaridade e à formação especializada.

Nesses casos, os professores devem comprovar a habilitação/escolaridade, podendo ser: licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior ou Educação Especial; licenciatura plena ou curta nas demais áreas do conhecimento; bacharelado ou tecnólogo acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados; Curso Normal de Nível Médio.

Além das habilitações supracitadas, os candidatos devem comprovar formação especializada, oferecida por instituição de ensino credenciada. Considerando os cargos dos profissionais que atualmente atuam na Escola Estadual Aurora, apresentamos a formação especializada exigida no Quadro 3.

Quadro 3 - Formação especializada exigida do Professor de Educação Básica (PEB) para atuar na função de ACLTA e na SR

(continua)

Critérios Para Classificação		
Formação Especializada		Comprovante
1º	Licenciatura plena em Educação Especial	Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar
2º	Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva ou	Certificado de pós-graduação
	Pós-graduação em AEE (da qual conste Deficiência Intelectual, Altas Habilidades, Superdotação, TGD, Deficiência Múltipla e Surdocegueira, Deficiência Sensorial: Auditiva e Surdez, Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira e Deficiência Física e Mobilidade Reduzida) ou	Certificado de pós graduação

Quadro 3 - Formação especializada exigida do Professor de Educação Básica (PEB) para atuar na função de ACLTA e na SR

(conclusão)

Critérios Para Classificação		
Formação Especializada		Comprovante
2º	Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial.	Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar
3º	Um a seis cursos com, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e TGD, oferecidos por instituição de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.	Certificado(s) específico(s) do(s) curso(s)
No ato da convocação, deverá ser apresentada declaração de que possui conhecimentos em sistema operacional Windows, navegação na Internet, utilização de programas educacionais, de programas de tecnologia assistiva, de editores de textos, planilhas e outros programas.		

Fonte: Extraído do Anexo I da Resolução SEE nº 4.920/2023 (Minas Gerais, 2023).

Para a classificação dos profissionais, são considerados dois critérios: o tempo de serviço como docente na rede estadual e sua formação especializada.

Após analisar o histórico das legislações relacionadas à educação especial inclusiva nos âmbitos nacional e estadual, considera-se fundamental abordar o contexto específico da Escola Estadual Aurora.

Na próxima seção, são explorados o panorama da educação especial inclusiva na instituição investigada, examinando a correspondência entre o que é previsto no RE e no Projeto Político Pedagógico (PPP) com o que é praticado. Além disso, será realizado um levantamento documental, buscando informações sobre o AEE na referida escola e como é desempenhado o papel da gestão escolar no fomento de uma cultura inclusiva, identificando possíveis fragilidades e barreiras observadas na prática dos profissionais que nela atuam.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL AURORA

A Escola Estadual Aurora está situada na zona sul do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. A escola, que oferta apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possui 645 alunos matriculados nessa etapa da Educação Básica em

2024, divididos em dois turnos, como apresenta a Tabela 2. Os alunos da escola, em sua maioria, residem em bairros vizinhos ao da escola.

Segundo dados do PPP da escola, 53,5% dos estudantes são do sexo masculino e 46,5% do sexo feminino. Já em relação à cor/raça, 47,7% dos estudantes são brancos, 20,9% pretos, 28,4% pardos, 0,8% amarelos e 1,4% não declarados. O documento aponta, também, que todos os estudantes residem na rede urbana da cidade. O índice socioeconômico da escola é de, em média, dois salários-mínimos (Escola Estadual Aurora, 2022a). Dentre os estudantes matriculados, 5% são considerados público da educação especial.

Tabela 2 - Estudantes matriculados por turno na Escola Estadual Aurora em 2024

Turno	Quantitativo de alunos					
	Total	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Manhã	322	75	50	50	78	69
Tarde	323	75	50	50	53	95

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados apresentados pelo SIMADE (Minas Gerais, 2024a).

Em 2024, de um total de 53 docentes, 22 são efetivos e 31 contratados, como disposto na Tabela 3. A equipe gestora é composta por um diretor, uma vice-diretora e três EEB.

Tabela 3 - Professores lotados na Escola Estadual Aurora em 2024

Professores	Efetivos	Contratados
Regente de turma	18	08
Regentes de aula -Educação Física	02	02
Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB)	01	01
Eventuais	01	01
ACLTA	00	17
SR	00	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Quadro de Pessoal 2024.

O Regimento Escolar (RE) da Escola Estadual Aurora reafirma que a educação especial seja parte integrante da educação regular e está prevista no PPP da unidade escolar. O documento prevê também que a organização dessa modalidade de ensino atenda às seguintes orientações fundamentais:

- I. o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

- II. a oferta do atendimento educacional especializado;
- III. a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV. a participação da comunidade escolar;
- V. a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes. (Escola Estadual Aurora, 2022b, p. 32).

Nesse sentido, o AEE na escola “[..] pode ser realizado em uma Sala de Recursos [...] e na sala de aula comum do ensino regular [...]”. (Escola Estadual Aurora, 2022a, p. 38 - 39).

O funcionamento da SR iniciou na escola em 2012. Segundo relatos da professora⁶ que assumiu na época, houve autorização para o funcionamento da SR, mas não havia pessoas habilitadas, tampouco recursos pedagógicos adequados para os atendimentos. A professora em questão, que hoje atua como ACLTA, esteve à frente da SR por um período de quatro anos, como professora contratada. Durante esse período, buscou-se capacitar na área da educação especial inclusiva e foi pesquisando sobre os recursos que poderiam facilitar os atendimentos. Em 2016 e 2017, foram contratadas outras professoras.

No período correspondente aos anos 2012 e 2017, a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF) só havia autorizado o funcionamento de uma turma de SR. Logo, apenas uma professora atendia nos dois turnos. Em 2018, foi nomeada uma professora efetiva e atuou na escola no período de 2018 a 2021. Nesse mesmo período, só havia atendimento no turno da manhã, conforme disposto na tabela 4. A partir de 2021, foi autorizado o funcionamento da SR nos dois turnos, sendo contratadas duas professoras, uma para cada turno.

⁶ Conversa informal realizada com a professora pioneira na SR da instituição, na qual foram obtidos esclarecimentos sobre o processo de implantação do AEE, uma vez que não há registros desses atendimentos na escola.

Tabela 4 - Total de alunos matriculados na SR da Escola Estadual Aurora por turno

Ano/Turno	Manhã	Tarde	Total
2012	4	11	15
2013	4	11	15
2014	3	2	5
2015	6	3	9
2016	10	5	15
2017	4	7	11
2018	3	-	3
2019	9	-	9
2020	7	-	7
2021	20	15	35
2022	24	20	44
2023	20	8	28
2024	16	16	32

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do SIMADE/2024 (Minas Gerais, 2024a).

O atendimento em SR na Escola Estadual Aurora era ofertado aos alunos matriculados nessa instituição e a alunos de mais três escolas estaduais da região, que não oferecem esse tipo de suporte. Os estudantes das escolas em questão pertencem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Todos eles são atendidos pela professora da SR que também é responsável pelo acompanhamento dos estudantes dos Anos Iniciais na escola investigada. No entanto, em 2024 não foram encaminhados estudantes de outras escolas para esse atendimento.

Os estudantes da Escola Estadual Aurora, considerados público da educação especial de acordo com a Resolução SEE nº 4.256/2020, são identificados por meio de laudo expedido por médicos especialistas (Minas Gerais, 2020). Esse laudo é encaminhado à SRE/JF juntamente com um relatório circunstanciado elaborado pela EEB responsável. A direção da escola faz a solicitação do AEE em SR e dos profissionais de apoio que se enquadram no atendimento para cada caso (ACLTA, TILS, GI), por meio de formulário próprio, encaminhado à SRE/JF. A análise da solicitação é feita pela equipe do SAI, juntamente com o Serviço de Inspeção da SRE/JF. A partir da aprovação, a escola dá início ao processo de convocação dos profissionais, caso seja necessário, e ao encaminhamento do estudante para o AEE em SR.

Nos casos em que o estudante identificado como público da educação especial esteja matriculado em uma turma em que já exista o profissional de apoio, e que ainda não tenha atingido o limite máximo de estudantes acompanhado por tal profissional, há apenas a autorização para o atendimento, não sendo permitida a contratação de mais um profissional, segundo a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). Caso ele esteja matriculado em uma turma que não há profissional de apoio, mas há o profissional em outra turma do mesmo ano de escolaridade e mesmo turno, o SAI determina que o aluno seja remanejado para a outra turma, mesmo que ele já tenha se adaptado à turma anterior.

Os estudantes da Escola Estadual Aurora são enturmados na SR após ser realizada uma reunião com as famílias, o(a) professor(a) regente, o profissional de apoio (ACLTA, TILS, GI) e a EEB, quando é assinado um termo de compromisso do AEE para que a família autorize ou não o atendimento, pois, apesar da oferta ser obrigatória, a frequência é facultativa.

O PPP da escola enfatiza que

Esse atendimento não pode ser confundido com reforço escolar ou mera repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas devem constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. (Escola Estadual Aurora, 2022b, p.39).

Além do termo de compromisso, desde o início de 2024, nas primeiras reuniões individuais realizadas com as famílias no início do ano letivo ou logo após a admissão do estudante em qualquer época do ano, foi adotado o preenchimento de um protocolo de conduta. Esse documento funciona como um suporte aos profissionais da escola, pois nele se registra, com a ajuda da família, as necessidades específicas de cada estudante e sugestões de procedimentos para interação, comunicação, identificação de gatilhos para crises, entre outras informações.

Essas práticas evidenciam a importância da participação da família no processo de inclusão escolar da instituição investigada, embora esse aspecto não seja o foco da pesquisa.

Os alunos das outras escolas eram encaminhados para o AEE na Escola Estadual Aurora, pelo SIMADE, por meio de notificação no próprio programa. A EEB

fazia contato com a escola de origem dos estudantes, solicitando o comparecimento da família à escola para que fosse assinado o termo de compromisso do AEE. Sendo autorizados, os estudantes eram enturmadados no contraturno da matrícula no ensino regular.

O atendimento tem acontecido de forma individual ou em duplas, com duração mínima de 50 minutos e máxima de uma hora e 40 minutos. Contudo, o atendimento pode acontecer, também, em pequenos grupos. A frequência é determinada pelo professor de SR, devendo ser articulada com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante. A articulação começa a partir do momento em que o estudante é autorizado pela família a frequentar a SR. Primeiramente, as professoras da SR recebem cópias dos laudos e relatórios dos estudantes, logo após agendam reunião para realizar uma entrevista com a família. A entrevista com as famílias é realizada no primeiro dia de atendimento na SR e novas reuniões são solicitadas no decorrer do ano letivo, caso haja necessidade.

Desde 2018, o número de matrículas de alunos público da educação especial no ensino regular vem aumentando, conforme pode ser observado na Tabela 5. Entre 2022 e 2024, foi registrado um aumento considerável no quantitativo deste público na instituição. Apesar desse aumento, a frequência na SR tem sido inferior ao número de matrículas, pois nem todas as famílias autorizaram seus filhos a frequentarem este atendimento, por ser no contraturno e alegarem ser inviável levá-los, por diversos motivos, tais como: estudante faz terapias no contraturno ou não há pessoa disponível para levá-lo.

A Tabela 5 apresenta o número de alunos atendidos na SR de acordo com a escola de origem, desde o início de seu funcionamento.

Tabela 5 - Estudantes matriculados na SR por escola de origem

(continua)

Ano	Público da educação especial matriculado no ensino regular da Escola Estadual Aurora	Público da educação especial matriculado no ensino regular de outras escolas	Total
2012	0	15	15
2013	0	15	15
2014	1	4	5
2015	2	7	9
2016	3	12	15
2017	3	8	11

Tabela 5 - Estudantes matriculados na SR por escola de origem

			(conclusão)
Ano	Público da educação especial matriculado no ensino regular da Escola Estadual Aurora	Público da educação especial matriculado no ensino regular de outras escolas	Total
2018	3	0	3
2019	5	4	9
2020	5	2	7
2021	12	23	35
2022	18	26	44
2023	22	6	28
2024	32	0	32

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do SIMADE/2024 (Minas Gerais, 2024a).

Compreendido o contexto de oferta e matrícula, apresenta-se o documento que orienta o AEE, o PAEE. Este documento norteia o trabalho das professoras que atuam na SR, devendo ser elaborado e executado por elas. Nele é possível registrar as habilidades, dificuldades e potencialidades de cada estudante, além de definir os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento. Isso é possível após a entrevista com familiares do estudante e a sondagem inicial que é realizada nos primeiros encontros, geralmente durante conversas e brincadeiras com jogos. Há registros, na escola, dos PAEE dos estudantes a partir de 2016. Anterior a esse período, há apenas relatórios dos estudantes que foram atendidos. Não existe modelo padrão do PAEE de uso obrigatório, cabendo a cada escola formular e utilizar o modelo que atenda às suas necessidades.

Para solicitação do profissional de apoio, cada caso é analisado pela equipe pedagógica da escola e encaminhada para a SRE/JF, como já descrito anteriormente. Não há histórico de alunos surdos, cegos ou surdocego na escola. A maioria do público da educação especial tem TEA, e uma minoria tem paralisia cerebral e baixa visão. Por esse motivo, os profissionais especializados solicitados e atuantes na escola, até o momento, para dar suporte no processo pedagógico de escolarização, são as professoras de ACLTA.

Apesar do apoio das professoras de ACLTA ser de suma importância, é relevante destacar que o estudante é aluno da turma, sendo de responsabilidade do

professor regente o seu processo de aprendizagem. O RE da Escola Estadual Aurora prevê em seu artigo 120, parágrafo 2º,

que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (Escola Estadual Aurora, 2022b, p.32).

Às professoras de ACLTA cabe planejar atividades diferenciadas ou adaptar as atividades propostas pelos professores regentes, em conformidade com o currículo. Esse tipo de atendimento requer muita dedicação das professoras, tanto na adaptação e na flexibilização curricular, quanto na prática diária, pois precisam pensar em estratégias e recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2020).

Por ser uma exigência prevista na Resolução SEE nº 4.920/2023, a habilitação/escolaridade e a formação especializada, espera-se que as professoras de ACLTA e de SR atuem de forma colaborativa com os professores do ensino regular, a favor de desenvolver a autonomia dos estudantes. Contudo, percebe-se que a equipe ainda não está totalmente preparada para realizar um trabalho articulado que garanta qualidade no processo de aprendizagem do público da educação especial.

Como a maioria do público da educação especial na escola investigada são diagnosticados com TEA, foi identificado que alguns apresentam dificuldade de permanência em sala de aula por muito tempo, devido a alguma sensibilidade causada por estímulos como barulhos, luzes, cheiros fortes ou até mesmo quando sentem alguma dor, que podem desorganizá-los, impossibilitando-os de manter sua rotina em sala de aula. Para esses casos, deve estar previsto no PDI estratégias e ações para serem realizadas em ambiente diferente da sala de aula, podendo o currículo ser flexibilizado, a fim de dar ênfase à consolidação de habilidades essenciais de cada ano escolar.

No ano de 2022, dos 18 alunos, nove apresentaram algum tipo de sensibilidade que impediam sua permanência em sala de aula por longo período. Contudo, foi observado que, desses nove, três não tiveram previsão de atividades

para serem realizadas em ambientes externos à sala de aula, em seu PDI, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Análise dos PDIs 2022

Aluno	Aluno apresenta alguma sensibilidade?	PDI prevê atividades em ambientes diferentes ao da sala de aula?	Planejamento bimestral contempla todos os itens previstos de forma clara e organizada?	Relatório semestral contém todos os aspectos da evolução do estudante?
Aluno 1	Não	-	Não	Não
Aluno 2	Não	-	Sim	Sim
Aluno 3	Sim	Não	Não	Não
Aluno 4	Sim	Sim	Não	Sim
Aluno 5	Sim	Não	Não	Não
Aluno 6	Sim	Sim	Sim	Sim
Aluno 7	Sim	Sim	Sim	Sim
Aluno 8	Não	-	Sim	Sim
Aluno 9	Não	-	Sim	Sim
Aluno 10	Não	-	Sim	Sim
Aluno 11	Não	-	Sim	Sim
Aluno 12	Não	-	Não	Sim
Aluno 13	Sim	Não	Não	Sim
Aluno 14	Sim	Sim	Sim	Sim
Aluno 15	Sim	Sim	Não	Sim
Aluno 16	Sim	Sim	Não	Não
Aluno 17	Não	-	Sim	Sim
Aluno 18	Não	-	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos PDIs da Escola Estadual Aurora (2022).

A Resolução SEE nº 4.256/2020 define que a elaboração do PDI seja realizada pelo professor regente de turma ou de aula, em conjunto com o EEB e com o professor de AEE, mas não determina como deve ser feita essa articulação. Existe um modelo padrão adotado por todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, anexo à referida resolução, e sua elaboração deve ser realizada anualmente, no prazo máximo de um mês após o ingresso do estudante na escola. No entanto, algumas partes do documento devem ser preenchidas ao longo do bimestre, como o planejamento bimestral e a avaliação, e ao final de cada semestre, o relatório semestral. Nesse sentido, a escola determina as datas para a construção de cada uma de suas partes, respeitando os prazos determinados na resolução (Minas Gerais, 2020).

A parte que compõe os dados institucionais, os dados dos estudantes, as considerações da família, o histórico de escolarização, os aspectos comportamentais, psicomotores, pedagógicos/cognitivos e de comunicação e linguagem devem ser feitos até o final do primeiro mês letivo para os estudantes admitidos antes do início daquele ano, ou um mês após a data de matrícula para alunos admitidos no decorrer do ano letivo, levando sempre em consideração: a observação que os professores fizerem do estudante ao longo do período; a conversa registrada em reunião com as famílias; e o resultado da avaliação diagnóstica.

O planejamento bimestral e a avaliação devem ser construídos ao longo de cada bimestre e entregues na mesma data prevista para fechamento do Diário Escolar Digital (DED), ou seja, cinco dias úteis após o encerramento do bimestre. No planejamento bimestral, é necessário registrar as habilidades adquiridas pelos estudantes ao final, além de descrever as metodologias utilizadas. Na avaliação, devem ser registrados o diagnóstico pedagógico, os potenciais e os desafios apresentados pelos estudantes.

Ao final de cada semestre letivo, deve ser realizado e entregue à EEB um relatório pedagógico descritivo, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento desses estudantes.

Apesar de o documento ser discutido e executado, na maioria das vezes, pelas professoras de ACLTA em conjunto com os professores regentes, a responsabilidade de registrar todas as informações no modelo de PDI e entregar dentro dos prazos, à EEB, é das professoras de ACLTA. Como não há uma plataforma digital, para o registro do PDI, este documento era entregue à EEB, via *e-mail* em documento do *Word*, respeitando os prazos descritos acima, para que fossem realizados o acompanhamento e as intervenções necessárias. Após fazer as considerações, havendo necessidade, o documento era devolvido às professoras de ACLTA com as observações e indicações para as devidas correções, também por meio do *e-mail* institucional de cada uma.

Em 2024, houve necessidade de envolvimento de todas as EEB no processo de coordenação da construção do PDI, devido ao aumento de matrículas de estudantes público da educação especial. Diante dessa demanda, surgiu também a necessidade de se reestruturar o acompanhamento do PDI e do PAEE, que passou a ser realizado por meio do *Google Drive*, onde há a possibilidade de

acompanhamento em tempo real, sem necessidade de ficar aguardando o envio do documento por *e-mail*.

As professoras são orientadas para que o PDI seja um documento com linguagem clara e objetiva e contemple todas as particularidades dos alunos. No entanto, alguns PDIs apresentam aspectos que não atendem ao esperado, tanto na compreensão do objetivo da sua construção, quanto na forma como vem sendo apresentado, demonstrando fragilidade quanto ao uso das tecnologias e quanto ao domínio da escrita.

Para ilustrar algumas fragilidades identificadas nos PDIs, são apresentados, a seguir, as figuras 1 e 2. Na Figura 1, verifica-se uma página do planejamento bimestral do PDI de um estudante que cursou o 5º ano em 2022.

Figura 1 - Planejamento bimestral de Língua Portuguesa referente ao 1º semestre de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental

IX. PLANEJAMENTO BIMESTRAL			
ESTUDANTE: [REDACTED]		TURMA: 5º ANO A - Manhã	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa		PROFESSORA: [REDACTED]	
BIMESTRE: (A11) (A12) (A13) (A14)			
Objetivo geral da disciplina para a turma:			
Objetivo geral da disciplina para cada estudante:			
Qual o conteúdo será trabalhado na disciplina?	Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida?	Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizagem.	Qual habilidade/aprendizado adquirido pelo(a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo?
Conteúdo bimestral			
	<p>(EF05LP06) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.</p> <p>(EF05LP07) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de conexão pronominal (pronomes anafóricos) e anafóricos de relações de sentido (tempo, causa, oposição, inclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.</p> <p>(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre temas de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>As atividades foram realizadas de acordo com o PDI e as necessidades do aluno, enunciados curtos de fácil compreensão, imagens relacionadas aos temas: manufatura, vídeo, jogos, etc.</p> <p>As atividades foram realizadas em sala, pois o aluno estava afetado por motivos de saúde.</p>	<p>o aluno desenvolve texto curto e simples.</p> <p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).</p> <p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).</p> <p>o aluno produz textos muito simples</p> <p>O aluno vem se desenvolvendo de forma gradativa dentro de suas possibilidades e limitações, necessita auxílio na realização de cada conteúdo trabalhado, apresenta dificuldades em alguns conteúdos e relatos de atividades com suporte de professora de apoio e da família.</p> <p>OBS: o aluno encontra-se de atestado médico por um período até o final do ano.</p>

Fonte: PDI de um aluno da Escola Estadual Aurora (2022).

Além disso, relatórios com déficits na escrita também vêm sendo apresentados, tornando-se uma preocupação para a equipe pedagógica. Documentos imprecisos ou incompletos podem dificultar a compreensão das dificuldades e avanços desses alunos, prejudicando a tomada de decisões e os ajustes nas intervenções pedagógicas.

O relatório pedagógico descritivo dos alunos deve conter

todos os aspectos da evolução do estudante, descritos de forma clara, de maneira que se tenha percepção de como se deu seu aprendizado, de como o estudante se porta diante dos pares e dos adultos que o cercam, como se estabeleceu a comunicação e afetividade do estudante dentro do ambiente escolar, como e com qual frequência o estudante se locomove no espaço escolar, sua postura corporal, entre outros pontos observados. (Minas Gerais, 2020, p. 19).

Apesar de se esperar que seja realizado um relatório pedagógico descritivo, elencando aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre, conforme prevê a Resolução SEE nº4256/2020 (Minas Gerais, 2020), é possível perceber, na Figura 2, que a professora fez um relato da condição de saúde do estudante e não foram apresentadas as observações feitas a partir das atividades que o aluno realizava em casa e devolvia, semanalmente, já que ele encontrava-se afastado por motivo de saúde.

Figura 2 - Relatório descritivo referente ao 2º semestre de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental

RELATÓRIO DESCRITIVO DO 2º SEMESTRE 2022
<p>Devido às circunstâncias psicológicas, o aluno foi afastado das atividades presenciais pela equipe médica que o acompanhava durante o período do 3º bimestre até o final de dezembro de 2022. Assim as atividades são enviadas semanalmente para o aluno concluir em casa. Com isso, e segundo relatos da sua mãe, ele melhorou muito, inclusive se alimentando bem melhor.</p>

<p>JUIZ DE FORA, MG</p>

Fonte: PDI de um aluno da Escola Estadual Aurora (2022).

Nesse caso, por orientação da inspetora escolar à época, o acompanhamento pedagógico do aluno ocorreu da seguinte forma: as atividades eram encaminhadas para casa, a mãe fazia a mediação pedagógica, e as atividades eram devolvidas para a escola na semana seguinte. Contudo, não houve registro no relatório, dos aspectos que deveriam ter sido observados, mesmo levando em consideração que o estudante realizava as atividades em casa.

Esses aspectos apresentados nas figuras 1 e 2 tornam o documento impreciso e abre espaço para questionamentos sobre a prática pedagógica, se está sendo realizada conforme às diretrizes previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020).

Considera-se essencial abordar as diversas formas de planejamento pedagógico que ocorrem na escola investigada, incluindo as estratégias de planejamento e execução do PDI e do PAEE na instituição. No entanto, não foram encontrados registros de como vem sendo feita a articulação entre os professores ao longo dos anos, contudo foi observado que o planejamento das ações relacionadas ao PDI e ao PAEE acontece de formas variadas, como descritas a seguir.

As professoras de ACLTA devem receber o planejamento semanal elaborado pelos professores regentes, com antecedência, de no mínimo uma semana, para que possam adaptar e planejar as intervenções que serão realizadas na semana e registrar no PDI. O planejamento e as adaptações devem ser realizados pelas professoras de ACLTA. Para tal fim, elas utilizam o tempo estipulado para atividades extraclasse em local de livre escolha do professor, podendo ser na própria escola ou em casa.

Já para o planejamento do PAEE, as professoras da SR se comunicam com os professores regentes por intermédio do *WhatsApp* ou durante a reunião de atividades extraclasse, também chamada de reunião de Módulo II. Contudo, não há registros de momentos destinados apenas para esse fim nas referidas reuniões.

Foram observadas fragilidades em todas essas formas de interação, pois as conversas pelo aplicativo não geram resultados esperados e as reuniões são, em sua maioria, para tratar de temas administrativos e institucionais. Além disso, há registros de maior infrequência dos profissionais especializados (professores de ACLTA e de SR) se comparado à frequência dos professores regentes nas reuniões.

Ao final de cada semestre, os PDIs e os relatórios elaborados pelas professoras de ACLTA e regentes deveriam ser encaminhados, via *e-mail*, para as professoras da SR. No entanto, não foram encontrados registros desses encaminhamentos.

Com a alteração no formato de elaboração de PDI e do PAEE por meio do *Google Drive*, em 2024, todos os professores passaram a ter acesso aos documentos, podendo consultá-los e registrar suas propostas e intervenções. No

entanto, essa ainda é uma mudança recente e nem todos os profissionais se adequaram ao novo formato de registros, solicitando orientações quanto ao funcionamento do *drive*.

Também não foram localizados registros da articulação necessária à construção do PAEE dos alunos de outras escolas, que frequentaram a SR na Escola Estadual Aurora. Apesar de haver solicitações dos PDIs, por *e-mail*, às escolas de origem desses estudantes, não houve retorno dessas instituições, portanto não houve recebimento desses documentos. Também não há registros de reuniões entre os profissionais do ensino regular e professores de SR.

Embora a SR seja o espaço designado para o AEE, essa não é a ênfase da pesquisa, uma vez que não foram identificados problemas relevantes a serem discutidos neste momento. No entanto, considerada fundamental a articulação entre os professores da SR e os do ensino regular, o desafio observado está mais relacionado à gestão da inclusão do que ao próprio atendimento em si, destacando a necessidade de uma colaboração efetiva entre esses profissionais para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

O planejamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva são tópicos essenciais que deveriam ser abordados durante as reuniões coletivas. A equipe gestora deve fomentar uma colaboração eficaz entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

Nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, é previsto o cumprimento da carga horária de atividades extraclasse em reuniões coletivas de até 2h semanais programadas pela direção da escola em conjunto com os EEBs, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do PPP, e podem ser acumuladas para utilização dentro de um mês. O documento que orienta sobre isso é o Ofício Circular GS nº 2.663/2016 (Minas Gerais, 2016).

A carga horária a ser cumprida pelo PEB está definida no anexo I da Resolução SEE nº 4.789/2022 (Minas Gerais, 2022b), conforme Quadro 5. No caso dos professores regentes de aula, a carga horária total é de 27 horas semanais, sendo 16 horas do cargo, mais 2 horas de extensão de carga horária na docência, acrescidas de 9 horas de atividades extraclasse. Os professores de ACLTA, TILS e

GI possuem carga horária total de 30 horas semanais, sendo 16 horas do cargo, 4 horas de extensão de carga horária e 10 horas de atividades extraclasse.

As atividades extraclasse são distribuídas em 4 horas e 30 minutos para regentes de turma e 5 horas para ACLTA, TILS e GI. Esse tempo é destinado à realização de atividades determinadas pela gestão escolar ou para formação continuada. Além disso, os professores têm a mesma quantidade de tempo destinado a atividades relacionadas à regência de forma individual, como correção de atividades, planejamento individual, atualização do DED, elaboração de PDI e PAEE, entre outras.

Quadro 5- Carga horária do PEB

FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA DO CARGO	CARGA HORÁRIA NA DOCÊNCIA	HORAS ATIVIDADES EXTRACLASSES		CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA MENSAL	OBSERVAÇÕES
			DEFINIDO PELA DIREÇÃO	LIVRE ESCOLHA			
Regente de Turma e Substituto Eventual de Docentes	24h	RB – 16h	4h	4h	24h	108h	Atuação 20h semanais na regência cumprindo disposto na Lei 9.394/96, na inexistência do PEB – Educação Física
		EC – 4h	1h	1h	6h	27h	
		EC – 2h	30min	30min	3h	14h	
PEB Regente de Aulas	24h	16h	4h	4h	24h	108h	Poderá ter a carga horária obrigatória do cargo acrescida por aulas assumidas como Exigência Curricular e/ou Extensão de Jornada
PEB - Ajustamento Funcional Secretaria ou apoio à Biblioteca	24h	-	-	-	24h	108h	Cumprirá 24h semanais no exercício das atividades desenvolvidas na Biblioteca ou na secretaria da Unidade de Ensino, por não estar no exercício da regência
PEB para o Ensino do Uso da Biblioteca - Mediador de Leitura	24h	24h	-	-	24h	108h	Cumprirá 24h semanais no exercício das atividades desenvolvidas na Biblioteca
PEB – AEE/Sala de Recursos	24h	16h	4h	4h	24h	108h	Cumprirá as horas destinadas à docência diretamente no atendimento aos alunos
PEB – Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Intérprete de Libras, Guia Intérprete	24h	RB – 16h	4h	4h	24h	108h	Atuação 20h semanais na regência cumprindo disposto na Lei nº 9.394/96, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
		EC – 4h	1h	1h	6h	27h	
	24h	RB – 16h	4h	4h	24h	108h	Para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, excetuada a atuação no noturno, para qual não se aplica a exigência. Atuação 25 módulos semanais
		EC – 5h	1h30m	1h30m	8h	36h	
	24h	RB – 16h	4h	4h	24h	108h	Para atuação no Novo Ensino Médio, excetuada a atuação no noturno. Atuação de 30 módulos semanais
		EC – 9h	2h15m	2h15m	13h30	61h	
24h	RB – 16h	4h	4h	24h	108h	Para atuação no Novo Ensino Médio noturno e EJA. Atuação de 21 módulos semanais	
	EC – 1h	15m	15m	1h30m	7h		
PEB – Orientador de Aprendizagem	24h	16h	4h	4h	24h	108h	Atenderá à demanda observando o limite máximo de 16h de interação com os alunos
PEB - afastado da docência	24h	-	-	-	24h	108h	Cumprirá na Unidade de Ensino a carga horária integral do cargo de que é detentor
PEB – totalmente excedente	24h	-	-	-	24h	108h	Cumprirá a carga horária semanal do cargo exercendo atividades atribuídas pela direção da Unidade de Ensino, conforme orientações da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

Legenda:
RB = Regime Básico
EC = Exigência Curricular

Fonte: Quadro extraído do Anexo I da Resolução SEE nº 4.789/2022 (Minas Gerais, 2022b).

As reuniões acontecem quinzenalmente, sempre às segundas-feiras a noite. Em 2020 e 2021, devido a suspensão das aulas presenciais, causada pela pandemia da Covid-19, as reuniões extraclasse aconteceram, exclusivamente, de forma *online*, por intermédio do *Google Meet*. Já em 2022, as reuniões ocorreram tanto de forma presencial, na própria escola, quanto de forma *online*. De fevereiro a novembro desse mesmo ano, foram encontrados registros de 17 encontros. A partir de 2023, todas as reuniões voltaram a ser realizadas apenas de forma presencial.

Todos os professores são convocados para as reuniões extraclasse, mas a frequência registrada em 2022 foi de 70% de presença, sendo que os professores regentes apresentaram maior assiduidade do que os professores de ACLTA e de SR. Não foram localizadas todas as listas de presença, mas, das nove listas que se teve acesso, foi observado que, em média, 76% dos professores regentes, eventuais e para uso de biblioteca, comparecem às reuniões, enquanto apenas 50% das professoras de ACLTA e de SR comparecem nos mesmos encontros. Os professores que não comparecem aos encontros são comunicados, de maneira informal, sobre os assuntos discutidos nas reuniões.

As reuniões extraclasse em 2022 foram pouco utilizadas para a formação continuada, tampouco para tratar de assuntos relacionados à educação especial inclusiva. O espaço foi destinado, em sua maioria, para compartilhar assuntos administrativos ou institucionais e demandas recebidas da SEE/MG por meio do *e-mail* da escola. Essas demandas foram consideradas importantes para a implementação de ações que tenham como foco a aprendizagem dos estudantes e a gestão pedagógica e administrativa. A importância das reuniões formativas é tratada com mais afinco no terceiro capítulo deste trabalho.

Observou-se que, em alguns momentos, os professores se organizaram em grupos menores, por ano de escolaridade, para planejar as aulas do bimestre, registrando os planejamentos no *drive* da escola, acessível para edições e intervenções da equipe pedagógica. No entanto, esse movimento ocorreu em poucos encontros. Durante as reuniões, as EEB orientaram os docentes sobre preenchimento do DED, intervenção pedagógica e formas de avaliação e recuperação, conforme a legislação estadual. A inclusão foi tratada de forma geral e raramente esteve nas pautas, limitando-se a orientações sobre a dinâmica das professoras de ACLTA e prazos de entrega de PDI e PAEE, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 – Reuniões de Atividades Extraclasse – Módulo II – 2022

Período	Assuntos administrativos e institucionais encaminhados pela SEE/MG	Planejamento	Formação continuada
Fevereiro	Avaliação Diagnóstica do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE); Programa de Reforço Escolar; Movimentação de pessoal; Perícias médicas; Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI).	Por ano de escolaridade	-
Março	Avaliação Diagnóstica do SIMAVE; Programa de Reforço Escolar.	Por ano de escolaridade	-
Abril	PGDI; Orientações para solicitação de Licença para Tratamento de Saúde (LTS); Programa de Fortalecimento de Aprendizagens.	-	-
Maiο	Programa Tempo de Aprender; Trilhas de Futuro Educadores; Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE); Orientações para solicitação de Férias Prêmio.	Por ano de escolaridade	-
Junho	Suspensão de novas convocações; Programa Tempo de Aprender; Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) Mirim; 1ª Avaliação Trimestral do SIMAVE; Certificação ocupacional de diretor de escola estadual.	-	-
Julho	Leitura e atualização do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola.	-	-
Agosto	Finalização da revisão do RE e do PPP; PGDI; Busca ativa; Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2023; GIDE.	Por ano de escolaridade	-
Setembro	Programa <i>Kinder Joy of Moving</i> ; 2ª Avaliação Trimestral do SIMAVE; Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA); Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB); Eleição de vice-diretor; Eleição de Colegiado Escolar.	-	-
Outubro	Prêmio Escola Transformação; Movimentação de pessoal; PGDI.	Por ano de escolaridade	Roda de conversa sobre Educação Especial Inclusiva
Novembro	Normas para processo de escolha de Diretor e Vice-diretor; Férias Prêmio; GIDE; Resolução do Quadro de Pessoal 2023; Distribuição de turmas 2023.	-	Palestra sobre Primeiros Socorros
Dezembro	-	Enturmação para 2023	Oficina de PDI

Fonte: Elaborado pela autora com base nas atas das reuniões extraclasse de 2022 da Escola Estadual Aurora.

Em 2023, houve uma mudança na direção da escola, no entanto, as práticas e abordagens nas reuniões de Módulo II permaneceram bastante similares às dos anos anteriores.

Na análise da implementação da educação especial inclusiva, foi possível identificar aspectos que merecem atenção especial. A efetividade do ensino inclusivo é crucial para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, algumas fragilidades foram observadas na atuação dos profissionais da instituição.

Em primeiro lugar, a formação exigida para os profissionais especializados na escola tem se mostrado insuficiente para enfrentar os desafios da prática. Existem barreiras que dificultam uma abordagem individualizada para os estudantes, especialmente na elaboração e execução do PDI. Além disso, a falta de clareza e objetividade refletem uma compreensão inadequada da finalidade do PDI, bem como deficiências na apresentação, indicando fraquezas na habilidade de uso da tecnologia e na proficiência na escrita por parte dos responsáveis pela elaboração desses planos.

Em segundo lugar, dificuldades na articulação do trabalho dos professores de SR, regentes e ACLTA, resultantes da insuficiência da interação entre eles e da tendência das reuniões de Módulo II se concentrarem em temas administrativos e institucionais, indicam a necessidade de melhorar a comunicação e a coordenação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

Por fim, a fragmentação do trabalho das EEB entre o ensino regular e a educação especial inclusiva pode resultar em abordagens isoladas, que, por sua vez, podem promover uma integração ineficaz entre os profissionais, que não deixam claras as responsabilidades de cada ator envolvido no processo de inclusão escolar.

Além de identificar as barreiras, considera-se fundamental compreender os desafios enfrentados pela equipe gestora para superar essas questões. Portanto, à luz dessas considerações, o capítulo seguinte traz uma análise teórica e discussão dos principais eixos conceituais, procurando estratégias e soluções que possam ajudar a superar as barreiras identificadas neste capítulo.

3 DO REFERENCIAL TEÓRICO À ANÁLISE CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta o percurso metodológico e analítico adotado nesta pesquisa, cujo objetivo foi investigar os desafios e as potencialidades da inclusão escolar em uma escola regular da rede pública estadual de Minas Gerais. O capítulo está organizado em três seções principais, que dialogam entre a fundamentação teórica, a metodologia aplicada e a análise dos resultados obtidos.

A primeira seção aborda o referencial teórico que sustenta a pesquisa e está organizada em três subseções, que exploraram o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva, a atuação do coordenador pedagógico no planejamento de práticas colaborativas e a articulação entre os diversos atores envolvidos no processo de inclusão. Essa base teórica foi essencial para compreender as complexidades e os desafios da inclusão escolar no contexto investigado.

Na segunda seção, são abordados os aspectos metodológicos utilizados na investigação deste estudo de caso com foco qualitativo. São apresentados os instrumentos de coleta de dados utilizados, que compreenderam análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, além da forma como eles foram aplicados para investigar a inclusão escolar na escola pesquisada. Essa seção também descreve as estratégias adotadas para assegurar a validade das informações coletadas.

Por fim, a terceira seção apresenta a análise dos dados da pesquisa, organizada em seis subseções, que examinaram aspectos como o perfil dos profissionais, a gestão escolar, o PPP como instrumento de inclusão escolar, a articulação entre os professores e a formação docente. Essa análise ofereceu um panorama crítico das práticas de inclusão escolar, evidenciando tanto os avanços quanto às barreiras enfrentadas pela instituição.

3.1 DESAFIOS DE UMA ESCOLA REGULAR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

No cenário educacional contemporâneo, a promoção da inclusão escolar emerge como um dos pilares fundamentais para assegurar o acesso equitativo à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características

individuais. Essa jornada rumo à inclusão demanda não apenas políticas e práticas inclusivas, mas, também, uma revisão profunda nas estruturas e processos existentes nas instituições educacionais.

Nesta seção apresenta-se uma análise teórica sobre a inclusão escolar, considerando estudos acerca do papel do gestor escolar na promoção de uma cultura inclusiva, do coordenador pedagógico frente ao planejamento de práticas colaborativas e da articulação entre os atores envolvidos no processo de inclusão do público da educação especial. A discussão aqui apresentada fundamenta-se em contribuições teóricas de estudos aprofundados no campo da educação especial inclusiva.

Primeiramente aborda-se a gestão escolar como um elemento central na promoção de uma cultura inclusiva, destacando as contribuições de Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) sobre a diferença entre as abordagens tradicional e inclusiva da educação especial; Glat (2007), que critica o modelo tradicional e o associa a um sistema segregador; enquanto Michels (2006) aponta que a inclusão exige transformações culturais e pedagógicas.

Em seguida, foi destacado o papel do coordenador pedagógico, baseando-se na importância dada à revisão do currículo e à flexibilização dos métodos de avaliação destacados por Mantoan (2015), Santiago e Santos (2015) e Rapoli *et al.* (2010), que reforçam a necessidade de o PPP ser um documento dinâmico e democrático. Esses e outros autores contribuíram para a compreensão de como o coordenador pedagógico pode articular mudanças estruturais e práticas que favoreçam a inclusão.

Por fim, é explorada a articulação entre professores de ensino regular e de educação especial como elemento-chave para a inclusão escolar. Miranda (2015) identifica os desafios dessa articulação, como a falta de planejamento sistemático e a indefinição de papéis. Vilaronga e Mendes (2014) destacam o coensino como uma abordagem colaborativa eficaz, enquanto Rapoli *et al.* (2010) apontam a integração do AEE ao PPP como uma estratégia para fortalecer essa articulação.

3.1.1 Gestão escolar e a construção de uma cultura inclusiva

No contexto educacional, existem duas abordagens distintas para promover o acesso à educação para todos. Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) explicam essa

distinção, destacando que a educação especial pode ser compreendida em duas facetas.

A primeira é a abordagem tradicional, que envolve a criação de escolas separadas, conhecidas como escolas especiais, destinadas exclusivamente a pessoas com deficiência, substituindo o acesso a escolas comuns. Por outro lado, a segunda abordagem, promovida pelos movimentos de inclusão escolar, defende a frequência de alunos com e sem deficiência no mesmo ambiente educacional, ou seja, na escola regular. Nessa perspectiva, o AEE funciona como complemento ou suplemento, oferecendo suporte específico para alunos com deficiência sem impedimentos de frequentar a sala de aula regular.

Glat (2007) considera que a educação especial tradicional historicamente funcionou como um sistema segregador, com foco no atendimento especializado a indivíduos com deficiências, baseado em uma abordagem clínica e assistencialista, que vai de encontro ao modelo social preconizado por Piccolo e Mendes (2022), em que se espera a eliminação de barreiras e a criação de ambientes educacionais que sejam acessíveis, equitativos e adaptados às necessidades de todos os estudantes.

Por sua vez, a educação especial inclusiva surge quando estudantes com deficiência começam a frequentar a escola regular. Essa temática começou a ser discutida com mais afinco apenas a partir da década de 1990, impulsionada pelo movimento "Educação para todos"⁷. Embora as leis e decretos que preveem a inclusão sejam de extrema importância, o processo de aceitação das diferenças não pode depender exclusivamente desses instrumentos. Nesse contexto, promover a transformação das relações sociais sedimentares pode ser o caminho para efetivar uma proposta de inclusão (Santos; Paulino, 2008).

De acordo com Franco, Magaldi e Santos (2015), a prática da educação especial inclusiva ocorria, inicialmente, sob uma perspectiva de integração, que visava apenas a inclusão física desses alunos em escolas regulares, sem impactar os princípios pedagógicos da escola. Santos e Paulino (2008) reforçam que a integração escolar simplesmente insere o aluno na escola, enquanto a inclusão

⁷ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 teve por objetivo principal, satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. (UNICEF BRASIL, 1990).

implica na reestruturação de vários aspectos na escola regular, como adaptação das instalações, currículos e atitudes dos educadores.

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) apontam que a perspectiva da integração coloca a responsabilidade de adaptação na pessoa com deficiência, ao invés de exigir que a sociedade crie condições para evitar a exclusão. Em contraste, o movimento de inclusão busca uma abordagem bilateral, com um esforço principalmente da sociedade para prevenir a exclusão, indo ao encontro do modelo social de deficiência, defendido por Piccolo e Mendes (2022, p. 15), que destacam a necessidade de se lutar “[...] pela transformação da sociedade para que a mesma incorpore as mais distintas diferenças”.

Nesse sentido, Mantoan (2015) considera, então, que distinguir os dois termos, integração e inclusão, seja um bom começo para o processo de transformação das escolas, no sentido de acolher, indistintamente, todos os estudantes.

Para Michels (2006), a promoção da inclusão surge como impulsionadora de uma perspectiva inovadora para as instituições escolares. “Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais” (Michels, 2006, p. 407). Em vista disso, Mantoan (2015) considera que a inclusão escolar seja fundamental na construção de uma sociedade na qual todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário a oportunidades de aprendizado. Isso não apenas combate o preconceito e a discriminação, mas também promove relacionamentos mais respeitosos e solidários entre alunos com e sem deficiência.

Carneiro (2016) complementa essa ideia, enfatizando que para alcançar essa inclusão é necessário que a escola se reorganize:

[...]a escola só se tornará efetivamente inclusiva na medida em que reorganizar seu trabalho, a partir de sua realidade, considerando o que é necessário para que todos os alunos aprendam. Essa “nova” postura pede formação (Carneiro, 2016, p. 57).

A busca por formação continuada e aprimoramento profissional é fundamental para que os educadores possam lidar com as diferenças na sala de aula, especialmente considerando que a formação inicial não é suficiente para responder às exigências da prática docente (Silva; Martins, 2024).

Nesse contexto, torna-se necessário formar o professor ativo, criativo e comprometido com o processo de inclusão em educação, apesar de o trabalho docente ser considerado um desafio para o profissional, uma vez que se percebe a ausência de políticas públicas eficazes nessa área (Santos; Paulino, 2008). Antunes e Glat (2011) reforçam esse ponto de vista quando afirmam que a inclusão, apesar de ser uma política pública, ainda não é completamente assegurada no Brasil.

Além dos desafios mencionados, a inclusão escolar exige uma compreensão profunda de seus objetivos e princípios. Nesse sentido, Santos e Paulino (2008) afirmam que o objetivo principal da inclusão escolar é a eliminação de obstáculos que impedem o estudante de desempenhar suas atividades e ter uma participação plena no ambiente escolar. Assim sendo, ela não deve ocorrer apenas por meio da adaptação física da escola, mas sim, por meio de uma transformação na cultura institucional, envolvendo toda a comunidade escolar (Michels, 2006). Tal tarefa pode ser considerada desafiadora para o gestor escolar, pois cada instituição tem uma filosofia única, que evolui ao longo do tempo e precisa ser reavaliada para possíveis mudanças.

Para promover uma cultura escolar⁸ mais acolhedora e aberta à diversidade, cabe, então, ao gestor, implementar práticas alinhadas com o conceito de inclusão escolar (Silva; Leme, 2009) e assegurar que a instituição de ensino esteja preparada para acolher todos os estudantes (Michels, 2006). Para esse propósito, torna-se, então, sua responsabilidade, garantir acessibilidade física e pedagógica, disponibilizando recursos e materiais didáticos adequados, além de promover a participação da comunidade escolar, envolvendo pais, alunos e profissionais da educação nesse processo (Michels, 2006).

Para Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) a educação de qualidade para todos implica em uma revisão do papel dos gestores escolares, no intuito de mudar o teor controlador, fiscalizador e burocrático por um trabalho de apoio e orientação ao professor e à toda comunidade escolar. Segundo Mantoan (2015, p. 55), “[...] a

⁸ A cultura escolar refere-se a um conjunto de orientações implícitas que desempenham um papel crucial no funcionamento da escola e nas práticas de seus profissionais. Essas orientações têm impacto tanto na aprendizagem dos alunos quanto no trabalho dos professores, moldando os valores e os significados experimentados dentro da própria instituição. Além disso, a escola pode ser considerada como uma organização social com uma cultura distintiva, ao mesmo tempo em que faz parte de uma cultura mais ampla, refletindo em suas ações os fatores condicionantes e as contradições presentes nesse contexto mais amplo (Silva; Leme, 2009).

inclusão pegou as escolas de calças curtas”, e pelo fato de a demanda da inclusão ter ocorrido antes que a escola estivesse adequada e os profissionais estivessem capacitados para esse fim, identifica-se a necessidade de o gestor escolar repensar o planejamento das ações pedagógicas das escolas para além das questões estruturais, considerando as relações humanas dentro da escola (Silva; Leme, 2009).

O ambiente inclusivo, quando construído coletivamente, pode promover uma cultura organizacional favorável à inclusão escolar, destacando, então, a importância da gestão democrática nesse processo. “A gestão democrática procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas coletiva e cooperativamente, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem” (Silva; Leme, 2009, p. 499).

Silva e Leme (2009) enfatizam, ainda, as contradições que o diretor escolar enfrenta ao conciliar as demandas burocráticas do sistema de ensino com as necessidades pedagógicas da escola. Essa complexidade justifica a importância do papel do coordenador pedagógico no planejamento das práticas pedagógicas diante da necessidade de assegurar que as demandas educacionais dos alunos sejam atendidas de forma coerente e alinhada aos princípios inclusivos da escola.

Na subseção seguinte, é discutido mais detalhadamente o papel do coordenador pedagógico nesse processo, analisando como sua intervenção pode fortalecer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a articulação entre os diversos profissionais envolvidos.

3.1.2 O coordenador pedagógico frente ao planejamento de práticas inclusivas

A inclusão escolar exige uma ação coletiva, na qual o coordenador pedagógico deve se posicionar como mediador entre a equipe docente e a gestão escolar. Nesta subseção é explorado como esse profissional pode facilitar a construção e atualização do PPP, além de abordar a importância da revisão curricular, dos métodos de avaliação e da proposta de ensino colaborativo como elementos essenciais para garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes.

A busca pela inclusão escolar requer não apenas ações isoladas, mas sim um planejamento pedagógico abrangente que permeie todas as dimensões da escola. Nesse contexto, Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) evidenciam o crucial papel do coordenador pedagógico, pois ele deve identificar as necessidades dos

professores e, em conjunto com eles, encontrar soluções que priorizem um trabalho de qualidade e que favoreçam o planejamento pedagógico de forma colaborativa e inclusiva:

Cabe também à coordenação pedagógica perceber as dificuldades e necessidades da equipe de docentes, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, permitindo que todos explicitem as suas opiniões e sugestões (Azevedo; Nogueira; Rodrigues, 2012, p. 24).

Diante desse cenário, o PPP emerge como um instrumento essencial de gestão democrática e de planejamento pedagógico, inclusive nas ações voltadas para a inclusão.

O conceito de inclusão liga-se ao desejo e à necessidade de mudanças educacionais profundas. O segredo não está no uso do termo inclusão, mas sim no projeto político pedagógico, pois a presença do termo por si só não é suficiente para redimensionar o processo educacional (Alves, 2008, p.103).

Por ter um caráter coletivo, o PPP não se resume a um plano ou projeto burocrático, e sim a um documento que norteia as ações da escola, oportunizando uma reflexão do processo para a tomada de decisões no âmbito escolar (Rapoli *et al.*, 2010).

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) destacam a importância da participação coletiva na elaboração do PPP, que deve refletir necessidades e prioridades da comunidade escolar. Além disso, o PPP não deve ser estático, mas sim um documento vivo que registre e atualize as mudanças e desafios enfrentados pela escola no processo de inclusão. Rapoli *et al.* (2010) corroboram com essa ideia ao ressaltarem que o documento deve abranger as mudanças necessárias para atender a todos, de modo a contemplar a vontade política do coletivo da escola.

Para Santiago e Santos (2015), a elaboração do PPP deve ocorrer de forma contínua, devendo ser construído e avaliado sistematicamente, assim como a prática dos educadores, para que não se torne um documento burocrático e descontextualizado da realidade da escola. “Se a escola é viva, se nossas práticas mudam diariamente, o PPP precisa registrar e atualizar tais mudanças com a mesma frequência em que ocorrem” (Santiago; Santos, 2015, p. 494).

Dessa forma, o coordenador pedagógico deve assegurar que o PPP permaneça um documento dinâmico, alinhado com as intenções da comunidade escolar e registrando as mudanças necessárias para a implementação da cultura inclusiva.

Outra base importante da inclusão escolar é a revisão do currículo e dos métodos de avaliação para garantir o atendimento às necessidades de todos os estudantes. Contudo, a forma como o currículo é conduzido pela escola pode fazer com que ele funcione como uma grade curricular, que busca homogeneizar os alunos em torno de um perfil padrão, o que pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem.

Mantoan (2015) ressalta a urgência de recriar o modelo educacional, revisando currículos, formando turmas de maneira inclusiva e adotando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os alunos. Isso implica abandonar abordagens tradicionais de transmissão de conhecimento em favor de uma pedagogia que considere as diferenças dos alunos sem diferenciar o ensino para cada um. Roldão e Almeida (2018, p. 29) reforçam essa concepção ao afirmarem que é possível “[...] obter-se as mesmas aprendizagens traduzidas em competências pretendidas, com desenhos curriculares ou modelos organizativos dos saberes disciplinares completamente diferentes”.

Santos e Paulino (2008) defendem a flexibilização do currículo e a utilização de diferentes metodologias de avaliação, destacando que a igualdade não significa nivelar por baixo, pois essa compreensão errônea da flexibilização curricular pode restringir ou privar o estudante de aprender de acordo com suas possibilidades e potencialidades. Assim sendo, os autores sugerem que o modelo de currículo ideal seja organizado de acordo com o modo que cada aluno aprende. Roldão e Almeida (2018) concordam com essa afirmativa e apontam que:

O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir (Roldão; Almeida, 2018, p. 30).

A substituição da avaliação classificatória por uma visão investigativa, como sugere Mantoan (2015), é fundamental para identificar e superar as barreiras que impedem o desenvolvimento do público da educação especial, conforme destacado por Poker *et al.* (2013). Isso permite a elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

No entanto, é importante destacar que a revisão curricular e dos métodos de avaliação vai além do trabalho individual do professor. Santiago e Santos (2015) enfatizam a necessidade de organização coletiva e constante revisão dos objetivos e fundamentos da educação para garantir a efetividade da inclusão escolar. Essa reflexão contínua envolve questionamentos, como: “Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando participação?” (Santiago; Santos, 2015, p. 494). As autoras destacam, ainda, que as relações coletivas podem levar à compreensão de que os estudantes com deficiência são responsabilidade de todos os membros da escola.

No âmbito das práticas de ensino, é fundamental adotar uma abordagem colaborativa que envolva não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar. Mantoan (2015) apresenta estratégias para promover a inclusão por meio do conhecimento das dificuldades e potencialidades individuais dos alunos, da implementação de metodologias que valorizem a diversidade e da cooperação entre os estudantes.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam a importância do ensino colaborativo entre professores de educação especial e da sala regular para garantir o apoio necessário aos alunos com deficiência. Este modelo de aprendizagem colaborativo, segundo as autoras, pode ser criado por meio do estímulo à reflexão crítica dos alunos e de incentivá-los a serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, ressaltam a importância de os professores estarem dispostos a aprender uns com os outros e compartilhar conhecimentos e experiências.

Em suma, o coordenador pedagógico exerce um papel estratégico na promoção de uma cultura inclusiva na escola, facilitando discussões colaborativas que assegurem a revisão contínua do currículo e dos métodos de avaliação. Além disso, ele deve estimular a colaboração entre os professores de AEE e os de sala

regular, atuando como um elo na articulação entre esses profissionais. Essa temática é, portanto, aprofundada na subseção seguinte.

3.1.3 Articulação entre os atores envolvidos no processo de inclusão escolar

A articulação no contexto educacional se traduz em um trabalho conjunto e bem planejado entre diferentes profissionais da educação, que no caso da educação especial envolve professores do ensino regular e professores do AEE, apesar de a finalidade do trabalho de cada um desses professores ser diferente.

O trabalho articulado entre esses profissionais pode tornar o ambiente de ensino-aprendizagem propício à promoção da inclusão e garantir sucesso escolar a todos os estudantes, incluindo o público da educação especial (Miranda, 2015).

Rapoli *et al.* (2010) apontam que:

Na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum (Rapoli *et al.*, 2010, p. 20).

Considerando a rede estadual de ensino de Minas Gerais, na qual a escola objeto de estudo está inserida, cabe aqui relacionar professor itinerante, citado pelos autores anteriormente, ao professor de apoio (ACLTA, TILS e GI). Nesse contexto, é importante integrar as funções do professor de SR às do professor de apoio para evitar a fragmentação mencionada.

Segundo Rapoli *et al.* (2010), a articulação entre o AEE e o ensino regular torna-se fortalecida quando esse serviço passa a fazer parte do PPP das escolas. Essa inclusão permite que os objetivos do ensino comum e especial se unam em uma abordagem inclusiva.

Miranda (2015) corrobora com essa ideia e aponta que, apesar de a articulação ser essencial, ela ainda está em desenvolvimento. Após a realização de uma investigação em escolas da rede de ensino do município de Salvador – BA, foi possível concluir que:

[...] o trabalho de articulação desenvolvido entre os docentes do ensino comum e os do Atendimento Educacional Especializado ainda

está em construção, porque, de um modo geral, não há uma sistematização do trabalho de articulação e nem inclusão desse Serviço no Projeto Político Pedagógico da escola onde a pesquisa foi realizada (Miranda, 2015, p. 96).

Vilaronga e Mendes (2014) defendem a ideia da articulação no contexto educacional, especialmente na educação especial, referindo-se à colaboração entre professores para atender melhor às necessidades do público em questão. As autoras destacam, ainda, a articulação como um esforço necessário para implementar o coensino, no qual professores de educação especial e da sala regular trabalham juntos. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) explicam que o ensino colaborativo, ou coensino, envolve a parceria entre um educador comum e um educador especial, que compartilham o planejamento, a instrução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes.

Esse trabalho colaborativo torna-se fundamental para a inclusão escolar e beneficia tanto os alunos quanto os professores, mas exige um planejamento cuidadoso e uma formação adequada:

Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

A comunicação entre a formação acadêmica e as realidades das escolas, quando limitada, como é visto frequentemente, impede que a formação se alinhe às necessidades reais das práticas pedagógicas. Esse espaço para o diálogo entre as universidades e as escolas torna-se, então, essencial para que haja esse alinhamento. Pletsch (2009, p. 150) aponta que no país, a formação de professores e demais agentes educacionais “[...] segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”.

Muitos professores do ensino comum não se sentem preparados para trabalhar com o público da educação especial.

[...] a maioria dos docentes do ensino comum não dominam os aspectos pedagógicos nem a concepção de alunos com Necessidades Educativas Especiais e de inclusão escolar, além de demonstrarem pouca disponibilidade para a realização de trabalho

em equipes multidisciplinares, revelando alguns constrangimentos na realização de tal articulação (Miranda, 2015, p. 96).

Os constrangimentos citados por Miranda (2015) muito se relacionam ao processo de mudança. Alguns professores apresentam resistência às mudanças, alegando não se sentirem preparados ou não possuírem formação adequada para lidar com as diferenças e necessidades dos alunos.

Além dos desafios já apontados, a superação de outros também é relevante para que seja possível promover a articulação entre professores. Em vista disso, Vilaronga e Mendes (2014) reconhecem a falta de tempo para planejamento conjunto e a indefinição de papéis como desafios e destacam a necessidade de um esforço conjunto para superá-los.

É necessário discutir e garantir tempo de planejamento em comum entre os professores de educação especial e os da sala regular, o que muitas vezes não acontece nas escolas:

[...] os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum (Vilaronga e Mendes, 2014, p. 141).

Embora promover a articulação entre profissionais seja uma das atribuições do coordenador pedagógico, Bello e Penna (2017) destacam que a sobrecarga de trabalho burocrático e a necessidade de lidar com situações emergenciais limitam a capacidade desse profissional desenvolver um trabalho pedagógico mais efetivo junto aos professores, comprometendo sua faceta política e pedagógica.

Ainda nesse sentido, Miranda (2015) associa a falta de tempo para o planejamento conjunto à incompatibilidade nos horários dos professores do ensino regular e da SR, destacando que essa situação tem sido identificada em diversos estudos como um obstáculo significativo para a interação entre os docentes.

Outro ponto importante se relaciona à falta de clareza nos papéis de cada professor. Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) concordam que se “[...] não há um planejamento cuidadoso ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os professores e também para os gestores”, portanto a colaboração pode se tornar difícil e ineficaz.

Diante do exposto, considera-se, então, essencial a articulação efetiva entre os professores de educação especial e os do ensino regular para a implementação das políticas inclusivas nas escolas. Essa colaboração, quando contemplada no PPP, se torna parte integrante da gestão escolar, promovendo um direcionamento claro para todos os profissionais.

Além disso, um planejamento conjunto e bem estruturado permite aos gestores alinharem as práticas pedagógicas, definindo papéis e responsabilidades de forma clara. Assim, ao fomentar uma cultura de diálogo e integração, a gestão escolar se torna um pilar fundamental para a promoção da cultura inclusiva.

Essa jornada rumo à inclusão não é fácil, mas fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Pensando no problema da pesquisa apresentado no primeiro capítulo: “quais os desafios a equipe gestora enfrenta para promover a articulação entre os professores, visando a equidade no ensino e a inclusão do público da educação especial na Escola Estadual Aurora”, considerou-se pertinente realizar uma análise das dificuldades encontradas do ponto de vista da equipe gestora e do corpo docente, para que, então, seja possível propor melhorias à forma como a educação especial inclusiva vem sendo conduzida na instituição.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho teve como base um estudo de caso, uma estratégia de pesquisa qualitativa que visou investigar e compreender a questão proposta. Essa metodologia possibilitou uma análise minuciosa e contextualizada, permitindo uma compreensão dos fenômenos estudados.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (André, 2013, p. 97).

O estudo de caso utiliza dados qualitativos para explicar, explorar ou descrever fenômenos dentro de um contexto específico. Ele se destaca por

examinar detalhadamente um ou poucos objetos de estudo, proporcionando uma compreensão profunda desses (Conrado; Barbosa; Martins, 2023). Esse método de pesquisa pode ser desenvolvido em três fases: exploratória; coleta de dados; e análise sistemática dos dados (André, 2013).

A fase exploratória, já apresentada na seção 3 do capítulo 2, apresentou como os princípios da educação especial são aplicados no contexto educacional da escola investigada.

Para a fase de coleta de dados, Peres e Santos (2005) destacam a viabilidade de o pesquisador buscar empregar diversas fontes de dados, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos, para abranger as múltiplas facetas do fenômeno investigado, evitando interpretações unilaterais ou superficiais. Nesse sentido, foram adotados como procedimentos metodológicos três instrumentos de pesquisa: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

A análise documental foi realizada a partir da análise do PPP, os questionários foram aplicados ao corpo docente e a entrevista semiestruturada foi direcionada à equipe gestora, com intuito de perceber a organização que a instituição realiza quanto à educação especial e qual a concepção de inclusão apresentada pelos profissionais.

Foi analisada a última versão do PPP e se nela são apontadas as necessidades e prioridades da comunidade escolar, fazendo referência à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase aos desafios que a escola enfrenta no processo de inclusão escolar. Foi pesquisado, também, se a organização do AEE ofertado aos estudantes, público da educação especial, está de acordo com o que prevê a Resolução SEE nº 4256/2020, perpassando pela elaboração do PDI e do PAEE (Minas Gerais, 2020).

Além disso, foi investigado como ocorre a articulação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização do público da educação especial e se o PPP contempla a elaboração dos PDIs, se prevê uma construção coletiva e quais profissionais devem estar envolvidos em sua elaboração.

Por intermédio da análise do PPP, foi possível verificar, também, se há previsão de um modelo de PAEE e como ele deve ser utilizado para subsidiar a elaboração do PDI. Foi investigado, além disso, se o modelo previsto contempla informações quanto aos objetivos do plano, potencialidades do estudante, barreiras

que impedem seu desenvolvimento e se foram propostas estratégias para eliminação dessas.

Na análise do PPP, também foi investigado se o documento contempla a organização das reuniões extraclasse e se há previsão de como devem ocorrer os momentos de formação docente.

A elaboração do questionário e do roteiro de entrevista foi realizada com base em uma pesquisa no banco de dissertações do PPGP/CAEd. Para assegurar maior consistência metodológica, foram consideradas as ideias e instrumentos utilizados em trabalhos, como os de Ferreira (2019), Reis (2020), Silva (2020), Silveira (2018) e Tavares (2020). Esses estudos forneceram subsídios importantes para a construção de perguntas que contemplassem as principais dimensões investigadas.

O questionário teve como objetivo coletar dados do corpo docente, visando traçar um perfil dos profissionais envolvidos na instituição objeto de pesquisa, investigar suas perspectivas em relação à educação especial e como os professores se articulam para realizarem o planejamento que atenda às demandas do público da educação especial. Além disso, foi possível verificar qual a concepção que professores apresentam a respeito da formação continuada em serviço.

O questionário foi aplicado virtualmente, utilizando o *Google Forms*, seguindo o modelo misto, em que foram apresentadas questões abertas e fechadas. O questionário foi encaminhado aos professores regentes de turma e de aulas de educação física, professores eventuais, PEUB, professores de ACLTA e professores de SR, totalizando 51 profissionais. A escolha pelos respondentes ao questionário deu-se em função de eles serem participantes ativos do processo de inclusão do público da educação especial.

Para a elaboração do questionário, foi de suma importância que a pesquisadora utilizasse de um

[...] roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações (André, 2013, p.100).

Foi elaborado um roteiro de questionário para ser aplicado aos professores selecionados, que visou compreender se os profissionais da escola percebem que para haver inclusão é necessário transformar a cultura institucional e que para isso é necessário que haja planejamento das ações pedagógicas, além de identificar se os

profissionais compreendem a importância de se desenvolver um trabalho pautado numa abordagem colaborativa. Foi possível identificar, também, o perfil de formação dos profissionais e qual grau de importância foi dado por eles à formação continuada em serviço.

A entrevista semiestruturada também foi utilizada como instrumento de pesquisa para trazer um aspecto qualitativo ao trabalho, sendo os atores que participaram: a ex-diretora, o atual diretor, a vice-diretora e duas especialistas que compõem a equipe gestora da instituição.

Os respondentes do questionário, que não tiveram seus nomes identificados, e os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa. Para finalizar, foi feita a análise dos achados da pesquisa, buscando compreender o processo de inclusão escolar na instituição e como a equipe gestora da instituição pesquisada tem lidado com essa temática.

3.3 PRÁTICAS E PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: UM PANORAMA BASEADO NA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa em questão foi conduzida entre os meses de junho e outubro do ano 2024, com o objetivo de proporcionar um panorama sobre as práticas e desafios da inclusão escolar. Por meio de questionário, entrevistas e análise documental, buscou-se compreender as dinâmicas e os entraves enfrentados pelos diferentes profissionais envolvidos nesse processo, oferecendo subsídios para ações futuras que possam fortalecer uma educação mais inclusiva.

A primeira etapa envolveu o envio de um questionário direcionado aos professores da instituição pesquisada. Na reunião de Módulo II do dia 24 de junho de 2024, foi anunciado que o questionário seria compartilhado com todos os docentes, esclarecendo os objetivos da pesquisa e a importância de todos responderem às perguntas. Foi esclarecido, também, que ao acessar o questionário por meio do *link*, o docente teria acesso ao TCLE, podendo ao final da leitura do referido termo, concordar ou não em responder ao questionário. O *link* foi enviado de forma individual a cada um dos 51 professores, especificados na tabela 6, no mesmo dia. O questionário ficou acessível até o dia 15 de julho do mesmo ano. Foram coletadas 22 respostas durante esse período.

Tabela 6 - Quantitativo de profissionais que receberam o questionário

Função	Quantidade de profissionais
Professores regentes de aulas	24*
Professores regentes de educação física	4
Professores eventuais	2
Professores para o uso da biblioteca	2
Professores de ACLTA	17
Professores de sala de recursos	2
Total	51

*Na escola, existem 26 turmas distribuídas em dois turnos. No entanto, duas professoras atuam em ambos os turnos, ou seja, elas lecionam em mais de uma turma. Para garantir a precisão da pesquisa realizada por meio de questionário, essas professoras foram contabilizadas apenas uma vez, mesmo exercendo funções em diferentes turmas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado entre 24/06/2024 e 15/07/2024.

A segunda fase da pesquisa consistiu em entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da instituição, composta pela ex-diretora, que esteve à frente da gestão escolar entre janeiro de 2023 e julho de 2024, sendo entrevistada antes de sua exoneração do cargo, o atual diretor, que assumiu o cargo em setembro de 2024, a vice-diretora, que exerce essa função desde fevereiro de 2021 e duas especialistas, que ocupam o cargo desde 2015. As entrevistas tiveram início em 28 de junho e foram concluídas em 08 de outubro de 2024. Os encontros foram agendados previamente com os profissionais, e as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar. Antes do início das entrevistas, foram lidos e assinados os TCLE por cada um dos entrevistados.

Além da coleta de dados por meio do questionário e das entrevistas, foi realizada uma análise do PPP da instituição. Esta análise focou em aspectos relacionados à educação especial e à formação docente, examinando como estes temas são abordados no documento.

Inicialmente, os dados coletados no questionário e nas entrevistas foram utilizados para traçar o perfil dos professores respondentes e dos profissionais entrevistados.

Cabe aqui destacar que, durante o período da pesquisa, a escola estava passando por um momento de transição significativa. A diretora, que estava à frente da instituição, anunciou sua intenção de se exonerar do cargo. Esta situação gerou um clima de instabilidade e insegurança entre os membros da equipe escolar,

afetando o ambiente geral da escola e resultando em uma certa resistência por parte dos professores, que passaram a não atender tão prontamente algumas solicitações provenientes da equipe gestora e de órgãos superiores como a SRE/JF e a SEE/MG. Conseqüentemente, essa instabilidade no clima escolar contribuiu para um ambiente menos receptivo à pesquisa e impactou diretamente o número de respondentes ao questionário, que teve baixa adesão.

As entrevistas com a equipe gestora foram realizadas de forma presencial, individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada profissional. Alguns imprevistos impediram a realização da entrevista nas datas previamente agendadas, atrasando a conclusão da aplicação dos instrumentos de pesquisa. A primeira especialista entrevistada havia retornado recentemente de uma licença médica que durou aproximadamente um ano. Essa foi entrevistada em 28 de junho, um mês após seu retorno. A entrevista com a ex-diretora foi conduzida em 11 de julho, antes que seu pedido de exoneração fosse oficializado.

A segunda especialista, que também havia se afastado por motivos de saúde por um período de três meses, foi entrevistada após seu retorno, em 28 de agosto. Nessa mesma data foi entrevistada a vice-diretora, que após a saída da ex-diretora assumiu a gestão da escola, interinamente, entre o final do mês de julho e o início do mês de setembro. Devido às demandas intensas dessa nova função, a entrevista com a profissional foi adiada por várias vezes, sendo realizada somente no final do mês de agosto.

Após a conclusão das entrevistas com as quatro profissionais que compunham a equipe gestora, a escola recebeu o novo diretor, em 05 de setembro de 2024. Sua admissão foi realizada por meio de um processo externo, pois nenhuma das profissionais da instituição que possuíam a Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual⁹ demonstrou interesse em assumir o cargo.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de entrevistá-lo também, pois sua concepção de educação especial poderia diferir das perspectivas analisadas anteriormente, especialmente devido à sua experiência em outra instituição, podendo trazer a possibilidade de novas abordagens e práticas pedagógicas que

⁹ “A Certificação Ocupacional busca, por meio de prova objetiva, avaliar os conhecimentos pedagógicos e técnicos e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola Estadual” (Minas Gerais, 2022a, p.1). Além disso, é um pré-requisito para participação de candidatos em futuros processos de escolha ou substituições do titular previstas em resoluções específicas

impactam a forma como a inclusão escolar é compreendida e implementada. A entrevista com o novo diretor foi realizada no dia 08 de outubro.

Esses fatores contribuíram para os desafios encontrados na coleta de dados e na análise da pesquisa, refletindo as complexidades e as mudanças contínuas enfrentadas pela escola durante o período investigado.

3.3.1 Perfil dos profissionais: formação, experiências e formação em educação especial

As entrevistas realizadas com os cinco profissionais que compõem a equipe gestora permitiram traçar o perfil dos mesmos levando em consideração o tempo de experiência, funções e formação, como pode ser visto no Quadro 7. Os dados revelaram que apenas um membro da equipe gestora possui formação em educação especial.

Quadro 7 - Perfil dos entrevistados

Função	Sigla	Formação Inicial	Tempo na Educação	Tempo de atuação na escola	Formação em Educação Especial
Ex-diretora	EX-DIR	Pedagogia	30 anos	8 anos	Não tem
Vice-diretora	VICE-DIR	Pedagogia	13 anos	11 anos	Não tem
Diretor	DIR	Educação Física	20 anos	1 mês	Não tem
EEB	EEB1	Pedagogia	15 anos	9 anos	Licenciatura em Educação Especial e Pós-graduação em Educação Especial
EEB	EEB2	Pedagogia	35 anos	9 anos	Não tem

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das entrevistas realizadas entre junho e outubro de 2024.

Os dados coletados por meio do questionário destinado ao corpo docente, apresentados no quadro 8, evidenciaram que todos os professores possuem curso superior, sendo 17 formados em Pedagogia, três em Normal Superior e dois com formação em outra licenciatura. Em termos de formação na área de educação especial, dez possuem segunda licenciatura em educação especial, oito possuem curso de especialização e oito já realizaram cursos de aperfeiçoamento nessa área. Foi possível identificar, ainda, que sete professores ainda não realizaram nenhuma formação voltada para a educação especial.

Quadro 8 - Perfil dos docentes respondentes do questionário

(continua)

Função	Sigla	Formação inicial	Formação em educação especial
Professores especializados (ACLTAs e SRs)	PROF ESP 1	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial
	PROF ESP 2	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial
	PROF ESP 3	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial
	PROF ESP 4	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial
	PROF ESP 5	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial
	PROF ESP 6	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial, Especialização em Educação Especial, Cursos livres em Comunicação Alternativa, Cursos livres em Tecnologia Assistiva, Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial
	PROF ESP 7	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial, Especialização em Educação Especial, Outra especialização, Cursos livres em Comunicação Alternativa, Cursos livres em Tecnologia Assistiva, Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial
	PROF ESP 8	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial, Especialização em Educação Especial, Outra especialização, Cursos livres em Comunicação Alternativa, Cursos livres em Tecnologia Assistiva
	PROF ESP 9	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial, Especialização em Educação Especial, Cursos livres em Comunicação Alternativa, Cursos livres em Tecnologia Assistiva, Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial
	PROF ESP 10	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial, Outra especialização, Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial
	PROF ESP 11	Licenciatura em Pedagogia	Não tem
	PROF ESP 12	Outra Licenciatura	Não tem
	PROF ESP 13	Normal Superior	Licenciatura em Educação Especial, Outra especialização, Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial
	PROF ESP 14	Normal Superior	Psicopedagogia

Quadro 8 - Perfil dos docentes respondentes do questionário

(conclusão)

Função	Sigla	Formação inicial	Formação em educação especial
Professores regentes (de turma e de educação física) e PEUB	PROF REG 1	Licenciatura em Pedagogia	Não tem
	PROF REG 2	Licenciatura em Pedagogia	Não tem
	PROF REG 3	Licenciatura em Pedagogia	Não tem
	PROF REG 4	Outra Licenciatura	Não tem
	PROF REG 5	Normal Superior	Não tem
	PROF REG 6	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Especial, Especialização em Educação Especial, Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial
	PROF REG 7	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial
	PROF REG 8	Licenciatura em Pedagogia	Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado entre 24/06/2024 e 15/07/2024.

Os professores de ACLTA e de SR foram questionados sobre suas principais motivações para atuar na educação especial. As opções para esse questionamento foram as seguintes: Identificação pessoal com a causa da inclusão; Facilidade para lidar com pessoas com deficiência e/ou TEA; O retorno financeiro é maior do que no ensino regular; Lecionar para um número menor de alunos; Outra motivação. Diante das alternativas, o docente poderia marcar uma ou mais opções, ou ainda descrever alguma motivação que não estivesse como opção de escolha.

De um total de 16 respostas obtidas, oito professores especializados demonstraram identificação pessoal com a causa da inclusão, outros quatro informaram sentirem-se à vontade e preparados para trabalhar com alunos com deficiência e/ou TEA. Apenas um docente considerou o retorno financeiro como uma vantagem se comparado ao ensino regular e outro destacou o fato de trabalhar com um número reduzido de alunos como motivação. Dois professores destacaram outra motivação para atuarem na educação especial, sendo que um declarou o desejo de aprender mais sobre TEA e o outro a preferência por aplicar metodologias diferenciadas e adaptar materiais didáticos.

O levantamento do perfil dos profissionais da escola investigada revelou informações sobre a formação, experiências e motivações desses educadores, além de destacar possíveis lacunas que impactam a prática inclusiva. Pletsch (2009) enfatiza a formação docente e o suporte para educadores como fatores cruciais para o sucesso da inclusão escolar, destacando que a falta de preparo contribui para a insegurança dos professores nesse tipo de atendimento. Nesse sentido, o gestor escolar surge como peça fundamental na implementação de práticas inclusivas, uma vez que sua liderança e visão podem influenciar a cultura escolar, conforme afirmam Silva e Leme (2009). Assim, considerou-se significativo compreender como o gestor escolar atua e influencia a cultura escolar para a promoção de um ambiente inclusivo, sendo apresentada na subseção seguinte a análise do papel desses profissionais na promoção de práticas inclusivas.

3.3.2 Gestão escolar: promoção de práticas inclusivas

A forma como a educação especial é abordada reflete a cultura escolar e revela aspectos importantes sobre as práticas e valores da escola em relação à inclusão. Nesse sentido, a pesquisa realizada na instituição investigada permitiu

identificar o grau de envolvimento dos profissionais no processo de inclusão, fornecendo uma visão sobre como a educação especial é conduzida na escola, levando em consideração as abordagens tradicional e inclusiva já mencionadas na primeira seção do capítulo três, por meio do ponto de vista de Fávero, Pantoja e Mantoan (2007).

Como destacam Silva e Leme (2009), a construção de um ambiente propício à inclusão escolar exige um esforço coletivo e uma organização escolar que valorize a atuação de cada profissional, com um papel decisivo do gestor. O conhecimento das funções e responsabilidades do diretor escolar emerge, portanto, como essencial para a criação de uma cultura inclusiva.

A instituição investigada adota a abordagem inclusiva de educação especial, fundamentada pelos movimentos de inclusão escolar, que defendem a frequência de alunos com e sem deficiência em um mesmo ambiente educacional, ou seja, na escola regular. Essa abordagem esclarece, também, que o AEE deve ser oferecido no contraturno do ensino regular, como um recurso complementar ou suplementar, visando atender às necessidades específicas do público da educação especial e garantir sua plena participação no processo de aprendizagem.

Assim sendo, ela não deve ocorrer apenas por meio da adaptação física da escola, mas sim, por meio de uma transformação na cultura institucional, envolvendo toda a comunidade escolar (Michels, 2006). Tal tarefa pode ser considerada desafiadora para o gestor escolar, pois cada instituição tem uma filosofia única que evolui ao longo do tempo e precisa ser reavaliada para possíveis mudanças.

Para compreender melhor como elas ocorrem e confirmar se o suporte externo contribui para o desenvolvimento de uma cultura mais acolhedora e aberta à diversidade, assim como afirmam Silva e Leme (2009), foi perguntado aos gestores se eles recebem acompanhamento e orientação da SRE/JF no que se refere à promoção da inclusão escolar. Os entrevistados apresentaram percepções variadas acerca do apoio e da estrutura oferecidos à escola, mas apontaram alguns desafios comuns.

A primeira especialista entrevistada destacou que o acompanhamento só acontece mediante solicitação da escola, o que, em sua opinião, deveria ser revisto.

A gente só recebe se a gente solicitar. [...] Acho que todo início do ano deveria haver uma reunião ou uma visita, essa dinâmica teria

que mudar. Às vezes o SAI vinha aqui, a gente aproveitava, passava outra demanda, elas eram mais solícitas. Então o papel é só quando a gente solicita. Então, assim, apoio? Só se solicitar (EEB1).

A ex-diretora mencionou que a escola recebe apoio por meio do SAI, e essa colaboração foi reforçada na resposta da segunda especialista entrevistada, ao afirmar que a escola recebe documentos da SRE/JF relacionados à educação especial, além de assessoria do SAI. No entanto, ela acredita que há um longo caminho a percorrer para melhorar o suporte e oferecer um trabalho de qualidade.

A escola recebe, sim, os documentos da SRE que falam da educação especial. Tem também a equipe do SAI que presta assessoria aos especialistas, mas acho que a gente tem um longo caminho ainda pela frente e há muito a ser feito nessa área da educação especial. Em relação à nossa escola, eu acho que precisa de muito mais apoio, de orientação, de ajuda, pra que a gente possa desenvolver um trabalho de qualidade (EEB2).

Além do SAI, o CREI foi citado pelo diretor, ao afirmar que “[...] a escola, ela recebe sim essa orientação do CREI, tem acompanhamento, a gente tem sala de recurso” (DIR).

A vice-diretora também mencionou que quando a escola solicita, sempre é bem atendida, tanto em termos de formação quanto de acompanhamento, mas indicou que o suporte poderia ser ampliado. “Acho que a gente recebe sim um acompanhamento e uma orientação por parte da SRE, mas acho que geralmente a gente sempre esperaria um pouco mais” (VICE-DIR).

De maneira geral, os entrevistados reconheceram que a SRE/JF oferece algum acompanhamento e apoio, especialmente por meio do SAI e do CREI. No entanto, há um consenso de que esse acompanhamento ocorre apenas mediante solicitação da escola, e que seria desejável uma abordagem mais proativa e contínua para garantir um suporte mais efetivo no desenvolvimento da inclusão escolar.

Os professores também foram questionados sobre o acompanhamento e a orientação que recebem tanto da equipe pedagógica da escola quanto da SRE/JF para a promoção da inclusão escolar.

Uma das perguntas propostas foi a seguinte: “Você é acompanhado e orientado no exercício da sua função pela equipe pedagógica da escola?”. Os

respondentes tiveram a opção de marcar sim, não ou outros, com oportunidade de registrar resposta diferente das que foram apresentadas. Dos 22 respondentes, 18 marcaram sim, afirmando que são acompanhados e orientados no exercício de suas funções. Apenas dois marcaram que não recebem acompanhamento, e outros dois indicaram que, no momento, não possuem alunos especiais, o que justificaria a ausência de orientação.

A respeito do acompanhamento realizado pela SRE/JF, foi questionado aos participantes: “Você é acompanhado e orientado no exercício da sua função pela SRE de Juiz de Fora?”. As respostas, que permitiam múltiplas escolhas, refletiram diferentes experiências de apoio. As opções oferecidas foram: Sim, através do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI); Sim, através do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI); Sim, através da Equipe Multiprofissional; Sim, através do serviço de Inspeção Escolar; Não; e Outros, com a possibilidade de descrever tipos de orientação recebidos que não constavam nas alternativas apresentadas.

Foi possível identificar que 11 profissionais alegaram não receber nenhum tipo de orientação por parte da SRE/JF. Entre os que relataram receber algum acompanhamento, quatro indicaram o SAI, sete mencionaram o CREI, uma pessoa mencionou a Equipe Multiprofissional, e outras duas citaram o serviço de Inspeção Escolar.

Além disso, alguns professores responderam de forma mais detalhada. Um deles indicou duas opções e especificou que, embora haja orientação, a considera insuficiente: “*Sim, através do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI); Sim, através do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), mas considero a orientação ainda insuficiente*” (PROF REG 4). Outro docente alegou ser acompanhado, “*principalmente pelas especialistas da escola, mas também pelas equipes SAI e CREI que são chamadas à escola para nos auxiliar com palestras e orientações*” (PROF REG 1).

Esses dados apontam que, enquanto o acompanhamento pela equipe pedagógica da escola é percebido como mais presente, o acompanhamento da SRE/JF ainda é percebido como insuficiente por parte significativa dos professores. A ausência de acompanhamento mencionada por 11 profissionais evidencia uma lacuna no apoio institucional que deveria ser oferecido por esse órgão. Além disso, mesmo entre os que relataram receber orientação, as respostas destacaram que as

equipes como o SAI, o CREI e a Equipe Multiprofissional são acionadas apenas para atendimento às demandas pontuais.

É possível relacionar a crítica à insuficiência do acompanhamento por parte da SRE/JF e a percepção de que há uma lacuna nesse apoio institucional, à ideia de Rapoli *et al.* (2010), que enfatizam a necessidade de serviços de apoio para as escolas. As autoras destacam que

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE (Rapoli, et al. 2010, p. 18).

A lacuna mencionada pelos professores pode ser vista como uma evidência de que a implementação do tipo de apoio descrito por Rapoli *et al.* (2010) ainda não está consolidada, especialmente no que tange ao acompanhamento consistente e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, considerou-se essencial, também, repensar o papel dos gestores escolares em relação ao processo de inclusão, como destacado por Fávero, Pantoja e Mantoan (2007). A pesquisa explorou as percepções dos gestores e da equipe docente sobre as responsabilidades de cada profissional no processo de inclusão escolar, incluindo os professores regentes, de ACLTA e de SR. A intenção foi verificar se esses profissionais compreendem o papel de cada membro da equipe escolar e se os gestores estão preparados para oferecer o apoio necessário aos docentes por meio de uma postura de liderança mais colaborativa e menos burocrática, como sugerem os autores.

Quando convidados a explicar a função do(a) professor(a) regente no processo de inclusão escolar, foi possível identificar diversas expectativas e responsabilidades atribuídas a esse profissional.

Tanto a equipe gestora, quanto a equipe docente apresentaram uma perspectiva bastante crítica e detalhada sobre o papel do professor regente no processo de inclusão escolar, destacando a importância de planejamento colaborativo e da responsabilidade do professor regente sobre o público da educação especial.

Uma das especialistas enfatizou a necessidade de planejamento em conjunto entre o professor regente e o professor de apoio, mas observa que, em muitas situações, o aluno com deficiência é visto como se fosse responsabilidade exclusiva do professor de ACLTA, o que, do seu ponto de vista, pode ser resultado de diferentes fatores, como a sobrecarga de demandas da sala de aula regular ou a falta de habilidade do professor regente em lidar com essas situações.

Acho que deveria todos eles ter um plano em conjunto. E o que a gente vê nas escolas é que o aluno é do professor de apoio. Pelo menos aqui no estado a gente vê isso. Acaba deixando, às vezes, não sei se por comodidade, ou por não saber lidar, ou por ter a sala de aula [...] (com uma) demanda gigantesca, que às vezes não dá tempo, mas é a função dele, ele é professor do aluno. (EEB1)

A ex-diretora concordou que o estudante é responsabilidade do professor regente e que este deve acolher, entendendo que ele faz parte de sua turma. A percepção de que o aluno pertence somente ao professor de ACLTA é vista pela gestora como um erro de compreensão e prática pedagógica, que deve ser corrigido:

O professor regente, ele tem que acolher a criança especial sabendo que ela também é um aluno dele. Não é um aluno da professora de apoio, a professora é de apoio, ela não é a regente de um aluno só. E eu acho que alguns professores têm dificuldade nessa compreensão (EX-DIR).

Uma das especialistas destacou, ainda, que nesse processo o professor regente não deve se isentar do planejamento e acompanhamento do aluno com deficiência, mas sim atuar ativamente no processo, oferecendo sua opinião e direcionamento pedagógico: “Então acho que ele tem que planejar em conjunto com o professor de apoio. Ele tem que atuar, ele tem que dar a opinião dele, ele tem que direcionar o processo” (EEB1).

Corroborando com esse ponto de vista, o diretor reforçou que o professor regente deve estar ativamente envolvido no processo, planejando em conjunto com o professor de apoio.

Na minha opinião, o professor regente, ele é fundamental nesse processo de inclusão dos alunos atípicos, ele em conjunto com o professor de apoio deve estar sempre em sintonia para que possa

dar esse suporte para que o professor de apoio faça as adaptações das atividades propostas por esse professor, sempre no acompanhamento individual desse aluno para que ele esteja no processo de ensino e aprendizagem juntamente com os outros (DIR).

Outro membro da equipe gestora destacou como um dos principais papéis do professor regente a promoção de interações entre os alunos. Ele deve garantir que o ambiente de sala de aula seja inclusivo, com atividades em grupo que incentivem todos os alunos a se respeitarem e a valorizar as diferenças:

Na minha opinião, a principal função dele é provocar as interações em sala de aula, promovendo essas interações de tal forma que os alunos convivam e realizem atividades em grupo, para que eles aprendam a respeitar as diferenças (EEB2).

Foi possível destacar um aspecto central da fala da vice-diretora relacionada à distinção entre inclusão e integração. Ela acredita que a verdadeira inclusão só ocorrerá se o professor regente se envolver ativamente com o aluno com deficiência, não deixando esse aluno integrado de maneira superficial, mas sim garantindo que ele esteja plenamente incluído nas dinâmicas da sala de aula:

[...] só vai haver de fato uma inclusão dentro de sala de aula se o professor regente também fizer parte desse convívio com a criança, dessa inclusão dela dentro de sala de aula pra que ela não esteja só integrada ali naquela sala, que ela esteja de fato inclusa, pertencente àquela sala. (VICE-DIR)

A opinião da gestora se alinha ao ponto de vista de Mantoan (2015, p. 29) ao considerar que “[...] a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino”.

Foi possível perceber que a equipe gestora está consciente da importância de o professor regente compreender que o aluno com deficiência faz parte da sua turma, e que é seu dever zelar pela aprendizagem aluno, com a mesma dedicação dada aos outros estudantes, assim como previsto na Resolução SEE nº4.256/2020 (Minas Gerais, 2020).

O questionário aplicado ao corpo docente também tratou dessa temática, quando foi proposta a seguinte questão: “Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) regente no processo de inclusão

escolar". Por se tratar de uma questão aberta, o papel desse profissional foi descrito em termos de planejamento, adaptação pedagógica, trabalho colaborativo e acolhimento.

Foi identificado na resposta de um dos docentes que os professores regentes são vistos como responsáveis por planejar em conjunto com o professor de apoio, buscando adaptar atividades para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência:

A função do professor regente é a de realizar um planejamento em conjunto com o professor de apoio e procurar adaptar atividades propostas para a turma para o tipo específico de deficiência do aluno especial (PROF REG 1).

A adaptação das atividades também foi um dos apontamentos realizados por outro respondente. Na sua opinião, o professor regente deve “auxiliar a adaptação das atividades e colaborar com o professor de apoio de modo a incluir o aluno com deficiência” (PROF REG 4).

Outros profissionais concordaram com a necessidade de se pensar em propostas diversificadas de forma articulada. Um deles afirmou que o regente deve:

Articular, junto ao professor de apoio, caso exista, maneiras de tornar o trabalho inclusivo de diversas maneiras, tanto com o estudante público da educação especial, como os demais. Respeitando as especificidades dos indivíduos (PROF REG 3).

Essa articulação, do ponto de vista de outro docente, pode contribuir para que o regente faça “[...] um trabalho colaborativo junto a professora de apoio visando o melhor para o aluno” (PROF REG 1).

Ainda considerando o papel do professor regente, algumas respostas indicaram que parte dos docentes acredita que uma das funções desse profissional seja garantir práticas inclusivas, promovendo oportunidades de aprendizagem iguais para todos os alunos. Essa percepção foi expressa por um respondente, que destacou a importância de “[...] contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos(as) alunos(as); planejar atividades específicas, mas relacionados com o conteúdo trabalhado com a turma” (PROF REG 1). Outro participante afirmou que o regente deve “[...] garantir a real inclusão do aluno nas aulas, fazendo com que tenha as mesmas oportunidades que todos” (PRO REG 4). Além disso, foi

mencionado que o professor regente precisa “[...] facilitar o acesso ao saber sistematizado pensando estratégias que contemplem a todos” (PRO ESP 12).

As respostas apresentadas estão em conformidade com a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), que aponta os professores regentes de turma e de aula como os principais responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial, desde que aconteça em colaboração com o professor do AEE. A referida resolução prevê ainda que seja garantido o acesso do estudante ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, por meio de adaptações, modificações e ajustes adequados.

Para Michels (2006), a inclusão escolar promove uma perspectiva inovadora ao incentivar o respeito e a valorização das diferenças, oferecendo uma educação que compense as desigualdades sociais. Essa visão se alinha com a resposta de um dos professores ao questionário sobre a função do professor regente na educação especial inclusiva, que enfatizou a importância de oferecer uma inclusão ampla e equitativa. Segundo ele, o regente deve “[...] oferecer uma inclusão de maneira ampla, que tenha condições de atendimento educacional que sejam adequadas às necessidades dos alunos, ou seja um planejamento para todos” (PROF ESP 1).

Ainda em vista disso, Mantoan (2015) aponta que a inclusão não apenas combate preconceitos, mas também promove relações mais respeitadas e solidárias entre alunos com e sem deficiência. Essa perspectiva está refletida nas respostas dos professores que enfatizaram a importância de criar um ambiente acolhedor e respeitoso, promovendo a valorização da diversidade e associam essa responsabilidade ao professor regente: “É fundamental que o professor regente crie um ambiente de sala que seja acolhedor para todos alunos. Promover o respeito, e a valorização da diversidade” (PROF ESP 9). Foi mencionada também a importância de se estimular a interação e a inclusão nas brincadeiras e atividades, atribuindo ao regente a responsabilidade de “[...] ser mais participativo da vida escolar do aluno e tentar incluí-lo nas brincadeiras, atividades, interação com os outros alunos” (PROF ESP 2).

Embora tenha sido reconhecida a importância do papel do regente no planejamento, adaptação e acolhimento dos alunos com deficiência, a realidade prática da inclusão ainda pareceu distante quando um dos respondentes expressou

essa frustração ao afirmar que o professor regente *deve "[...] tentar incluir o aluno, mas na prática não acontece"* (PROF ESP 13). Essa resposta pode evidenciar uma lacuna entre as intenções pedagógicas inclusivas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Em nenhuma das respostas foi citada a necessidade de se realizar um trabalho articulado com o professor da SR, nem da elaboração do PDI, conforme prevê a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020).

De modo geral, tanto a equipe gestora quanto os professores reconheceram a importância do papel do professor regente no processo de inclusão escolar, destacando a necessidade de acolhimento, planejamento colaborativo e adaptação pedagógica para atender às necessidades dos estudantes.

Ambos os grupos consideraram que o professor regente deve assumir a responsabilidade pelo aluno público da educação especial, em parceria com o professor de ACLTA, promovendo um ambiente inclusivo, interações sociais e estratégias que favoreçam a participação ativa e o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes. Essa ideia alinha-se com o previsto na Resolução SEE nº 4.256/2020, especialmente no Art. 8º, que determina que os regentes de turma e de aula assumam “[...] o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula” (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Apesar disso, há desafios na implementação prática dessas ações, apontando para a necessidade de maior formação e recursos para efetivar a inclusão.

Os resultados obtidos corroboram o que aponta Mantoan (2015), ao destacar que a inclusão escolar requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas, não apenas no sentido de integrar o aluno com deficiência, mas de transformar a escola para que ela atenda a todos, eliminando barreiras de acesso e participação. A autora pontua que o atendimento ao público da educação especial deve abranger

instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes, como ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas regulares (Mantoan, 2015, p.39).

Nesse contexto, a discussão sobre o papel do professor regente é também alinhada à análise de Michels (2006), ao observar que, desde a década de 1990, o Brasil passou a incorporar o discurso internacional da inclusão:

Alguns pontos passaram a fazer parte desta discussão, dos quais se destacam a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação, e ganharam ênfase o professor, como o agente principal desse processo de inclusão, e a sua formação (Michels, 2006, p.418).

Ainda pensando na compreensão que a equipe gestora e o corpo docente apresentam sobre o papel de cada membro da equipe escolar e em como vem sendo realizada a gestão do processo de inclusão, foi proposta a seguinte questão aberta tanto na entrevista, quanto no questionário: “Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) de apoio (ACLTA) no processo de inclusão escolar.”

A equipe gestora, em suas respostas, apontou que o professor de ACLTA tem uma função crucial no suporte ao professor regente, na adaptação de atividades e no uso de recursos de comunicação para apoiar o estudante público da educação especial.

Na minha opinião, o professor de apoio tem a função de auxiliar o aluno especial na inclusão dele com os colegas, realizando atividades de auxílio ali na comunicação, na linguagem e procurando envolver a turma junto com esse aluno para que a inclusão realmente aconteça, realizando inclusive um trabalho em parceria com [...] o professor regente (EEB2).

Essa concepção também foi reforçada por outras respostas, como a da ex-diretora, ao mencionar que “a função do professor de apoio é apoiar tanto a criança, que é a criança especial, quanto o professor na adaptação das atividades que devem ser adequadas com as necessidades da criança” (EX-DIR). Ainda segundo o diretor, o professor de apoio:

[...] é fundamental também para que esse aluno consiga acompanhar todo o material passado para que ele consiga estar dentro das atividades propostas pelo professor regente e que de uma forma individualizada, consiga adaptar esse material pedagógico para que o aluno consiga desenvolver da mesma forma ou próximo dos outros alunos da sala (DIR).

A resposta da vice-diretora apresenta outra perspectiva sobre a colaboração entre o professor regente e o professor de ACLTA no processo de inclusão escolar, destacando a importância da formação especializada. Ela ressalta que

[...] muitas vezes os regentes de turma não têm toda a qualificação, todo o estudo que às vezes é cobrado do professor de apoio para ele assumir o cargo. Então eu acho que a gente tem esses dois professores trabalhando em conjunto para que a inclusão do aluno aconteça dentro de sala, aconteça na escola, o professor de apoio com toda a sua capacitação extra voltada especificamente para esse assunto, ele tem suma importância nesse papel para a adequação das atividades, melhor a adequação para o aluno, porque não basta você adequar uma atividade, você tem que adequar de acordo com aquele aluno que você tá trabalhando ali (VICE-DIR).

Do seu ponto de vista, o conhecimento especializado do ACLTA complementa o trabalho do regente, ao assegurar que as adaptações pedagógicas sejam adequadas às particularidades de cada aluno.

No entanto, há um reconhecimento de que essa função não é plenamente cumprida, principalmente devido à falta de formação adequada desses profissionais. Uma das integrantes da equipe gestora critica a formação oferecida aos professores de ACLTA, que parece ser muito teórica e pouco prática, o que resulta na ausência de habilidades para oferecer recursos e ferramentas diferenciados aos estudantes.

Mas esses cursos, por experiência própria, não oferecem experiência nenhuma pra gente lidar. Falo isso porque eu tenho a pós, não me deu nada, só teoria: -vou falar aqui e descrever pra você a paralisia, isso, aquilo, o que que causa no cérebro, e isso é o que eu tive na licenciatura também. [...] Eu vou falar das características aqui do aluno, tá? Mas na sala de aula, um aluno igual é o nosso desafio aqui, cadeirante, o que eu vou fazer com ele? Qual que é o recurso que eu posso oferecer para incluir esse aluno? Então, na realidade, o que que acontece? A gente está integrando, incluir não. [...] É proposital? Não! É porque a gente não sabe fazer. (EEB1)

Nas respostas ao questionário, os docentes também compartilharam a ideia de que o professor de ACLTA desempenha um papel fundamental no suporte aos alunos e na colaboração com o professor regente.

O professor de apoio (ACLTA) deve auxiliar não só a criança com necessidades específicas, mas também o professor regente. O trabalho em equipe entre o professor de apoio e o professor regente

irá reforçar o desempenho do aluno no processo de ensino aprendizagem (PROF ESP 10).

Esse ponto de vista alinha-se ao artigo 27 da Resolução SEE nº 4.256/2020, que associa a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante ao professor de ACLTA (Minas Gerais, 2020).

No entanto, foram destacados também aspectos práticos do trabalho, como assistência nas atividades de vida diária e apoio pedagógico por meio de adaptação e utilização de recursos pedagógicos. Um dos respondentes afirmou que o professor de ACLTA deve

[...] incentivar o(a) aluno(a) na realização das atividades; adaptar atividades em parceria com a professora regente; acompanhar o desenvolvimento dos(as) estudantes; auxiliar nas atividades fisiológicas, alimentares, dentre outros (PROF REG 5).

O ponto de vista que relaciona o profissional de ACLTA ao suporte para realização de atividades cotidianas foi percebido, inclusive, na resposta de outro docente:

Ele acompanha o desenvolvimento desses estudantes, ajudando a abrir caminho para que eles adquiram conhecimento e superem as barreiras para chegar ao mesmo resultado dos demais. Ele também auxilia os alunos na alimentação, higiene e locomoção (PROF REG 8).

Nas respostas anteriores foi possível verificar uma associação do papel do professor de ACLTA ao que prevê a PNEEPEI e a LBI, que é a função de cuidador e de profissional de apoio, respectivamente (Brasil, 2008a; 2015). Contudo, essa visão difere daquela prevista na Resolução SEE nº 4.256/2020, que designa esse ofício a um ASB, para atender um determinado grupo de estudantes que apresenta necessidade de suporte em atividades da vida diária, como locomoção, higiene pessoal e alimentação. Dessa forma, é esperado que o professor de ACLTA se dedique às práticas pedagógicas que possam eliminar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem (Minas Gerais, 2020).

Ainda sobre o papel do professor de ACLTA, um docente apresentou o apoio pedagógico no sentido de tornar o ambiente propício ao aprendizado de todos os estudantes. Foi destacada como uma das responsabilidades do profissional de

ACLTA “[...] transformar o ambiente escolar agradável, fazendo adaptações para que o aluno se sinta confortável e tenha vontade de aprender, entender as regras e ficar em sala” (PROF ESP 8).

Além da adaptação, foi mencionada, também, a necessidade de utilização de “[...] recursos pedagógicos que considerem as necessidades de cada um, ajudando na sua plena participação” (PROF REG 4).

Nesse cenário, a pesquisa revelou, então, a expectativa de que o professor de ACLTA atue como mediador da aprendizagem, sendo considerado “*ponte entre o conteúdo e o aprendizado para seu aluno*” (PROF ESP 6) por um dos respondentes, e ainda, como mediador do convívio social, onde foi destacado que o foco desse profissional deve ser “[...] o aluno público da educação especial, podendo mediar as relações com os demais estudantes” (PROF REG 3).

A função de mediador das relações interpessoais foi considerada relevante por alguns respondentes, que destacaram que o professor de ACLTA deve ajudar o estudante público da educação especial “[...] a interagir e socializar com o meio escolar” (PROF ESP 2), ou “ajudá-lo no convívio social” (PROF ESP 4).

Finalizando a análise das respostas relacionadas à função do professor de ACLTA, foi possível identificar que tanto a equipe gestora quanto o corpo docente reconhecem o papel fundamental desse profissional no processo de inclusão escolar, especialmente no que se refere ao suporte pedagógico e à adaptação de atividades propostas pelos professores regentes, em conformidade com o currículo, tal como previsto na Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020).

No entanto, ficou evidente uma divergência na compreensão da atribuição desse profissional, com alguns associando-o a funções de cuidado e suporte nas atividades da vida diária, enquanto outros enxergam um foco mais pedagógico e colaborativo com o professor regente. Essa dualidade pode refletir falta de clareza nas políticas, podendo limitar a execução das obrigações previstas para o ACLTA. Além disso, a formação insuficiente, criticada pelos próprios gestores, pode impedir que as intervenções sejam realizadas de maneira mais prática e eficiente no contexto escolar.

As respostas revelaram que, apesar da percepção de que o professor de ACLTA tem um papel fundamental na inclusão escolar, há desafios centrais que necessitam de atenção para a melhoria do processo de inclusão na instituição investigada. Dentre as barreiras identificadas, destacam-se a falta de formação

prática para esses profissionais e a ausência de uma colaboração entre os professores (de ACLTA, de SR e o professor regente), que pode levar o professor de ACLTA a atuar de maneira mais isolada e desvinculada do planejamento pedagógico. Essas barreiras são identificadas no PAE, no capítulo seguinte deste trabalho, para que sejam minimizadas, com intuito de promover a articulação e a colaboração entre os profissionais envolvidos.

Para superar esses desafios, Vilaronga e Mendes (2014, p.147) ressaltam a importância de uma formação voltada para a realidade escolar e ajustada às demandas dos professores e alunos com deficiência e a necessidade de o professor especialista e o professor da sala comum desenvolverem um "[...] projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala".

Ainda sob a ótica da compreensão das práticas de gestão da inclusão escolar e da articulação entre os diferentes profissionais envolvidos nesse processo, foi apresentada também, a seguinte questão: “Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) de Sala de Recursos no processo de inclusão escolar”.

A partir das respostas obtidas, foi possível identificar o que professores e gestores pensam sobre o trabalho dessas professoras na escola. Por se tratar de uma questão aberta, os respondentes ao questionário e os entrevistados descreveram como entendem essa atuação, de que forma a função da SR está integrada ao processo inclusivo da escola e apresentaram importantes perspectivas sobre o papel desse profissional no contexto educacional.

A primeira especialista entrevistada afirmou que o professor da SR deve trabalhar com materiais concretos e atividades voltadas para a autonomia do aluno, especialmente nas atividades de vida diária.

Acho que o professor da sala de recursos, na minha convicção, eu acho que ele tem que mexer com o concreto, ele tem que apresentar uma proposta diferente da sala de aula. Eu acho que ele tem que trabalhar mesmo, e realmente, às vezes, ter o foco na autonomia desse aluno. Às vezes, focar mais nas atividades, na autonomia, nas atividades de vida diária, do que no pedagógico em si. Trabalhar com materiais concretos, que possibilite a autonomia, tanto das atividades da vida diária, como da sala de aula (EEB1).

Esse entendimento destaca a importância de práticas que vão além do pedagógico, buscando fomentar a independência dos alunos. Outra gestora complementa essa visão ao abordar a importância da professora da SR, que, por meio de métodos, técnicas e procedimentos que auxiliam no desenvolvimento do estudante: *“Ele tem um papel importante, porque ele utiliza procedimentos, métodos, técnicas que auxiliam no desenvolvimento e no aprendizado do aluno. Então, ele tem uma função muito importante nesse papel de ajudar na inclusão do aluno”* (EEB2).

Nas respostas anteriores, membros da equipe gestora vislumbram o professor da SR como um mediador que ajuda a fazer essa ponte entre as demandas individuais dos alunos e o currículo escolar. Os pontos de vista destacados estão de acordo com a Resolução SEE nº 4.256/2020, ao apontar que o profissional da SR precisa *“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”* (Minas Gerais, 2020, p.2).

A ex-diretora também mencionou a utilização de recursos na SR, associando-a à dificuldade de inserção desses artifícios em uma sala de aula regular devido às limitações do ambiente e à dinâmica com os outros alunos. Na sua opinião, a professora da SR deve

[...] oferecer recursos que talvez em sala de aula seria mais difícil de inserir. Principalmente porque, dentro da sala de aula, a criança não vai conseguir focar inteiramente naquele recurso, por conta das outras intervenções. E também porque não é uma coisa que você consegue oferecer para todo mundo na sala. Então, uma atividade muito interessante, um recurso muito interessante pra criança especial, pra criança autista, às vezes vai chamar a atenção dos outros e eles não vão ter acesso. Então, eu acho que (o atendimento na) [...] sala de recursos (é) um momento específico com aquela criança, com aquela necessidade. (EX-DIR)

Em consonância com essa perspectiva, o diretor destacou que o professor da SR desempenha um papel essencial na inclusão escolar, considerando que o espaço da SR se destina ao trabalho com atividades específicas, enquanto que na sala de aula, o aluno poderia ou deveria realizar as mesmas atividades que a turma.

O professor da sala de recursos é fundamental nesse processo de inclusão, porque ele atua para complementar e reforçar os estudos

dos alunos atípicos. É fundamental nesse processo de inclusão na escola para que esse aluno consiga estar acompanhando, dentro do seu nível faixa etária, todo o processo de aprendizagem (DIR).

Essa abordagem é apoiada pela Resolução SEE nº 4.256/2020, que, em seu artigo 19, estabelece o AEE como um suporte voltado a oferecer métodos, recursos e procedimentos didáticos para complementar ou suplementar a formação do público da educação especial, garantindo, assim, o acesso ao currículo e uma aprendizagem de qualidade (Minas Gerais, 2020).

No entanto, o diretor associa, também, o papel do professor de SR ao reforço de alunos atípicos. Esse ponto de vista vai de encontro a opinião de uma das especialistas, ao destacar que esse profissional não deve desenvolver a função de professora de reforço escolar, como já aconteceu em algum momento, mas sim buscar trabalhar de forma mais abrangente, desenvolvendo habilidades que permitam aos estudantes adquirir autonomia nas atividades cotidianas. Ela declara que já tiveram

professoras anteriores que trabalhavam muito com o pedagógico. Era bacana, mas virava muito mais uma aula de reforço. O trabalho da professora da sala de recursos deveria ser mais voltado ao trabalho com material concreto, ou, às vezes, partir de uma vivência, de uma dificuldade desse aluno (EEB1).

Essa resposta está em consonância com a análise de Rapoli *et al.* (2010), ao sugerirem que, na perspectiva da educação inclusiva, o reforço escolar e ações similares não promovem uma verdadeira articulação entre a educação especial e o ensino comum, podendo fragmentar esses serviços, tornando-os uma justaposição de práticas.

Complementando essa visão, a vice-diretora sugere que as habilidades do professor da sala de recursos poderiam ser melhor aproveitadas, inclusive no compartilhamento de seus conhecimentos com outros docentes e as próprias famílias, contribuindo, desse modo, para a construção de uma cultura de inclusão na escola e para toda a comunidade escolar.

O professor da sala de Recursos, eu acho que ele é um profissional que, na nossa escola principalmente, ele precisa ser melhor gerenciado e melhor aproveitado seus talentos e estudos. Ele tem, às vezes, possibilidade de realizar atividades diversificadas e que às vezes isso pode ser passado para os outros professores. Acho que faz uma falta ele ter ali um momento para direcionar as famílias da

educação especial. Acho que falta a gente poder conseguir dar a esse profissional um papel mais de destaque e uma forma mais de conseguir ajudar a gente com tantas dificuldades que a gente tem e com tantas demandas, principalmente. (VICE-DIR)

Essa opinião se alinha a uma das incumbências do professor de SR prevista na Resolução SEE nº 4.256/2020, que é “[...] atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa” (Minas Gerais, 2020, p.2). Contudo, destaca uma lacuna na gestão dos recursos humanos na escola, que poderia ser resolvida com um planejamento mais integrado e colaborativo entre os professores.

Os professores, que também tiveram a oportunidade de expor seus pontos de vista sobre o perfil do professor da SR a partir de uma questão aberta no questionário, apresentaram respostas diversificadas.

Um dos respondentes reconheceu que o profissional deve fornecer recursos pedagógicos que não estão disponíveis na sala de aula regular ao público a que se destina.

O professor da Sala de Recursos deverá possibilitar acesso à recursos diversos que não estão presentes na sala de aula e que possam auxiliar no processo de aprendizagem e adaptação do aluno especial (PROF REG 1).

Ainda sobre a função do professor de SR, vale ressaltar que a ideia de que ele deve adaptar e procurar materiais específicos para cada aluno está alinhada com a função de mediação pedagógica. Contudo, apenas em uma resposta foi mencionada a importância de o profissional trabalhar em parceria com os demais professores: *“Trabalhar juntamente com o regente e apoio por meio de atividades mais lúdicas, concretas e diversificadas”* (PROF REG 8).

A Resolução SEE nº 4.256/2020 prevê a colaboração entre o professor do AEE e o regente de turma para planejar estratégias de acessibilidade, considerando esse trabalho conjunto essencial para o sucesso do processo inclusivo (Minas Gerais, 2020). Essa orientação se aproxima da visão apresentada por uma das professoras, que valoriza um *“[...] olhar lúdico e ao mesmo tempo apurado sobre as habilidades do aluno na sala de aula e além dela, a fim de orientar a família, os professores, ajudando também o aluno se autodescobrir”* (PROF ESP 11).

O papel do professor da SR foi reconhecido, também, na tarefa de *"[...] avaliar as necessidades individuais de cada aluno, identificar suas habilidades e dificuldades para elaborar e implementar estratégias de ensino"* (PROF ESP 9).

Além disso, atribuiu-se a esse profissional a função de estimular a potencialização das habilidades dos estudantes e ofertar suporte para superar suas dificuldades. Para um dos respondentes, o professor da SR deve *"[...] ajudar os alunos que têm alguma dificuldade na sala de aula regular, estimulando suas potencialidades, trabalhando com suas limitações"* (PROF REG 4). Corroborando com esse ponto de vista, outra resposta destacou a importância de que o(a) professor(a) *"[...] deve oportunizar aos alunos a descoberta das suas potencialidades, desenvolvendo atividades que contribuam para seu desenvolvimento e participação em sua vida social"* (PROF ESP 10).

De um modo geral, o professor da SR foi descrito pela equipe gestora durante as entrevistas e pelos docentes nas respostas ao questionário, como um elemento central, que trabalha de forma individualizada com os alunos, de maneira complementar ao ensino regular, visando maximizar seu desenvolvimento. Isso vai ao encontro do que é preconizado pela educação especial inclusiva, na Resolução SEE nº 4.256/2020, que enfatiza o respeito às diferenças e a valorização das potencialidades de cada estudante, em vez de focar exclusivamente em suas limitações, cabendo ao professor de SR zelar pela aprendizagem do público da educação especial (Minas Gerais, 2020).

No entanto, há um desafio no aproveitamento desse profissional, pois percebeu-se um distanciamento do trabalho colaborativo que deveria acontecer entre esse profissional e o professor regente de turma ou de aulas no planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes, assim como está previsto na Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020).

Após analisar as percepções dos profissionais da escola investigada em relação ao papel de cada professor no contexto da educação especial, observou-se uma variedade de respostas que indicam uma compreensão parcial ou incompleta dessas funções. Essa constatação indica uma lacuna no conhecimento sobre as legislações, políticas e documentos orientadores. Silva e Leme (2009) destacam a necessidade de a escola se respaldar nos princípios democráticos enunciados nos documentos oficiais. Portanto, considerou-se fundamental a investigação do grau de

familiaridade dos profissionais com esses marcos legais e normativos, que definem os parâmetros para a inclusão.

Aos docentes foi proposta a seguinte pergunta: “Você conhece as principais políticas e documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no país e no estado de Minas Gerais? Marque apenas as que você tem conhecimento”. As opções de respostas foram as seguintes: Desconheço; Convenção da ONU; Declaração de Salamanca; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI); Meta 4 do PNE 2014; Resolução SEE nº4256/2020; e Outra(s). Ao selecionar a última opção, o respondente poderia apontar outra política ou documento que tivesse conhecimento, porém não apareceu no banco de respostas.

Os resultados do questionamento indicaram que nenhum dos participantes desconhece completamente esses documentos, o que revela um nível básico de familiaridade entre os educadores. A LBI foi a mais conhecida, mencionada por 19 professores. A Declaração de Salamanca, foi marcada por 14 e a PNEEPEI por 12 docentes. Em contraste, apenas cinco respondentes conhecem a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, e seis estão familiarizados com a Meta 4 do PNE de 2014, que trata diretamente da inclusão escolar.

Além disso, apenas sete professores conhecem a Resolução SEE nº 4256/2020, que trata das diretrizes estaduais para a educação especial em Minas Gerais. Esses dados evidenciam que, embora exista um nível razoável de conhecimento sobre políticas nacionais e internacionais mais amplas, documentos específicos e locais, como a resolução estadual, são menos conhecidos entre os professores, o que pode impactar a implementação efetiva dessas políticas em âmbito escolar.

À equipe gestora foi questionado o seguinte: “Você conhece as principais legislações e documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no estado de Minas Gerais? Quais?”. Os entrevistados apresentaram diferentes níveis de familiaridade.

Uma das especialistas demonstrou conhecer a resolução vigente, contudo não citou o nome da mesma: “*Conheço, a resolução é a principal que tá vigente agora*” (EEB1). A ex-diretora, embora tenha indicado familiaridade com os documentos, admitiu que esse conhecimento não está completamente consolidado

em sua prática: *“Conheço, conheço assim, eu não tenho a coisa tão inserida dentro de mim [...] Aqui no curso do PDGE¹⁰ a gente trata sobre a legislação sobre a inclusão (EX-DIR).”* Essa resposta sugere que, apesar de ter tido contato com os documentos e participado de formações, esse conhecimento ainda não está internalizado.

Por outro lado, a segunda especialista entrevistada reconheceu que lê as legislações, mas tem dificuldades em acompanhar todos os documentos devido ao grande volume de orientações recebidas. Ela se concentra especialmente nas orientações relacionadas ao PDI dos alunos e destaca a necessidade de aprimorar seu conhecimento: *“Eu conheço as legislações, os documentos que chegam, não sei o nome delas, mas leio [...] geralmente leio as que dão orientações acerca do PDI [...], mas realmente é um assunto que eu tenho que me aprimorar mais (EEB2).”*

O atual diretor, apesar de pouco tempo na gestão, demonstrou ter conhecimento da resolução vigente em Minas Gerais: *“[...] eu ainda estou apropriando das resoluções, mas eu já conheço a resolução de 2020, que trata da normatização e do funcionamento da educação especial na escola” (DIR).*

Essas respostas refletem diferentes níveis de familiaridade e aplicação prática das políticas de inclusão, evidenciando que, apesar de apresentarem um nível básico de familiaridade com as principais políticas e documentos que orientam a educação especial, existem lacunas no conhecimento sobre documentos específicos. Alguns membros da equipe gestora demonstraram algum conhecimento, contudo foi admitido que ainda existem dificuldades em internalizar esse conhecimento em sua prática.

Embora fosse esperado que os entrevistados mencionassem a Resolução SEE nº 4256/2020, vigente até o momento das entrevistas, nenhum deles citou o nome da resolução. Em vez disso, as respostas indicaram um conhecimento superficial sobre a legislação vigente, com declarações como: *“[...] conheço a que está vigente” (EEB1), “conheço as legislações, os documentos que chegam, não sei o nome delas, mas leio” (EEB2) e “conheço a resolução de 2020” (DIR).*

¹⁰ Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares (PDGE) é “uma iniciativa conjunta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), Fundação João Pinheiro (FJP) e Instituto Unibanco. O programa visa equipar os gestores das escolas estaduais com estratégias inovadoras de gestão escolar, oferecendo ferramentas, políticas e práticas para fortalecer sua eficácia e estratégia administrativa” (Minas Gerais, 2024b, recurso online).

Acredita-se que, apesar de haver uma percepção da existência da legislação, não há aprofundamento no seu estudo, o que pode indicar que a resolução não é debatida pelos profissionais da escola.

Os achados reforçam, portanto, a importância de investir em atualização contínua dos profissionais da escola para garantir a implementação efetiva das políticas de educação especial na perspectiva da inclusão, especialmente em esfera local. A falta de conhecimento sobre documentos específicos pode impactar a qualidade do atendimento às necessidades do público da educação especial.

Para Mantoan (2015), essa constatação é ainda mais relevante quando

problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (Mantoan, 2015, p. 38).

Portanto, é fundamental que os profissionais da escola tenham uma compreensão aprofundada das políticas e legislações que orientam a educação especial, para evitar interpretações errôneas e garantir uma inclusão de qualidade.

Em síntese, a implementação de práticas inclusivas exige um esforço conjunto e um planejamento colaborativo. Nesse sentido, o PPP da escola configura-se como um instrumento crucial, como aponta Mantoan (2015), para reorganizar as escolas e traçar diretrizes gerais com realismo e responsabilidade, devendo nortear a construção de uma prática inclusiva efetiva, promovendo a articulação entre os docentes e a gestão eficaz. A análise do PPP da instituição, apresentada na próxima subseção, buscou explorar sua estrutura documental e as percepções dos gestores sobre seu papel e aplicabilidade no contexto da inclusão escolar.

3.3.3 O Projeto Político Pedagógico como instrumento de inclusão escolar

Como já mencionado na subseção 3.1.2, por Rapoli *et al.* (2010), o PPP é um instrumento essencial na orientação de ações pedagógicas inclusivas. Ele deve ser, portanto, um documento vivo e coletivo, que reflita as necessidades e desafios da comunidade escolar, e não apenas um plano burocrático.

Para verificar se a instituição investigada apresenta uma cultura inclusiva baseada num trabalho colaborativo, onde os atores envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem atuam de forma articulada entre si, foi realizada uma análise documental do PPP da Escola Estadual Aurora, em 18 de junho de 2024. O documento foi consultado com autorização da ex-diretora, após lhe ser apresentado o Termo de Anuência emitido pela Assessoria de Ensino Superior da SEE/MG, que se manifestou ciente e favorável à realização da pesquisa na instituição.

Além da análise documental, a entrevista realizada com a equipe gestora abordou uma questão que buscou identificar a percepção que os membros apresentam sobre o documento no processo de inclusão escolar. Embora tenha sido atualizado em 2022, o documento estará vigente até o final do ano 2024. Cabe ressaltar que o período de vigência do projeto coincide com o período em que foi realizada a pesquisa.

O PPP apresenta indícios de que foi organizado de forma coletiva, pois afirma explicitamente que foi

construído com o envolvimento dos professores, da comunidade escolar, de especialistas e da equipe diretiva, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitem a acolhida de todas as contribuições pedagógicas fundamentando todas as ações pedagógicas dessa Instituição (Escola Estadual Aurora, 2022, p. 5).

Além disso, nele é mencionada a pretensão de se

ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, demais profissionais da escola, pais, alunos e comunidade) em torno de um projeto educativo comum: a aprendizagem de nossos estudantes (Escola Estadual Aurora, 2022, p. 4).

Possivelmente, por ainda estar dentro da vigência e não ter passado por atualização, o PPP não especifica as demandas apresentadas no momento atual, conseqüentemente não menciona as necessidades e prioridades da comunidade escolar.

O documento faz referência à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, baseado na Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). Apresenta como principal objetivo a garantia aos estudantes, público da educação especial, do direito de acesso às instituições

escolares e ao currículo, da permanência e percurso escolar e de uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados. No entanto, não foram encontradas informações a respeito das mudanças e desafios enfrentados pela instituição no processo de inclusão no momento atual.

O documento faz menção à LBI (Brasil, 2015), que assegura uma educação de qualidade às pessoas com deficiências e à Meta 4 do PNE 2014/2024 (Brasil, 2014), que garante o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas de quatro a dezessete anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Ainda analisando o PPP, foi identificado que ele apresenta as normas de funcionamento do AEE em sala de recursos, conforme prevê a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), mas não especifica como deve ser realizado o atendimento, número de estudantes atendidos, número de professores, horário, como é feita a oferta, reuniões com as famílias, entre outras informações que poderiam constar no documento.

O Atendimento Educacional Especializado pode ser realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. [...] O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. [...] A Sala de Recursos caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum ofertado exclusivamente para estudantes públicos da educação especial, matriculados em escolas comuns em quaisquer níveis de ensino. A finalidade do AEE em sala de recursos é o 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. (Escola Estadual Aurora, 2022, p. 38).

Com base nas informações analisadas, percebe-se que, embora o PPP faça menção às legislações de inclusão, ele ainda carece de atualizações e de um detalhamento sobre as práticas adotadas pela escola. Isso é crucial para que o documento consiga refletir os desafios reais enfrentados pela instituição. A escola

está em constante transformação, o que exige que o PPP registre e atualize essas mudanças com a mesma frequência com que elas acontecem (Santiago; Santos, 2015).

A análise do PPP permitiu constatar também que não há especificação sobre a articulação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização do público da educação especial.

É fundamental que o professor conheça profundamente as particularidades de cada aluno da educação especial, indo além de uma visão limitada à deficiência. Conforme destacam Poker *et al.* (2013), o educador precisa considerar a história de vida, o contexto familiar, o estilo de aprendizagem, os interesses, habilidades e dificuldades de cada estudante.

Nesse sentido, o PDI e o PAEE tornam-se ferramentas essenciais para documentar essas particularidades, possibilitando um acompanhamento do desenvolvimento do público da educação especial. Além disso, esses instrumentos permitem o registro de todas as flexibilizações e adaptações realizadas, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem contemple as necessidades individuais de cada aluno e promova, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva. No entanto, a análise do PPP da escola revelou a ausência de informações relacionadas à elaboração, acompanhamento desses registros.

Em relação ao PDI, o documento não faz menção a quais profissionais são responsáveis por sua elaboração e execução, nem há diretrizes para a participação de diferentes atores escolares nesse processo. Além disso, não apresenta um cronograma de atualização do PDI, o que pode comprometer o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno.

Embora a avaliação diagnóstica inicial do público da educação especial ocorra no início do ano letivo ou logo após a admissão do aluno, o PPP não faz nenhuma referência a essa prática. Essa avaliação inicial é fundamental e deve incluir a participação da família, no entanto, o documento também não menciona o envolvimento dos responsáveis no processo de elaboração e atualização do PDI.

No que se refere ao AEE na SR, não foi encontrado no PPP o modelo padrão de PAEE, apesar de a escola ter adotado um modelo, conforme apresentado no anexo A. Assim como no caso do PDI, o PPP não especifica uma periodicidade para a revisão e atualização do PAEE. Essas lacunas indicam que a escola carece de

diretrizes formalizadas que garantam o desenvolvimento adequado do PDI e do PAEE.

Assim sendo, foi importante questionar os gestores sobre sua percepção em relação ao PPP, buscando saber se consideravam que o documento estava atualizado e se contemplava as mudanças e os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Os entrevistados apresentaram uma perspectiva crítica do documento.

Uma das especialistas destacou que o PPP era, em anos anteriores, um documento atualizado regularmente com base nas demandas e resultados da escola.

Todo ano, de acordo com o resultado da escola, discutia as intervenções, o que que tinha que mudar, se o resultado da escola caiu, número de aluno especial, se aumentou, se diminuiu, então havia uma discussão (EEB1).

No entanto, foi observado que atualmente o documento precisa ser atualizado de forma a contemplar as mudanças ocorridas no contexto escolar, especialmente considerando o aumento da demanda de atendimentos especializados.

O PPP é um documento que tem a necessidade de ser atualizado constantemente. E eu acho até que o nosso PPP, especialmente, ele precisa já fazer essa atualização, principalmente por essa mudança que houve esse ano. Dessa grande inclusão de crianças, esse grande número de crianças que chegaram, isso transformou muito a nossa rotina de um ano pro outro. [...] Então surgiram várias situações, várias necessidades foram criadas a partir dessa nova mudança (EX-DIR).

Essa fala evidencia como mudanças no perfil dos alunos podem demandar uma reestruturação do PPP para que ele contemple as novas demandas.

De forma complementar, a vice-diretora também ressaltou o caráter dinâmico do PPP, corroborando com Santiago e Santos (2015), que destacam a necessidade de o documento refletir as mudanças no perfil dos estudantes e nas demandas da inclusão escolar. Além disso, a gestora destacou que, em comparação com anos anteriores, a demanda da educação especial tem sido maior.

Bom, eu acho que o PPP é um documento dinâmico e tem que acompanhar todas as modificações que vêm ocorrendo na nossa

sociedade e no nosso ambiente escolar, que agora, neste ano principalmente, a gente tem visto que a demanda da educação especial tem sido uma demanda superior a outros anos e penso que o nosso PPP está em momento, como este ano é o último ano de vigência dele, pro ano que vem, ele vai ter que tentar abordar um pouco mais essas mudanças que ocorreram, tentando ajudar um pouco mais, falando sobre os desafios que a gente tem enfrentado, principalmente durante este ano, no processo de inclusão escolar (VICE-DIR).

A ausência de atualização anual pode impactar negativamente a adaptação da escola às novas realidades. A falta de alinhamento entre o PPP e a prática diária da escola pode deixar a equipe desamparada ao enfrentar os desafios do dia a dia. Uma das especialistas declara sua preocupação com essa questão:

Não, não acho que o nosso PPP [...] contemple essas mudanças, não, e esses desafios, que são muitos. Na verdade, eu acho que o PPP da escola precisa de ser revisto junto com toda a equipe escolar para que a gente possa realmente enfrentar esses desafios (EEB2).

Foi apontado, também, que não houve tempo para planejar as mudanças necessárias no início do ano, o que acabou gerando dificuldades na prática da inclusão, à medida que a escola foi percebendo os desafios ao longo do tempo.

[...] no início do ano, na hora do planejamento, mesmo a gente já tendo aquele grande número de crianças, a gente já sabia das matrículas, a gente não teve tempo de se preparar pra fazer essas mudanças. E até porque a gente também, se fizesse ali no início do ano, muitas das coisas que surgiram, a gente ainda não tinha vivido (EX-DIR).

Embora o diretor, por ter assumido recentemente o cargo, demonstre alguma incerteza sobre o conteúdo e a implementação do PPP, ele reconhece a importância de sua revisão contínua, afirmando que o documento “[...] tem que estar sempre sendo revisto e modificado para alcançar os desafios da educação inclusiva” (DIR). Seu ponto de vista está alinhado com o que defendem Santiago e Santos (2015), ao argumentarem que, devido à dinamicidade da escola, as práticas pedagógicas se modificam constantemente, e, portanto, o PPP deve ser revisado com a mesma frequência dessas mudanças.

Conforme salientam Santiago e Santos (2015), a elaboração e revisão do PPP devem ser contínuas para que o documento não se torne burocrático e

descontextualizado da realidade escolar. As lacunas observadas no PPP e nos depoimentos da equipe gestora revelam essa necessidade de reestruturação do planejamento pedagógico e de reflexão das demandas da comunidade escolar para assegurar uma proposta inclusiva que contemple todos os estudantes.

Essa reestruturação exige uma mobilização entre a equipe gestora e o corpo docente, com a participação ativa do coordenador pedagógico, que desempenha um papel central na construção de uma cultura inclusiva. Cabe a ele articular práticas pedagógicas que reforcem o compromisso da escola com a inclusão, promovendo momentos de discussão e reflexão que estimulem um posicionamento comprometido dos profissionais da educação no atendimento às demandas de todos os estudantes, conforme indica Alves (2008). A autora destaca, ainda, que, para isso, é essencial garantir formação contínua e permanente aos educadores.

3.3.4 O planejamento inclusivo e o papel da coordenação pedagógica na articulação docente

A implementação efetiva da inclusão escolar depende, entre outros fatores, de um planejamento colaborativo e articulado entre os diferentes profissionais que atuam com o público da educação especial (Rapoli *et al.*, 2010). A colaboração entre os docentes permite a troca de experiências e a construção de estratégias mais eficazes, que atendam às demandas individuais dos estudantes. Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012), ao coordenador pedagógico cabe a função de articulador de ações e mediador das reflexões sobre a prática.

Na Escola Estadual Aurora, buscou-se compreender como essa colaboração acontece na prática, investigando a visão dos professores e gestores sobre o planejamento inclusivo e os desafios enfrentados para sua realização. A análise dos dados obtidos revelou barreiras e oportunidades para fortalecer uma cultura de colaboração na escola.

Por meio do questionário, os professores receberam o seguinte questionamento: “Em relação ao planejamento pedagógico para os estudantes público da educação especial, como ele é realizado atualmente?”. Foram propostas as seguintes opções de respostas: Somente o professor(a) regente faz o planejamento; Somente o professor(a) de apoio (ACLTA) faz o planejamento; Professor(a) regente e professor(a) de apoio (ACLTA) planejam juntos; Solicito ajuda

à professora da Sala de Recursos; Solicito ajuda à outros profissionais da escola; Outros. Os docentes puderam marcar uma ou mais alternativas ou, ainda, descrever outras, diferentes das opções, que julgassem necessário.

Ao consolidar os dados fornecidos pelos professores sobre essa questão, foi possível perceber que dos 22 respondentes, 17 responderam que o planejamento é realizado em conjunto entre o professor regente e o de ACLTA. Desses 17, dois marcaram uma segunda alternativa, onde informaram que buscam o auxílio de outros profissionais da escola para planejar. Apenas um professor regente e três professores de ACLTA fazem o planejamento sem colaboração de outros profissionais. Isso vai de encontro à recomendação de Santiago e Santos (2015) sobre a necessidade de organização coletiva e constante revisão dos objetivos para garantir a efetividade das ações inclusivas.

Esse número positivo pode indicar que há um entendimento da importância do trabalho colaborativo no planejamento de atividades inclusivas. Contudo, foi possível verificar que nenhum dos professores solicita ajuda às professoras da SR, o que pode sinalizar que não há uma articulação entre os profissionais responsáveis pelo processo de inclusão escolar na instituição. Essa falta de articulação reflete uma barreira para a construção de práticas colaborativas, conforme apontado por Vilaronga e Mendes (2014), que enfatizam sua importância para o sucesso da inclusão escolar.

Ainda sobre articulação entre professores regentes, de ACLTA e de SR, a equipe gestora foi questionada sobre quais os principais desafios/dificuldades que enfrenta para que o planejamento aconteça de forma articulada entre os profissionais. A primeira das especialistas indicou a resistência à colaboração entre os professores, como um dos desafios enfrentados.

Resistência! Resistência e a compreensão de que o aluno é de todos. Não é de um único professor. Essa é a maior dificuldade. Porque momentos para planejamento a gente tem, esse não seria um dificultador, seria uma mudança mesmo na filosofia [...] de que o planejamento para o aluno deve ser em conjunto (EEB1).

Esse dado reforça a necessidade de trabalhar na construção de uma cultura de colaboração, conforme já sugerido por Mantoan (2015) e Vilaronga e Mendes (2014). A mentalidade de que o aluno é responsabilidade de um único professor, foi

identificada na resposta de outra gestora. Esse pensamento pode interferir no trabalho coletivo.

Uma pensa que a responsabilidade é da outra. E eu não sei de onde surgiu esse pensamento, porque nunca, igual eu falei, eu já tive dois alunos, nenhum desses dois aí, nesses dois anos que eu trabalhei, alguém chegou e falou pra mim ou que era dela ou que era minha a responsabilidade daquela criança, do PDI, da adaptação das atividades, não tinha (EX-DIR).

Essa visão contrasta com a ideia de Santiago e Santos (2015) ao afirmarem que os estudantes público da educação especial são responsabilidade de todos os membros da escola. Sob essa ótica, Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) destacam a necessidade de o coordenador pedagógico estar preparado para mudanças e motivar sua equipe para trabalhar em conjunto.

Diante disso, a ex-diretora sugere usar momentos de reuniões extraclasse para esclarecer que o planejamento e a responsabilidade pelo aluno devem ser compartilhados.

Então, acho que dentro do ambiente da escola, talvez em reuniões de Módulo, talvez em reuniões de planejamento, aqueles dias escolares, os dias de planejamento no início do ano, devem ser mais focados nisso, a gente levar mais tempo para isso, para fazer esses esclarecimentos. Algumas vão participar e vão falar assim, eu tô careca de saber disso. Mas vão ter as outras que vão falar, nossa, eu não sabia disso. E vai ter alguma que vai falar, poxa, eu preferia não saber disso (EX-DIR)

A partir desse dado, foi possível perceber que pode haver uma falta de disposição de alguns profissionais para assumir novas responsabilidades e isso se tornar uma barreira significativa para o planejamento articulado. A sugestão dada pela gestora talvez possa contribuir para a consolidação de uma cultura de colaboração.

Embora uma das especialistas tenha afirmado que existem momentos destinados ao planejamento, a falta de tempo foi um desafio apontado por outra entrevistada:

[...] o tempo para se reunir e realmente poder planejar, trocar ideias, pensar em estratégias, pensar em materiais que sejam adequados e que vão ajudar pra trabalhar a inclusão dos alunos? É, procurando

também ver as especificidades de cada um, eu acho que o principal é tempo, tempo escolar, dentro da escola para estar se reunindo pra fazer isso (EEB2).

Aqui, vale destacar a dificuldade que a equipe gestora apresentou em encontrar tempo para promover a articulação entre os professores. A falta de tempo é um desafio que pode ser superado com uma gestão eficaz do tempo pelo coordenador pedagógico. Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) sugerem que esse profissional priorize a discussão coletiva sobre o planejamento das práticas pedagógicas. No entanto, Bello e Penna (2017) alertam que a sobrecarga de trabalho do coordenador pedagógico pode limitar sua capacidade de atuar nesse papel.

Além das dificuldades apontadas, o diretor destacou um desafio adicional, relacionado à ausência de professores de ACLTA e de SR efetivos. Segundo ele, essa falta de continuidade prejudica o acompanhamento dos alunos e dificulta o estabelecimento de práticas pedagógicas consistentes.

Eu acredito que uma das principais dificuldades mesmo seja o fato de terem poucos professores efetivos na área da educação inclusiva. Então, pelo fato de serem professores contratados e não ficam [...] um tempo a longo prazo na escola, isso dificulta um pouco a articulação entre os professores. Mas normalmente a gente trabalha, de forma a tá sempre vencendo os desafios propostos que acontecem por meio de reuniões, por meio de planejamentos mensais, a gente tenta trabalhar de uma forma melhor possível, articulada para que esse aluno, ele tenha o máximo de aprendizado e de inclusão na escola (DIR).

O ponto de vista do diretor está em consonância com a visão de Amorim, Salej e Barreiros (2018, p. 1), que após realizarem uma pesquisa sobre os professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, desvendaram um “[...] problema grave existente na gestão da Educação em Minas Gerais que, sem dúvida, impacta na qualidade da educação pública”, relacionado a rotatividade de professores contratados temporariamente.

O trabalho colaborativo é fundamental para promover a troca de experiências, o desenvolvimento de estratégias conjuntas e a adaptação das atividades para atender às demandas individuais dos alunos. Nesse contexto, a flexibilização curricular e de métodos de avaliação surge como um elemento complementar, fundamental para a inclusão escolar, conforme defendido por Santos e Paulino

(2008) e Mantoan (2015). Esses autores destacam que a igualdade não deve significar nivelar por baixo, mas sim permitir que cada aluno aprenda de acordo com suas possibilidades e potencialidades. Por esse motivo, destaca-se a importância de se registrar o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

Nas escolas estaduais de Minas Gerais, as adaptações e flexibilizações devem ser registradas no PDI, conforme prevê a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). A elaboração do PDI deve ser uma construção conjunta entre professor regente, EEB e professor de AEE. Em vista disso, foi proposta a seguinte pergunta à equipe gestora: “Você considera sua participação importante na elaboração do PDI do estudante público da educação especial? De que forma participa desse processo?”. As respostas revelaram uma participação insuficiente e não sistematizada no planejamento pedagógico voltado à inclusão escolar.

As entrevistas indicaram que há uma intervenção constante das especialistas durante o processo de elaboração do PDI, sugerindo que, em alguns contextos, o papel da gestão está presente de maneira colaborativa. Porém, a ex-diretora e a vice-diretora afirmaram que, embora reconheçam a importância de sua contribuição, elas não participam diretamente da elaboração do PDI, considerando que essa tarefa está delegada às especialistas e professoras. A falta de uma orientação explícita para a inclusão dos gestores nesse processo foi citada como um fator que pode justificar a ausência de maior participação.

Não sei se em outras escolas outros gestores estão participando, dedicaram esse tempo a isso, mas eu aqui não, não recebi [...] uma orientação de que devo fazer parte, mas acredito que se, falar assim, não, eu faço questão, a gente consegue participar (EX-DIR).

Há, ainda, uma visão crítica por parte de uma das especialistas sobre a dificuldade de se manter um acompanhamento consistente do PDI, uma vez que as demandas administrativas e pedagógicas são muitas e o tempo é insuficiente para realizar esse trabalho de forma eficaz.

Então, é muito importante que esse trabalho seja colaborativo, integrado, mas eu acho, eu considero uma tarefa difícil, não é uma tarefa fácil, ainda mais levando-se em conta que cada uma das especialistas da escola tem em média 11, 12 PDIs para acompanhar. Aí, se você levar em conta que ainda tem conselho de classe,

reunião de pais, atendimento aos pais, atendimento aos alunos, avaliações externas, avaliações internas, acompanhamento do diário digital, do DED, então são muitas demandas e muito pouco tempo para realizar esse trabalho de forma produtiva, de forma consistente. Então, muitas vezes fica até devendo (EEB2).

Ela destaca a necessidade de uma colaboração integrada entre os diferentes profissionais da escola, mas reconhece os desafios para garantir que o processo seja efetivo.

Outro ponto destacado nas entrevistas foi a percepção de que a gestão pode ter um papel articulador, promovendo a realização de estudos e reflexões que melhorem a qualidade do PDI ao longo do tempo, como afirma uma das gestoras: “[...] mas acho que o papel da direção e vice-direção é estar sempre articulando e promovendo estudos pra que esses PDIs sejam cada vez melhores com o passar das experiências das professoras” (VICE-DIR). Entretanto, o envolvimento direto na elaboração ainda é visto como algo que precisa ser aprimorado.

[...] como equipe, uma mente a mais é positivo. Mas aí a gente já entra naquela parte da gestão, do que que pode ser delegado e aquilo que tem que ser realmente feito pelo gestor. Eu posso contribuir? Posso. Mas posso delegar as coisas, são coisas, por exemplo, do pedagógico, passo para o pedagógico, aquilo que vocês precisam, vocês retornam para mim? Aquilo que for necessário, oh [...], até aqui, a gente foi, daqui para frente, a gente já não consegue, daqui para frente é o gestor, aí a coisa volta? Mas assim, eu acho que pode ser assim, produtiva, até porque é uma mente a mais para contribuir, uma experiência a mais (EX-DIR).

O diretor ressaltou a importância de sua participação na elaboração do PDI. No entanto, devido ao pouco tempo em que atua na instituição, ele ainda não teve a oportunidade de vivenciar esse processo.

Essas respostas indicam que, embora alguns gestores percebam a importância de sua participação, o envolvimento direto e constante da equipe gestora no processo de elaboração e acompanhamento do PDI, isso ainda não está totalmente consolidado. Para superar esse desafio, é fundamental um planejamento em que o coordenador pedagógico atue como mediador, oferecendo aos docentes tempo suficiente para realização dessa ação e formação específica visando ao trabalho colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2014).

A análise das práticas colaborativas e do planejamento inclusivo na Escola Estadual Aurora evidenciou obstáculos que ainda precisam ser vencidos para a construção de uma cultura inclusiva na escola. Além disso, foi possível identificar outras dificuldades a partir de uma pergunta aberta proposta à equipe gestora: “O que você considera como principal desafio para promover uma educação especial inclusiva?” e ao corpo docente: “Quais os principais desafios/dificuldades que você enfrenta no processo de inclusão escolar?”.

Uma das gestoras apontou a necessidade de um espaço mais confortável e acolhedor para os alunos, além de expor sua percepção de que o Estado trata a inclusão como números e não como pessoas que necessitam de um atendimento especializado.

Eu vou falar Estado, mas é da legislação, vamos dizer assim, que eu acho que é em âmbito, acho que nos outros Estados também devem ocorrer, de ver as crianças especiais [...] como números. Ah, pode até três crianças autistas com a mesma professora. Não tem aquele critério [...] é uma criança com suporte 3, comprometimento alto, necessidades muito específicas, então, nesses casos, um professor para um aluno. Não tem essa legislação [...] então, eles veem a questão como número e nós na escola vemos como pessoas com necessidades especiais. E aí a gente tem que lidar com a obrigatoriedade que a lei nos traz [...] de uma forma fria. A lei é fria. É papel, é número, é letra. [...] Eu acho que isso tinha que mudar. (EX-DIR)

Um docente mencionou a questão da superlotação das turmas como um grande obstáculo, o que pode dificultar o atendimento individualizado, que o profissional considera essencial para o público da educação especial. “Turmas com muitos alunos dificultam a atenção individualizada aos alunos com transtornos e deficiência física. Afinal muitos alunos que estão na sala também precisam de ajuda” (PROF ESP 9). Além da saturação das salas de aula, um respondente apontou outros desafios.

Trabalhar com turmas muito cheias e sem condições físicas para o processo de inclusão; dificuldades em lidar com situações de agressão constante; demora para a contratação de professor de apoio (PROF REG 5).

As situações de agressão apontadas pelo docente referem-se a episódios de violência física e verbal, que vêm ocorrendo com frequência na escola, geralmente envolvendo crianças com TEA. Ao investigar o que pode estar desencadeando

esses comportamentos, junto às famílias, a escola se depara, na maioria das vezes, com negligências relacionadas ao acompanhamento multidisciplinar que a criança necessita receber, mas que naquele momento não estão recebendo da forma adequada.

Essa questão pode estar vinculada a outro aspecto mencionado pela ex-diretora, que aborda a relação entre família e escola. Algumas famílias, segundo ela, não aceitam ou não compreendem as necessidades de seus filhos, dificultando o trabalho realizado na escola. Outras, em contrapartida, justificam comportamentos inesperados por parte dos alunos com base na deficiência ou no transtorno, e conseqüentemente deixam de colaborar com a escola para promover uma disciplina mais favorável ao aprendizado.

[...] algumas famílias que não aceitam e não compreendem a questão da criança, não estão junto da escola, elas não conseguem ver a situação do jeito que a escola vê. Outro já é o contrário, são pais, como nós temos alguns aqui, que conhecem muito e acabam deixando tudo na desculpa de que a criança é autista. E não tem aquela questão de nos ajudar na disciplina da criança, na criação de hábitos, na modificação daqueles gatilhos que a gente trabalha para tentar tirar a criança daquilo, mas a mãe acaba reforçando [...] (EX-DIR).

A relação família e escola aparece também nas respostas da equipe docente, que relacionam os desafios à desinformação e à “[...] falta de participação das famílias na vida escolar do aluno” (PROF ESP 10). Foi citada por um dos respondentes a necessidade de maior conscientização dos pais sobre o papel da escola no processo formativo: “Falta esclarecimento para os pais sobre a função e importância da escola na formação do educando” (PROF ESP 7).

Houve também um destaque para as dificuldades em “lidar com as crises”, associando essas situações à “falta de medicação adequada para os alunos” (PROF ESP 2).

Outro aspecto mencionado refere-se ao despreparo para atender as diversas necessidades dos alunos. Conforme destaca um dos professores, um importante desafio é a “[...] falta de conhecimento de como lidar com diferentes tipos de necessidades dos alunos especiais, devido ao aumento do número de alunos atendidos em níveis de suporte diferentes também” (PROF REG 1).

Esse ponto de vista foi corroborado pelo diretor, que enfatizou a importância da formação inicial dos professores como fator determinante para o sucesso da inclusão escolar.

Acredito que o maior desafio seja a formação do professor. Se esse professor tiver capacitação nas faculdades, nas universidades, ele chegará muito mais preparado nas escolas para enfrentar os desafios da educação inclusiva (DIR).

Um docente destacou a “[...] falta de recursos adequados e capacitação adequada para os professores” (PROF ESP 2). Já a ex-diretora mencionou desafios relacionados à motivação e à escolha profissional, apontando que algumas expectativas são frustradas quando surgem situações mais complexas, gerando insatisfação e reclamações.

Nós temos o desafio de pessoal, que muitas vezes, infelizmente, [...] tem algumas professoras de apoio que a gente nota nelas, que elas não fazem aquilo com tanta alegria, não tem aquela postura assim de que ‘eu amo o que eu tô fazendo’. Então, me perdoe se eu estiver sendo injusta, mas fica parecendo que elas optaram por isso, porque ganha mais e porque achou que ia ser mais fácil, porque ia ter um aluno só, então quando vem mais um aluno, reclama demais. [...] Eu vejo isso, muitas pessoas que estão fora acabam entrando para esse ambiente da educação especial por interesse financeiro e não porque elas querem fazer esse trabalho ou viram a necessidade, que precisa de uma pessoa que tem um olhar mais carinhoso, um olhar mais passivo, tanto porque os pais também necessitam de uma atenção especial, de uma atenção diferenciada, um acolhimento (EX-DIR).

A necessidade de acessibilidade curricular que atenda as especificidades dos estudantes foi apontada pelos docentes, que destacaram como desafio o planejamento de “atividades inclusivas para toda a turma” (PROF ESP 6) ou “a inclusão do estudante na maioria das atividades da turma” (PROF REG 3). Nesse contexto, um membro da equipe gestora também apontou que são muitos os desafios, citando como exemplo a “adaptação do currículo e formação de professores” como barreiras que precisam ser rompidas (EEB2).

Uma especialista destacou que essa questão vai além da adaptação de materiais pedagógicos, abrangendo também a necessidade de recursos apropriados.

Eu acho que cada aluno é único e em termos de formação voltada para os recursos, considerar o que que é essa adaptação. Adaptação não é só do material, mas dos recursos. Isso é um dificultador, a gente não tá preparado para isso (EEB1).

O termo adaptação aparece em diversas respostas, no entanto cabe ressaltar que o uso desse termo está associado a um enfoque mais individualizado, característico do processo de integração. O mais adequado seria, então, utilizar o termo acessibilidade, pois reflete a necessidade de proporcionar os meios necessários para que todos os alunos, independentemente das suas condições, possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Os destaques dados pelas duas especialistas, apesar de citarem adaptação curricular e adaptação de recursos vão ao encontro do que preconizam Pletsch *et al.* (2021, p. 14) ao destacarem que “[...] a acessibilidade curricular passa pelo oferecimento de recursos didáticos e de tecnologia assistiva”.

Outro desafio mencionado refere-se à complexidade em lidar com a diversidade e rompimento de barreiras.

Eu acho que o principal desafio em promover uma educação inclusiva é, de fato, a gente romper barreiras [...]. Eu acho que, pra gente promover uma educação inclusiva, são muitos desafios, lidar com o outro, com o diferente. Não basta você estudar alguma deficiência, pois a pessoa é única. E esse, eu acho que não é um desafio só da educação inclusiva, mas um desafio da educação, de conseguir, nos dias de hoje, atender as pessoas das mais diversas que a gente tem. Diversidades culturais, diversidades familiares. (VICE-DIR).

A análise dos desafios encontrados na implementação da educação especial inclusiva na Escola Estadual Aurora evidenciou algumas dificuldades relacionadas às relações com as famílias, à superlotação das salas e à falta de recursos adequados. Além disso, foi ressaltada a importância da formação dos professores, que se apresenta como um fator crucial para enfrentar tais desafios e promover a inclusão de maneira efetiva. Diante disso, a próxima subseção se dedica à necessidade de uma formação docente qualificada para a implementação eficaz de uma cultura inclusiva na instituição.

3.3.5 Formação continuada em serviço: caminhos para a melhoria das práticas pedagógicas

A formação de professores é um processo que vai muito além da formação inicial por meio dos cursos de licenciatura, pois envolve o desenvolvimento contínuo e progressivo de conhecimentos necessários para responder às exigências da prática docente (Silva; Martins, 2024). As autoras destacam, ainda, que, embora a formação inicial seja um pilar fundamental, é preciso integrar formação inicial, formação continuada, prática profissional e saberes da profissão. Nesse contexto, a formação continuada em serviço torna-se reconhecida como um processo essencial para a melhoria das práticas pedagógicas.

A formação supracitada possibilita que os professores aperfeiçoem suas estratégias de ensino e desenvolvam novas habilidades para enfrentar as demandas educacionais contemporâneas, em especial aquelas relacionadas à educação especial inclusiva. Nesse contexto, Michels (2006) destaca que a formação do professor deve priorizar o desenvolvimento de competências que favoreçam uma transformação efetiva na escola e fortaleçam a inclusão.

Essa visão é corroborada pelos gestores escolares entrevistados, que reconheceram a importância da formação continuada em serviço na promoção de uma prática educacional mais inclusiva.

Inicialmente, ao serem questionados se possuíam alguma formação voltada para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apenas a primeira especialista respondeu que possui formação nessa área. Entretanto, quando indagados sobre sentirem-se capacitados “para orientar o corpo docente quanto às possíveis maneiras de se derrubar as barreiras que impedem a plena e efetiva participação dos alunos, público da educação especial no processo escolar em igualdade de condições com os demais estudantes”, essa mesma profissional destacou que a formação teórica não a preparou suficientemente para os desafios práticos da inclusão.

Acho que todo ano é um desafio. Eu falo que a minha formação não me deixa preparada para isso não. Acho que é vivência mesmo, a convivência com esses alunos que a gente vai traçando e a partir do conhecimento dos alunos. Agora, com a questão da formação, eu não me sinto capacitada por causa da formação não. [...] Vou te falar da minha experiência com a licenciatura. O que que eu vi na

licenciatura? Vi diversos tipos de deficiência. Eu lembro que tinha uma matéria de... falando da paralisia cerebral, como que o aluno adquiriu a deficiência, aí falava das características, mas não trazia nada, por exemplo, assim, algum relato de caso, alguma boa prática que deu certo não. Então era só teoria (EEB1).

A fala da especialista que critica a ênfase na teoria, sem a presença de exemplos de boas práticas aplicáveis se relaciona com a afirmação de Mantoan (2015), ao apontar a necessidade de uma reformulação nos currículos dos cursos de formação de professores para que incluam práticas de ensino adequadas às diferenças. Ambas destacam a lacuna entre teoria e prática, o que evidencia a necessidade de uma preparação mais concreta e eficaz para a inclusão escolar.

A ex-diretora expressou insegurança em orientar seus colegas, principalmente em casos mais desafiadores de inclusão.

Nem sempre. A gente orienta, mas sempre quando tem aquelas situações em que a criança exige um pouco mais ou os pais têm uma dificuldade em entender a situação da criança. Eu tenho mais dificuldade nisso. De orientar a pessoa a agir. Às vezes a gente agindo, a gente age bem. Mas para orientar outra pessoa, às vezes a gente fica inseguro (EX-DIR).

Já a outra especialista apontou algumas dificuldades que se relacionam com a falta de formação e a necessidade de capacitação contínua.

Sinceramente, não. Não me sinto capacitada, não. O que eu sinto, o que eu falo é pela minha experiência de mais de 30 anos de escola, mas não me sinto capacitada para orientar o corpo docente. Esse ano procurei [...] planejar alguns documentos [...] e escrever algumas outras orientações para as professoras, mas meu conhecimento ainda é muito pouco sobre esse assunto. E como eu disse antes, eu preciso me capacitar mais (EEB2).

A vice-diretora também admitiu que não se sente capacitada para lidar com a complexidade dessas barreiras, relacionando essa dificuldade à falta de formação ou experiência específica em práticas inclusivas. No entanto, destacou sua dedicação e esforço pessoal, enfatizando que faz o seu melhor com base na experiência de sala de aula e na motivação de exercer bem o cargo que ocupa.

Eu acho que eu não sou capacitada para tão amplamente ajudar os nossos docentes a derrubar todas essas barreiras que impedem a educação inclusiva, mas, eu acho que eu tenho feito o melhor de

mim, tenho tentado dar o melhor de mim com todas as bagagens que eu tenho de sala de aula e toda a minha vontade de estar no cargo onde eu estou, então eu tenho tentado fazer o melhor de mim para estar buscando fazer com que todos os estudantes da nossa escola tenham igualdades para estudar (VICE-DIR).

A partir da resposta do diretor, foi possível perceber que, apesar de demonstrar a necessidade de se capacitar mais, ele acredita na força do trabalho coletivo para promover a inclusão escolar de maneira eficaz.

Eu acredito que a educação inclusiva é um processo contínuo de aprendizado e fundamental que a capacitação seja constante para a gente vencer os desafios, portanto diante [...] desse meu entendimento acredito que eu preciso estar sempre me capacitando mais e me apropriando mais dos conhecimentos relacionados a essa temática. Mas de uma forma geral acredito que eu posso, juntamente com os professores contribuir sim, para que esses alunos tenham uma efetiva inclusão em nossa escola (DIR).

Seu ponto de vista corrobora com a importância de se promover o ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar, conforme Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85):

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p.85).

Ainda sob essa ótica, os docentes também foram questionados sobre se considerarem capacitados para contribuir para o processo de inclusão escolar. As opções de respostas foram sim ou não. Apesar de a maioria dos professores possuir alguma formação específica na área de educação especial, a pesquisa revelou que 50% dos respondentes, que corresponde a 11 profissionais, ainda não se sentem capacitados para contribuir efetivamente com esse processo. Esse dado se torna preocupante ao levar em consideração o que diz Mantoan (2015):

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar (Mantoan, 2015, p. 33).

A insegurança de metade dos professores em relação à inclusão revela que a formação teórica, embora essencial, ainda não é suficiente para capacitá-los a lidar com a diversidade em sala de aula. Essa lacuna de confiança aponta para a necessidade de suporte contínuo e de políticas de formação que reforcem práticas inclusivas e combatam atitudes excludentes, como a prática do encaminhamento mencionada por Mantoan (2015).

Além do conhecimento dos marcos legais, Michels (2006) destaca que o entendimento sobre o público da educação especial seja um fator chave para o desenvolvimento de estratégias eficazes no ensino. Em vista disso, foi proposta a seguinte questão aos docentes no questionário: “Você considera um estudante como público da educação especial, aqueles que apresentam diagnóstico de:”. Por ser uma questão fechada, os docentes puderam marcar uma ou mais opções que considerassem mais adequadas, dentre as seguintes: Deficiência física; Deficiência visual; Deficiência auditiva; Deficiência intelectual; TEA; Altas habilidades/superdotação; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtorno Opositor Desafiador (TOD); Dislexia, dislalia, discalculia, disortografia; Outros.

As respostas demonstraram que todos os 22 professores consideraram os alunos com TEA como público da educação especial. Desse total, 19 professores reconheceram que alunos com diferentes tipos de deficiências (física, visual, auditiva e intelectual) também pertencem a esse público e 18 professores incluíram estudantes com altas habilidades ou superdotação ao mesmo grupo.

Por outro lado, muitos professores consideraram que estudantes com outros tipos de transtornos ou dificuldades específicas de aprendizagem também integram o público da educação especial: 15 docentes mencionaram o TOD, 14 apontaram o TDAH e dez desses de profissionais incluíram alunos com dislexia, dislalia, discalculia e disortografia nesse público.

O ponto de vista da maioria dos respondentes está alinhado com a PNEEPEI (Brasil, 2008a), ao reconhecerem alunos com TEA, deficiências e altas habilidades/superdotação como parte do público da educação especial. No entanto, o fato de muitos professores também incluírem alunos com transtornos funcionais específicos, como TDAH, TOD, dislexia, dislalia, discalculia e disortografia, demonstra uma interpretação mais ampla do que a PNEEPEI estabelece, que é o

atendimento de forma articulada com o ensino comum, fornecendo orientações pedagógicas especializadas, mas sem necessariamente incluí-los formalmente no público da educação especial. Isso pode indicar a percepção dos professores sobre a necessidade de apoio especializado também para esses estudantes.

Segundo Michels (2006), conhecer o público da educação especial implica em preparação dos profissionais para atender às necessidades específicas dos estudantes, promovendo uma educação especial inclusiva e adaptada às suas particularidades.

Em consonância com a demanda da capacitação profissional, a equipe gestora foi questionada sobre a existência de políticas públicas oferecidas pela SEE/MG para a formação continuada voltada à inclusão escolar e as respostas evidenciaram uma percepção variada. A primeira especialista entrevistada foi categórica ao afirmar que não há oferta de políticas públicas voltadas especificamente para a inclusão escolar. Isso pode evidenciar uma falta de conhecimento, talvez pelo fato de essa pessoa ter retornado recentemente de um longo período em que esteve de licença para tratamento de saúde.

A ex-diretora, embora não tenha citado diretamente uma política pública voltada exclusivamente para a inclusão, mencionou que Minas Gerais oferece cursos de formação em geral, muitos dos quais são divulgados pela escola.

Não sei se encaixa exatamente nisso, mas o Estado oferece aqueles cursos de formação. Alguns são gratuitos, outros em caráter de bolsa, que às vezes a gente até divulga, mas eu não sei se é só especialmente voltado para inclusão (EX-DIR).

Esse relato sugere que, embora haja iniciativas de formação continuada, elas não são vistas como uma política robusta voltada para a especialização de professores no tema da inclusão. Além disso, a gestora expressou uma preocupação prática com a carga de trabalho dos professores, questionando como eles podem participar de cursos e formações extras diante de suas já extensas demandas, sem que haja uma compensação financeira ou horária adequada.

Mas que horas que o professor vai fazer isso? É na hora da aula dele, ele vai sair da sala de aula, ou ele vai fazer à noite? Como é que eu falo pro professor fazer um curso à noite se ele não vai receber? Ou, isso vai dar diploma para ele, certificado de tantas horas? (EX-DIR).

Outras duas entrevistadas mencionaram iniciativas mais focadas, que citaram o CREI como referência para a formação na área da educação especial. A segunda especialista afirmou que “[...] o CREI oferece oficinas para treinamento e capacitação de professores para atuar na área da educação especial” (EEB2) e a vice-diretora reforçou que percebe o “[...] CREI bem mais presente, com muitas formações em serviço” (VICE-DIR). Essa referência ao CREI mostra que existem, sim, iniciativas voltadas para a formação docente no âmbito da educação inclusiva.

Ainda foi mencionada a existência de formações oferecidas pelo Programa Trilhas de Futuro Educadores, que inclui cursos de especialização, mestrado e doutorado. A vice-diretora destacou: “A gente tem já nessa gestão de governo o projeto Trilhas, que tem cursos de especialização, de mestrado, voltados para a área de formação. Eu acho que tem sido oferecido aí essa demanda de cursos” (VICE-DIR). Esse relato oferece uma visão mais ampla sobre a oferta de políticas públicas voltadas para a formação continuada.

Já a resposta do diretor reflete uma percepção ainda limitada sobre as políticas públicas voltadas para a formação continuada, possivelmente em razão do pouco tempo na função. A declaração “Acredito que sim, mas como eu estou há pouco tempo no cargo, eu não sei ainda falar quais são as formações” (DIR) revela uma falta de familiaridade com as iniciativas de formação oferecidas pela SEE/MG.

Após abordar as políticas públicas direcionadas à inclusão, considerou-se pertinente discutir a percepção da equipe gestora sobre a formação continuada em serviço. Em resposta a esse questionamento, os entrevistados puderam expor suas opiniões sobre o assunto. O diretor considerou ser “fundamental essa formação continuada” (DIR), da mesma forma que a ex-diretora, que, além de destacar a importância desses momentos, citou como exemplo a oficina promovida recentemente por estudantes de psicologia da UFJF, em que falaram sobre TEA para educadores, quando recebeu *feedbacks* positivos dos docentes:

Foi bem legal. Alguns professores trouxeram feedback para mim, falando: nossa, foi bom mesmo! Nossa, que bom! Podia ter mais? Quando é que vai ter? Agora podia ter uma mais prática, com produção de atividade, com produção de material! Então, eu achei que foi bem positivo. E faz parte da nossa função de trazer essas formações, de disponibilizar essas formações (EX-DIR).

Ela destacou, portanto, a necessidade de tornar essas formações obrigatórias e incluí-las nos horários já reservados para o Módulo II, o que favoreceria uma participação mais expressiva, pois quando as capacitações são oferecidas com adesão voluntária, a presença costuma ser considerada insuficiente.

Quando é um caráter assim, faz quem quer, infelizmente pouquíssimas pessoas fazem. Às vezes a gente recebe um e-mail, comunicando que vai ter a live tal, a gente posta lá, mas eu pelo menos não recebo de volta um feedback. [...], mas a gente tá oferecendo. Mas é aquilo, vai contar presença? É obrigatório? Não, então, muita gente não faz. Então, infelizmente, tem que tornar uma coisa obrigatória, tem que ser no Módulo, tem que ser nos dias escolares, tem que ser nos planejamentos, porque aí, assim, todo mundo tem que tá ali, com a mente presente ou não, mas tá ali? (EX-DIR).

A vice-diretora concorda com esse ponto de vista e aponta que as reuniões poderiam ser melhor aproveitadas para estudos e articulações entre os professores, já que os profissionais são remunerados por essas horas:

[...] no estado, a gente tem as reuniões extraclasse de Módulo II, que seria um momento para estudo. Então, acho que falta um pouco a gente conseguir, de fato, usar esses horários no qual [...] os professores recebem por ele. Esses horários serem, de fato, utilizados para que esse planejamento, essas articulações, essas conversas entre os professores, que têm vidas corridas por trabalhar, muitas vezes, em outros cargos. Então, acho que o desafio é esse, conseguir articular melhor esses momentos, que os profissionais já são remunerados para isso. Eu acho que falta a gente utilizar melhor esses momentos. (VICE-DIR).

Outra gestora ressaltou a importância da formação continuada não apenas para a educação especial, mas para a educação de modo geral. Contudo, destacou que as demandas da SEE/MG frequentemente dificultam a realização de formações continuadas na escola, apesar de seu desejo de promover essas atividades.

Porém, nos últimos anos, apesar de querer muito fazer isso, tenho tido mais dificuldades por conta das outras demandas da Secretaria de Educação para realizar atividades que eles mandam para nós, e aí acaba que essa formação continuada não acontece (EEB2).

Essa dificuldade em equilibrar as tarefas administrativas e pedagógicas, enfrentada pelos gestores da escola investigada, está em consonância com o que

afirmam Bello e Penna (2017, p. 82), ao apontarem que “[...] o aspecto pedagógico muitas vezes se vê submetido a questões burocráticas e emergenciais, que acabam por predominar”.

Ainda nesse sentido, a equipe gestora foi indagada sobre o que considerava importante numa formação voltada para a inclusão escolar e as respostas indicam lacunas, como a falta de conhecimento da legislação ou a ausência de práticas inovadoras.

Uma das especialistas citou a necessidade de se conhecer os vários tipos de deficiências, especialmente o TEA, e de aprender a lidar com situações de crise, considerando esses tópicos importantes para uma formação que equilibre teoria e prática.

Acho que seria o conhecimento teórico, conhecer os vários tipos de deficiências, principalmente sobre o transtorno do espectro autista, que são a maioria dos alunos que nós recebemos, e os aspectos práticos, para que possamos lidar principalmente com situações de crise, quando o aluno se desregula (EEB2).

Essa fala se alinha com o apontamento de Carneiro (2016) de que a escola comum precisa de transformações estruturais e de capacitação docente para responder às demandas de inclusão. As transformações mencionadas pela autora, ao serem aplicadas na formação de professores, podem incluir uma abordagem que prepare educadores para situações cotidianas, como crises e desregulações emocionais dos alunos, além de oferecer uma base teórica sólida sobre as diferentes deficiências. Dessa forma, a formação se torna um ponto de partida essencial para que a escola adote práticas pedagógicas inclusivas.

A primeira especialista entrevistada mencionou a necessidade de uma formação prática, aplicada especialmente em estratégias comprovadas, como o ABA (*Applied Behavior Analysis*), conhecida também como Análise do Comportamento Aplicada, e sugeriu que as formações poderiam incluir abordagens sobre tecnologias assistivas e recursos alternativos de comunicação:

Eu acho que uma formação, por exemplo, no método ABA, que é um curso caro, eu acho que poderia começar por ele, porque tem relatos que tá dando certo, e uma formação que abordasse quais os recursos, o que que é tecnologia assistiva, quais os recursos

alternativos de comunicação que a gente tem, como que eles são utilizados (EEB1).

Essa visão vai ao encontro do que afirmam Martins e Camargo (2023), que ressaltam o papel da escola em promover o desenvolvimento de estudantes com TEA, especialmente em interação com colegas de desenvolvimento típico. Segundo os autores, técnicas proativas de ensino, inspiradas na ABA, podem ser aplicadas pelos professores em sala de aula, beneficiando tanto alunos típicos quanto atípicos e contribuindo para a aprendizagem de novas habilidades e comportamentos. No entanto, a sugestão da entrevistada associa-se a abordagem clínica e assistencialista, distanciando-se do modelo social da deficiência apontado por Piccolo e Mendes (2022) como forma de eliminar barreiras e criar ambientes educacionais acessíveis, que atendam às necessidades de todos os estudantes.

O desconhecimento da legislação como uma barreira para a inclusão escolar efetiva também foi citado por uma das gestoras. Ela indica a necessidade de que a formação aborde aspectos legais, não apenas como conteúdo introdutório, mas de forma contínua e aprofundada, para garantir que os profissionais saibam lidar corretamente com os direitos do público da educação especial.

Eu acho que um pouco de legislação faria bem, sabe! Porque fica muito assim, a escola não pode fazer isso? Ah, por que que a gente não faz isso? Uma coisa que tá fora do que a legislação traz. Igual essa questão de negar matrícula. Muita gente vem para cima da gestão, mas por que vocês não negam a matrícula? Já tem criança especial demais na escola! A gente não pode, isso é legislação, gente. [...] Aí, outro momento vem alguém cobrando que a gente podia cancelar a matrícula de um aluno por causa dos problemas, [...] pelas dificuldades que a gente tá enfrentando com aquela criança especial. Não pode gente. Ah, então por que vocês não falam com a mãe isso e isso e isso? Gente, não pode. [...]. Então, essa parte, quem que diz pra gente que não pode? É a legislação. Então, muito erro é cometido na educação especial, principalmente pelas professoras de apoio, por desconhecimento da legislação. Agora eu te pergunto, quando se faz o curso, a especialização para educação inclusiva, é claro que [...] é apresentada a legislação, claro que é. Não existe um curso específico para tal área que não traz a legislação daquela área. [...]. Então como que pode a pessoa que faz uma especialização para a educação inclusiva e chega num dia do Módulo ou diante dum problema, e te sugere uma coisa que é totalmente contra a legislação? [...] Então eu acho que isso poderia ser uma coisa, sabe? Trabalhar mais essa parte da legislação (EX-DIR).

O diretor complementa essa perspectiva ao enfatizar que o entendimento dos direitos e das políticas públicas é essencial para garantir o acesso equitativo à educação. Além disso, ele ressalta a necessidade de um trabalho articulado entre todos os profissionais envolvidos para que o processo inclusivo ocorra de forma eficiente.

Acredito que seja o conhecimento dos direitos da criança com deficiência e das políticas públicas voltada para a implementação do acesso deste aluno, de tal forma que ele consiga ter as mesmas condições de aprendizagem de um outro aluno da escola regular. E também o entendimento que esse é um trabalho multidisciplinar, portanto, deve ser articulado com todos os profissionais envolvidos para que a educação desse aluno seja de forma eficiente na escola (DIR).

Além do conhecimento das legislações, foi identificada, em uma das entrevistas, a importância da formação voltada ao desenvolvimento de uma mentalidade inclusiva. A gestora reforça a ideia de que a inclusão só acontece quando os educadores acreditam no potencial dos estudantes, considerando, então, que em uma formação, os profissionais estejam motivados e estejam comprometidos com a inclusão.

[...] colocar esse aluno como protagonista da sua própria vida, como uma pessoa capaz de se desenvolver na sua potencialidade e a gente tentar sempre melhorar aquilo que ele é possível. A gente não pode desacreditar no aluno. Então, eu acho que numa formação voltada para inclusão escolar, a primeira coisa que a gente tem que ter são pessoas que querem estar ali, pessoas que queiram fazer a mudança, que se sintam capazes de ajudar uma criança a ser melhor (VICE-DIR).

A postura da entrevistada associa-se ao modelo social da deficiência mencionado por Piccolo e Mendes (2022), que enfatiza o potencial e as habilidades dos alunos, em vez de focar nas suas limitações.

Ainda sobre a realização de formações continuadas com foco na inclusão escolar, ao corpo docente também foi proposta a seguinte questão: “Sobre realizar formação continuada em serviço com a temática da inclusão escolar nas reuniões pedagógicas do Módulo II, qual resposta mais se próxima da sua opinião?”. Os professores puderam marcar a resposta que mais se aproximasse de sua opinião: Considero importante, mas não é possível acontecer na escola; É necessário criar

outros espaços para avisos e utilizar todas as reuniões de Módulo II para formação continuada da equipe; É necessário reservar algumas reuniões ao longo do ano para fazer a formação continuada em serviço; É necessário buscar parcerias (empresas, universidades, etc.) para promover a formação continuada na escola; Não considero importante, pois a formação inicial é suficiente; Outra opinião.

Conforme os dados coletados, dez professores consideraram necessário reservar algumas reuniões ao longo do ano para realizar formações continuadas em serviço, enquanto outros dez ponderaram que a busca por parcerias com empresas e universidades seria uma estratégia eficaz para promover essas formações. Isso revela uma disposição significativa entre os docentes para participarem de formações que aprimorem suas práticas pedagógicas e proporcionem um melhor atendimento ao público da educação especial.

Apenas um docente respondeu que a escola deveria criar outros espaços para avisos e utilizar todas as reuniões de Módulo II para formação continuada da equipe e outro indicou que a escola já tem buscado auxiliar os docentes por meio de profissionais especializados. Não houve, entre os professores, manifestações que indicassem que a formação inicial seria suficiente, reforçando o entendimento de que a formação ao longo da carreira é um processo necessário e contínuo.

Carneiro (2016, p. 67) aponta que a “[...] efetivação de tempos e espaços para reflexão sobre a prática pedagógica” é essencial para promover uma formação significativa. A proposta do autor, que destaca a necessidade de orientação e acompanhamento institucionalizados, complementa as opiniões dos docentes, evidenciando que a criação de um programa estruturado e contínuo de formação na escola pode ajudar os professores a enfrentar os desafios da inclusão escolar.

3.3.6 Reflexões finais: perspectivas para a educação especial inclusiva

A seguir é apresentada uma síntese da pesquisa, destacando os principais achados relacionados aos eixos analisados: gestão escolar e a construção de uma cultura inclusiva, o coordenador pedagógico frente ao planejamento de práticas inclusivas e a articulação entre os atores envolvidos no processo de inclusão escolar, bem como reflexões baseadas no diálogo com o referencial teórico. Com base nos dados apresentados, foi evidenciada a relevância do planejamento

colaborativo e da articulação entre os diversos profissionais para o fortalecimento da inclusão escolar.

O gestor escolar destaca-se por assumir um papel central na promoção de uma cultura inclusiva, através de uma liderança que influencie diretamente a implementação de práticas que favoreçam a inclusão. Alguns aspectos observados divergiram da perspectiva de Michels (2006), que propõe a inclusão como um movimento contínuo de transformação cultural. No contexto da escola investigada, essa transformação parece ainda incipiente.

Nesse sentido, o gestor escolar deve trabalhar continuamente para fomentar um ambiente de reflexão e comprometimento com as práticas inclusivas entre todos os educadores envolvidos.

A pesquisa revelou, também, que a equipe gestora reconhece as lacunas existentes, inclusive na formação continuada dos docentes e menciona a necessidade de se assumir um compromisso com a melhoria das práticas inclusivas por meio da revisão do PPP, pois o documento não está sendo utilizado como um instrumento vivo, conforme defendido por Santiago e Santos (2015), mas sim como um documento burocrático.

Além disso, considerando as contribuições de Vilaronga e Mendes (2014), os resultados evidenciaram que a falta de clareza sobre as funções dos profissionais poderia limitar a atuação colaborativa, indicando a necessidade de uma definição mais precisa dos papéis dentro do processo inclusivo.

Embora desafios significativos ainda persistam, os achados sugerem uma abertura na gestão escolar para promover práticas inclusivas, reforçando a importância do papel do gestor na criação de um ambiente educacional mais colaborativo e receptivo à diversidade.

A pesquisa destacou também, o papel essencial do coordenador pedagógico na promoção de práticas que assegurem a inclusão efetiva de todos os estudantes, estimulando discussões coletivas e um planejamento pedagógico que considere as necessidades diversificadas de cada um. A articulação entre professores do ensino regular e da educação especial aparece como uma estratégia que reforça a importância do ensino colaborativo para a construção de um ambiente educacional acolhedor.

Ainda sob essa ótica, o estudo revelou barreiras, como a resistência à colaboração entre os professores e a falta de tempo para o planejamento conjunto,

que podem dificultar a articulação efetiva. Isso implica em uma abordagem coletiva onde todos os membros da equipe docente tornam-se responsáveis pela inclusão, conforme ressaltado por Santiago e Santos (2015), ao defenderem que a inclusão deve ser vista como uma responsabilidade compartilhada.

Portanto, é essencial que a gestão escolar e a coordenação pedagógica promovam oportunidades para o diálogo e a troca de experiências entre os docentes, além de garantir a formação continuada em serviço para que todos se sintam preparados e confiantes em suas funções no processo inclusivo.

É importante destacar que, ao longo da pesquisa, também foram identificadas fragilidades que não poderão ser abordadas diretamente no PAE, uma vez que extrapolam as instâncias que podem ser alcançadas pela escola. A primeira fragilidade refere-se à carência de professores especializados (de apoio e de SR) efetivos, o que prejudica a continuidade do trabalho realizado com o estudante de um ano para o outro, e à ausência de políticas públicas focadas na formação para a educação especial inclusiva, que compromete a efetividade das práticas inclusivas a longo prazo. Ambas as questões, embora críticas para o avanço da inclusão, não podem ser tratadas diretamente no âmbito do PAE, dado que dependem de ações e decisões que estão além do alcance da escola.

Por outro lado, aspectos como o reconhecimento da importância do planejamento colaborativo e a valorização da formação docente indicam que há uma convergência com as orientações de autores como Mantoan (2015) e Pletsch (2009), que destacam a formação continuada e o trabalho conjunto como pilares essenciais para a inclusão.

Diante disso, destaca-se a necessidade de promover formações continuadas que equilibrem teoria e prática, além da implementação de estratégias que incentivem a colaboração entre os profissionais. A revisão periódica do PPP, contemplando a adoção de práticas inclusivas que envolvam toda a comunidade escolar, também emergem como passos fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Por fim, embora esta pesquisa tenha fornecido importantes percepções sobre o processo de inclusão na escola investigada, ressalta-se a necessidade de estudos futuros que aprofundem a compreensão das práticas inclusivas em contextos diversificados, ampliando, assim, as possibilidades de transformação na instituição.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente trabalho apresentou, no capítulo inicial, a contextualização da pesquisa, destacando a relevância da inclusão escolar e a necessidade de articular os atores envolvidos para superar barreiras pedagógicas e estruturais. A questão norteadora se relaciona aos desafios enfrentados pela gestão escolar na articulação de práticas inclusivas, tendo como cenário uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Foram delineados os objetivos gerais e específicos, além da justificativa do estudo e da sua estruturação.

O segundo capítulo abordou a trajetória da educação especial na perspectiva da inclusão no Brasil, destacando os principais marcos históricos e legais, como a Declaração de Salamanca, a LDB, a PNEEPEI e a LBI (ONU, 2006; Brasil, 1996; 2008; 2015). Também foi apresentada a implementação dessas políticas no estado de Minas Gerais, com foco no Guia de Orientações da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais de 2014 e na Resolução SEE nº 4.256/2020, contextualizando os avanços e desafios na aplicação das políticas inclusivas (Minas Gerais, 2014; 2020).

No capítulo 3, foram expostos os fundamentos teóricos que sustentaram a pesquisa e os dados coletados no estudo de caso, organizados em três seções: a gestão escolar e a construção de práticas inclusivas, o papel do coordenador pedagógico no planejamento colaborativo e a articulação entre os profissionais envolvidos na inclusão. Além disso, o capítulo apresentou a metodologia adotada e apresentou a análise dos resultados da pesquisa, obtidos por meio dos instrumentos aplicados.

A pesquisa evidenciou barreiras que precisam ser derrubadas no processo de inclusão escolar na Escola Estadual Aurora, com destaque para os desafios relacionados à articulação entre os profissionais e à gestão pedagógica da inclusão. Essas barreiras têm impactado a qualidade do ensino e a efetividade do processo inclusivo.

Com base nos resultados da pesquisa, o quarto capítulo apresenta um PAE, no qual são sugeridas ações práticas e exequíveis para serem implementadas durante o ano letivo de 2025 na instituição investigada.

Diante das barreiras constatadas, o PAE surge como um instrumento indispensável para a promoção de mudanças efetivas na prática escolar,

possibilitando um alinhamento entre as demandas de atendimento ao público da educação especial e as condições institucionais existentes. Esse plano se fundamenta nos dados da pesquisa, dialoga com a literatura sobre inclusão escolar e busca proporcionar condutas que possam superar ou minimizar os desafios enfrentados.

O PAE é relevante por propor estratégias que possibilitem a gestão de práticas pedagógicas inclusivas, que fomentem a articulação entre os profissionais e que promovam a formação continuada. Além disso, destaca-se a importância de inovar, dentro do contexto da Escola Estadual Aurora, ao propor ações que fortaleçam a cultura inclusiva e o compromisso com a equidade.

Um dos objetivos do PAE é garantir o acompanhamento e a avaliação contínua das práticas inclusivas pela gestão escolar, envolvendo a comunidade escolar, incluindo famílias, no processo de inclusão para fortalecer a corresponsabilidade. Além disso, é necessário estabelecer estratégias que facilitem o planejamento colaborativo entre professores regentes, professores de ACLTA e professores de SR. Por fim, implementar formações em serviço voltadas às práticas inclusivas que atendam as demandas provenientes da educação especial no âmbito da educação inclusiva.

O Quadro 9 reúne as barreiras identificadas na pesquisa, juntamente com as possíveis ações exequíveis que serão propostas para a equipe gestora da instituição investigada. As ações propostas estão estruturadas em três eixos principais: Gestão Escolar; Articulação Docente, que envolve o papel do coordenador pedagógico e a colaboração entre os atores envolvidos no processo de inclusão escolar; e Formação Continuada. A partir da pesquisa realizada, foi identificada a necessidade de incluir o eixo Formação Continuada, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas e garantir a atualização constante dos educadores frente às demandas do processo inclusivo.

Cada uma dessas ações será detalhada na seção seguinte, de modo a proporcionar orientações para a implementação eficaz das soluções sugeridas.

Quadro 9 – Quadro-síntese das barreiras identificadas na pesquisa

(continua)

Eixos de análise	Achados da pesquisa	Ações
Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Desequilíbrio entre demandas administrativas e burocráticas que distanciam a equipe gestora (direção, vice direção e especialistas) do fazer pedagógico, prejudicando o alinhamento proativo na gestão da inclusão, que atualmente é vista como responsabilidade de alguns; - PPP desatualizado, pois não reflete necessidades e desafios atuais. O funcionamento do AEE não está integrado ao documento e não existem diretrizes que formalizem a elaboração dos PDIs e PAEEs; - Indefinição dos papéis de cada profissional que acaba gerando dúvidas sobre quem deve assumir a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante público da educação especial; - Relação família x escola fragilizada. 	<p>Elaborar e implementar um PEGI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de estudo da Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020) para esclarecer as atribuições de cada profissional e para subsidiar a criação de protocolos que regulamentem e orientem o AEE na instituição; - Definir calendário de encontros bimestrais com as famílias dos estudantes que recebem AEE; - Inserir o PEGI, todas as instruções elaboradas coletivamente e o calendário de reuniões de pais, no PPP da instituição.
Articulação Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência à colaboração entre profissionais; - Ausência de tempo destinado ao planejamento e à execução de um trabalho colaborativo, entre professores do AEE e do ensino regular; - Insuficiência no acompanhamento por parte da equipe gestora na elaboração e implementação dos PDIs e PAEEs. 	<p>Elaborar um plano de ação voltado ao fortalecimento da articulação docente para a inclusão escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar encontros mensais destinados ao planejamento colaborativo; - Reforçar o papel articulador do EEB enquanto coordenador pedagógico, por meio de apoio pedagógico específico para atender as necessidades dos estudantes e dos docentes, baseado na perspectiva do DUA; - Desenvolver protocolos como ferramentas práticas para elaboração de PDIs e PAEEs.

Quadro 9 - Quadro-síntese das barreiras identificadas na pesquisa

(conclusão)

Eixos de análise	Achados da pesquisa	Ações
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco aproveitamento do tempo destinado à formação; - Desconhecimento das legislações que dificultam a implementação das políticas; - Desinformação diante da identificação do público da educação especial; - Despreparo da equipe gestora para orientar o corpo docente; - Falta de formação prática para lidar com demandas específicas da inclusão no cotidiano escolar. 	<p>Implementar um programa de formação continuada em serviço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viabilizar o estudo das políticas e legislações que tratam a educação especial no âmbito da educação inclusiva. - Estabelecer um calendário de formações bimestrais em parceria com a SRE/JF e com universidades; - Organizar oficinas práticas e estudos de casos reais para tratar desafios cotidianos da inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

4.1 DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esta seção apresenta as ações estratégicas para o PAE, utilizando a ferramenta 5W2H para organizá-las. A ferramenta supracitada oferece orientação na implementação de cada decisão mencionada no Quadro 9 (Nakagawa, 2014). Para isso, são realizadas as seguintes perguntas: O que (*What*) deve ser feito?; Por que (*Why*) deve ser implementado?; Quem (*Who*) é o responsável pela ação?; Onde (*Where*) deve ser executado?; Quando (*When*) deve ser implementado?; Como (*How*) deve ser conduzido? Quanto (*How much*) vai custar a implementação? (Nakagawa, 2014).

O objetivo do PAE é fortalecer a inclusão educacional, superar desafios identificados e promover uma cultura de colaboração entre a equipe da instituição. As ações propostas estão estruturadas em três eixos principais: Gestão Escolar, Articulação Docente e Formação Continuada.

No Quadro 10 foi utilizada a ferramenta 5W2H para organizar de forma mais estruturada as ações propostas no Quadro 9, proporcionando uma visualização mais clara das iniciativas, que serão explicadas em detalhes a seguir, facilitando o entendimento de suas etapas, responsáveis, prazos e métodos de implementação.

Quadro 10 – Plano de Ação Educacional

(continua)

5W					2H	
What	Why	Who	Where	When	How	How much
O quê?	Por quê?	Quem?	Onde?	Quando?	Como?	Quanto?
Plano de Ação 1 - Elaborar e implementar um Plano Estratégico de Gestão Inclusiva (PEGI)	Garantir um alinhamento entre os processos administrativo e pedagógico, além de integrar o AEE de maneira estruturada no cotidiano escolar	Diretor Vice-diretora EEBs	Na Escola Estadual Aurora	Nos dias escolares, destinados ao planejamento (fevereiro/2025)	Promovendo momentos de estudo da Resolução SEE nº 4.256/2020 para esclarecer as atribuições de cada profissional e para subsidiar a criação de protocolos com diretrizes que regulamentem e orientem o AEE na instituição	Sem custos adicionais
		EEBs		Fevereiro/2025	Definindo um calendário de encontros bimestrais com as famílias dos estudantes que recebem AEE	
		Diretor Vice-diretora EEBs		Fevereiro/2025 e março/2025	Inserindo o PEGI, todas as instruções elaboradas coletivamente e o calendário de reuniões de pais, no PPP da instituição	
Plano de Ação 2 - Fortalecer a articulação docente para a promoção da inclusão escolar	Assegurar um ensino inclusivo eficiente, promovendo igualdade de oportunidades de aprendizagem	EEBs	Nas Escola Estadual Aurora	Mensalmente, de fevereiro/2025 a dezembro/2025	Realizando encontros mensais destinados ao planejamento colaborativo	Sem custos adicionais
		Diretor Vice-diretora EEBs		De fevereiro/2025 a dezembro/2025	Reforçando o papel articulador do EEB enquanto coordenador pedagógico, por meio de apoio pedagógico específico para atender as necessidades dos estudantes e dos docentes, baseado na perspectiva do DUA	
		Diretor Vice-diretora EEBs Equipe docente		Fevereiro/2025	Desenvolvendo protocolos como ferramentas práticas para elaboração de PDIs e PAEEs	

Quadro 10 - Plano de Ação Educacional

(conclusão)

5W					2H	
What	Why	Who	Where	When	How	How much
O quê?	Por quê?	Quem?	Onde?	Quando?	Como?	Quanto?
Plano de Ação 3 - Implementar um programa de formação continuada em serviço com foco na inclusão escolar e no aprimoramento de competências práticas	Porque foram identificadas fragilidades, como o despreparo das equipes gestora e docente, desconhecimento das legislações e falta de formação prática para lidar com a inclusão	Diretor Vice-diretora EEBs	Na Escola Estadual Aurora	Fevereiro/2025 Maio/2025	Promovendo momentos de estudo das principais legislações e políticas públicas que tratam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Sem custos adicionais
		Diretor Vice-diretora EEBs		Março/2025 Junho/2025 Agosto/2025 Outubro/2025	Estabelecendo um calendário de formações bimestrais em parceria com a SRE/JF e universidades	
		Diretor Vice-diretora EEBs		Abril/2025 Julho/2025 Setembro/2025 Novembro/2025	Organizando oficinas práticas e estudos de caso reais para tratar desafios cotidianos da inclusão	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

4.1.1 Detalhamento do Plano de Ação 1 - Elaboração e implementação do Plano Estratégico de Gestão Inclusiva (PEGI)

O PEGI deverá ser elaborado e implementado com o objetivo de promover uma integração estruturada do AEE no cotidiano escolar. Esse plano visa garantir um alinhamento efetivo entre os processos administrativo e pedagógico, assegurando que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma colaborativa. O PEGI contemplará a criação de protocolos para a condução do AEE, a definição de responsabilidades de cada profissional envolvido e a promoção de encontros bimestrais com as famílias dos estudantes que recebem o AEE na instituição. Tal proposta está alinhada ao modelo social de inclusão defendido por Piccolo e Mendes (2022), que destaca a necessidade de eliminação de barreiras e criação de ambientes acessíveis e equitativos.

As ações serão conduzidas pela equipe gestora da Escola Estadual Aurora, composta pelo diretor, vice-diretora e EEBs, com a participação dos professores e das famílias. De acordo com Silva e Leme (2009), a construção de uma cultura inclusiva requer esforço coletivo e valorização de todos os membros da comunidade escolar, com um papel decisivo do gestor.

A elaboração do PEGI terá início nos dias escolares que antecedem o início do ano letivo de 2025. Primeiramente, deverá ocorrer uma reunião com a equipe gestora (diretor, vice-diretora e EEBs). Nessa reunião os gestores deverão discutir e definir os objetivos do PEGI.

A segunda etapa consistirá em uma reunião de planejamento com a equipe docente, que ocorrerá no primeiro dia escolar. Esse momento será destinado à apresentação dos objetivos do PEGI e à coleta de demandas relacionadas à educação especial inclusiva, que poderão ser apresentadas por todos da equipe que estiverem presentes. Os apontamentos feitos pelos docentes e demais profissionais irão subsidiar a organização de um calendário de reuniões bimestrais, que fará parte da implementação do programa de formação continuada em serviço, conforme descrito na subseção 4.1.3.

Ainda durante os dias escolares, deverá haver um momento destinado ao estudo da Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), com o objetivo de esclarecer as atribuições de cada profissional, com especificação dos papéis e responsabilidades dos professores (regente, ACLTA e SR) no processo de inclusão

escolar. A partir dessa reunião, as orientações formalizadas deverão ser compartilhadas com os docentes, de forma virtual ou em folhas impressas, garantindo que todos estejam alinhados quanto às suas incumbências e ao progresso da cultura inclusiva na instituição.

A partir do estudo da resolução, deverá ser criado, também, um protocolo que contenham diretrizes para regulamentação e orientação do AEE na instituição. No protocolo, deverá constar: análise de documentação; reunião inicial com as famílias; definição dos horários de atendimento na SR; reunião com os professores do estudante; definição de parceria com equipe multidisciplinar; e *feedback* bimestral. O apêndice D traz uma sugestão de modelo do protocolo a ser utilizado pela instituição.

Essa organização inicial deverá ser o primeiro passo para sensibilização dos atores envolvidos no processo de mudança cultural sobre a inclusão escolar, pois, segundo Carneiro (2016), uma escola efetivamente inclusiva é aquela que se reorganiza continuamente, adaptando-se às necessidades de todos os alunos.

Após as primeiras reuniões, as EEBs deverão organizar um calendário de encontros bimestrais com os pais de estudantes, público da educação especial. Essas reuniões serão fundamentais para monitorar o progresso do plano, revisar as estratégias adotadas e promover o alinhamento contínuo entre família e escola. Como apontam Santos e Paulino (2008), promover a inclusão requer não apenas adaptações físicas, mas, também, a transformação da cultura institucional para que a escola se torne mais acolhedora.

Todas as instruções elaboradas coletivamente, após o estudo da Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), e o calendário de reuniões de pais, que irão integrar o PEGI, deverão ser inseridos no PPP da instituição.

Para viabilizar a implementação do plano, será necessário dispor de alguns recursos próprios da escola, como canetas, pincéis de quadro branco, folhas no formato A4, impressora, computadores e retroprojetor ou televisão para projetar apresentações.

Como sugestão de avaliação, propõe-se a inclusão de indicadores para monitorar o impacto do PEGI ao longo do ano letivo, tais como: autoavaliação realizada com a equipe gestora e corpo docente semestralmente, para mensurar melhorias nas práticas inclusivas; acompanhamento da evolução dos estudantes; e o *feedback* das famílias. Além disso, recomenda-se o registro das reuniões em atas,

com o objetivo de documentar as decisões tomadas e as ações implementadas. Essa prática pode contribuir para uma gestão mais transparente e participativa, reforçando os princípios da gestão democrática destacados por Silva e Leme (2009).

A continuidade desse processo requer, no entanto, um fortalecimento da articulação docente, fundamental para a consolidação da cultura inclusiva. A próxima seção aborda a importância desse fortalecimento, destacando o papel do planejamento colaborativo na promoção da inclusão escolar.

4.1.2 Detalhamento do Plano de Ação 2 – Fortalecimento da articulação docente para a inclusão escolar

Com base nos dados da pesquisa realizada na Escola Estadual Aurora, foi identificada a necessidade de promover uma articulação mais consistente entre os professores regentes, os de ACLTA e os da SR, bem como de ampliar a participação da equipe gestora nesse processo. A resistência à colaboração entre os profissionais, a ausência de tempo adequado para planejamento conjunto e a insuficiência de acompanhamento na elaboração dos PDIs foram apontados como desafios que comprometem a qualidade do ensino inclusivo.

Nesse contexto, foi elaborado um plano de ação voltado ao fortalecimento da articulação docente para a inclusão escolar. O objetivo principal dessas ações é estabelecer uma cultura de colaboração em que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compartilhem responsabilidades e atuem de forma colaborativa na construção de práticas inclusivas.

A proposta prevê a criação de momentos dedicados ao planejamento colaborativo durante as reuniões extraclasse, podendo estar previstas no calendário escolar, com o intuito de alinhar as práticas pedagógicas e promover o coensino entre professores regentes e de AEE.

Para viabilizar essa articulação, serão promovidas reuniões mensais entre a equipe gestora, os professores regentes, de ACLTA e da SR, utilizando parte dos momentos destinados às atividades extraclasse, nas quais poderão ser discutidos as potencialidades, as dificuldades e os avanços dos alunos, para, então, elaborar estratégias pedagógicas adaptadas às suas especificidades. Essas reuniões terão como foco principal a troca de experiências e a elaboração de planos de intervenção

que garantam o suporte adequado às necessidades específicas de todos os estudantes.

Deverão ser realizados os registros dessas reuniões em atas, que servirão como documento norteador para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a avaliação das ações implementadas. Como sugerem Santiago e Santos (2015), a reflexão contínua sobre o planejamento e a prática educativa é essencial para garantir a efetividade da inclusão.

Além disso, será reforçado o papel do coordenador pedagógico como articulador e facilitador desse processo, assegurando que os objetivos traçados sejam constantemente avaliados e revisados. Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012), cabe ao coordenador pedagógico identificar as dificuldades e necessidades da equipe docente, organizando espaços de discussão coletiva sobre o planejamento das práticas pedagógicas. Assim, as EEBs da Escola Estadual Aurora atuarão como mediadoras nas reuniões de planejamento, incentivando o compartilhamento de experiências e a construção de estratégias que atendam às necessidades dos alunos. Como destaca Miranda (2015), a articulação eficaz entre os profissionais é um elemento central para a inclusão escolar e requer não apenas momentos de encontro, mas também uma sistematização das práticas colaborativas.

Nesse contexto, o DUA pode ser um marco para as EEBs na organização de estratégias que respeitem as diversas formas de aprender de cada aluno. De acordo com Pletsch *et al.* (2021), o DUA possibilita o acesso ao currículo de forma inclusiva, adaptando-se às condições e potencialidades dos estudantes por meio do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e tecnologia assistiva. Ao adotar essa perspectiva, será possível promover práticas pedagógicas mais flexíveis e variadas, assegurando que o conteúdo seja acessível para todos, independentemente das barreiras presentes.

O Quadro 11 apresenta estratégias e possibilidades pedagógicas a partir do DUA que podem ser usadas para incentivar a interação e a participação de todos os estudantes.

Quadro 11 – Estratégias e possibilidades pedagógicas a partir do DUA

Produção da informação em diferentes mídias: informações disponibilizadas em braile, áudio descrição, vídeos e outros recursos para pessoas com deficiências sensoriais
Recursos de manipulação de forma e conteúdos digitais: permite alteração do tamanho do texto e das imagens, cor usada para informar ou enfatizar, a velocidade ou tempo dos vídeos, animações, sons, simuladores e a disposição dos elementos visuais.
Recursos de ampliação de repertório: animações, vídeos, documentários, box com opinião de especialistas, box com dicas de filmes e livros para ler, tabelas, mapas conceituais e outros recursos que sirvam para ampliar o conhecimento sobre os temas apresentados em aula.
Recursos de compreensão de texto: antecipar vocabulários, destacar expressões complexas e demonstrar sua origem semântica sempre que possível.
Recursos para destaque de conceitos: grifar conceitos, destacar a relação entre ideias em um texto ou em mapas conceituais, marcar as transições nos textos e as relações na estrutura do texto, ou torná-las mais explícitas.
Recursos de imagem: ilustrações, fotografias, conceitos-chave apresentados na forma de imagens, ícones e símbolos que facilitam a navegação.
Recursos para experimentação de conceitos: simulações, exercícios de manipulação e experimentação física dos conceitos.
Recursos de organizadores avançados: mapas conceituais, glossários de imagens e textos, infográficos, linhas do tempo, planilhas e recursos que contribuem para sistematização dos conteúdos, conceitos apresentados.
Recursos para expressão dos estudantes: atividades que proponham apresentações orais, vídeos, texto de diversos formatos, desenhos e arte.

Fonte: Pletsch et al. (2021, p. 24)

A elaboração e execução dos PDIs e dos PAEEs também poderão ser aprimoradas por meio de um trabalho colaborativo entre os professores e a equipe gestora. Nesse sentido, deverá ser desenvolvido um protocolo prático para a elaboração dos documentos, que orientará os professores quanto aos procedimentos necessários para garantir uma intervenção que contemple a acessibilidade curricular e a eliminação de barreiras que dificultam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

O protocolo deve contemplar alguns requisitos, tais como: definição de objetivos e envolvimento da equipe; coleta de informações e diagnóstico inicial; implementação e acompanhamento; *feedback* e ajustes; formação e capacitação.

Outro ponto fundamental será a integração das práticas previstas na segunda ação ao PPP da escola, incorporando, dessa forma, o PEGI, mencionado na primeira ação desse plano. De acordo com Rapoli *et al.* (2010), a inclusão do AEE no PPP fortalece o compromisso da instituição com a educação especial inclusiva, garantindo que os objetivos e práticas estejam alinhados com as políticas públicas vigentes. Dessa maneira, deverá ser promovida a revisão do PPP, com participação ativa da equipe docente e de toda a comunidade escolar, de forma que contenham diretrizes para regulamentação e orientação para o AEE na escola.

Para avaliar a repercussão das ações propostas, será necessário o acompanhamento contínuo do processo. O impacto das reuniões de planejamento colaborativo poderá ser mensurado por meio da análise da frequência de participação de todos os envolvidos, além de registros em atas, que permitirão identificar a evolução da colaboração entre os professores regentes, a equipe gestora e os profissionais de AEE. Também será essencial monitorar a implementação das estratégias pedagógicas adaptadas, por meio de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e da análise dos PDIs e PAEEs elaborados.

Para garantir a implementação do plano, será importante disponibilizar materiais de apoio, como computadores e retroprojetor ou televisão para projetar apresentações, além de canetas, pincéis de quadro branco, folhas no formato A4, impressora, recursos de acessibilidade, jogos e material didático acessíveis, quando necessário. Os recursos utilizados serão os que estiverem disponíveis na própria escola.

Em suma, o fortalecimento da articulação docente por meio de um planejamento colaborativo representa um passo essencial para a construção de uma cultura inclusiva na Escola Estadual Aurora. Ao promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, essa iniciativa também contribui para o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais comprometida com a inclusão. A continuidade desse processo se alinha a estratégias de formação continuada em serviço, as quais são abordadas na próxima seção, com o objetivo de garantir a capacitação constante dos profissionais para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas e atender adequadamente às demandas da inclusão.

4.1.3 Detalhamento do Plano de Ação 3 – Formação continuada em serviço

Assim como a necessidade do fortalecimento da articulação docente, a pesquisa evidenciou fragilidades relacionadas à formação continuada dos professores e da equipe gestora, especialmente no que se refere à aptidão para lidar com as demandas da educação especial inclusiva. Foram evidenciadas dificuldades como o despreparo para orientar o corpo docente, o desconhecimento das legislações pertinentes e a falta de capacitação prática para enfrentar desafios

cotidianos, como a identificação do público da educação especial e a elaboração de planos de intervenção eficazes.

Nesse contexto, propõe-se a implementação de um programa de formação continuada em serviço, com foco na articulação entre teoria e prática, para promover o desenvolvimento profissional da equipe escolar. Vilaronga e Mendes (2014) enfatizam que o ensino colaborativo requer formação específica para os profissionais, a fim de melhor compreender as necessidades dos alunos com deficiência e desenvolver estratégias de ensino inclusivas. As autoras consideram, ainda, que as formações desconectadas da realidade da escola tendem a não atender às demandas cotidianas.

O programa de formação continuada em serviço poderá ser iniciado durante o período de planejamento nos dias escolares de 2025, quando deverá ser realizado um estudo das principais legislações e políticas públicas que regem a educação especial inclusiva no Brasil. Essa atividade visa suprir a lacuna identificada na pesquisa quanto ao desconhecimento das normas legais, promovendo uma maior segurança na atuação dos gestores e docentes. Em continuidade à ação, novo encontro deverá ser realizado em maio do mesmo ano, intercalando com as outras propostas do plano, das quais apresentam objetivos diferentes.

As reuniões previstas na subseção 4.1.1, com objetivo de elaborar o PEGI, serão de suma importância para delinear o cronograma das reuniões que abordarão a temática da inclusão escolar, pois o momento propiciará a coleta de demanda apresentada pelos profissionais presentes nos encontros.

A partir desse levantamento, deverá ser realizada uma parceria com a SRE/JF, com apoio das equipes vinculadas a esse órgão, que prestam atendimento e orientação às escolas estaduais em relação à educação especial, como o SAI, o CREI e a Equipe Multiprofissional. A parceria prevê a oferta de oficinas e capacitações voltadas à formação da equipe gestora e dos professores, buscando fortalecer o papel orientador e mediador do processo de inclusão escolar.

Também poderão ser estabelecidas parcerias com instituições de ensino superior para viabilizar a participação de especialistas nas formações. O cronograma das formações deve ser organizado de forma que ocorram quatro encontros durante o ano, preferencialmente nos meses de março, junho, agosto e outubro de 2025.

Da mesma forma, deverão ser promovidas oficinas práticas e estudos de caso, organizados bimestralmente, realizadas nos momentos destinados às

atividades extraclasse, com foco em desafios reais enfrentados pelos professores no dia a dia escolar, alinhando-se à perspectiva defendida por Freitas e Foster (2016), que ressaltam a importância do diálogo com a experiência escolar para a compreensão dos desafios da inclusão.

Essas oficinas deverão abordar, entre outros, temas como: adaptações curriculares, estratégias de gestão de sala de aula inclusiva, uso de tecnologias assistivas e metodologias de ensino colaborativo. Os meses destinados às oficinas serão abril, julho, setembro e novembro de 2025.

A avaliação do impacto dessa ação será feita de forma sistemática, com revisões semestrais das práticas implementadas, aplicando questionários de autoavaliação via *Google Forms* e realizando acompanhamento do desempenho dos alunos. Esses indicadores permitirão identificar avanços e ajustar o programa conforme necessário, garantindo a sua efetividade.

Em síntese, a implementação deste programa de formação continuada em serviço visa não apenas capacitar a equipe escolar, mas, também, promover uma cultura de inclusão na Escola Estadual Aurora, alinhada às diretrizes teóricas contemporâneas e às necessidades reais da comunidade escolar.

Com a implementação do programa de formação continuada em serviço, busca-se não apenas suprir as lacunas identificadas na pesquisa, mas, também, criar um ambiente de constante aprimoramento profissional, essencial para o fortalecimento da educação especial inclusiva. A partir dessas ações, espera-se que a equipe escolar esteja cada vez mais preparada para enfrentar os desafios cotidianos da inclusão e, assim, promover uma educação de qualidade para todos os estudantes. Nas considerações finais deste trabalho, é apresentado um balanço dos resultados obtidos na pesquisa, das propostas e das estratégias adotadas, bem como as perspectivas para a continuidade e aprimoramento desse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória na educação começou com a graduação em Pedagogia. Ao longo dos anos, atuei em diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas e uma privada. Essa vivência permitiu-me compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar e me motivou a buscar constante aperfeiçoamento.

A mudança para uma escola que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ocorreu em 2021, somada à crescente demanda por AEE, foi o ponto de partida para meu envolvimento mais direto com a educação especial e o desenvolvimento dessa pesquisa.

A presente dissertação teve como objetivo investigar os desafios enfrentados pela equipe gestora de uma escola estadual de Minas Gerais no processo de articulação para a inclusão de estudantes público da educação especial.

A pesquisa foi organizada em diferentes etapas, iniciando-se pela descrição do contexto investigado e do problema de gestão identificado na escola estudada. Em seguida, foi realizada a descrição da trajetória da educação especial inclusiva no Brasil, com ênfase para os marcos legais e conceituais, perpassando pela implementação das políticas inclusivas em Minas Gerais e sua aplicação prática na Escola Estadual Aurora.

Continuamente, foi realizado um levantamento teórico que fundamentou a análise do estudo de caso, abordando conceitos relacionados à educação especial inclusiva. O referencial teórico incluiu autores que discutem a gestão da inclusão escolar e a articulação docente, possibilitando uma compreensão aprofundada das dinâmicas envolvidas no processo de inclusão.

Posteriormente, a metodologia de pesquisa foi delineada, optando-se por uma abordagem qualitativa, com a utilização de instrumentos como análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, direcionados à equipe gestora e ao corpo docente da instituição. Essa escolha metodológica possibilitou uma coleta de dados detalhada e contextualizada, que subsidiou a construção do PAE.

Os resultados evidenciaram a importância da atuação conjunta entre professores regentes, professores de ACLTA, de SR e a equipe gestora para garantir a equidade no ensino e o pleno desenvolvimento dos alunos. Identificou-se que, embora a escola tenha avançado na promoção de práticas inclusivas, há

barreiras relacionadas à articulação entre os diversos atores do processo educacional e à formação continuada dos profissionais.

Outro ponto relevante foi a identificação de dificuldades na implementação das diretrizes estabelecidas pela Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). Essas dificuldades se refletem na prática pedagógica, especialmente no que tange ao suporte especializado oferecido aos estudantes e à organização do AEE.

As ações propostas no PAE incluíram a busca por melhoria na gestão escolar inclusiva na instituição; a criação de espaços de diálogo permanente entre os profissionais da escola para troca de experiências e solução de problemas; e a formação continuada em serviço, com foco na educação especial inclusiva. Espera-se que a implementação dessas ações contribua para uma prática pedagógica mais inclusiva e eficiente.

A primeira ação prevê a implementação do PEGI, que visa garantir a integração efetiva do AEE no cotidiano escolar, alinhando processos pedagógicos e administrativos. A proposta inclui reuniões colaborativas com a equipe gestora e docente e a criação de protocolos específicos para o AEE.

A segunda ação prenuncia o fortalecimento da articulação docente por meio de encontros mensais de planejamento colaborativo, envolvendo todos os profissionais da escola. O objetivo é criar uma cultura de colaboração, no qual os professores regentes, os de AEE e a equipe gestora trabalhem juntos no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, utilizando o DUA para garantir práticas inclusivas.

Por último, considerou-se a formação continuada em serviço um componente fundamental para capacitar a equipe escolar e assegurar que os profissionais estejam preparados para as demandas da inclusão escolar. Oficinas práticas, estudo das legislações pertinentes e parcerias com órgãos especializados serão essenciais para essa formação.

Em conjunto, essas ações representam um esforço contínuo para fortalecer a cultura inclusiva na Escola Estadual Aurora, garantindo que os profissionais se sintam preparados para atender às necessidades de todos os estudantes, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo. Cabe ressaltar que o sucesso das ações voltadas para a inclusão escolar depende não apenas das iniciativas internas da escola, mas, também, do suporte oferecido pela SRE/JF e da

participação da família e da comunidade. A construção de uma cultura inclusiva é um processo contínuo, que exige a colaboração de todos os envolvidos.

Este estudo contribui para a discussão sobre a gestão escolar inclusiva e, como continuidade desta pesquisa, sugere-se o aprofundamento do tema em outros contextos escolares e a realização de estudos que avaliem os impactos das ações propostas ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. Senadores elogiam liminar que suspende decreto sobre educação especial. **Senado Notícias**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/02/senadores-elogiam-liminar-que-suspende-decreto-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 23 set. 2023
- ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.
- AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B. C. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230053, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XQBvhP3NkwP6Q7YyZtft3rB/?lang=pt#>. Acesso em: 26 out. 2024
- ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. *In*: PLETSCHE, M. D. *et al.* (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Programa de Consolidação das Licenciaturas (CAPES-MEC), 2011. p 149 – 160. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- BELLO, I. M.; PENNA, M. G. de O.. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. espe.1, p. 69–86, maio/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NmPJx9ZfW6vnbzctGHtBVPD/#>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.html. Acesso em: 23 set. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 26 set. 2002b. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: SEB/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 7 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008a. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1758366. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos professores e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE. Brasília, DF, 2020.

Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/pnee-2020.pdf. Acesso em: 02 set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.370 de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 02 set. 2023.

Brasil. 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, 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: 01 mar. 2025.

CARNEIRO, R. U. C. Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas possibilidades e desafios a partir da extensão universitária. In: PAIVA, C. C. (Org.). **Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 51 - 69. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/p7wkm/pdf/paiva-9788579837562-04.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CONRADO, J. M.; BARBOSA, E. A.; MARTINS, I. C. Metodologia de estudo de casos aplicada à educação: uma revisão. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 27, ed. 118, jan. 2023. Disponível em: <https://revistافت.com.br/metodologia-de-estudo-de-casos-aplicada-a-educacao-uma-revisao/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DE AZEVEDO, J. B. de; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas Online: humanas & sociais aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v.4, n.2, p. 21-30, 2012. Disponível em: https://www.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/download/130/63. Acesso em: 27 mar. 2024.

ESCOLA ESTADUAL AURORA. **Projeto Político Pedagógico**. Vigência 2022 a 2024. Juiz de Fora, MG, 2022a, 67 p.

ESCOLA ESTADUAL AURORA. **Regimento Escolar - 2022**. Juiz de Fora, MG, 2022b, 50 p.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, G. A.. Orientação e monitoramento da Educação Especial pela Superintendência Regional de Ensino Nova Era: um estudo em duas escolas estaduais. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da

Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufff.net/orientacao-e-monitoramento-da-educacao-especial-pela-superintendencia-regional-de-ensino-nova-era-um-estudo-em-duas-escolas-estaduais/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

FRANCO, D. V.; MAGALDI, C.A.; SANTOS, R. A. dos. Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública de Belo Horizonte. *In: QUIOSSA, A. S. et al. (org.). Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano escolar*. Juiz de Fora: Projeto CAEd/Fadepe, 2015. p. 505 - 516. Disponível em: <http://mestrado.caedufff.net/casos-de-gesta%cc%83o-politicas-e-situaco%cc%83es-do-cotidiano-educacional-2015/>. Acesso em: 18 mai. 2023.

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

FREITAS, A. L. S. de; FORSTER, M. M. dos S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, n. 61, p. 55–70, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47206>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/61>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO NEUROSABER DE ENSINO. **O que é o Transtorno Global do desenvolvimento (TGD)**. Londrina, PR, 2018 [online]. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-o-transtorno-global-desenvolvimento-tgd/>. Acesso em: 02 set. 2023.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. *In: PLETSCHE, M. D. et al. (Orgs.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: Programa de Consolidação das Licenciaturas (CAPES-MEC), 2011. p 149 – 160. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, J. DOS S.; CAMARGO, S. P. H. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. e5014, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/RFv9XMsqs6YgVxB9RHGBjtz/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 25 set. 2024.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 80-93, jul. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?lang=pt#>. Acesso em: 08 out. 2024.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406–423, set. 2006.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/0B_7kHDwWm0Q7ckwySVYwSzhlcU0/view?resourcekey=0-YJlhh6GOflU111ltvLswuw. Acesso em: 01 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em:

<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular GS nº 2.663, de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1wFu7nSF5ip-xmZadXX7KAjwGLsMrFks2/view>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020.

Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital nº 05, de 29 de junho de 2022**. Divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola. Belo Horizonte, MG, 2022a. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/EDITAL-SEE-N-05-DE-29-DE-JUNHO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.789, de 11 de novembro de 2022**. 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, MG, 2022b. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3>

%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.789,%20DE%2011%20DE%20NOVE MBRO%20DE%202022.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.920, de 06 de outubro de 2023**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portal SIMADE**. Dados Educacionais - 2023. Belo Horizonte, MG, 2024a. Disponível em: <http://www.portalsimade.educacao.mg.gov.br/portal-simade/home.jsf>. Acesso em: 30 set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal Educação. Notícias. **Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares capacita diretores das escolas estaduais de Minas Gerais**, 21 mar. 2024b. <https://www.educacao.mg.gov.br/programa-de-desenvolvimento-de-gestores-escolares-capacita-diretores-das-escolas-estaduais-de-minas-gerais/>. Acesso em: 10 set. 2024.

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, [s.l.], n. 1, p. 81–100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MORAGAS, V. J. Como se referir a pessoas que possuem deficiência? **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia>. Acesso em: 23 set. 2023.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta: 5w2h – plano de ação para empreendedores**. Editora Globo, 2014. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

NUNES, L. R. D'O.de P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. Gonçalves M. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 03, n. 05, p. 113 – 126, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Salamanca, Espanha, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2023.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e40/1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X65328. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 25 set. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 09 out. 2024.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. S.; RABELO, L. C.C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

POKER, R.B.; Martins, S. E. S. de O.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MOLANEZ, S. G.C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

PORTAL DO ESPECIALISTA SEEMG. **Fortalecimento da Coordenação Pedagógica. 2024**. Belo Horizonte, MG, 2024. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/fortalecimento>. Acesso em: 05 jun. 2024.

RAPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M.T. DA C. T. DOS; MACHADO, R. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mar. 2024.

REIS, A. S. A. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufff.net/inclusao-escolar-e-atendimento-educacional-especializado-compreendendo-a-percepcao-da-comunidade-escolar-sobre-o-papel-do-professor-de-apoio/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

ROLDÃO, M. do C.; ALMEIDA, S. de. **Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa, PT: Autonomia e Flexibilidade curricular, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485–502, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z5rLTLNdXkLFtP64PxxG97K/#>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, A. P. de S. **Reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada em serviço: estudo de caso da Escola Estadual Monte Sinai/Esmeraldas - MG**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/reunioes-pedagogicas-como-espaco-de-formacao-continuada-em-servico-estudo-de-caso-da-escola-estadual-monte-sinaiesmeraldas-mg/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SILVA, C. L. da; LEME, M. I. da S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 494–511, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bRsngn3Cvx9dmYbkP4Lz6qG/?lang=pt#>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, D. R.; MARTINS, J. F. O lugar da política educacional na formação continuada de professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290060, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xxRNxFwLXbtgxxKLSvq3CMp/?lang=pt#>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVEIRA, A. C. **Atendimento educacional especializado: das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/atendimento-educacional-especializado-das-interfaces-entre-gestao-formacao-e-gerenciamento-do-sistema-mineiro-de-administracao-escolar-simade/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SRE PATROCÍNIO. 1º Encontro DGAE 2022 – Plano de Atendimento Escolar. Patrocínio, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://srepatrocinio.educacao.mg.gov.br/index.php/20-materias/242-1-encontro-dgae-2022-plano-de-atendimento-escolar>. Acesso em: 04 set. 2023.

TAVARES, V. F. **A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu**: desafios, formação e alternativas. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufff.net/a-atuacao-do-professor-de-apoio-a-comunicacao-linguagem-e-tecnologias-assistivas-no-ambito-do-servico-de-apoio-a-inclusao-sai-da-superintendencia-regional-de-ensino-de-paracatu-desafios-formacao/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

UNICEF BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 mar. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jul. 2023.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DO PPP

Análise do PPP da Escola Estadual Aurora	
Data da análise:	Ano de atualização do PPP:
Há indícios de que sua construção foi realizada no coletivo?	
Reflete as necessidades e prioridades da comunidade escolar?	
Faz referência à educação especial na perspectiva da educação inclusiva?	
Apresenta mudança e desafios enfrentados pela escola no processo de inclusão?	
Faz referência a legislações específicas? Quais?	
O AEE está organizado de acordo com a Resolução SEE nº 4256/2020?	
Está prevista a elaboração do PDI?	
Há especificação sobre os envolvidos no processo de elaboração e atualização do PDI?	
Para a elaboração do PDI está prevista a realização de avaliação diagnóstica inicial?	
Está previsto como deve ser a contribuição da família/responsáveis para a elaboração do PDI?	
Há especificação da temporalidade de atualização do PDI?	

Está prevista a elaboração do PAEE?	
Existe um modelo de PAEE a ser utilizado, contemplando objetivos, potencialidades, barreiras, estratégias para eliminação de barreiras, e ações pedagógicas pertinentes com os objetivos a serem alcançados?	
Há indicação de tempo estipulado para atualização do PAEE?	
Há especificações sobre a articulação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação?	

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de análise utilizado por Ferreira (2019)

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO – PROFESSORES REGENTES
DE TURMA, REGENTES DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PEUB,
EVENTUAIS, ACLTA E DE SALA DE RECURSOS**

1. Qual a sua formação inicial?

- Licenciatura em Pedagogia
- Normal Superior
- Outra Licenciatura. Qual?
- Normal em Nível Médio
- Outra

2. Você possui alguma formação voltada para a educação especial?

- Licenciatura em Educação Especial
- Especialização em Educação Especial
- Outra especialização
- Cursos livres em Comunicação Alternativa
- Cursos livres em Tecnologia Assistiva
- Cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial
- Outra formação
- Não tenho formação nessa área

3. Se você for professor(a) de ACLTA ou de Sala de Recursos, qual/quais a(s) sua(s) principal(is) motivação(ões) para atuar na educação especial?

- Identificação pessoal com a causa da inclusão
- Facilidade para lidar com pessoas com deficiência e/ou TEA
- O retorno financeiro é maior do que no ensino regular
- Lecionar para um número menor de alunos
- Outra motivação: _____

4. Você é acompanhado e orientado no exercício da sua função pela equipe pedagógica da escola?

- Sim
- Não
- Outros: _____

5. Você é acompanhado e orientado no exercício da sua função pela SRE de Juiz de Fora?

- Sim, através do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI)
- Sim, através do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI)
- Sim, através da Equipe Multiprofissional
- Sim, através do serviço de Inspeção Escolar
- Não
- Outros: _____

6. Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) regente no processo de inclusão escolar.

7. Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) de apoio (ACLTA) no processo de inclusão escolar.

8. Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) de Sala de Recursos no processo de inclusão escolar.

9. Você conhece as principais políticas e documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no país e no estado de Minas Gerais? Marque apenas as que você tem conhecimento.

- Desconheço
- Convenção da ONU
- Declaração de Salamanca
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)
- Meta 4 do PNE 2014
- Resolução SEE nº4256/2020
- Outra(s)

10. Em relação ao planejamento pedagógico para os estudantes público da educação especial, como ele é realizado atualmente?

- Somente o professor(a) regente faz o planejamento
- Somente o professor(a) de apoio (ACLTA) faz o planejamento
- Professor(a) regente e professor(a) de apoio (ACLTA) planejam juntos
- Solicito ajuda à professora da Sala de Recursos
- Solicito ajuda à outros profissionais da escola
- Outro(s): _____

11. Você se considera capacitado para contribuir para o processo de inclusão escolar?

- Sim
- Não

12. Você considera um estudante como público da educação especial, aqueles que apresentam diagnóstico de:

- Deficiência física
- Deficiência visual
- Deficiência auditiva
- Deficiência intelectual
- Transtorno do espectro autista (TEA)
- Altas habilidades/superdotação
- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
- Transtorno Opositor Desafiador (TOD)
- Dislexia, dislalia, discalculia, disortografia
- Outros: _____

13. Sobre realizar formação continuada em serviço com a temática da inclusão escolar nas reuniões pedagógicas do Módulo II, qual resposta mais se próxima da sua opinião?

- Considero importante, mas não é possível acontecer na escola
- É necessário criar outros espaços para avisos e utilizar todas as reuniões de Módulo II para formação continuada da equipe

- É necessário reservar algumas reuniões ao longo do ano para fazer a formação continuada em serviço
- É necessário buscar parcerias (empresas, universidades, etc.) para promover a formação continuada na escola
- Não considero importante, pois a formação inicial é suficiente
- Outra opinião: _____

14. Quais os principais desafios/dificuldades que você enfrenta no processo de inclusão escolar?

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos instrumentos de análise utilizados por Ferreira (2019), Reis (2020), Silva (2020), Silveira (2018) e Tavares (2020).

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA – EQUIPE GESTORA

1. Qual função você exerce na escola?
 Diretor(a)
 Vice-diretora
 EEB

2. Qual a sua formação inicial?

3. Há quanto tempo atua na educação?

4. Há quanto tempo atua nessa escola?

5. A escola recebe acompanhamento e orientação para a promoção da inclusão escolar pela SRE de Juiz de Fora?

6. Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) regente no processo de inclusão escolar:

7. Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) de apoio (ACLTA) no processo de inclusão escolar:

8. Na sua concepção, explique resumidamente, qual é a função do(a) professor(a) de sala de recursos no processo de inclusão escolar:

9. Você conhece as principais legislações e documentos que orientam a educação especial?

10. Você considera que o PPP da escola contempla as mudanças e os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar?

11. Quais os principais desafios/dificuldades que enfrenta para que o planejamento seja realizado de forma articulada entre os professores regente, professoras de apoio (ACLTA) e professoras de sala de recursos?

12. Você considera sua participação importante na elaboração do PDI do estudante público da educação especial? De que forma participa desse processo?
13. Você possui alguma formação voltada para a educação especial na perspectiva da educação especial inclusiva? Qual ou quais?
14. Considerando o público da educação especial, você se sente capacitado para orientar o corpo docente quanto às possíveis maneiras de se derrubar as barreiras que impedem a plena e efetiva participação desses alunos no processo escolar em igualdade de condições com os demais estudantes?
15. O que você considera como principal desafio para promover uma educação especial inclusiva?
16. A SEE/MG oferece alguma política pública no âmbito da formação continuada voltada para a inclusão escolar? Qual(is)?
17. Qual sua opinião em relação à formação continuada em serviço?
18. O que você considera importante numa formação voltada para a inclusão escolar?

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos instrumentos de análise utilizados por Ferreira (2019), Reis (2020), Silva (2020) e Silveira (2018).

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO



ESCOLA ESTADUAL AURORA Protocolo de Acompanhamento Educacional Individualizado

Este protocolo tem como objetivo garantir que todos os estudantes, público da educação especial recebam um atendimento individualizado, respeitando suas particularidades e potencialidades. Através de uma abordagem colaborativa entre a família, a equipe pedagógica e os profissionais especializados, buscamos criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Este documento descreve as etapas e ações a serem seguidas para assegurar a correta identificação das necessidades educacionais, o planejamento do atendimento especializado e o acompanhamento contínuo do progresso do aluno, com o intuito de promover seu desenvolvimento de forma integral.

1. Análise de documentação

Verificar a documentação existente do aluno (laudos, avaliações psicopedagógicas, relatórios médicos, entre outros) para identificar as necessidades específicas do estudante. Essa análise deverá ser realizada antes do início do ano letivo, para garantir que o estudante receba o atendimento adequado nos primeiros dias de aula.

Ações:

- Solicitar na secretaria todos os documentos necessários;
- Avaliar se a documentação é suficiente para requerer o atendimento especializado na SRE/JF (Atendimento em Sala de Recursos, Professores de apoio – ACLTA, TILS ou GI);
- Elaborar um relatório com base nas informações documentais e proceder com a solicitação, conforme a orientação da SRE/JF.

2. Reunião inicial com as famílias

Conhecer o estudante de forma mais detalhada e entender suas potencialidades e dificuldades.

Ações:

- Agendar uma reunião com os responsáveis;
- Preencher o protocolo de conduta já utilizado pela escola para registrar informações sobre o estudante;
- Discutir os aspectos emocionais, sociais e acadêmicos do aluno com a família;
- Estabelecer um plano de comunicação constante com os responsáveis.

3. Definição dos horários de atendimento na Sala de Recursos

Organizar a logística para garantir o atendimento especializado no contraturno do ensino regular.

Ações:

- Identificar quais horários são mais apropriados para o atendimento educacional especializado;
- Verificar a disponibilidade da sala de recursos e dos profissionais responsáveis pelo atendimento;
- Alinhar com os professores o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do estudante.

4. Reunião com os Professores do Estudante

Alinhar o atendimento e as estratégias pedagógicas do aluno com a equipe docente.

Ações:

- Agendar uma reunião com todos os professores que acompanham o aluno no início do ano letivo, nos horários destinados às atividades extraclasse;
- Discutir as particularidades do aluno, suas potencialidades e dificuldades, para definir estratégias pedagógicas que poderão ser implementadas;
- Elaborar um plano de trabalho colaborativo entre a sala de recursos e os docentes do ensino regular.

5. Definição de parceria com equipe multidisciplinar

Verificar, junto à família, se o estudante tem indicação médica e se recebe atendimento de profissionais especializados (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos, entre outros).

Ações:

- Avaliar, junto à família e equipe docente, a necessidade de articular o trabalho pedagógico com esses profissionais;
- Estabelecer um plano de ação para a parceria com a equipe multidisciplinar.

6. Feedback bimestral e documentação

Acompanhar o progresso do aluno e fazer ajustes no plano de atendimento, se necessário.

Ações:

- Agendar reuniões bimestrais para avaliar o progresso do aluno;
- Durante o *feedback*, apresentar documentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE);
- Discutir com a família e equipe pedagógica as estratégias que estão funcionando e ajustar o atendimento conforme necessário.

ANEXO A – ROTEIRO PARA O PLANO DE AEE

Roteiro para o Plano de AEE

Nomes do Professor:

Município:

Nome do Aluno:

Turma:

Data:

Dados de Identificação

Nome do aluno:

Data do Nascimento:

Idade Atual:

Endereço:

Escola:

Ano escolar:

Professor:

Deficiência do aluno

Potencialidades e dificuldades do aluno

Identificação e explicitação das potencialidades, dificuldades e necessidades, a partir da ideia central do problema, tendo em vista a intervenção do AEE.

De acordo com o caso estudado, quais são as principais necessidades do aluno?

Quais são os fatores que interferem em seu desempenho escolar do ponto de vista da independência e autonomia?

Dimensões	Dificuldades	Potencialidades
Desenvolvimento Psicomotor		
Linguagem		
Desenvolvimento cognitivo		
Sociabilidade/afetividade		
Aprendizagem		
Meio social/família		

Plano de AEE

a) Objetivos

O que vocês propõem para resolver o problema (no máximo dois objetivos, observando sua viabilidade)

b) Ações e Estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas:

O que deve ser feito em relação ao aluno, à escola e à família? Quais são os parceiros envolvidos? Qual é o papel do AEE junto aos parceiros?

Quais são os recursos de acessibilidade necessários e disponíveis?

Considerando suas respostas anteriores, como vocês pretendem desenvolver as intervenções pedagógicas propostas para o AEE do aluno?

c) Recursos Materiais e Equipamentos:

Quais são os recursos materiais e humanos necessários?

Que tipo de equipamento será utilizado?

Onde encontrá-los?

Estes recursos estão disponíveis na comunidade?

d) Plano de Ação

Como vocês pretendem desenvolver as intervenções propostas e quais os recursos necessários?

Incluir o período para o desenvolvimento da atividade. Observar a coerência entre o período pretendido e a realização da atividade, e analisar o desempenho do aluno ao longo das atividades.

Ação proposta	Período

e) Resultados esperados:

Quais os resultados que vocês pretendem alcançar com este plano. Liste-os.

f) Avaliação:

Quais são os instrumentos e procedimentos que podem ser utilizados para avaliar os resultados esperados no Plano de AEE?

Relatório Conclusivo

Professor(a) AEE

Juiz De Fora, de dezembro de 2023.