

**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**

**Cristina Costa Saraiva Leite**

**Desafios e potencialidades da gestão escolar no processo de inclusão de  
alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa**

**Juiz de Fora  
2026**

**Cristina Costa Saraiva Leite**

**Desafios e potencialidades da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa**

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

Orientadora: Prof. Dr. Katiuscia Cristina Vargas Antunes

**Juiz de Fora**

**2026**

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

Costa Saraiva Leite, Cristina.

Desafios e potencialidades da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa / Cristina Costa Saraiva Leite. -- 2026.  
161 p.

Orientadora: Katiuscia Cristina Vargas Antunes Vargas Antunes  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Gestão escolar. 4. Formação de professores. I. Vargas Antunes, Katiuscia Cristina Vargas Antunes, orient. II. Título.

**Cristina Costa Saraiva Leite**

**Desafios e potencialidades da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa**

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.

Aprovada em 22 de julho de 2026

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a) Dr.(a) Katiuscia Cristina Vargas Antunes – Orientadora**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Mylene Cristina Santiago**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Janaina Moreira de Oliveira Goulart**

Seduc - RJ



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 22/07/2026, às 11:30, 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 05/08/2026, às 19:15, 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 **Janaina Moreira de Oliveira Goulart, Usuário Externo**, em 10/08/2026, às 16:39, 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 Costa Saraiva Leite, Usuário Externo**, em 17/08/2026, às 10:31, 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-Uffj ([www2.uffj.br/SEI](http://www2.uffj.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3035759** e o código CRC **C40209AF**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me direcionado aos caminhos pelos quais percorri, pela força e discernimento para lidar com os desafios ao longo dessa trajetória.

Ao meu esposo, Paulo César Leite Xavier, por estar ao meu lado e por concretizar junto comigo mais um sonho.

À minha família, em especial meus pais, pela torcida, pelo apoio e compreensão em momentos em que não pude estar presente.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, com os quais pude compartilhar vivências e aprendizados.

Aos agentes de suporte acadêmico e aos professores, com quem tive a honra de aprender, em especial ao Lucas Alves Mendes e a Katiuscia Cristina Vargas Antunes pelas contribuições na construção dessa pesquisa.

Aos participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade e empenho.

Dedico este trabalho aos meus pais, de quem herdei a resistência para lutar pelo que acredito e aos professores e alunos, por quem eu luto todos os dias.

## RESUMO

A presente 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) e teve como objetivo propor ações para que ocorra a promoção da inclusão escolar para alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. A inclusão vem sendo abordada em muitos trabalhos científicos e tema de diversos livros, sendo relevante para a Educação como um todo. Na escola campo da pesquisa é importante que esse tema seja trabalhado devido às dificuldades enfrentadas pela equipe gestora e pedagógica para receber e incluir os alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Este é um tema importante não somente para a Educação, mas para a sociedade como um todo. Portanto, a questão norteadora dessa pesquisa é: quais são os principais desafios e potencialidades da atuação da gestão escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa? O objetivo geral é analisar os principais desafios e potencialidades da gestão da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa no processo inclusivo de alunos com deficiência e propor ações que promovam a inclusão escolar desses alunos na instituição. Já os objetivos específicos são: descrever como ocorre a inclusão alunos com deficiência no cenário da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa e no atendimento à legislação do estado de Minas Gerais; analisar os sucessos e limitações do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola e propor um plano de ação para aprimorar o processo de inclusão na instituição. A situação-problema identificada relaciona-se com os desafios da equipe gestora em promover uma educação de qualidade aos alunos com deficiência na instituição. Portanto, este trabalho justifica-se pela necessidade de se criar e implementar um plano de ação no sentido de amenizar as dificuldades para se promover uma educação inclusiva na instituição. A partir disso, pode ser que este se torne referência para outros trabalhos na mesma linha de pesquisa e com o mesmo intuito.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; Educação especial; Gestão escolar; Formação de professores.

## **ABSTRACT**

This dissertation was developed within the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policy and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Its objective was to propose actions to foster school inclusion for students with disabilities at the Professora Helena Maria Costa State School, located in Belo Horizonte, Minas Gerais. Inclusion is a subject addressed in numerous scientific studies and books, holding significance for the field of education as a whole. Addressing this topic is crucial for the school serving as the research site, given the difficulties the management and pedagogical teams face in welcoming and including students with disabilities and other special educational needs. This is a vital issue not only for education but for society at large. Therefore, the guiding question of this research is: what are the main challenges and strengths regarding school management's role in the inclusion process for students with disabilities at the Professora Helena Maria Costa State School? The general objective is to analyze the main challenges and strengths of the school's management regarding the inclusion of students with disabilities and to propose actions to promote their inclusion within the institution. The specific objectives are: to describe how the inclusion of students with disabilities takes place at the Professora Helena Maria Costa State School and how the school complies with Minas Gerais state legislation; to analyze the successes and limitations of the inclusion process at the school; and to propose an action plan to improve the inclusion process within the institution. The identified problem relates to the management team's challenges in providing quality education to students with disabilities at the school. Thus, this study is justified by the need to create and implement an action plan aimed at alleviating the difficulties involved in promoting inclusive education at the institution. Consequently, this work may serve as a reference for other studies within the same line of research and with similar objectives.

**Keywords:** Special education; School management; Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

|          |                                                                                                                                                         |     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 | – Cronograma de Pesquisa .....                                                                                                                          | 50  |
| Quadro 2 | - Principais desafios para o processo inclusivo de alunos com deficiência na EEPHMC .....                                                               | 114 |
| Quadro 3 | - Síntese dos elementos críticos, principais desafios e ações propositivas em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC ..... | 115 |
| Quadro 4 | - Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para equipe gestora .....                                                                            | 119 |
| Quadro 5 | - Formação continuada e fortalecimento do trabalho colaborativo ....                                                                                    | 121 |
| Quadro 6 | - Revisão e atualização do PPP da EEPHMC .....                                                                                                          | 124 |
| Quadro 7 | - Promoção de espaços presenciais e digitais de compartilhamento de práticas inclusivas na EEPHMC .....                                                 | 127 |
| Quadro 8 | - Melhoramento da infraestrutura e aquisição de recursos didático-pedagógicos inclusivos .....                                                          | 128 |



## LISTA DE TABELAS

|          |                                                                                                                     |     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 | - Evolução no número de matrículas de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa ..... | 25  |
| Tabela 2 | - Lista de alunos com deficiência atendidos na escola .....                                                         | 30  |
| Tabela 3 | - Formação dos professores de apoio .....                                                                           | 50  |
| Tabela 4 | - Perfil dos entrevistados da gestão da EEPHMC .....                                                                | 100 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|            |                                                                                                                                                               |    |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1  | – Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil (2007-2023).....                                                  | 19 |
| Gráfico 2  | – Participação dos alunos com deficiência nas Avaliações Diagnósticas do Simave - 2025).....                                                                  | 33 |
| Gráfico 3  | – Desempenho dos alunos com deficiência nas Avaliações Diagnósticas do Simave na disciplina de Língua Portuguesa– 2025.....                                   | 34 |
| Gráfico 4  | – Desempenho dos alunos com deficiência nas Avaliações Diagnósticas do Simave na disciplina de Matemática – 2025 .....                                        | 35 |
| Gráfico 5  | - Faixa etária dos professores de apoio.....                                                                                                                  | 49 |
| Gráfico 6  | - Tempo de atuação dos professores de apoio .....                                                                                                             | 50 |
| Gráfico 7  | - Percepção dos professores de apoio em relação à atenção e acompanhamento do trabalho pedagógico no processo de inclusão por parte da gestão da EEPHMC ..... | 57 |
| Gráfico 8  | - Percepção dos professores de apoio sobre a participação da gestão na construção e atualização do PDI na EEPHMC.....                                         | 58 |
| Gráfico 9  | - Percepção dos professores de apoio quanto à promoção de encontros com a gestão para acompanhamento das práticas inclusivas .....                            | 59 |
| Gráfico 10 | - Faixa etária dos professores regentes de aula na EEPHMC.....                                                                                                | 68 |
| Gráfico 11 | - Grau de formação dos professores regentes de aula na EEPHMC...                                                                                              | 69 |
| Gráfico 12 | - Ano de conclusão da graduação dos professores regentes de aula..                                                                                            | 70 |
| Gráfico 13 | - Professores regentes com formação continuada na área da inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC .....                                                  | 73 |
| Gráfico 14 | - Tempo de atuação como professores regentes de aula da EEPHMC.                                                                                               | 74 |
| Gráfico 15 | - Planejamento de aulas e atividades inclusivas pelos professores regentes da EEPHMC .....                                                                    | 75 |
| Gráfico 16 | - Frequência de planejamento dos professores regentes de aula em conjunto com os professores de apoio da EEPHMC .....                                         | 77 |

|            |                                                                                                                                     |    |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 17 | - Frequência de participação dos professores regentes de aula na construção e atualização do PDI na EEPHMC .....                    | 78 |
| Gráfico 18 | - Busca por referências por professores regentes de aula para a construção de atividades inclusivas na EEPHMC .....                 | 80 |
| Gráfico 19 | - Frequência com que os professores regentes de aula realizam adaptações nas avaliações para alunos com deficiência na EEPHMC.....  | 82 |
| Gráfico 20 | - Percepção dos professores regentes de aula quanto às ações da gestão da EEPHMC para a promoção de formação continuada .....       | 85 |
| Gráfico 21 | - Incentivo à participação dos docentes em eventos externos relacionados à inclusão escolar por parte da gestão da EEPHMC .....     | 87 |
| Gráfico 22 | - Percepção dos professores regentes de aula sobre o acompanhamento e orientação da gestão para atividades adaptadas na EEPHMC..... | 89 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| ONU    | Organização das Nações Unidas                                        |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                       |
| NEE    | Necessidades educacionais especiais                                  |
| SEE-MG | Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais                      |
| ACLTA  | Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas              |
| DED    | Diário escolar digital                                               |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico                                          |
| PDI    | Planos de Desenvolvimento Individual                                 |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública          |
| PcD    | Pessoa com deficiência                                               |
| UNESCO | Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura |
| BM     | Banco Mundial                                                        |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |
| PNUD   | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                    |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                |
| PNE    | Plano Nacional da Educação                                           |
| AEE    | Atendimento educacional especializado                                |
| APAEs  | Associações de Pais e amigos dos Excepcionais                        |
| CEE/MG | Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais                        |
| PEE    | Plano Estadual de Educação                                           |
| TEA    | Transtorno do Espectro do Autismo                                    |
| TDAH   | Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade                  |
| PAI    | Plano de Atendimento Individualizado                                 |
| SIMADE | Sistema Mineiro de Administração Escolar                             |
| ASBs   | Auxiliares de serviço da educação básica                             |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                         |
| Ideb   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                         |
| Inse   | Indicador de nível sócio econômico                                   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio                                       |

|         |                                                                             |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Inep    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira      |
| Saeb    | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                     |
| OMS     | Organização Mundial de Saúde                                                |
| Db      | Decibéis                                                                    |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| LBI     | Lei Brasileira de Inclusão                                                  |
| TILS    | Tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais                     |
| CRMG    | Currículo referência de Minas Gerais                                        |
| PROEB   | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica                    |
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização                                      |
| PAE     | Plano de Atendimento Educacional                                            |
| EEPHMC  | Escola Estadual Professora Helena Maria Costa                               |
| CREI    | Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva.                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                             | <b>14</b>  |
| <b>2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HELENA MARIA COSTA .....</b>      | <b>18</b>  |
| 2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS .....                                   | 18         |
| 2.1.1 Marcos históricos e seus reflexos na construção da educação inclusiva no Brasil .....                           | 19         |
| 2.1.2 Legislações e Políticas Públicas do Estado de Minas Gerais para a Educação Inclusiva .....                      | 23         |
| 2.2 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HELENA MARIA COSTA .....                                                             | 26         |
| 2.2.1 Histórico e estrutura da escola .....                                                                           | 26         |
| 2.2.2 O aluno com deficiência da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa .....                                  | 28         |
| 2.2.3 A relação da escola com a inclusão de alunos com deficiência .....                                              | 29         |
| <b>3 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES .....</b>                                        | <b>41</b>  |
| 3.1 MODELO TEÓRICO .....                                                                                              | 41         |
| 3.1.1 Entre a integração e a inclusão: caminhos para uma escola acessível ....                                        | 42         |
| 3.1.2 O papel da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência .....                               | 44         |
| 3.2 METODOLOGIA .....                                                                                                 | 47         |
| 3.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HELENA MARIA COSTA ..... | 49         |
| 3.3.1 O professor de apoio da EEPHMC .....                                                                            | 50         |
| 3.3.2 O professor regente de aula da EEPHMC .....                                                                     | 68         |
| 3.3.3 A gestão da EEPHMC .....                                                                                        | 100        |
| <b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) .....</b>                                                                        | <b>114</b> |
| 4.1 REUNIÃO COM A GESTÃO DA EEPHMC PARA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DO PAE .....           | 118        |
| 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E FORTALECIMENTO DO TRABALHO COLABORATIVO .....                                               | 121        |
| 4.3 REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DO PPP DA EEPHMC .....                                                                      | 124        |

|                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4 ESPAÇOS PRESENCIAIS E DIGITAIS PARA COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EEPHMC.....         | 126        |
| 4.5 MELHORAMENTO DA INFRAESTRUTURA E AQUISIÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS.....        | 128        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                    | <b>131</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORES .....</b>                     | <b>145</b> |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES REGENTES DE AULA .....</b> | <b>147</b> |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE APOIO.....</b>          | <b>149</b> |
| <b>APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO DA ESCOLA .....</b>                 | <b>151</b> |
| <b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES REGENTES DE AULA .....</b>                               | <b>152</b> |
| <b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE APOIO .....</b>                                       | <b>157</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A democratização de uma educação alicerçada nos moldes da inclusão, embora venha galgando seu caminho desde a década de 1950, principalmente a partir da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), é na década de 1990 que emerge sua força. Neste contexto, vários eventos como a Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien (1990), a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca (1994) que aconteceram promovendo debates e reflexões que nortearam as legislações e políticas públicas em prol de uma educação alicerçada na igualdade e equidade.

Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência vem sendo abordada em muitos trabalhos científicos e tema de diversos livros, sendo relevante para a Educação como um todo. Uma das dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corresponde a “desenvolver a empatia, o diálogo, lidar com diferentes conflitos de forma construtiva e reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminações” (Brasil, 2018, p.9). A BNCC é um documento normativo que visa nortear o currículo escolar nacional, apresentando um conjunto de habilidades e competências com “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7).

A inclusão ainda é um desafio para a educação e para a sociedade em geral, mesmo que tenha sido tema de muitos debates há um bom tempo. Acolher o aluno com deficiência e com necessidades educacionais especiais (NEE), conscientizar os colegas da escola a ter empatia, sem preconceitos e criar um espírito solidário para com o outro são responsabilidades dos gestores, professores e demais funcionários que na maioria das vezes passam despercebidas ao longo do ano.

A resolução de nº 4256 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), define normativas para a Educação Especial e destaca a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação no sentido de implementar estratégias pedagógicas inclusivas (Minas Gerais, 2020). No art. 36º é afirmado que os cursos de formação continuada são ofertados pela SEE-MG e as capacitações são organizadas no modo presencial ou à distância. Dessa forma, é importante que os gestores escolares incentivem a participação dos professores e demais profissionais



da educação nos cursos de formação continuada referentes à inclusão de alunos com deficiência. Vale ressaltar que não se observa com frequência essa ação por parte da equipe gestora ou que há poucos momentos de discussão coletiva sobre estratégias voltadas para a inclusão escolar.

Na escola campo da pesquisa é importante que esse tema seja trabalhado devido às dificuldades enfrentadas pela equipe gestora e pedagógica para receber e incluir os alunos público-alvo da educação especial.

Situada na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, a Escola Estadual Professora Helena Maria Costa conta com uma equipe de funcionários sendo a maioria efetiva, com gestores administrativos que estão no cargo desde 2016, sendo composta por um diretor e três vice-diretores. Quanto aos Especialistas da Educação Básica, também chamados de supervisores, há uma maior rotatividade de funcionários, dos quais três são efetivos e três são contratados temporariamente.

A escola recebe alunos com deficiência em todos os anos e alguns deles contam com professores de apoio que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, que, de acordo com a legislação vigente, nem todos os alunos com deficiência tem direito a esse acompanhamento. Entretanto, nem todos os alunos possuem professor de apoio devido à resolução 4256/2020, que estabelece a seguinte normativa:

O professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma (SEE, 2020, p. 5).

Esta pesquisa abrange o período de 2022 a 2025, contemplando a vigência das políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência no Brasil e as mudanças mais atuais nas normativas e diretrizes educacionais direcionadas para a inclusão. Esse recorte também compreende o tempo em que os gestores atuam desde o primeiro mandato.

Também foi a partir de 2016 que pude<sup>1</sup> observar e vivenciar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, quando passei a trabalhar como

---

<sup>1</sup> Os trechos que tratam da vivência da pesquisadora são apresentados em primeira pessoa do singular.

professora de Biologia na escola em questão, deparando-me com práticas pedagógicas e atitudes pouco inclusivas e outras inspiradoras, ainda que em menor frequência. Ao longo do tempo, percebi o quão difícil parece ser o trabalho dos gestores no que tange à construção de uma escola inclusiva, o que me inspirou a escrever esse projeto.

Uma evidência relacionada aos desafios da inclusão de alunos com deficiência na escola em que será realizada o estudo de caso são registros nas atas de módulo 2 e conselho de classe, uma vez que nessas reuniões há poucas discussões a respeito da aprendizagem dos alunos com deficiência. Também é possível consultar os formulários disponibilizados pela gestão da escola, em que os professores fazem registros de suas atividades durante o módulo 2. Nesse formulário, cada atividade possui um código, conforme documento disponibilizado pela inspeção estadual que atende a escola. Foi enviado para a SEE-MG a liberação para acesso a esses documentos. Entretanto, não houve resposta desse órgão para que as análises pudessem ser realizadas.

A desatualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo o atual referente ao ano de 2019, em relação ao histórico das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva pode ser mais uma evidência de que a equipe gestora e comunidade escolar não se atentam para a inclusão de alunos com deficiência. Pois, mesmo sabendo que por meio da construção de um PPP é que se forma uma gestão democrática e ao mesmo tempo inclusiva, na maioria das vezes as escolas têm elaborado esse documento apenas para atender as exigências dos órgãos superiores (Freitas, 2017).

Os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno com deficiência, que é um documento elaborado pelos professores de apoio, professores regentes e especialistas, com a participação da família, servem também como evidências sobre o que está nas expectativas da escola para proporcionar o aprendizado desses alunos, se está sendo construído de forma conjunta e se está sendo atualizado frequentemente. De acordo com Poker (2015, p.58), o PDI se “caracteriza como um roteiro descritivo que visa auxiliar na avaliação, na caracterização do perfil e das condições do alunado em questão.”

Portanto, o problema de gestão que mais se destaca na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência é identificar as potencialidades e desafios

enfrentados pela gestão escolar para promover a inclusão de alunos com deficiência de forma mais efetiva.

Por esse motivo, a questão norteadora dessa pesquisa é: quais são os principais desafios e potencialidades da atuação da gestão escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa?

Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar os principais desafios e potencialidades da gestão da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa no processo de inclusão de alunos com deficiência e a partir disso, propor ações que promovam a inclusão escolar desses alunos na instituição. Como objetivos específicos estão: (i) descrever como ocorre a inclusão alunos com deficiência no cenário da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa e no atendimento à legislação do Estado de Minas Gerais; (ii) analisar os sucessos e limitações do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola; e (iii) propor um plano de ação para aprimorar o processo de inclusão na instituição.

A partir dos objetivos propostos, o segundo capítulo dessa dissertação descreve o processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa, a partir dos marcos históricos da educação inclusiva e das políticas e legislações envolvidas nesse processo. Além disso, são apresentados a história da escola, sua estrutura e sua relação com a inclusão de alunos com deficiência.

Dando sequência, o terceiro capítulo está demarcado inicialmente por um aparato teórico abordando os desafios da inclusão escolar, o papel do gestor escolar nesse processo e trazendo reflexões acerca dos termos inclusão e integração, evidenciando conceitos e práticas relacionados à promoção de uma escola inclusiva. Além disso, é apresentada a proposta metodológica da pesquisa, explicando os procedimentos e os instrumentos necessários à coleta e à análise dos dados. Dessa forma, a metodologia proposta está articulada com o referencial teórico, buscando atender aos objetivos da pesquisa.

## 2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HELENA MARIA COSTA

A abordagem realizada neste capítulo descreve, no âmbito da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa, a inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, este capítulo está dividido em cinco seções que partem desde os marcos históricos que motivaram a criação de legislações e políticas públicas relacionadas à inclusão até chegar ao objeto da pesquisa.

Inicialmente, são descritos os eventos internacionais e nacionais que proporcionaram discussões e reflexões importantes no contexto da educação inclusiva. A partir disso, também são descritas as legislações e políticas públicas nacionais e mineiras que visam nortear uma educação mais inclusiva. Por fim, estão descritos a história, a estrutura física e funcional, bem como o contexto da inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa. Essas descrições são cruciais para se refletir posteriormente acerca das ações positivas e desafios enfrentados pela escola alvo da pesquisa.

### **2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS**

A educação inclusiva passou por avanços significativos principalmente nas últimas décadas, sendo pauta de discussões em eventos internacionais e nacionais. Nesse sentido, ela tem sido impulsionada por legislações e políticas públicas que tem o intuito de garantir a educação de qualidade para todos.

Com base nesses avanços, este capítulo apresenta e analisa as principais legislações e políticas públicas que visam a educação inclusiva no Brasil, a partir das discussões internacionais e nacionais, sendo essencial para fundamentar as discussões a respeito da garantia dos direitos ao acesso, permanência e adequações de currículo e práticas pedagógicas para alunos com deficiência em escolas regulares da educação básica.

### **2.1.1 Marcos históricos e seus reflexos na construção da educação inclusiva no Brasil**

A construção de uma educação fundamentada nos princípios da inclusão, embora tenha começado a ganhar espaço especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ganha maior destaque e impulso a partir da década de 1990. A Declaração dos Direitos Humanos foi um marco histórico por afirmar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, Art.1º). O documento apresenta o princípio de igualdade e não discriminação, sendo a base para a consolidação de legislações e políticas públicas voltadas para a inclusão.

Nesse contexto, é importante mencionar dois grandes eventos ocorridos nos quatro anos iniciais da década de 1990 tendo como foco a Educação Inclusiva: a Conferência Mundial sobre a Educação para todos e a Conferência Mundial de Educação Especial.

Em 1990, aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para todos, promovida pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta conferência foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reforçando ainda mais o direito a Educação, garantindo que todos deveriam satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem (Carvalho, 2018).

A Declaração de Jomtien enfatiza a universalização do acesso à educação e a necessidade de se promover a equidade, afirmando que os países devem se comprometer a fim de superar as desigualdades educacionais, em busca da erradicação da discriminação dos grupos historicamente marginalizados e promovendo o acesso à educação de qualidade (UNESCO, 1990).

Os debates sobre a inclusão foram ampliados com a Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial. Essa declaração reafirma o quão é importante a construção de uma escola inclusiva, promovendo uma educação que reconheça as diversidades e se atente as necessidades educativas de cada estudante, em que as escolas inclusivas “[...] devem

reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos [...]” (ONU, 1994, p. 5).

Este documento enfatiza que a educação é um direito humano fundamental, devendo ser assegurada a todos, sem exclusão. Nesse sentido, o texto afirma que as escolas devem se tornar inclusivas, acolhendo a todos e respeitando as diferenças e assegurando uma educação de qualidade (ONU, 1994)

Lopes (2016) afirma que a Declaração de Salamanca aponta que para o desenvolvimento de escolas inclusivas é necessário investimentos dos governos em recursos adequados, desde infraestrutura até formação de professores.

Tanto a Conferência de Jomtien quanto a Declaração de Salamanca influenciaram as legislações e políticas públicas brasileiras, entretanto, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 já falava em uma educação como direito de todos e já assegurava o atendimento educacional especializado na rede nacional de ensino (Brasil, 1988). Mas foi a partir da Lei nº 9394 (Brasil, 1996), denominada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB), que houve um maior direcionamento para o processo de inclusão nas escolas regulares, ou comuns, afirmando que a educação especial deverá ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino e será assegurado aos alunos público-alvo da Educação Especial “currículo, método, técnica, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades” (Brasil, 1996, p. 21).

É importante também mencionar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que assegura o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado a alunos da educação especial em escolas de ensino regular. Esse documento orienta que a educação especial não seja mais uma substituição ao ensino comum, mas que tenha o intuito de complementar suas atividades.

Em sua análise sobre o documento, Santos (2012, p.28), afirma que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representa um marco histórico para a Educação Especial, pois orienta os sistemas de ensino a construírem planos de ação de acordo com o proposto no documento, a dar prioridade para a inclusão de alunos com NEE, a implantarem as salas de recursos multifuncionais e a instituir um trabalho colaborativo entre professores do ensino

regular, do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação.

A partir dessas legislações e discursos acerca da educação inclusiva, o Plano Nacional da Educação (PNE<sup>2</sup>) de 2014, sancionado pela lei 13.005/2014, aborda a educação especial e seu público-alvo, da adequação da infraestrutura escolar aos alunos com deficiência, da formação aos professores especializados e a adequação do currículo promovendo adaptações que atendam a todas as formas de aprendizado (Brasil, 2014). Vale ressaltar que o PNE de 2014 apresenta vinte metas que possuem o intuito de trazer melhorias em todos os níveis e modalidades de ensino do país. Dentre essas metas está a meta quatro, destinada exclusivamente à inclusão de alunos com deficiência, com o intuito de:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.12).

Melo *et al* (2025, p.8) aponta os desafios das metas do PNE de 2014 para a educação inclusiva, no que tange a infraestrutura escolar, que na prática, nem sempre garante a acessibilidade de todos os alunos aos diversos ambientes escolares e, ao atendimento aos alunos com altas habilidades, que, de acordo com este autor a estratégia 4.7

[...] procura lançar luz sobre os alunos com altas habilidades, que muitas vezes ficam à sombra do sistema educacional, tendo suas necessidades ignoradas ou subestimadas. Esses estudantes acabam muitas vezes escondidos sob o véu da conformidade, sem acesso a programas que realmente desenvolvam o seu potencial (Melo *et al*, 2025, p.8).

O autor ainda menciona a insuficiência de formação de professores e traz a pandemia da Covid-19 como um agravante que “expôs ainda mais as lacunas da educação especial no contexto educacional brasileiro” (Melo *et al*, 2025, p.10).

---

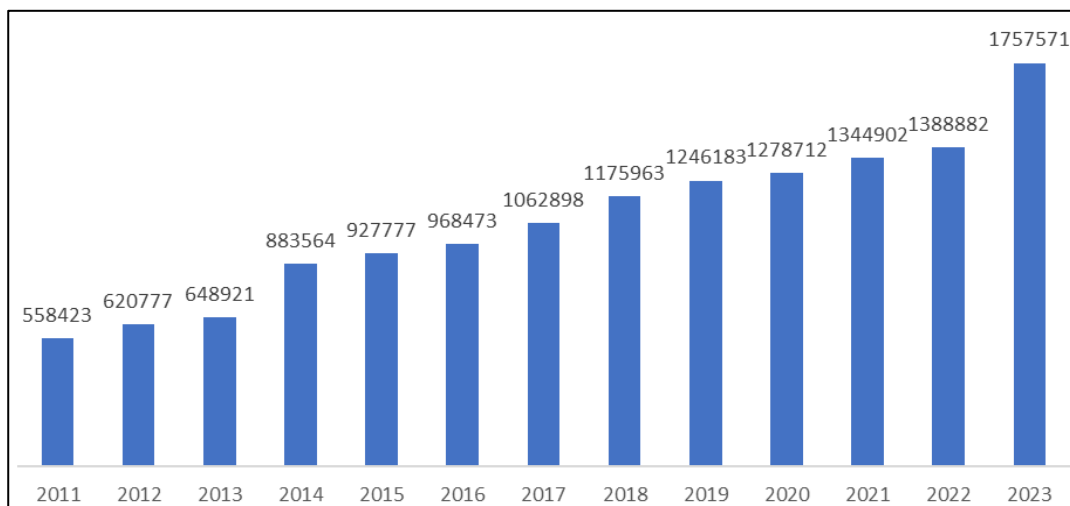
<sup>2</sup> O PNE atual foi estabelecido pela Lei nº 13 005 em 25 de junho de 2014 e tinha vigência até 25 de junho de 2024. Porém, foi prorrogada a sua vigência até 31 de dezembro de 2025.

Ao mesmo tempo em que o PNE de 2014 entrava em vigor, surge a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) representando um avanço significativo ao afirmar que as pessoas com deficiência são cidadãos que deverão ser assegurados com os mesmos direitos de oportunidades que as demais pessoas, não podendo sofrer nenhum tipo de discriminação. Em relação a educação, esse documento afirma no artigo 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 7).

É possível perceber que o surgimento dessas políticas e legislações voltadas à inclusão escolar de alunos com deficiência tem contribuído para o aumento do número de matrículas de alunos em escolas de ensino regular. Isso é notável quando se analisa dados do Censo Escolar entre 2007 e 2023, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil (2007-2023)



Fonte: a autora (2025) baseado em dados do Censo Escolar entre 2007 e 2023.

Mesmo com o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares da Educação básica, é necessário dizer que a inclusão escolar não se restringe apenas ao direito de se matricular ao Ensino Regular e às escolas adaptarem suas dependências para receber todos os alunos sem distinção.



Um avanço significativo para a educação inclusiva é a proposta do novo Plano Nacional da Educação<sup>3</sup> (PNE 2026-2036), que visa estabelecer metas e estratégias diretamente ao atendimento das pessoas com deficiência, buscando garantir não somente o acesso, mas a permanência dos alunos com deficiência na educação básica, o atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores e a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência e da educação bilíngue para surdos, demonstrando uma ampliação da inclusão nas instituições escolares, afim de reduzir as desigualdades educacionais.

### **2.1.2 Legislações e Políticas Públicas do Estado de Minas Gerais para a Educação Inclusiva**

A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares em Minas Gerais passou por uma evolução semelhante à que aconteceu no Brasil: partindo de um modelo que separava esses estudantes em escolas especiais, como as Associações de Pais e amigos dos Excepcionais (APAEs), o Instituto São Rafael, fundado em 1925 e que atende pessoas com deficiência visual em Belo Horizonte e a Fazenda do Rosário, fundada pela educadora Helena Antipoff em 1940 na cidade de Ibirité, com o intuito de oferecer ensino especializado e trabalho para alunos com deficiências.

Mas também havia um movimento entre as décadas de 1930 e 1950 em que eram criadas classes especiais nas escolas públicas. Helena Antipoff (1931, *apud* Borges e Campos 2018, p.73) defendia as classes especiais ao dizer que se um professor recebesse uma turma inteira de crianças com dificuldades, ele não teria como ignorá-las, reforçando a ideia de que em classes especiais os alunos recebiam um atendimento individualizado.

Porém, Borges e Campos (1918, p.74) afirmam que na prática, as classes especiais eram evitadas pelos professores na capital mineira devido às “condições não satisfatórias, inviabilizando o trabalho”. Por isso, de acordo com o mesmo autor,

---

<sup>3</sup> O novo PNE (2024) foi proposto pelo Projeto de Lei nº 2614/2024 e estabelece dezoito objetivos, 58 metas e 253 estratégias relacionadas às diversas áreas da educação brasileira. Apesar de ainda estar em tramitação no Congresso Nacional, é possível observar que o texto mantém e reforça as metas do PNE atual e apresenta novas estratégias que visam fortalecer a inclusão na perspectiva da educação especial no Brasil.

Helena Antipoff organizou a Sociedade Pestalozzi para auxiliar e dar suporte aos professores das classes especiais.

A criação das classes especiais reforça a ideia de que havia uma segregação entre alunos considerados “normais” daqueles com deficiência ou com dificuldades de aprendizado. Nesse sentido, Oliveira (2025, p.52) diz que “os reflexos dessa segregação são perceptíveis quando observamos a forma como as políticas públicas de inclusão especial são apropriadas pela comunidade escolar atualmente”.

A partir dos anos 1990 e 2000, as classes especiais foram deixando de existir e o estado de Minas Gerais passou a estar em consonância com a legislação nacional vigente, como a resolução nº4 de 02 de outubro de 2009, que visa assegurar o acesso de alunos com deficiência em escolas regulares com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2009).

Dessa forma, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) emitiu em 2013 a resolução nº 460, trazendo normativas que orientam as instituições escolares quanto ao acesso, ao atendimento educacional especializado e ao ensino mais inclusivo.

Em 2014 a SEE-MG criou o Guia de Orientação da Educação Especial, com o intuito de nortear as escolas estaduais no processo de inclusão de alunos com deficiência, trazendo como referência a legislação e orientações práticas para garantir a esses alunos o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, com direito a professor de apoio e organização do AEE.

A inclusão de alunos com deficiência também foi ampliada em Minas Gerais com a Lei nº 23.197 de 18 de dezembro de 2018, instituindo o Plano Estadual de Educação (PEE) com vigência entre 2018 e 2027 em consonância com o PNE de 2014. Este plano apresenta uma série de metas e estratégias para a educação no estado de Minas Gerais e apresenta medidas específicas para a educação especial na perspectiva inclusiva. Dessa forma, a meta 4 do PEE-MG diz respeito a

Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas aos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (PEE-MG. 2018, p. 7).

Dentre as estratégias do PEE-MG (2018) estão a universalização do acesso à educação básica, a implementação gradativa da sala de recursos, a formação continuada de professores para o AEE e para professores regentes, ampliação de ações que promovam a acessibilidade, promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE e a viabilização da permanência dos alunos com deficiência em turmas reduzidas no ensino regular.

Em 2020 a SEE-MG estabeleceu a resolução de nº 4256/2020, ampliando e atualizando as ações que já estavam acontecendo para a construção de escolas mais inclusivas. Nesse sentido, a resolução esclarece que o aprendizado de alunos público-alvo da educação especial é de responsabilidade do professor regente em cooperação com o professor de AEE e apresenta um modelo de PDI para se acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da educação especial, a ser preenchido em conjunto por esses profissionais.

Nesse sentido, Miranda e Pereira (2022, p.14) afirmam que a responsabilidade dos educadores é grande para manter o AEE, os autores ainda afirmam que “todos devem acompanhar o trabalho em desenvolvimento e oferecer sua contribuição”, se tratando de uma responsabilidade coletiva.

Tal resolução também se refere às adaptações necessárias para garantir ao aluno com deficiência o acesso ao currículo assim como os demais estudantes.

Por fim, a Lei nº 24.786 de 06 de junho de 2024 (Minas Gerais, 2024) cria o Sistema Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), visando promover a garantia dos direitos da pessoa com TEA, a autonomia, qualidade de vida e inclusão social e a intersetorialidade, ou seja, a articulação entre diferentes setores como saúde, assistência social e educação afim de garantir o atendimento adequado e de forma integrada.

Complementando essa lei, a SEE-MG lançou a resolução 5109 de 27 de dezembro de 2024, que apresenta orientações para o acompanhamento de estudantes com NEE como a dislexia e o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Assim, a resolução traz pontos como a garantia de AEE, adaptações curriculares, atualização do PPP da escola, formação continuada para professores e adaptações e acompanhamento nas avaliações somativas e formativas, incluindo as avaliações do SIMAVE, como exposto no art. 8º:

O acompanhamento educacional dos estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem envolve as atividades avaliativas contínuas do desenvolvimento educacional do estudante, enquanto os registros são realizados para documentar as ações pedagógicas. Nas atividades contínuas estão previstas as avaliações internas da escola, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE), sendo as avaliações formativas e somativas. Nos registros para documentar todas as ações pedagógicas desenvolvidas e o resultado das avaliações estão previstos o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Diário Escolar Digital (DED) (Minas Gerais, 2024, p.2).

Em suma, é possível perceber que o estado de Minas Gerais tem avançado nas políticas públicas no que tange a um sistema educacional que assegure o direito à educação para todos, sobretudo na inclusão de alunos da educação especial. Entretanto, ainda é preciso caminhar mais, principalmente em relação à formação de professores e gestores, promovendo um maior engajamento desses atores no processo educacional, para que estes desenvolvam práticas mais inclusivas.

A partir dos marcos históricos e da legislação apresentada, a próxima seção abordará a caracterização da escola campo da pesquisa. A análise da realidade da instituição é importante no sentido de possibilitar a compreensão de como as normas e diretrizes se concretizam no cotidiano escolar. Dessa forma, serão ressaltados os desafios enfrentados pela escola no atendimento aos estudantes da educação especial, bem como as potencialidades nas práticas pedagógicas voltadas para esse público.

## 2.2 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HELENA MARIA COSTA

Na presente seção, será descrito o processo de inclusão na escola campo da pesquisa. Para isso, inicialmente será relatado o histórico da escola, bem como a sua estrutura. Em seguida, serão detalhados o processo de inclusão dos alunos com deficiência e as funções dos servidores desde a gestão até os auxiliares de serviço da educação básica (ASBs).

### 2.2.1 Histórico e estrutura da escola

A escola campo de pesquisa está situada na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. De acordo com o Censo Escolar (2023), atualmente estão matriculados 1051 alunos distribuídos entre o Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 26 alunos com deficiência, conforme informações da secretaria da escola. A fonte ainda informa que há 65 professores efetivos nessa escola (Censo, 2023). De acordo com as informações da secretaria da escola, no ano de 2025 há 19 professores designados como regentes de aula e 8 professores de apoio.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (2022, p.9), esta funciona desde 1948, quando o governador Dr. Milton Soares Campos criou as “Escolas reunidas do Barreiro de Baixo”, contando com quatro salas que atendiam 120 alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1953, a escola recebeu a doação de um terreno para a construção de um grupo escolar. Um ano depois, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, as Escolas Reunidas do Barreiro de Baixo foram transformadas em “Grupo Escolar Desembargador Rodrigues Campos”. Somente em 1982 a escola passou a atender também as séries finais do Ensino Fundamental e em 1988 foi autorizada a implementar o Ensino Médio. Em 2017 a escola passou a atender apenas o Ensino Médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda conforme o registro no PPP (2022, p.9), o prédio recebeu uma ampliação nas instalações para “treze salas de aula, biblioteca e outras dependências”. Conforme o documento, as salas foram construídas em metragens pequenas para atender um público menor de estudantes. Porém, a comunidade cresceu e essas salas passaram a ser consideradas “impróprias, dificultando a realização de trabalhos em grupos, atividades diferenciadas e outros” (PPP, 2022, p.9).

A escola foco da pesquisa apresenta uma estrutura antiga, composta por dois prédios de um único andar em que funcionam quinze salas de aula, uma cantina, uma biblioteca, uma sala de informática com vinte computadores, uma sala de multimídia com um computador e um projetor de slides, uma quadra pequena, um pátio, uma sala dos professores com dois banheiros, uma sala da supervisão, uma sala da vice direção, uma sala para a diretoria, uma sala para o setor financeiro e uma secretaria.

Quanto aos índices de avaliação, observa-se que em 2023 a escola obteve o valor de 3,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), estando muito

abaixo da média de aprendizado esperada referente à média nacional que é de valor maior ou igual a 5,2, conforme a legenda disponibilizada no site do Ideb (2023).

Em relação ao nível socioeconômico<sup>4</sup> das famílias da comunidade escolar, este é considerado médio-alto (Inse, 2021). Vale ressaltar que a localização da escola é em um bairro de intenso comércio e contém muitas escolas profissionalizantes e cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares, o que influencia na diversidade de estudantes quanto à classe socioeconômica, sendo provenientes de muitos bairros e cidades vizinhas.

É uma escola onde funciona o Ensino Médio Regular nos três turnos e três turmas de EJA, para Ensino Médio, apenas no período noturno. A escola se situa em uma região caracterizada por indústrias e comércio e a comunidade escolar é diversificada, uma vez que os alunos moram em bairros ou municípios próximos à região, trabalhando ou fazendo cursos técnicos próximos à escola.

### **2.2.2 O aluno com deficiência da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa**

A escola campo da pesquisa recebe alunos com deficiência em todos os anos. Analisando os dados disponibilizados pelo QEdU (2024) e pela gestão da escola campo da pesquisa (2025), é possível verificar que o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados na instituição aumentou entre 2017 e 2025, conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Evolução no número de matrículas de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa – 2017 a 2025

| Ano        | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Matrículas | 4    | 12   | 14   | 16   | 13   | 15   | 22   | 25   | 26   |

Fonte: QEdU (2024) e dados fornecidos pela gestão escolar (2025)

<sup>4</sup> O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) é uma ferramenta desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o intuito de medir a realidade socioeconômica dos alunos a partir de um questionário aplicado durante a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa métrica é calculada analisando uma série de fatores, como a escolaridade dos pais ou responsáveis e o acesso da família a bens e serviços e varia em uma escala de nível I (condições mais precárias) até o VIII com melhores condições.

Esse avanço no número de matrículas de alunos com deficiência na instituição está condizente com os dados do Inep que revelam um crescimento considerável nas escolas de ensino regular em Minas Gerais e a nível nacional. Para o Ministério da Educação, isso se deve ao sucesso da política de inclusão escolar, “mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência” (Brasil, 2014, p.25).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, art.2º, p.1) considera-se pessoa considera-se 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.

Na escola em questão, ainda que receba muitos alunos com deficiência visual, auditiva e motora, o número de matrículas é maior quando se refere aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) ou com TDAH.

A partir do exposto, a próxima seção descreverá como a escola campo da pesquisa se relaciona com os alunos com deficiência, dialogando com a legislação nacional e mineira e as orientações da SEE-MG, bem como o que está previsto no PPP da escola, analisando os principais problemas observados no processo de inclusão dos alunos alvo da educação especial.

### **2.2.3 A relação da escola com a inclusão de alunos com deficiência**

Antes de explorarmos a relação entre a escola analisada e a inclusão de alunos com deficiência, apresentaremos de forma breve os conceitos de Pessoa com deficiência (Alunos com deficiência) e alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), esses termos nos auxiliarão a identificar o público-alvo das práticas inclusivas apresentadas no decorrer do texto.

O conceito de Alunos com deficiência foi estabelecido na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU (2006). Utilizando o texto como referência, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de 2015 considera pessoas com deficiência

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art.1º, p.21)

No que tange à educação, o artigo 24º dessa legislação apresenta normativas no sentido de garantir a acessibilidade e adaptações necessárias para a aprendizagem desses alunos (Brasil, 2015, art. 24º, p. 40).

O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) passa a ser utilizado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), compreendendo alunos que necessitam de recursos e estratégias de ensino apropriadas para a forma de aprender e se desenvolver de cada aluno (Brasil, 2008). Este é um termo mais amplo, no qual inclui os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, transtornos de aprendizagem conforme a PNEEPEI (Brasil, 2008).

De acordo com a PNEEPEI (2008) as instituições de ensino

devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil, 2008, p.12)

Partindo desse pressuposto, a Escola Estadual Professora Helena Maria Costa apresenta potencialidades e limitações na acessibilidade e práticas inclusivas para alunos com deficiência.

A escola tem recebido anualmente estudantes Alunos com deficiência ou com NEE e apresenta em todas as suas dependências, acessibilidade para cadeirantes e pessoas com deficiências visuais, com exceção da sala de informática. Portanto, há rampas para acesso à portaria e ao piso superior da escola, além de barras de apoio nas dependências escolares. Entretanto, não possui rampa de acesso à sala de informática.

Para os alunos com deficiência visual, há placas escritas em braile nas paredes de todas as salas e ambientes da escola, porém, o piso tátil ainda é ineficiente, já que não está presente em todos os ambientes. Quanto aos computadores da escola, não há equipamentos adaptados às deficiências dos alunos, o que dificulta ainda mais o



processo de inclusão em aulas na sala de informática. Também não há banheiros adaptados para alunos com deficiência física.

Outro ponto relevante quanto à estrutura da escola, é a falta de uma sala para trocar as fraldas de alunos que necessitem utilizá-las e não há uma sala de recursos para atendimento aos alunos com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de nº 13.146 (Brasil, 2015) em seu art. 128º obriga as instituições de ensino a garantir a inclusão dos alunos com deficiência, com adaptações e recursos de acessibilidade. Assim, a troca de fraldas é realizada na sala de multimídia da escola e não é realizado um horário de atendimento especializado em outro turno, como recomenda a SEE-MG ao afirmar que o AEE deve ser realizado no contraturno da escolarização e “não pode caracterizar-se como um espaço de reforço ou de repetição de conteúdos curriculares” (SEE-MG, 2020, p.9).

Conforme as orientações para educação especial e inclusiva da SEE-MG (2020), é obrigatória a oferta do AEE em sala de recursos a todos os estudantes da educação especial no contraturno. Porém, de acordo com o PPP da escola, a falta dessa sala não impede que haja o atendimento a esses estudantes, oferecendo alternativas a essa barreira como o acompanhamento de professores de apoio, reuniões de módulo 2 para se discutir adaptações e flexibilizações de currículo e a construção do PDI de forma semestral.

O PDI é um documento que visa o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, apresentando informações pessoais, comportamentais, necessidades educacionais e ações que precisam ser realizadas pela equipe pedagógica da escola (Oliveira, 2025).

Em relação aos profissionais de apoio, são oferecidos aos estudantes da educação especial tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras (TILS) e professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA). Conforme as orientações da SEE-MG (2020, p. 10), devem “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”, além de planejar juntamente com o professor regente atividades mais acessíveis.

Para os professores regentes de aula, cabe a função de utilizar a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) no seu planejamento e na avaliação

dos alunos com deficiência, construir o PDI em conjunto com todos os envolvidos no processo e trabalhar em parceria com o profissional de apoio, disponibilizando o seu planejamento com antecedência (SEE, 2020, p. 3).

Além dos servidores mencionados, as ASBs possuem um papel importante em relação à acessibilidade e apoio aos estudantes alunos com deficiência. Esses (as) servidores (as) são contratados em todos os anos para desempenhar serviços gerais na escola, como estar na portaria recebendo a comunidade escolar, limpeza do ambiente escolar e preparo da merenda escolar. Mas oferecem assistência aos alunos com deficiência durante o intervalo das professoras de apoio, dando-lhes suporte para direcioná-los ao banheiro, à cantina escolar e auxiliando-os a se alimentar, em casos de debilitação motora grave. São esses servidores os primeiros que recebem os alunos com deficiência todos os dias na escola e observam as relações desses estudantes com os colegas. Portanto, possuem um papel fundamental no processo de inclusão desses alunos.

Quanto à gestão da escola, esta deve articular a comunidade escolar a fim de promover uma escola inclusiva. Nessa perspectiva, é função dos (as) especialistas da educação básica acompanharem e cobrarem dos professores a construção do PDI e a prática de atividades com adaptações necessárias para os alunos com deficiência. Já o diretor e os vice-diretores possuem a função de garantir a matrícula e a acessibilidade desses estudantes, buscando apoio da SEE para adaptações e solicitação de profissionais de apoio, além de acompanhar o trabalho da equipe pedagógica nas práticas inclusivas.

Através dos dados informados pela equipe gestora da escola, percebe-se uma dificuldade em identificar as deficiências e as necessidades educacionais. Nesta listagem, há também a inclusão dos alunos com transtornos psiquiátricos, como ansiedade e depressão.

É importante mencionar que a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência no Art.2º (Brasil, 2015)

“Considera-se 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.

§1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III – a limitação no desempenho de atividades; e

IV – a restrição de participação.”

De acordo com Fernandes (2013, p.28), “a doença mental, por sua vez, interfere nos comportamentos sociais dos sujeitos que as apresentam, acarretando variações qualitativas significativas em suas atitudes e práticas em situações sociais, familiares, ocupacionais e pessoais [...]”. Dessa forma, é aceitável que a escola inclua na lista de alunos com deficiência aqueles com transtornos mentais, visando um atendimento acolhedor e flexível também para esses estudantes.

A tabela 2 apresenta como a escola organiza a lista de alunos atendidos pela educação especial.

Tabela 2 – Lista de alunos com deficiência atendidos na escola

| ID           | Idade | Série cursada 2025 | Deficiência/NEE                             | Atendimento oferecido pela escola                      |
|--------------|-------|--------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Estudante 1  | 20    | EJA 1              | Não informado                               | Professor de apoio                                     |
| Estudante 2  | 15    | 1º ano/EM          | Deficiência física                          | Não informado                                          |
| Estudante 3  | 15    | 1º ano/EM          | Não informado                               | Não informado                                          |
| Estudante 4  | 16    | 1º ano/EM          | Transtorno de ansiedade/síndrom e do pânico | Olhar diferenciado                                     |
| Estudante 5  | 15    | 1º ano/EM          | Deformidade congênita nas mãos.             | Precisa de mais tempo para fazer as avaliações.        |
| Estudante 6  | 15    | 1º ano/EM          | TDAH                                        | Prefere fazer as avaliações em sala de aula.           |
| Estudante 7  | 17    | 2º ano/EM          | Autista/ TDAH                               | Professor de apoio                                     |
| Estudante 8  | 17    | 2º ano/EM          | Deficiência visual                          | Computador adaptado com audiodescrição.                |
| Estudante 9  | 17    | 2º ano/EM          | AUTISTA                                     | Professor de apoio                                     |
| Estudante 10 | 17    | 2º ano/EM          | TDAH                                        | Faz as avaliações na sala da supervisão ou biblioteca. |
| Estudante 11 | 18    | 2º ano/EM          | Laudo psiquiátrico                          | Não informado                                          |
| Estudante 12 | 17    | 2º ano/EM          | Autista                                     | Professor de apoio                                     |
| Estudante 13 | 17    | 2º ano/EM          | Artrogripose/TDAH                           | Faz as avaliações na sala da supervisão ou biblioteca. |

|              |    |           |                              |                                                  |
|--------------|----|-----------|------------------------------|--------------------------------------------------|
| Estudante 14 | 17 | 2º ano/EM | Deficiência múltipla/Autista | Professor de apoio                               |
| Estudante 15 | 17 | 2º ano/EM | Autista                      | Professor de apoio                               |
| Estudante 16 | 17 | 2º ano/EM | Autista/TDAH/TAG             | Não falar com o estudante sobre seu laudo médico |
| Estudante 17 | 17 | 2º ano/EM | Autista                      | Não informado                                    |
| Estudante 18 | 18 | 2º ano/EM | Laudo psiquiátrico           | Não informado                                    |
| Estudante 19 | 17 | 2º ano/EM | Não informado                | Não informado                                    |
| Estudante 20 | 17 | 2º ano/EM | Laudo psiquiátrico           | Não informado                                    |
| Estudante 21 | 17 | 2º ano/EM | Autista                      | Professor de apoio                               |
| Estudante 22 | 18 | 3º ano/EM | Laudo psiquiátrico           | Não informado                                    |
| Estudante 23 | 18 | 3º ano/EM | Autista                      | Professor de apoio                               |
| Estudante 24 | 18 | 3º ano/EM | Autista                      | Professor de apoio                               |
| Estudante 25 | 18 | 3º ano/EM | Autista                      | Professor de apoio                               |
| Estudante 26 | 18 | 3º ano/EM | Autista                      | Professor de apoio                               |

Fonte: Dados fornecidos pela gestão escolar (2025)

Através da listagem fornecida pela escola, nota-se que existe uma preocupação para classificar os alunos da Educação Especial. Porém, no que tange ao atendimento a esses alunos, em alguns casos inexistem informações. De acordo com a gestão da escola, esta lista poderia ser ainda maior, pois há muitos alunos em que as famílias não apresentaram laudo médico, apesar dos esforços da gestão. Esta pode ser considerada uma evidência de que há uma dificuldade da gestão em identificar todos os alunos que devem ser atendidos pela Educação Especial.

De acordo com Santana (2015), o gestor escolar deve conhecer as necessidades educacionais dos seus alunos com deficiência, ou não, para que toda a equipe escolar compreenda o contexto da escola inclusiva no âmbito da educação especial. Nesse sentido, trazendo para a realidade da escola campo da pesquisa, é importante que os gestores compreendam os conceitos relacionados à Educação Especial, bem como as particularidades de cada deficiência e necessidades educacionais especiais. Essa compreensão é fundamental para se evitar equívocos conceituais e classificações inadequadas de alunos que não fazem parte da educação especial.

Também podemos compreender que a gestão inclui os alunos com transtornos psiquiátricos ou mentais na lista de alunos com deficiência para orientar os docentes quanto às suas práticas pedagógicas a fim de se ter um olhar mais diferenciado para com os estudantes, indo ao encontro da LBI, art.2º.

Seguindo essa linha de pensamento, Dolencsko (2025) traz uma crítica às legislações brasileiras e aos PNEs de 2001 e 2014 quanto à clareza de informações em relação ao atendimento aos alunos com transtornos mentais. O autor afirma que:

embora o PNE reconheça a necessidade de atender a diversidade educacional, os transtornos mentais não são mencionados diretamente, o que limita o alcance das políticas para estudantes que enfrentam desafios como ansiedade, depressão ou TDAH. A falta de especificidade dificulta a elaboração de estratégias pedagógicas e terapêuticas adequadas para esse grupo, revelando uma lacuna importante (Dolencsko, 2025, p. 17).

Há ainda a questão da forma de atendimento da escola em relação aos alunos da lista e orientações para os professores. Percebe-se pela lista que as orientações são vagas ou inexistentes, podendo trazer confusão para os docentes.

Vale ressaltar que essa lista está disponibilizada como link fixo no grupo de whatsapp dos professores de um dos turnos da escola, o que não acontece nos outros turnos. Isso dá uma ideia de que não há uma sintonia entre os turnos em relação à disponibilização das informações.

Um dos problemas mais observados na instituição analisada é o número de faltas dos alunos com deficiência ao longo do tempo, o que dificulta o processo de inclusão. De acordo com Abraão (2024, p. 65), a infrequência dos alunos com deficiência interfere na continuidade das atividades propostas, prejudicando na inclusão e aprendizagem desses alunos nas classes comuns.

Uma preocupação atrelada às dificuldades de aprendizagem está a participação e desempenho desses estudantes nas avaliações de larga escala, sendo os resultados importantes para se analisar o contexto da inclusão desses alunos em todos os processos educacionais da escola.

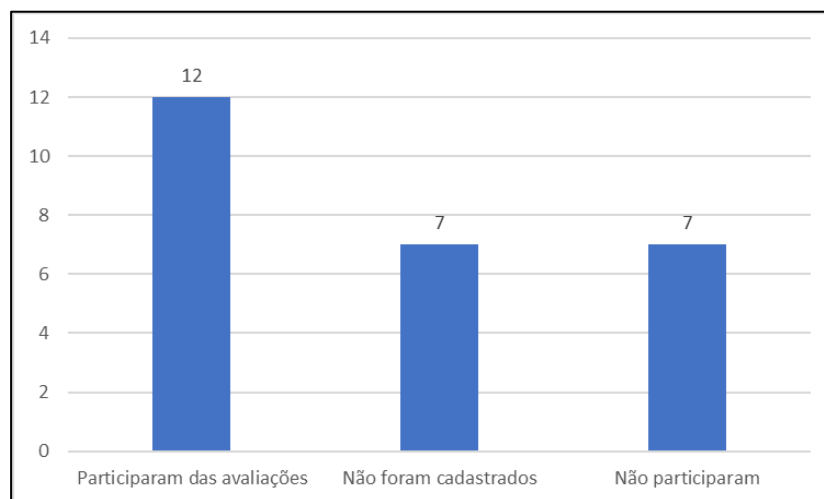
As avaliações de larga escala são instrumentos aplicados para toda uma rede educacional a nível nacional, estadual ou municipal, a fim de produzir dados a respeito do desempenho dos estudantes e nortear políticas públicas e práticas pedagógicas no sentido de se reduzir defasagens na aprendizagem e garantir melhorias no ensino.

Em Minas Gerais, esse acompanhamento é realizado pelo SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública). Dentre as avaliações, estão a diagnóstica, a intermediária e a somativa. De acordo com o site do Simave (2025), a avaliação diagnóstica é aplicada no primeiro trimestre do ano letivo para detectar as

principais defasagens a serem trabalhadas ao longo do ano letivo, a avaliação intermediária é aplicada no segundo semestre com o intuito de verificar o progresso dos estudantes e no final do ano é realizada a avaliação somativa que verifica o aprendizado dos alunos no final do ano letivo. Esta última apresenta os programas PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que avalia os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, e o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), que avalia os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, a partir dos dados consultados na plataforma do Simave, referentes à avaliação diagnóstica de 2025, dentre os 26 estudantes da lista disponibilizada pela secretaria da escola, verifica-se que 7 deles não foram cadastrados no portal, provavelmente por terem sido matriculados após as avaliações e 7 não participaram de pelo menos uma das avaliações, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Participação dos alunos com deficiência nas Avaliações Diagnósticas do Simave - 2025



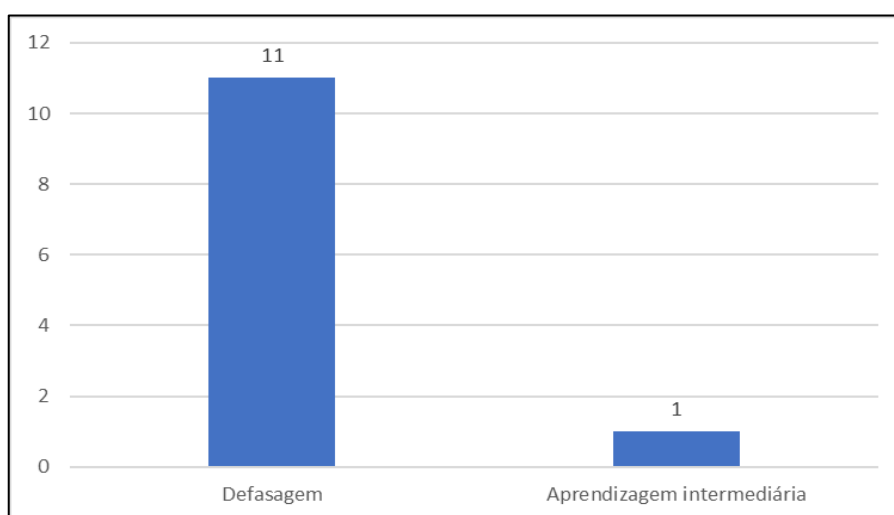
Fonte: a autora (2025) baseado em dados do Simave, 2025.

A não participação das avaliações pode representar um indício de que há pouco incentivo da escola em relação às avaliações de larga escala dos alunos com deficiência. De acordo com Ferreira (2025), algumas escolas apresentam essa ação para evitar que as notas desses alunos afetem a pontuação da escola. Isso representa um desafio da gestão escolar em fornecer estratégias para que os estudantes da Educação Especial participem e sejam avaliados com equidade.

De acordo com a plataforma Simave, o desempenho dos estudantes é classificado em três níveis de aprendizagem: defasagem, quando o aluno atinge até 30 pontos, aprendizado intermediário, quando o aluno atinge entre 31 a 70 pontos e aprendizado adequado, quando o aluno atinge acima de 71 pontos.

A partir dos dados do Simave, dos 12 estudantes que fizeram as avaliações diagnósticas de 2025, 11 apresentaram defasagem e 1 apresentou aprendizagem intermediária na disciplina de língua portuguesa, conforme o gráfico 3:

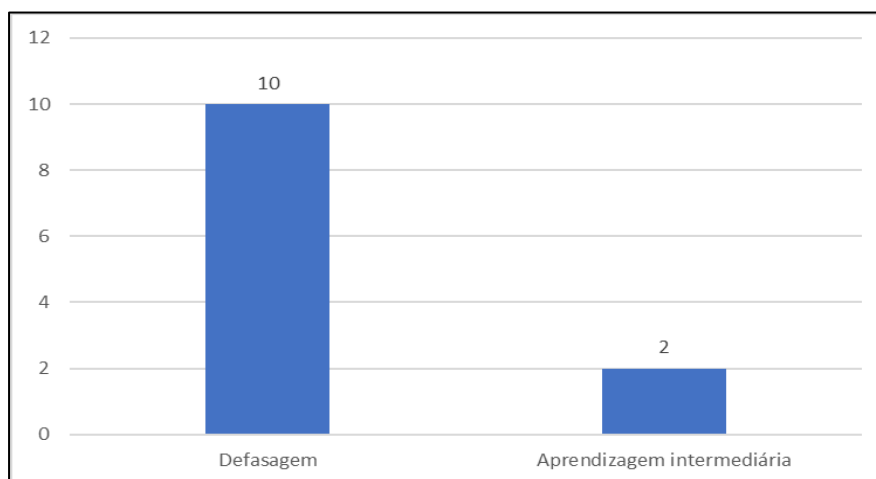
Gráfico 3: Desempenho dos alunos com deficiência nas Avaliações Diagnósticas do Simave na disciplina de Língua Portuguesa - 2025



Fonte: a autora (2025) baseado em dados do Simave (2025).

Em relação à disciplina de matemática, 10 apresentaram defasagem e 2 apresentaram aprendizagem intermediária, conforme o gráfico 4:

Gráfico 4: Desempenho dos alunos com deficiência nas Avaliações Diagnósticas do Simave na disciplina de Matemática – 2025



Fonte: a autora (2025) baseado em dados do Simave (2025).

Estes resultados podem indicar uma possível falha nas práticas inclusivas desses alunos tanto durante o processo de ensino-aprendizagem quanto no desenvolvimento dessas avaliações.

De acordo com a legislação vigente e as políticas públicas brasileiras, em suas práticas pedagógicas, os docentes devem trazer adaptações de material e formas de avaliar mais inclusivas. Entretanto, é necessário questionarmos como isso tem sido realizado nas avaliações de larga escala, pois “a avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornamos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas” (Mantoan, 2003, p.39).

No PPP da escola, de 2022, há a menção de que apesar das iniciativas da gestão para a construção de uma escola mais inclusiva, há dificuldades para além das barreiras físicas ao afirmar que os professores regentes de aula não se apropriaram da realidade da inclusão dos alunos com deficiência para adequarem suas práticas pedagógicas e metodológicas. Nesse sentido, sabemos o que orienta a resolução da SEE nº 4256 de 2020 em seu artigo 11, dizendo que “é garantido ao estudante com deficiência a realização de acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Minas Gerais, 2020 p.3).

É importante ressaltar que as reuniões coletivas entre regentes de aula e professores de apoio a respeito do desenvolvimento de práticas mais inclusivas são



insuficientes. O que pode tornar contraditória a fala dos gestores na construção do PPP ao afirmarem que não medem esforços para a inclusão, mas que há dificuldades por parte dos professores para desenvolverem práticas inclusivas.

Conforme Abraão (2024), a falta de reuniões coletivas que tratem da temática da inclusão é problema de gestão, uma vez que essas reuniões são cruciais para que haja a articulação entre todos os envolvidos no processo.

As reuniões de módulo II ocorrem de forma mensal na escola alvo da pesquisa e, semanalmente, os professores regentes de aula precisam cumprir uma carga horária de planejamento na escola, fora da sala de aula, de quatro horas. Estes devem registrar suas atividades em uma folha de registro mensal. Neste registro, o professor regente de aula deve inserir o código referente ao tipo de atividade desenvolvida. Este documento é disponibilizado pela inspetora que atende à escola conforme orientações da SEE-MG, como forma de acompanhamento e orientação das atividades de planejamento dos professores.

Ainda sobre o papel da gestão no processo de inclusão, Oliveira (2024, p. 83), aponta que:

necessário um melhor alinhamento das ações organizacionais cotidianas realizadas pelas equipes administrativa e pedagógica em prol de equacionar lacunas pertinentes aos procedimentos de planejamento das aulas que envolvem o ensino e a aprendizagem inclusiva (Oliveira, 2024, p.83).

O trecho apresentado acima ressalta que para se ter um êxito das práticas inclusivas na escola é preciso um melhor alinhamento entre as ações da gestão administrativa e a equipe pedagógica. Ou seja, se há uma fragmentação entre esses setores, pode causar lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, podemos relacionar essa ideia com Libânio (2015) que aponta que a gestão escolar democrática deve ser baseada em integração, participação e corresponsabilidade de todos da comunidade escolar, onde o trabalho das equipes pedagógica e administrativa não deve ser de forma isolada.

Além disso, Mantoan (2003) reforça que gestores, professores e demais profissionais da instituição escolar devem atuar de forma cooperativa para que haja a educação inclusiva. A autora ressalta que a inclusão escolar exige que o coletivo

repense as práticas pedagógicas para se tornar um espaço acolhedor e de aprendizagem efetiva para todos.

Assim sendo, a observação feita por Oliveira (2024) vem ao encontro com as ponderações de Libânio (2015) e Mantoan (2003), indicando que para que haja uma inclusão escolar mais efetiva, faz-se necessário uma articulação entre gestores, planejamento e prática docentes, proporcionando uma escola democrática e comprometida com a diversidade, sendo mais inclusiva.

A partir da situação problema relatada, este trabalho justifica-se pela necessidade de se entender os desafios e as potencialidades da gestão escolar no processo de equidade, no acesso, na permanência e na aprendizagem dos alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa.

Este capítulo apresentou um panorama sobre como ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa, trazendo os marcos legais e históricos da educação inclusiva, a legislação nacional e do estado de Minas Gerais e a relação dessas normativas com a realidade da escola alvo da pesquisa. É importante lembrar que todo o processo de legislações e normativas ao longo do tempo foram cruciais para que houvesse avanços significativos para a construção de escolas inclusivas.

Em relação à escola, este capítulo evidenciou a evolução no número de matrículas de alunos com deficiência na instituição e o papel de todos os servidores na promoção da inclusão escolar. Porém, alguns dados evidenciam dificuldades na construção de práticas inclusivas, representando um problema de gestão, como a desatualização do PPP da escola, a ausência de uma sala de recursos multifuncionais, a confusão no registro da lista de alunos atendidos pela educação especial, a falta de participação e defasagem nas avaliações de larga escala e a ausência de códigos de atividades pedagógicas de módulo II voltadas para a construção de práticas inclusivas.

As evidências apresentadas, desde os dados quantitativos como o número de matrículas e a participação e desenvolvimento dos alunos nas avaliações de larga escala, até os qualitativos, como os relatos presentes no PPP e nos registros da escola, demonstram que mesmo que haja avanços, a promoção de uma escola cada vez mais inclusiva depende de maior clareza nas informações, planejamento, organização e formação continuada para a equipe gestora e pedagógica.

### **3 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

O terceiro capítulo desta dissertação tem caráter analítico e busca discutir, a partir de uma fundamentação teórica e conceitual, o problema de gestão identificado na E.E. Desembargador Rodrigues Campos, aprofundando em uma reflexão crítica sobre como a gestão escolar deve atuar no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira apresentará um modelo teórico, onde serão discutidas referências teóricas que servirão como base para a pesquisa, dando suporte para as discussões levantadas ao longo da dissertação. São trabalhados nessa seção os conceitos de integração e inclusão e o papel da gestão escolar no processo inclusivo. Para isso, foram utilizados como referências autores como Mantoan (2003), Sassaki (2010), Carvalho (2018), Martinho (2024), Cavancanti (2014) e Mergen (2013).

A segunda seção apresenta a metodologia e os instrumentos de pesquisa que serão utilizados na pesquisa de campo, tendo como base o trabalho de Bardin (2016), Martinho (2024), Abraão (2024), Glat (2018), Flores (2018), Borges (2020), Gomes (2025) e Mantoan e Lanutti (2022).

A construção desse capítulo foi organizada de forma a fundamentar teoricamente as evidências listadas no capítulo anterior, para que enfim possamos compreender as limitações e potencialidades das práticas no cotidiano da escola voltadas para a educação especial na perspectiva de uma escola inclusiva. Dessa forma, será realizada uma análise crítica da realidade investigada, fornecendo elementos para a elaboração de um plano de ação a fim de se construir práticas com mais equidade.

#### **3.1 MODELO TEÓRICO**

Esta seção irá apresentar e discutir autores e obras com o propósito de fundamentar a análise de dados e contribuir para o desenvolvimento do Plano de Atendimento Educacional (PAE). Serão abordados, a partir da revisão teórica, os principais conceitos e práticas pedagógicas relacionadas à Educação Especial,

estabelecendo um diálogo com as legislações e políticas públicas nacionais e mineiras. Esse modelo teórico é importante para a compreensão das potencialidades e limitações no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola campo da pesquisa e possibilitará a construção de estratégias pedagógicas que promovam uma educação de qualidade para esses alunos.

Dessa forma, esta seção está organizada em duas partes. A primeira, com o título “Entre a integração e a inclusão: caminhos para uma escola acessível”, tem por objetivo diferenciar os conceitos de integração e inclusão, dois conceitos que são erroneamente confundidos no cotidiano escolar, implicando diretamente nas práticas inclusivas. A segunda seção, intitulada como “O papel da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência”, tem o intuito de discutir a função do gestor escolar como um mediador dos processos e articulador das políticas públicas na instituição.

### **3.1.1 Entre a integração e a inclusão: caminhos para uma escola acessível**

A discussão sobre os conceitos de integração e inclusão escolar é marcada pelo contexto histórico representado por avanços na legislação e nas práticas pedagógicas. A integração, relacionada ao direito do aluno da educação especial ter acesso à escola regular, se limita a apenas à presença do aluno na sala de aula com os demais alunos. Enquanto a inclusão está relacionada à equidade nas práticas pedagógicas, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos. Porém, é muito comum as instituições escolares confundirem os dois termos. Como afirma Luz (2018, p.2) “percebe-se diariamente que alguns alunos estão integrados na escola, mas não são inclusos.”

O conceito de integração escolar passa a ser utilizado no Brasil a partir da década de 1970, onde os alunos com deficiência passam a ter o direito de frequentar as escolas consideradas comuns. De acordo com Sassaki (2010, p. 30), a integração apareceu a fim de derrubar a exclusão social sofrida pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo. Porém, essas pessoas teriam que se adaptar à sociedade, superando as barreiras existentes.

No meio educacional, isso não é diferente, pois conforme Mantoan (2003, p. 14), “tendemos, pela distorção/redução de uma ideia, a nos desviar dos desafios de

uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas”. Nesse sentido, o ensino ainda tende a seguir uma linha mais confortável, em que há o mínimo esforço de mudanças nas práticas, acarretando portanto, nas dificuldades escolares.

A integração, de acordo com Mantoan (2003), possibilita ao estudante apenas uma inserção parcial no meio educacional, mantendo-se ainda como um serviço segregado. Isso porque o aluno pode circular entre diferentes modalidades de atendimento como as classes regulares, classes especiais, salas de recursos multifuncionais, classes hospitalares, entre outros.

A autora ainda afirma que, enquanto a integração é inserir o aluno nas classes regulares, a inclusão possibilita com que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas e que as intuições escolares se estruturam em prol desses atendimento. Dessa forma,

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2003, p.16).

Alves (2018, p.39) afirma que esse conceito de integração, relacionado a adaptação do aluno da educação especial ao grupo deve dar lugar ao termo inclusão e práticas inclusivas, onde políticas públicas devem ser elaboradas, os espaços físicos devem ser adaptados e os recursos humanos devem permitir a esse estudante “ser um cidadão como qualquer outro na sociedade”.

Com a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o conceito da inclusão passou a ser mais enfatizado nas políticas públicas voltadas para a Educação como um todo. Dessa forma, a escola passa a se reestruturar física e pedagogicamente para receber os alunos público-alvo da educação especial.

Portanto, Alves (2018, p.50) afirma que “a inclusão vai muito além da permanência na escola, esta se propõe reestruturar a escola, é romper com um sistema de ensino tradicional, romper com as barreiras que travam a qualidade da educação oferecida”.

Para Sassaki (2010), para que exista a inclusão é necessário a transformação das práticas pedagógicas, a flexibilização dos currículos e a construção de ambientes que sejam acolhedores e acessíveis, respeitando as diferenças e promovendo a

participação de todos os alunos de forma ativa, sendo um processo contínuo em que toda a comunidade escolar atue de forma colaborativa. Assim, a inclusão “implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retratando” (Mantoan, 2003, p.12).

Nesse contexto, os gestores escolares precisam atuar de forma estratégica para que haja o sucesso das práticas inclusivas. É por esse motivo que na próxima seção desse capítulo será analisado como os gestores escolares atuam na articulação das políticas públicas, mobilizando a comunidade escolar e planejando ações que garantam a aprendizagem de todos os alunos de forma inclusiva.

### **3.1.2 O papel da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência**

A gestão democrática e consequentemente as competências e habilidades do gestor escolar em promover tal democracia podem contribuir para a emergência de diversas oportunidades para construir uma escola inclusiva.

Isso já se inicia com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois de acordo com Mantoan (2003) as ações de reorganização das escolas pautadas pela cooperação de todos os envolvidos no processo educativo a fim de construir uma escola inclusiva devem estar previstas no PPP de cada instituição.

Carvalho (2018, p.103) compactua com esse pensamento, dizendo que “o gestor que se propõe a promover uma educação inclusiva mobiliza sua equipe para reavaliar o Projeto Político Pedagógico da escola”, contemplando as necessidades educativas de todos os alunos. Dessa forma, este mesmo autor não hesita ao afirmar que o projeto deve estar coerente com a evolução do processo de educação inclusiva.

Entretanto, o PPP não deve ser elaborado e atualizado apenas para se cumprir uma demanda imposta pelas secretarias de educação, mas sim para prever ações concretas no sentido de proporcionar uma educação de qualidade e para todos. Conforme Martinho (2024, p.46) o PPP “deverá ser revisto e atualizado, pois as necessidades educacionais e sociais da comunidade passam por mudanças ao longo do tempo e isso reafirma o compromisso do documento com a melhoria na qualidade do ensino”.

Além de estar envolvido no processo de construção e atualização do PPP, o gestor escolar também deve estar ciente de todas as leis e documentos que regem a Educação como sendo um direito de todos. É papel do gestor proporcionar o respeito às diversidades, de acordo com os direitos humanos e com outros documentos que garantam a igualdade.

A constituição de 1988, art. 205, já direciona as escolas a promover a igualdade para o acesso e permanência na escola ao definir a educação como “direito de todos e dever do Estado e da Família”. Posteriormente, a LDBEN (1996, art.3) afirma a necessidade de se ofertar a educação especial para todos os níveis e etapas, preferencialmente na rede regular de ensino, com inclusão e equidade.

Também vale ressaltar que o Estatuto da Pessoa com deficiência (Brasil, 2015, art. 28, inc.III) afirma que é

função do poder público um “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta as instituições escolares a promover o acesso, permanência e eliminação de barreiras que dificultem a aprendizagem de alunos com deficiência.

Em relação a Minas Gerais, a resolução SEE/MG nº 460/2013, confirma a responsabilidade da gestão escolar na promoção de uma escola inclusiva ao orientar sobre a oferta de AEE, adaptações e flexibilização de tempo para realizar as atividades escolares.

Nesse sentido, de acordo com Paris (2019), faz-se necessário que o Gestor Escolar conheça as leis relacionadas à Educação, fazendo estudos aprofundados, e assim, garantir o direito a educação para todos. Dessa forma, o Gestor será capaz ou pelo menos tentará cumprir a legislação referente à inclusão de maneira mais efetiva, garantindo o acesso, identificando as principais necessidades, as condições que favoreçam possíveis diagnósticos, a participação de equipes de apoio especializado, a formação continuada para professores e demais profissionais, a participação da comunidade, a construção de um currículo adequado a cada necessidade e as adaptações físicas do espaço escolar.

Outra característica importante para que um gestor escolar caminhe rumo a construção de uma escola inclusiva é de estimular sua equipe pedagógica. Mergen (2013), concorda com esse pressuposto ao dizer que é papel do gestor impulsionar a sua equipe para que esta mude de mentalidade, tendo em vista que a aceitação de pessoas com necessidades educacionais especiais não deve ser vista como um ato obrigatório, somente pelo fato desta ser embasada nas leis. Conforme o Mergen (2013, p.35) diz: “uma mudança exige adaptações, sair do conforto, ter que adotar outras posturas” Dessa forma, o gestor é um facilitador para que a inclusão realmente aconteça.

Carvalho (2018, p.103) também caracteriza o gestor como um facilitador da inclusão, pois este, quando consciente de sua função dentro de uma instituição educacional, atua como mediador dos processos de ensino aprendizagem, possibilitando com que sua equipe se envolva e se comprometa mais. De acordo com o mesmo autor, o incentivo e o investimento na formação de sua equipe, conforme o que é previsto pela lei e pelas teorias pedagógicas, contribui com o processo educativo de todos os alunos e para que haja uma maior reflexão das práticas no cotidiano.

Para Cavalcanti (2014, p.1018), o gestor escolar é uma peça imprescindível para a construção de uma escola inclusiva, pois

ele é capaz de garantir abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar. Para que suas ações tenham efeito satisfatório no processo de inclusão, a flexibilidade no seu trabalho é uma das condições indispensáveis, tendo em vista que deverá considerar a diversidade de opiniões.

Nesse sentido, entende-se a importância de o gestor escolar reconhecer que a sua gestão deve ser democrática, garantindo a participação de todos no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Em relação às adaptações de currículo, de acordo com Carvalho (2018, p.103), é função do gestor promover reuniões pedagógicas para se discutir essas mudanças juntamente com todos os envolvidos no processo, ou seja, toda a comunidade escolar, considerando cada caso específico de inclusão.

Conforme a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.8), é através de uma abordagem fundamentada no currículo



que a inclusão realmente acontece, já que prioriza a individualidade de cada aluno, conforme as suas dificuldades e, dessa forma, melhorando a prática docente.

Sabe-se que a responsabilidade do planejamento e flexibilização do currículo é do professor e segundo Sousa (2014, p.24), este profissional deve se questionar sobre como os alunos com necessidades educativas especiais aprendem e o tempo que levam para o desenvolvimento de cada atividade. Porém, conforme exposto, entendemos que cabe a equipe gestora o compromisso de cobrança de um currículo inclusivo planejado pela equipe pedagógica.

Para Cavalcanti (2014, p.1019), quando o gestor deixa a sua sala para conhecer a realidade da sala de aula e participa de todo o processo, há a garantia de uma educação de qualidade. Mergen (2013, p.21) concorda nesse sentido, pois afirma que o gestor não deve se restringir apenas à parte administrativa da escola, mas precisa se envolver com o processo pedagógico, repensando, portanto, nas práticas existentes e na reformulação do currículo, sendo este planejado para uma educação de qualidade para todos.

Em relação a administração das verbas destinadas à educação, o gestor deve priorizar as necessidades administrativas e pedagógicas (SOUSA, 2014, p.12). Nesse sentido, o Ministério da Educação orienta o gestor a respeito da adaptação do espaço físico da escola em prol da inclusão, como a aquisição de recursos que permitem a acessibilidade e materiais que auxiliem no aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais, como jogos educativos, livros de braile, computadores, entre outros. Para isso, é importante que o gestor esteja sempre buscando informações da Secretaria de Educação e construa um plano de ação para que a verba seja liberada.

Compreende-se, portanto, que para se construir uma escola inclusiva, é necessário que a gestão escolar se comprometa a elaborar um planejamento de ações articulado no PPP da escola, conhecendo as legislações, resoluções e políticas públicas e buscando o suporte necessário junto à Secretaria de Educação.

### 3.2 METODOLOGIA

Essa pesquisa fez uma abordagem qualitativa em conformidade com as autoras Ludke e André (1986, p. 13), pois pretendeu-se “extrair as principais perspectivas dos participantes” e os dados coletados serão descritivos.

Foram desenvolvidos e aplicados entrevistas e questionários baseados no trabalho de Martinho (2024). Esse autor investiga a política da inclusão escolar na perspectiva dos gestores escolares, no qual foram identificados desafios relacionados à infraestrutura, formação de professores e apoio das famílias.

Dessa forma, aplicou-se um questionário do tipo misto, por meio do Google Formulários para professores regentes de aula do Ensino Médio (60 entrevistados) e professores de apoio a alunos com deficiência (6 entrevistados), com o intuito de investigar como ocorre o processo de inclusão na escola na perspectiva deles. Essa ferramenta foi escolhida devido à facilidade para a coleta e análise dos dados oferecida pelo site. Além disso foi realizada uma entrevista semiestruturada para os servidores que compõem a gestão administrativa (2 entrevistados) e a gestão pedagógica (especialistas da Educação Básica) (1 entrevistada), de forma presencial.

As respostas destes grupos foram analisadas e comparadas, para permitir a discussão sobre o que é de comum acordo e a visão de cada grupo em relação ao caso. O motivo para se aplicar esse método é para se obter o máximo de detalhes referentes ao estudo.

Essa metodologia está de acordo com os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), que busca a compreensão dos sentidos e significados de cada discurso minuciosamente. A comparação das respostas, bem como a sua análise servem para a identificação de convergências e divergências entre os grupos de participantes da pesquisa.

Dessa forma, a escolha pela análise de conteúdo foi uma estratégia para combinar as perspectivas dos participantes da pesquisa com a legislação vigente e a literatura a respeito da inclusão de alunos com deficiência.

A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), permite que haja uma categorização e melhor compreensão dos significados presentes nas falas de cada participante. Pois a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

A partir das entrevistas e questionários, foi possível chegar a resultados que apontassem as dificuldades da equipe gestora na inclusão de alunos com deficiência, no que se refere à organização e estruturação das práticas pedagógicas adaptadas, ao incentivo de reuniões da equipe pedagógica voltadas para esse fim e à formação continuada dos professores.

Dessa forma, diante dos dados encontrados e da investigação realizada nos instrumentos de pesquisa, foi possível estabelecer uma relação entre as referências teóricas abordadas nesse estudo e a percepção dos envolvidos no processo de inclusão na instituição campo da pesquisa, a fim de propor um plano de ações que busque promover uma escola cada vez mais inclusiva.

A próxima seção tratará da análise dos dados referentes ao processo de inclusão dos alunos com deficiência que vem acontecendo na instituição pesquisada, a partir do olhar de cada participante da pesquisa, relacionando com a legislação e com a literatura em relação à essa temática. Sendo assim, ela está dividida em quatro subseções conforme cada função desempenhada no processo de inclusão da escola pesquisada.

### 3.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HELENA MARIA COSTA

Esta seção apresenta a análise e a discussão dos dados obtidos nessa pesquisa a partir das respostas aos questionários aplicados aos professores de apoio, dos professores regentes de aula e de participantes da gestão da escola campo da pesquisa. A sistematização e interpretação dos dados foram baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitindo com que os discursos fossem compreendidos a partir das experiências profissionais e práticas pedagógicas dos participantes.

A apresentação e a análise dos dados obtidos que compõem esta seção estão divididas em quatro subseções: (3.3.1) O professor de apoio da EEPHMC; (3.3.2) O professor regente de aulas da EEPHMC; (3.3.3) A gestão da EEPHMC; (3.3.4) Análise e discussão dos dados.

Dessa forma, é finalidade dessa seção apresentar os dados coletados a partir de cada instrumento, trazendo reflexões quanto às práticas pedagógicas e desafios na implementação de políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência na

Escola Estadual Professora Helena Maria Costa, onde os participantes da pesquisa são os professores regentes de aula, os professores de apoio e os gestores da instituição.

Sobre os docentes entrevistados, de acordo com a Lei estadual nº 9381 de 1986, os professores da rede estadual de Minas Gerais podem receber dois tipos de denominação: professor regente de turma e professor regente de aula. O primeiro é o que atua com turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Já o segundo é aquele que leciona determinado componente curricular nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Minas Gerais, 1986).

Conforme a resolução nº 4256 de 2020, enquanto os professores regentes de turma e de aula ficam responsáveis pelo ensino dos conteúdos em sala de aula, garantindo a equalização das oportunidades, os professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) devem exercer uma função pedagógica que deve complementar e articulada ao trabalho dos professores regentes, eliminando as barreiras à aprendizagem (Minas Gerais, 2020).

Em relação à gestão escolar, a resolução da SEE nº 4658 de 2021 define que esta é composta pela direção, vice-direção e especialistas da educação básica. Enquanto a direção e vice-direção são responsáveis pela liderança do trabalho administrativo e pedagógico, organização do funcionamento da escola e execução do PPP, os especialistas em educação básica estão incumbidos a coordenar o trabalho pedagógico, acompanhando o planejamento dos docentes e mediando o processo ensino-aprendizagem (Minas Gerais, 2021).

A seguir, iniciaremos a apresentação dos dados partindo do questionário aplicado aos professores de apoio. Esse questionário apresenta perguntas sobre o perfil desses profissionais, atuação e a relação com os demais profissionais da gestão e docência.

### **3.3.1 O professor de apoio da EEPHMC**

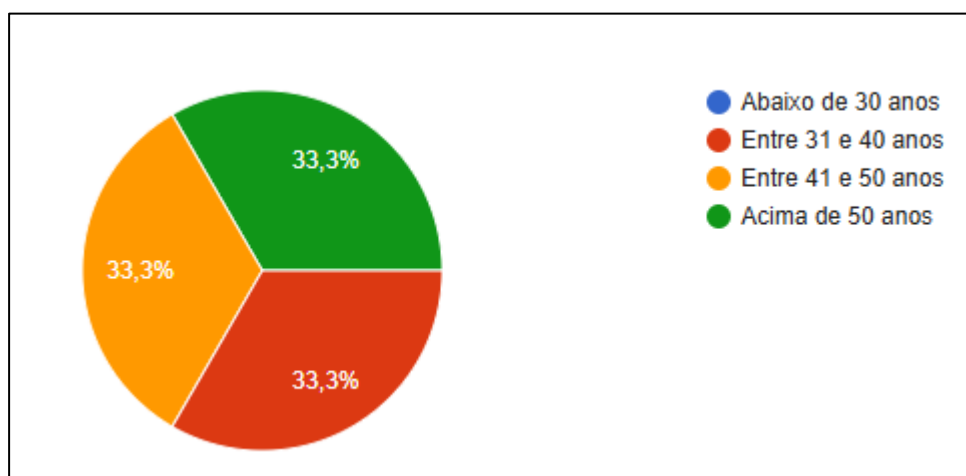
De acordo com Tardif (2014), é importante compreender o docente não somente como um objeto de pesquisa, mas como um profissional com saberes específicos, construídos a partir da prática durante sua formação. Dessa forma, o professor “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua

prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (Tardif, 2014, p.230).

Participaram dessa pesquisa seis professores de apoio, que receberam os codinomes de PA1 a PA6 para se manterem no anonimato. O perfil desses participantes inclui informações referentes a faixa etária, formação e tempo de atuação na educação ou na área da educação especial. Essas informações são importantes para se analisar as respostas dos participantes como um todo.

O gráfico 5 mostra a idade dos professores de apoio da instituição analisada. Através do *google forms*, foram oferecidas 4 possibilidades de resposta.

Gráfico 5: Faixa etária dos professores de apoio



Fonte: a autora (2026)

Conforme mostrado no gráfico, houve uma variação equivalente em relação à faixa etária entre 31 e 40 anos, entre 41 e 50 anos e acima de 50 anos. Entretanto, nenhum dos entrevistados possui idade abaixo dos 30 anos.

Em relação à formação, todos os professores de apoio possuem graduação ou pós-graduação em Educação Especial, sendo que dois deles possuem uma segunda graduação além da licenciatura em educação especial, conforme a tabela 3:

Tabela 3: Formação dos professores de apoio

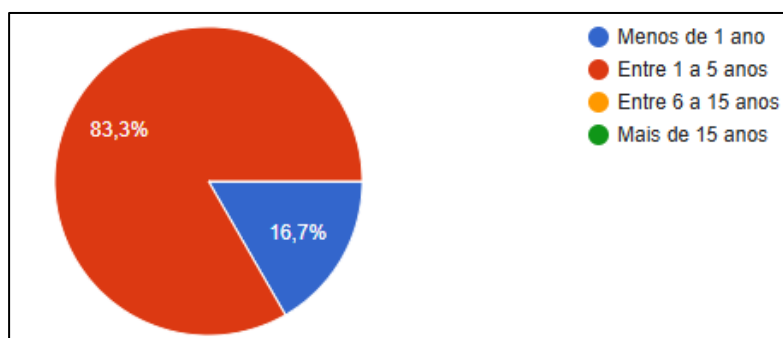
| Entrevistados | Graduação(ões)                                                       | Pós-graduação(ões)                                                                            |
|---------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| PA1           | Serviço Social<br>Licenciatura em educação especial<br>Pedagogia     | Não possui                                                                                    |
| PA2           | Licenciatura em Educação Especial                                    | Educação especial                                                                             |
| PA3           | Licenciatura plena em pedagogia<br>Licenciatura em educação especial | Educação especial<br>Pós-graduação em autismo<br>Pós-graduação em alfabetização e letramento. |
| PA4           | Licenciatura em educação especial                                    | Pós-graduação em Alfabetização e Letramento em Educação Especial                              |
| PA5           | Licenciatura em educação especial                                    | Não possui                                                                                    |
| PA6           | Licenciatura em educação especial                                    | Não possui                                                                                    |

Fonte: a autora (2025)

É importante ressaltar que embora a PNEEPEI não estabeleça diretrizes para a formação inicial ou continuada desses profissionais, na legislação mineira existem normativas que priorizam profissionais com qualificação na área da Educação Especial.

Os dados sobre tempo de atuação como professores de apoio foram categorizados em 4 grupos conforme indicado no Gráfico 6.

Gráfico 6: Tempo de atuação dos professores de apoio



Fonte: a autora (2026)

Quanto ao tempo de atuação dos entrevistados como professores de apoio, a maioria afirmou ter entre 1 e 5 anos e apenas 16,7% diz ter menos de 1 ano nessa profissão. Este dado é importante para relacionarmos o tempo de atuação desses profissionais com a qualidade do atendimento ao aluno com deficiência, mesmo que este não seja o único fator a ser considerado. Estudos como o de Papi (2018) revelam

que os professores de apoio no início de carreira demonstram insegurança e que existe um sentimento de sobrevivência, onde esses profissionais copiarão as estratégias dos profissionais com mais tempo de carreira.

Já segundo Lara (2017, p.170) “a experiência do dia a dia que faz toda a diferença. A formação teórica é importante, mas o contato diário com o estudante é que faz a diferença [...]”. Da mesma forma, Torres (2025), afirma que os docentes com mais experiência enxergam cada estudante com deficiência como um mistério ou novo desafio, sendo que o aprendizado tanto para o aluno quanto para o professor acontece de forma progressiva.

Estes estudos revelam, portanto, que existe diferença entre o trabalho do professor iniciante e do professor com mais tempo de carreira no atendimento dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, experiência ocorre à medida que esses profissionais vão se deparando com os estudantes, conhecendo e aprendendo a lidar com cada deficiência e construindo seu repertório ao longo do tempo. As próximas perguntas do questionário apresentam respostas abertas, o que impossibilita a construção de gráficos ou tabelas.

Em relação a atuação dos professores de apoio no processo de inclusão dos alunos com deficiência na EEPHMC, foram feitos questionamentos quanto ao planejamento de aulas e atividades, à construção do PDI e ao processo avaliativo.

Quanto à existência de articulações entre professores de apoio e professores regentes de aula para o planejamento das aulas e atividades voltadas para os alunos com deficiência na instituição, observa-se, pelas respostas ao questionário aplicado aos professores de apoio, que há dificuldades na comunicação entre professores de apoio e professores regentes de aula. Nesse aspecto, um dos professores de apoio participantes da pesquisa afirma:

Não tem muita comunicação entre professores de apoio, e professores regente de aula, e professores regente de turma, acredito que falta o conhecimento do que é a educação especial, e de como incluir o aluno especial no cotidiano escolar (PA 3, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Outro participante da pesquisa confirma essa experiência ao dizer que:

Não há comunicação entre os professores, essa articulação somente acontece quando o professor de apoio procura o professor regente e

são poucos os professores que dão abertura para interação. Dessa forma dificulta a real inclusão do aluno (PA 5, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

De forma mais objetiva, mas ainda em concordância com os dois depoimentos acima, outro participante diz que é “muito pouco, a maior parte eu faço as adaptações”.

Nesse sentido, percebe-se na fala dos professores de apoio que há um certo incômodo quanto à construção de atividades e planejamento de aulas de forma articulada com os professores regentes de aula. De acordo com Abraão (2024), ter a compreensão de que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é importante para que se rompa com a ideia de que apenas o professor de apoio deve ser responsável pelo aprendizado do estudante com deficiência.

Essa interação entre o professor regente de aula e o professor de apoio é prevista na resolução da SEE-MG nº 4256/2020:

Art. 8º - os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:  
[...]  
IV – Trabalhar em parceria com os professores de atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizando o plano de aula antecipadamente para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes;  
[...]  
Parágrafo único – O processo de ensino e aprendizagem do estudante da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (Minas Gerais, 2020, p.2).

Dessa forma, são necessárias ações que busquem proporcionar maiores articulações entre professores regentes de aula e professores de apoio, a fim de se promover a inclusão dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem de forma mais eficaz. Pois, conforme Glat (2018), a falta de planejamento e articulação de atividades de forma colaborativa entre os atores do processo de inclusão dos alunos com deficiência resultam em uma aprendizagem fracionada e sem conexão para o estudante.

Quanto à questão relacionada à forma como o PDI é construído atualmente e se o documento auxilia nas práticas pedagógicas e na avaliação contínua do aluno com deficiência na instituição, percebe-se que as percepções dos professores de apoio são bastante críticas, sendo que dos seis participantes dessa pesquisa, apenas uma pessoa afirmou que o PDI auxilia nas práticas inclusivas na escola, enquanto os



outros participantes reconhecem a importância do instrumento para nortear o trabalho da equipe pedagógica com o aluno com deficiência, mas demonstram que há falhas na sua elaboração e efetivação.

Um dos participantes mostra estar insatisfeito com o modelo de PDI proposto pela SEE-MG dizendo que “muitas lacunas para desenvolver um melhor trabalho e apoio pedagógico” (PA 1, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Os outros participantes concordam que o PDI não é construído e implementado de forma adequada. Isso é evidenciado na seguinte afirmação: “existe a cobrança do PDI pela gestão, mas nunca uma reunião para discutir, orientar sobre o desempenho ou não do aluno acompanhado e do professor de apoio. Não ocorre devolutiva a respeito do relatório” (PA 4, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Outra afirmação vai ao encontro da mesma ideia quando diz que “se o PDI for seguido da forma correta, que deve ser seguido, auxiliará sim. Porém, na maioria das vezes isso não acontece” (PA 5, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Um dos participantes não deixa claro quanto à construção e implementação do PDI na escola, mas confirma que esse documento “pode ser um aliado, se for utilizado da forma correta, pois se o professor relatar a real situação do aluno de inclusão o PDI pode ajudar, mas o problema é quando se omite a real situação do aluno” (PA 3, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Através das falas dos participantes, há indícios de que a forma como o PDI é construído na escola pode não ajudar no atendimento individualizado dos alunos com deficiência na instituição.

Conforme orientações da SEE nº 4.256/2020:

Art.13 – O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§ 1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o especialista o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola, o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§ 2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final. (Minas Gerais, 2020, p.3).

A partir do exposto, nota-se que existem dificuldades no cumprimento das normativas em relação à elaboração e implementação do PDI na EEPHMC. De acordo com Costa (2024, p.118), “a falta de uma integração mais eficaz pode resultar em lacunas na implementação das políticas públicas e práticas necessárias para apoiar os estudantes de forma consistente.”

Santos (2025) se atenta para a importância de se promover a conscientização dos atores responsáveis pelo processo de inclusão de alunos com deficiência, ela afirma que “quando todos participam, há uma troca de experiências e ideias que enriquecem o processo” (Santos, 2025, p.38). Assim, o envolvimento de todos na elaboração do PDI é essencial para que o atendimento ao aluno com deficiência seja eficaz.

Nesse sentido, vale ressaltar que é necessário maior articulação da equipe pedagógica quanto ao PDI, onde encontros entre os integrantes da equipe devem ser promovidos de forma mais frequente, em que devem acontecer momentos de discussão a respeito do currículo e práticas pedagógicas mais inclusivas.

Esta articulação está prevista na Resolução da SEE-MG nº 4.256 de 2020 no art. 13 onde afirma que o PDI é um documento que “deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante” (Minas Gerais, 2020, p.3).

Torres (2017) confirma a importância dessa articulação entre os professores regentes e professores de apoio, no sentido de que esses profissionais devem unir suas competências para atender ao aluno com deficiência. Enquanto o professor regente possui o conhecimento das habilidades e dificuldades do aluno, o professor de apoio constrói junto com este profissional, as estratégias para garantir o aprendizado do estudante. Somando a esses profissionais, Lima (2021) traz a colaboração da gestão escolar na construção do PDI, garantindo com que esse documento não seja burocrático, criando momentos e disponibilizando espaços para que todos os atores se responsabilizem pelo processo de inclusão na escola.

No que tange a existência de articulação entre professores regentes de aula e professores de apoio na elaboração de avaliações para alunos com deficiência na instituição pesquisada, observa-se, pela ótica dos professores de apoio, que existe uma cooperação, porém ainda entre alguns profissionais, apontando mais uma vez lacunas na organização e no entendimento dos papéis de cada profissional no

processo de inclusão. Isso fica bastante explícito através da fala de um dos professores de apoio participantes da pesquisa quando afirma que “essa articulação somente acontece quando o professor de apoio procura o professor regente e são poucos os professores que dão abertura para interação” (PA 5, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Nesse sentido, a resolução da SEE nº 4 256/2020 estabelece que:

Art. 8º - os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:  
[...].

IV – Trabalhar em parceria com os professores de atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizando o plano de aula antecipadamente para o planejamento de recursos e acessibilidade dos estudantes;

[...]

Parágrafo único – O processo de ensino e aprendizagem do estudante de educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de:

[...]

II – Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes (Minas Gerais, 2020, p.2).

De acordo com Mantoan (2003), para que a inclusão escolar ocorra, é necessário a compreensão de que o aprendizado do aluno com deficiência é responsabilidade coletiva, não podendo ser delegada apenas para o professor de apoio. O que corrobora com as ideias de Abraão (2024, p. 76) ao dizer que “somente um trabalho articulado, aberto à colaboração entre os pares pode traçar caminhos pedagógicos que favoreçam a inclusão, o desenvolvimento, a aprendizagem e a escolarização dos estudantes”.

Um dos participantes da pesquisa ainda justifica tal desarticulação entre professores de apoio e professores regentes de aula através da falta de momentos de formação profissional relacionada à inclusão:

[...] falta uma aula exclusiva, para que seja explicado, o papel de cada educador na vida do aluno especial, pois nós professores de apoio recebendo cursos da SEE, que nos atualiza sobre o nosso papel e deveres, e também nos informando o papel da supervisão e professores regentes de aula, e de turma. Como não são oferecidos esses cursos aos demais profissionais da área da educação, acaba

que os demais não cumprem sua função devidamente (PA 3, Questionário aplicado em Dezembro de 2025).

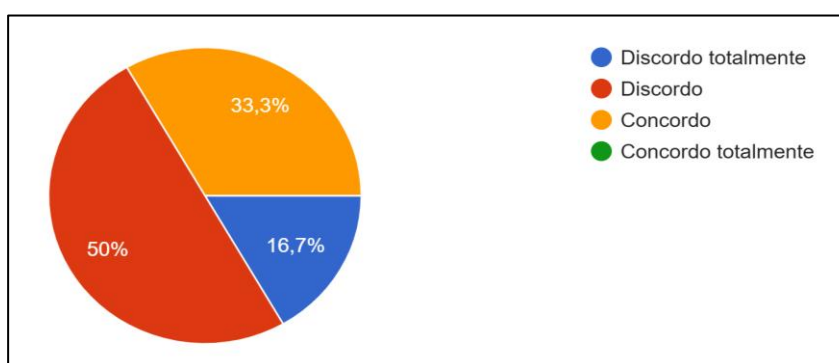
É importante ressaltar a existência de um órgão instituído na SEE-MG em 2021, o CREI (Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva). Este órgão deve oferecer suporte às escolas da rede estadual, sendo que uma de suas funções é de oferecer formação aos profissionais da educação, o que vai ao encontro de Mantoan (2003, p. 45) que afirma que “o foco da formação é o desenvolvimento das competências de resolver problemas pedagógicos”.

Conforme Abraão (2024, p. 74), “a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas é fundamental para que a escola seja, de fato, uma escola inclusiva”.

Alinhando à essas ideias e sabendo da existência de um órgão específico da SEE, que apoia as instituições estaduais de ensino para práticas inclusivas, vale trazer para essa discussão a necessidade de ações por parte da escola campo da pesquisa, a fim de proporcionar momentos de formação para os profissionais de ensino. Cabe então, aos gestores escolares, buscar apoio na SEE para a implementação de encontros de formação ou a divulgação de cursos disponibilizados pela SEE referentes à inclusão.

Em relação ao questionamento se a gestão está atenta e acompanha o trabalho dos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiência, houve uma discordância de 50% dos professores de apoio, discordância total de 16,7% desses profissionais contra apenas 33,3% que concordaram, conforme o gráfico 7:

Gráfico 7: Percepção dos professores de apoio sobre o acompanhamento da gestão quanto ao trabalho pedagógico na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Este resultado é significativo, pois mostra que mais da metade dos participantes sente que não há um acompanhamento efetivo por parte da gestão no que diz respeito ao trabalho envolvendo a inclusão. Isso se relaciona com o apresentado por Mantoan (2003), segundo a autora a gestão deve liderar a reorganização pedagógica, revisar práticas inclusivas e promover uma transformação da escola no sentido da inclusão, o que compactua também com o apresentado por Martinho (2024, p.31):

O gestor deve possuir conhecimento de tudo o que está relacionado à instituição em que ele ocupa o cargo. Portanto, o gestor tem a obrigação de conhecer e se integrar com toda a comunidade escolar para que se possa oferecer uma educação inclusiva [...]

Uma das peças fundamentais para que o processo de inclusão aconteça na escola é o gestor escolar. Este profissional ocupa uma posição em que a implementação de políticas públicas, o zelo pela estrutura da instituição, a organização e acompanhamento do trabalho pedagógico são cruciais para que o processo ensino-aprendizagem aconteça.

Em relação ao processo de inclusão escolar, para Cavalcanti (2014, p.1018), “o gestor escolar é peça fundamental para que haja um desenvolvimento pedagógico, pois ele é capaz de garantir abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar”, sendo este profissional aquele em que a equipe se espelha para criar uma escola inclusiva.

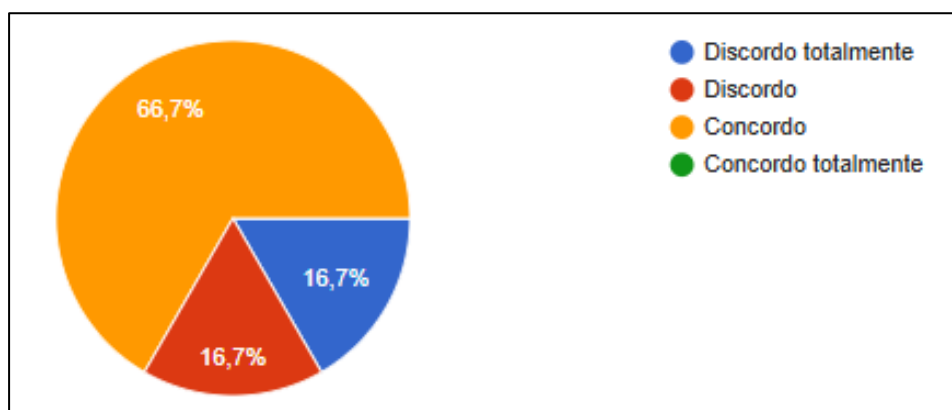
Nesse sentido, a análise das respostas dos professores de apoio em relação à atuação da gestão escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência na EEPHMC demonstra que existem fragilidades quanto ao acompanhamento pedagógico e à articulação de práticas inclusivas.

Por isso, faz-se necessário a construção de estratégias que permitam com que a gestão acompanhe e participe efetivamente do processo de inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de ensino.

No que concerne à percepção dos participantes da pesquisa em relação ao acompanhamento da gestão na elaboração e atualização do PDI de cada aluno com deficiência, os resultados da pesquisa com os professores de apoio indicam um cenário parcialmente diverso, onde 66,7% dos participantes afirmaram “concordo”,

16,7% afirmaram “discordo” e 16,7% disseram “discordo totalmente”, como mostra no gráfico 8:

Gráfico 8: Percepção dos professores de apoio sobre a participação da gestão na construção e atualização do PDI na EEPHMC



Fonte: a autora (2026).

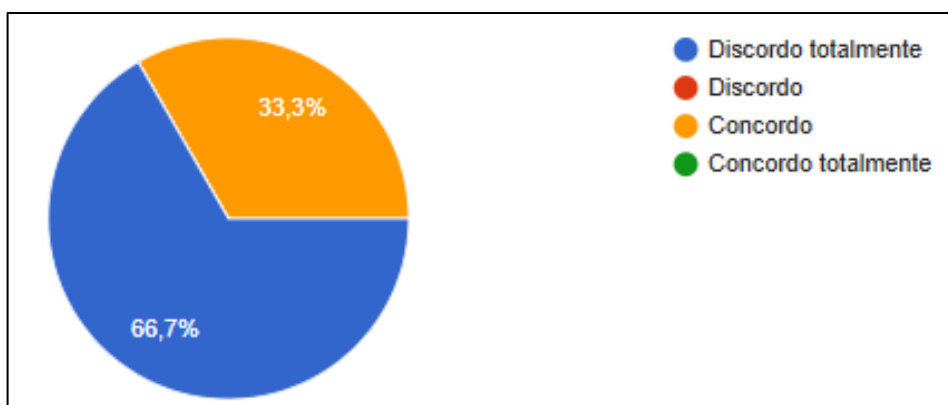
Mesmo que existam respostas diversas e que a maioria aponte que há um acompanhamento na construção e na atualização do PDI de cada aluno, a presença de respostas negativas pode indicar que esta prática pode não ocorrer de forma sistematizada. Para Flores (2018, p.82), é papel da gestão escolar:

incentivar troca de ideias, discussões, observações, fazer comparações, colocar em prática o que foi estabelecido e, mesmo obtendo um resultado insatisfatório, cabe também analisar os erros, além de liderar com profissionalismo os processos pedagógicos (Flores, 2018, p.82).

Esta afirmativa reforça a ideia de que a gestão escolar precisa acompanhar a construção e atualização do PDI dos alunos com deficiência, promovendo momentos de encontro entre os atores, uma vez que este deve ser construído de forma colaborativa e atualizado de acordo com os sucessos e limitações ao longo do processo ensino-aprendizagem de cada estudante.

No que tange às ações da gestão para promover encontros com os professores de apoio para acompanhar e orientar as práticas de inclusão dos alunos com deficiência os resultados das pesquisas com os professores de apoio indicam que há poucos momentos de encontro da gestão com esses profissionais, como indica no gráfico 9:

Gráfico 9: Percepção dos professores de apoio sobre a promoção de encontros com a gestão para acompanhamento das práticas inclusivas na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Mantoan (2003) afirma que para a efetivação da inclusão, as iniciativas não devem ser isoladas, mas é preciso mudanças estruturais e organizacionais na escola, envolvendo a participação de todos no acompanhamento das práticas inclusivas.

Da mesma forma, Sasaki (2010) afirma que é necessário que haja mudanças principalmente nas gestões das instituições educacionais, atendendo às necessidades das pessoas com deficiência, incluindo a reorganização institucional, formação e acompanhamento do trabalho pedagógico. Flores (2018, p. 79) corrobora com essas ideias ao dizer que

as responsivas do gestor são diversas e entre elas destaca-se orientar e direcionar toda a equipe, conhecendo todos os setores da escola e isso integra o acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência (Flores, 2018, p.79).

Segundo os autores, encontros entre a gestão e os professores de apoio e regentes de aula são cruciais para se discutir a aprendizagem dos alunos com deficiência, levantando práticas inclusivas consideradas positivas e trazendo estratégias que aprimorem o ensino. Portanto, esses resultados revelam a importância de se fortalecer a mediação e articulação da equipe gestora em relação às práticas inclusivas, criando momentos de encontro para o acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico.

Os professores de apoio também foram questionados em relação aos desafios e potencialidades no processo de inclusão dos alunos com deficiência na EEPHMC,

pois a construção de uma escola inclusiva é marcada por muitos desafios, sendo importante ressaltar que para isso não requer apenas a garantia do acesso do estudante com deficiência à sala de aula regular, mas também a efetivação da aprendizagem deste estudante com equidade. Também é importante ressaltar que existem potencialidades no processo educativo dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, onde práticas inclusivas, ainda que desconhecidas, propiciam um espaço de transformação.

Dessa forma, a questão “Você identifica práticas que promovam a inclusão de alunos com deficiência nessa escola? Em caso afirmativo, cite potencialidades e boas práticas” existem respostas distintas entre os professores de apoio, sendo que quatro dos participantes declararam não existir práticas inclusivas na instituição, conforme o depoimento de um desses professores que diz que “não identifiquei práticas que promovam a inclusão de alunos, pelo contrário, falta uma sala de recursos, mais atividades, espaço para inclusão, se fala em inclusão somente no papel” (PA 1, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Fica explícito o incômodo do participante da pesquisa em relação à ausência de práticas inclusivas e a falta de sala de recursos na instituição. De acordo com a resolução da SEE-MG nº 4 256/2020:

Art. 21 – 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.

Parágrafo único – 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.

Art. 22 – A oferta do AEE em sala de recursos é 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).

A falta da Sala de Recursos é algo visto como um dos desafios da inclusão de alunos com deficiência nas instituições, o que é retratado por muitos autores. Mantoan (2003) defende a sala de recursos como um suporte pedagógico, que contribui para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Para ela, esta sala deve funcionar como um ambiente que proporcione a autonomia do estudante.



Na mesma linha de pensamento, Neta & Melo (2024), afirmam que a falta da sala de recursos é um dos fatores que impacta diretamente o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Infelizmente, esta escassez de recursos faz parte da realidade da maioria das escolas públicas, conforme Rosa (2020, p.14) alega que a maioria das escolas públicas “apresentam espaços físicos não tão apropriados à inclusão e falta de recursos didáticos apropriados às demandas de vários tipos de deficiência”. Rosa (2020) ainda ressalta que é necessário que o Estado garanta as adaptações nos espaços físicos das escolas, incluindo a construção de salas de recursos.

Um outro depoimento indica que as práticas inclusivas na instituição ficam na maioria das vezes sob a responsabilidade apenas do professor de apoio, aparecendo de forma esporádica em alguns professores regentes de aula. Sendo assim, conforme o professor de apoio participante da pesquisa “a escola não possui práticas inclusivas. Essas práticas na maioria das vezes são feitas pelo professor de apoio e alguns professores. Mas não é algo efetivo” (PA 4, Questionário aplicado em dezembro de 2025). Nesse sentido, Mantoan (2003) faz uma crítica à centralização do ensino de alunos com deficiência apenas à figura do professor de apoio, alegando que esta deve ser responsabilidade de todo o corpo docente.

A ação conjunta de todos os docentes em relação às práticas inclusivas deve ser mais frequente nas escolas de ensino regular e que buscam ser inclusivas, tendo ou não a sala de recursos, bem como outros materiais didáticos que facilitem o ensino.

Sendo assim, ainda que a ausência de uma sala de recursos possa ser um desafio para as práticas inclusivas na EEPHMC, este não pode ser um fator limitante para que a aprendizagem aconteça. O processo de inclusão de alunos com deficiência vai além da estrutura física, partindo da premissa de que é primordial o regime de colaboração entre os atores envolvidos, sendo professores de apoio, professores regentes de aula/de turma e gestores. É nessa realidade que surgem atividades e metodologias diversas, que atendam a todos os estudantes conforme suas habilidades e dificuldades de aprendizagem.

Partindo dessa ideia, outros dois professores de apoio que participaram da pesquisa, reconheceram que existem práticas inclusivas na instituição analisada, mesmo que ocasionalmente.

desenvolvimento de empatia e respeito mútuo, acolhimentos afetivos e humanizados, adaptações de atividades conforme a necessidade de cada aluno, trabalho colaborativo entre professor regente de aula e professor de apoio, incentivo à participação dos alunos com transtornos em todas as atividades da turma, valorização das capacidades e avanços dos alunos, reforçando sua autonomia e autoestima (PA 6, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Através desse depoimento, é notório que a instituição apresenta como potencialidade a empatia, o respeito e a colaboração para a construção de uma escola inclusiva o que vai ao encontro com uma das competências da BNCC em que os estudantes devem “exercitar a empatia, o diálogo e a cooperação para promover o respeito e a diversidade [...]” (Brasil, 2017, p.10).

Mantoan (2003) também atribui o sucesso da inclusão escolar de alunos com deficiência à valorização das diferenças, à consciência dos professores em relação às suas práticas pedagógicas de modo a atender a todos, a cooperação entre os envolvidos no processo de ensino, às adaptações no currículo e estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Quando questionados sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência na instituição campo da pesquisa, os professores de apoio enfatizaram desde problemas estruturais, como a falta de sala de recursos, já mencionada anteriormente, quanto às práticas pedagógicas e a falta de colaboração entre os docentes. Os participantes ainda mencionam a insuficiência de formação continuada em inclusão e dificuldades na participação das famílias, perpassando, portanto, a questões relacionadas à organização da instituição escolar, o que de fato configura como um caso de gestão.

Em relação à pouca participação das famílias no cotidiano escolar dos alunos com deficiência na EEPHMC, os professores de apoio afirmam que “há necessidade de ter um acompanhamento maior das famílias junto à escola e professores” (PA 2, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Nesse ponto, um dos depoimentos se destaca ao dizer que um dos maiores desafios, além da ausência da sala de recursos com tecnologias assistivas é a dificuldade de se ter

uma comunicação mais próxima com a família, para resguardar as questões de crises na escola, garantir que o aluno esteja medicado e se necessário fazendo terapia, sendo acompanhado por uma equipe

multidisciplinar, fora da escola, que é direito do aluno segundo o ECA. Exigir da família, que se cumpra esse direito. Porque muitas vezes nos deparamos com famílias omissas, que simplesmente largam os alunos na escola, sem dar suporte nenhum (PA 6, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Essa relação entre família e escola é importante para que haja um desenvolvimento educacional do aluno com deficiência, auxiliando com informações essenciais para a construção do PDI e acompanhamento da aprendizagem do estudante, o que fortalece as práticas inclusivas na escola. Mantoan (2003) confirma que essa parceria entre famílias e escola é necessária para que se cumpra o projeto político pedagógico. Nessa mesma ideia, Parolin (2012) explica que é essencial o envolvimento dos familiares pois

além de aumentar as informações e a possibilidade de eficácia nas ações que serão propostas para aquele aprendiz, compromete todo o grupo criando o sentimento de pertença, de parceria, além das emoções que advém do compartilhamento. (Parolin, 2012, p.291)

Pesquisas como a de Lima (2021) apontam dificuldades na relação da família com a escola, revelando que muitas famílias se apoiam no laudo do aluno com deficiência, que as fazem acreditar que apenas o diagnóstico já garante os direitos do estudante a um atendimento especializado, sem a necessidade de sua participação ativa no processo pedagógico.

Outros fatores mencionados pela mesma autora são as longas jornadas de trabalho e o baixo nível de escolaridade dos familiares, dificultando a comunicação com as instituições de ensino. Ela ainda afirma que cabe à escola orientar essas famílias sobre a importância do acompanhamento diário, bem como estratégias e recursos que possam facilitar a comunicação entre todos os envolvidos no processo de ensino do estudante.

Em relação à questão “Na sua opinião, quais ações por parte dos professores e/ou gestão precisam ser melhoradas para se promover a inclusão de alunos com deficiência na escola?” foi possível identificar, a partir das percepções dos professores de apoio, que é necessário pautar sobre as responsabilidades de cada profissional na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, algumas respostas voltaram a destacar a importância de se fortalecer a articulação entre gestão escolar e docentes, salientando que a gestão

precisa fornecer melhores condições de estrutura e maior suporte para os professores regentes de aula e de apoio, ao mesmo tempo que os professores devem garantir as práticas pedagógicas conforme as necessidades de cada estudante. Isso é bastante evidenciado pelo depoimento de um dos participantes dessa pesquisa que diz que “a gestão deve oferecer a estrutura e o suporte, já os professores devem implementar práticas pedagógicas adaptadas e sensíveis às individualidades de cada aluno” (PA 2, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Dessa forma, “é justamente no desenvolvimento dos diálogos e das práticas que emerge a importante função de uma gestão escolar comprometida com os princípios da Educação Inclusiva na organização geral da escola” (Garcez, 2021, p.121).

Outro ponto enfatizado foi quanto a carência na comunicação e no diálogo entre os profissionais da escola, onde um dos participantes afirma que “falta diálogo de ambas as partes, pois na prática os profissionais não estão cumprindo o seu papel, pois a inclusão só está no nome” (PA 3, Questionário aplicado em dezembro de 2025). A menção de que a “inclusão só está no nome” indica que um dos desafios da inclusão na escola está na distância entre o que está escrito nos documentos oficiais que norteiam o processo inclusivo e no PPP da instituição e o que realmente acontece nas práticas em sala de aula. Isso demonstra que existem fragilidades no que tange à implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na instituição.

Diante desse mesmo contexto, Lima (2021) frisa que o gestor escolar tem um papel fundamental para a promoção da educação inclusiva, pois vai além das atividades burocráticas desse profissional. O gestor deve atuar garantindo com que a inclusão seja uma responsabilidade de todos da escola, que precisam agir de forma articulada, sendo algo previsto no PPP da instituição, como Torres (2025, p. 17) afirma, “essa articulação exige, contudo, que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas contemplem a previsão desses serviços e que a gestão escolar assegure as condições necessárias para sua efetivação”.

As respostas dos professores de apoio também mostraram a demanda relacionada à formação continuada dos profissionais da educação, destacando que a formação dos profissionais não é suficiente, o que pode dificultar o atendimento dos estudantes com diferentes tipos de deficiência.

Conforme Sasaki (2010), profissionais que estão prontos para lidar com a diversidade são cruciais para a construção de uma escola inclusiva, porém isso demanda um investimento constante na formação docente. Nesse sentido, Garcez (2021, p.123) confirma o papel da gestão escolar em proporcionar momentos de formação, pois

uma equipe bem informada, atualizada, está mais apta e ávida a prestar atenção nos materiais que tem à disposição, às políticas públicas, às discussões teóricas e práticas mais recentes sobre educação, e a saber utilizar esses recursos em benefício da escola e da comunidade. (Garcez, 2021, p.123).

Quanto ao questionamento “Na sua percepção, a gestão dessa escola promove encontros para atualização do PPP com a comunidade escolar, no que tange à inclusão dos alunos com deficiência?”, os resultados indicam que existem fragilidades no sentido da construção coletiva do PPP da instituição em relação ao processo inclusivo de alunos com deficiência. Dessa forma, e a partir das respostas dos participantes é possível destacar a carência de encontros que visem a atualização do PPP e a demanda relacionada à participação da comunidade escolar nos debates sobre inclusão. Uma das respostas foi bastante enfática, quando diz que

Embora existam algumas reuniões voltadas para organização pedagógica, percebe-se a necessidade de momentos mais frequentes e específicos para discutir a inclusão, atualizando o PPP de maneira participativa. Seria importante envolver os professores de apoio, professores regentes de aula e equipe gestora para alinhar práticas, compreender as necessidades dos alunos da educação especial e fortalecer as ações inclusivas na escola. (PA 5, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Mantoan (2003) justifica essa carência de reuniões coletivas para atualização do PPP pelo fato de que os gestores priorizam na maioria das vezes as demandas administrativas, protelando ou deixando de realizar momentos de discussões com representantes da comunidade escolar para a atualização do PPP.

Para Generoso (2023, p.86) “estamos vivendo, na era da democratização do ensino, e nesse sentido, os gestores escolares não podem ser mais aqueles que ficam somente executando as tarefas administrativas, mas sim, aqueles que se envolvem com o todo da escola”.

Nesse sentido, vale ressaltar que para que exista realmente uma escola inclusiva, a gestão precisa participar do processo de inclusão, a começar por reunir todos os setores da comunidade escolar para a atualização do PPP, avaliando o ensino na instituição e propondo estratégias mais inclusivas que garantam o aprendizado de cada estudante, conforme suas especificidades.

Nessa seção, a proposta é discutir a atuação do professor de apoio no processo de inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC. Entretanto, através da análise das respostas desses profissionais ao questionário, as discussões foram direcionadas também para a atuação da gestão escolar, sendo este um grupo importante no sentido de organizar e mediar o trabalho de todos os profissionais envolvidos no processo.

Retomando para o ponto central dessa seção, através dos dados obtidos no questionário, é possível verificar que o trabalho do professor de apoio na EEPHMC é influenciado pelas relações desses profissionais com o restante do corpo docente e com a gestão escolar, além das condições físicas e técnicas oferecidas pela instituição. O relato dos professores de apoio evidencia que existem muitas lacunas quanto às condições físicas da escola, a organização e o suporte de outros profissionais ao atendimento aos alunos com deficiência.

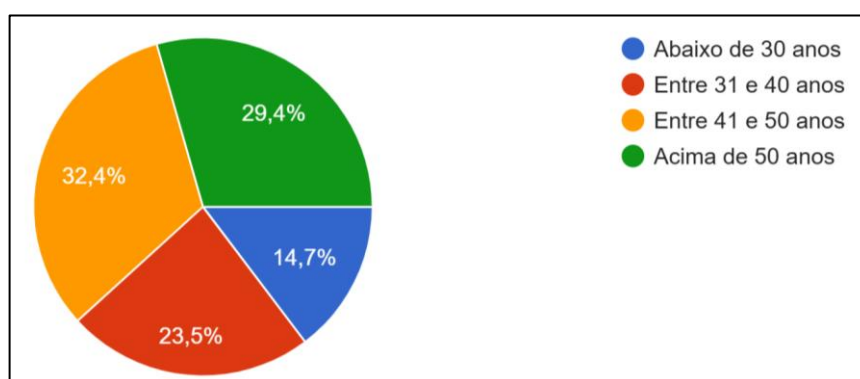
Dessa forma, torna-se fundamental o fortalecimento das relações entre professores de apoio e os demais profissionais da instituição, além de proporcionar momentos de encontro e formação, a fim de garantir melhores condições que favoreçam o trabalho pedagógico e as práticas inclusivas na escola.

### **3.3.2 O professor regente de aula da EEPHMC**

Participaram dessa pesquisa, cujo instrumento foi um questionário misto, realizado de forma remota por meio do aplicativo *Google Forms*, trinta e quatro professores regentes de aula efetivos da instituição e o perfil desses participantes foi construído com base na faixa etária, no grau de formação, no ano de conclusão da graduação, na existência de formação continuada voltada para a inclusão de alunos com deficiência e no tempo de atuação como professor regente de aulas. Esses participantes receberam codinomes de PR 1 a PR 34 para se manterem no anonimato.

No que tange a faixa etária, percebe-se que 32,4% dos participantes possuem entre 41 e 50 anos, 29,4% tem mais de 50 anos, 23,5% estão na faixa entre 31 a 40 anos e 14,7% tem menos de 30 anos de idade. Esses dados mostram que a maioria dos professores da instituição estão em faixas etárias mais elevadas, o que sugere uma maior experiência desses participantes no campo educacional, conforme o gráfico 10.

Gráfico 10: Faixa etária dos professores regentes de aula na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Em relação ao processo inclusivo de alunos com deficiência, Tardif (2014) afirma que profissionais mais experientes possuem vivências que podem colaborar para que existam práticas pedagógicas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem dos estudantes como um todo. É “a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional” (Tardif, 2014, p. 48).

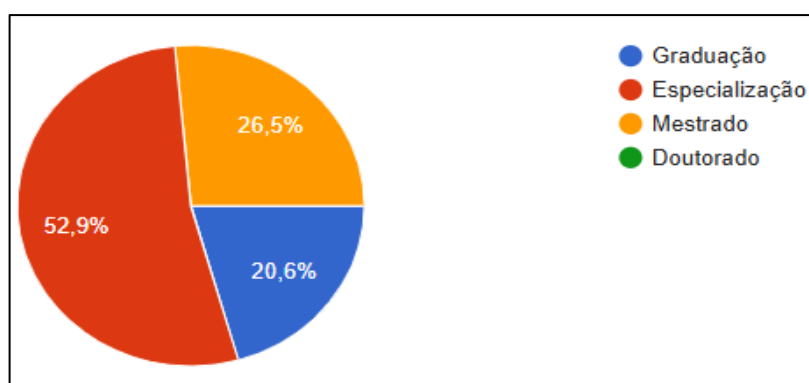
Em contrapartida, Oliveira (2007) indica que professores com mais tempo de formação, provavelmente não tiveram em seus cursos de graduação, disciplinas que aprofundassem sobre a educação inclusiva ou as aulas voltadas para essa temática foram insuficientes. De acordo com a autora, esse fator leva ao que se chama “mal-estar docente”, no qual os profissionais se sentem inseguros e apresentam resistência para receber e atender alunos com deficiência. A autora ainda traz uma crítica relacionada a ações de “faz-de-conta”, em que o aluno é incluído na sala de aula, porém as práticas inclusivas não acontecem.

Em relação ao grau de formação desses profissionais, verifica-se que 52,9% dos participantes da pesquisa possuem especialização, sendo um dado relevante quanto à busca por formação continuada desses profissionais para melhoria das suas

práticas pedagógicas. Outro dado importante é que 26,5% dos respondentes possuem mestrado, podendo trazer reflexões mais aprofundadas e análises críticas sobre a prática pedagógica na instituição.

Contudo, há um número significativo de participantes que possuem apenas a graduação, somando a 20,6% dos respondentes, conforme o gráfico 11.

Gráfico 11: Grau de formação dos professores regentes de aula na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Esses dados revelam que há um número significativo de professores regentes de aula com formação continuada na instituição, o que pode ser um fator relevante no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da instituição, pois

quando se promove uma cultura de aprendizagem contínua, abre-se espaço para a adoção de novas metodologias, para o uso criativo das tecnologias educacionais e para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras. Assim, a formação deixa de ser apenas uma exigência institucional e passa a ser um instrumento de mudança, inovação capaz de contribuir para um sistema educacional mais inclusivo, dinâmico e alinhado às transformações sociais e culturais do presente (Tomaz, 2025, p.87).

Assim, vale ressaltar que a formação continuada permite com que os docentes ampliem seus conhecimentos pedagógicos, refletindo sobre suas práticas e trazendo inovações ao processo de ensino.

Trazendo isso para a educação inclusiva, a formação continuada é ainda mais significativa, pois é preciso conhecer as políticas públicas voltadas para a inclusão, novos conceitos e nomenclaturas e estratégias de ensino que favoreçam a

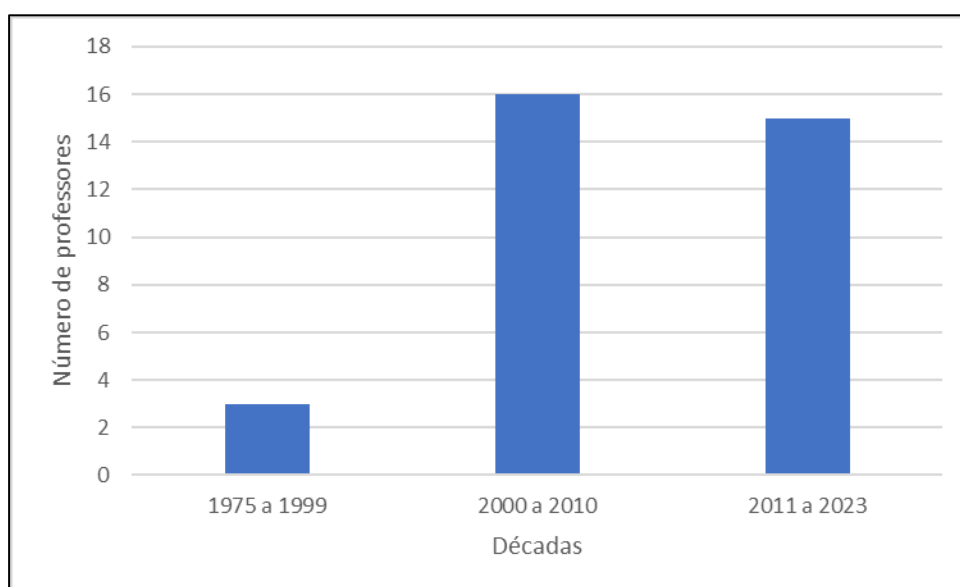


aprendizagem dos alunos conforme suas particularidades. De acordo com Mantoan (2003), para que se construa uma escola inclusiva, é necessário que haja transformações nas práticas pedagógicas, onde os docentes precisam estar preparados para atuar em uma sala de aula em que haverá diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

Entretanto, não apenas a formação continuada garante com que exista um melhor atendimento educacional aos alunos com deficiência, pois conforme Tardif (2014), a experiência profissional e as relações dos docentes com os demais profissionais das instituições escolares são fatores importantes para um melhor rendimento escolar.

Quanto ao ano de conclusão da graduação dos professores regentes de aula, percebe-se a presença de respostas heterogêneas, isto é, existem profissionais que concluíram seus cursos de graduação desde a década de 1970 até as décadas mais atuais, indicando que na EEPHMC existem professores mais experientes convivendo com aqueles que se formaram recentemente, conforme o gráfico 12:

Gráfico 12: Ano de conclusão da graduação dos professores regentes



Fonte: a autora (2026)

Essa heterogeneidade em relação ao tempo de formação inicial docente contribui para reflexões no que tange às trocas de experiências e saberes entre os professores regentes da instituição.

Quando ao atendimento aos alunos com deficiência na instituição, essa troca de experiências pode trazer potencialidades, onde os professores com mais tempo de formação podem trazer experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória, enquanto os docentes com tempo de formação mais atual, podem contribuir com inovações nos métodos de ensino.

Entretanto, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva foram consolidadas de forma mais intensa a partir dos anos 2000, passando por significativas atualizações ao longo do tempo. Para Monico (2018, p. 43),

A política inclusiva tornou-se mais um enfrentamento para a escola brasileira, tanto pública quanto particular, já que a formação inicial de professores tem se apresentado com sérias lacunas, desde antes da garantia de acesso deste público ao ensino comum (Monico, 2018, p.43).

É importante mencionar que a formação inicial docente no Brasil, antes da existência de políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, era baseada em um modelo em que os docentes apenas transmitiam os conteúdos, de forma homogênea, isto é, sem se preocupar com a diversidade existente em sala de aula.

Por meio da Constituição de 1988 passou a ser garantido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência no ensino regular. Este foi um marco para as próximas legislações e políticas educacionais brasileiras no sentido de uma educação inclusiva e trazendo novas tendências para as práticas pedagógicas.

A LDB (Brasil, 1996) trouxe a educação especial como uma modalidade a ser garantida em todos os níveis da educação básica, além de trazer orientações para a formação inicial docente para o atendimento educacional aos alunos com deficiência. Mas, foi a partir do ano 2000 que os cursos de licenciatura reconhecem que a educação básica precisa atender os alunos de forma mais inclusiva, incorporando ao currículo da formação docente a temática da educação especial (Monico, 2018).

A partir de então, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva passaram a estabelecer normativas relacionadas à formação docente, como a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015).

A PNEEPEI ressalta a importância de se abordar a educação especial na formação inicial e na formação continuada dos docentes. Dessa forma, o texto afirma que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base as formações, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (Brasil, 2008, p. 18).

Assim, fica evidente que a PNEEPEI reafirma que o atendimento educacional aos alunos da educação especial depende da capacitação dos professores na formação inicial e continuada, onde novos conhecimentos e competências devem ser adquiridas por esses profissionais.

A LBI amplia os direitos das pessoas com deficiência nas instituições escolares e relaciona com a formação docente no art.28 em que

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2015, art.28).

Portanto, a LBI traz de forma explícita a exigência de uma formação docente que aborde as práticas pedagógicas inclusivas e a implementação de programas de formação continuada para os profissionais que já estão em exercício, a fim de agregar novos conhecimentos e estratégias que promovam o ensino para todos.

Nesse sentido, cabe refletirmos, mais uma vez, sobre a necessidade de formação continuada voltada para a inclusão escolar, independentemente do ano de formação inicial docente na EEPHMC.

Em relação ao questionamento “você possui alguma formação continuada em inclusão de alunos com deficiência”, dos 34 professores regentes de aula que responderam ao questionário, 61,8% não possuem formação continuada na área, mas possuem o desejo de realizá-la e 23,5% não possuem formação continuada na área e não manifestam interesse nessa temática. Contudo, somente 14,7% dos participantes da pesquisa concluíram algum curso relacionado à inclusão de alunos com deficiência, de acordo com o gráfico 13.

Gráfico 13: Professores regentes com formação continuada na área da inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

A partir desses dados, fica evidenciado que a maior parte dos professores regentes de aula participantes da pesquisa não possui formação continuada na área da inclusão escolar, o que pode ser mais uma lacuna no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência na instituição.

Apesar de as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva frisarem sobre a necessidade da formação continuada para profissionais da educação visando o ensino de mais qualidade para os alunos de forma igualitária, os resultados indicam que essas políticas ainda não se concretizaram de forma efetiva na EEPHMC.

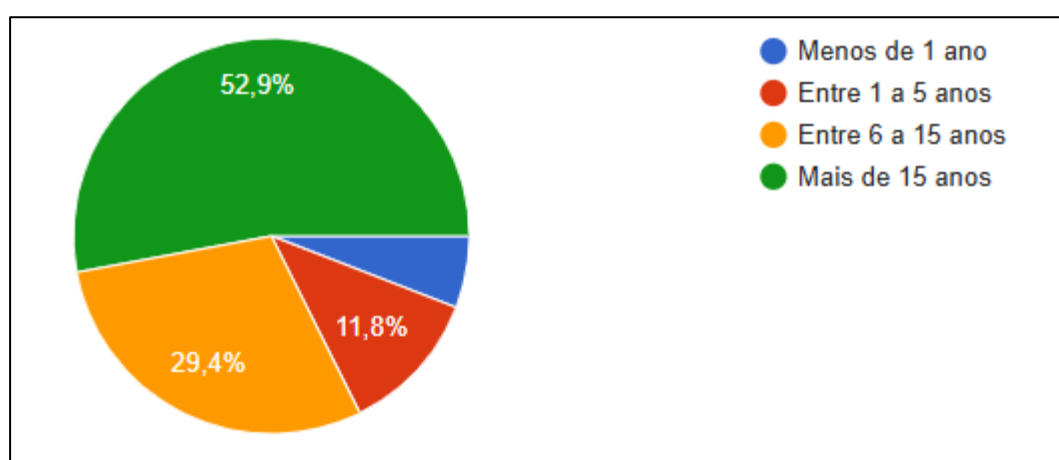
De acordo com Mantoan (2003), os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, necessitando de formação contínua a fim de refletir e atualizar suas práticas pedagógicas. Abraão (2024, p.22) corrobora com essa ideia ao afirmar que “a formação continuada é um dos pilares para a garantia na superação de barreiras educacionais e para que a inclusão possa de fato acontecer dentro das salas de aula”.

É importante ressaltar que existem diversos fatores para que os docentes não procurem programas de formação continuada, dentre eles a condição financeira e o tempo escasso para realizá-la. Porém, esta pode também ser promovida dentro do ambiente escolar, pois conforme Ferreira (2024), a própria instituição escolar pode implementar a formação continuada através de mentorias em que os professores com maior experiência ou formação na área da educação inclusiva podem auxiliar e dar apoio aos colegas com maior dificuldade, além de parcerias com instituições de ensino

superior, onde podem ser ofertados recursos que possam contribuir com novas estratégias de ensino.

Quanto ao tempo de atuação como professores regentes de aula 52,9% dos participantes da pesquisa afirmaram ter mais de 15 anos em sala de aula, 29,4% dizem ter entre 6 e 15 anos, 11,8% possuem entre 1 a 5 anos, enquanto 5,9% diz ter menos de 1 ano atuando na área, como observado no gráfico 14.

Gráfico 14: Tempo de atuação como professores regentes de aula da EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Esses dados são relevantes quando relacionamos o tempo de atuação dos docentes com a sua formação inicial e a consolidação das políticas públicas sob a perspectiva da educação inclusiva. A maioria dos docentes possui maior tempo de experiência e podem ter se deparado com as mudanças no panorama educacional desde a sua formação.

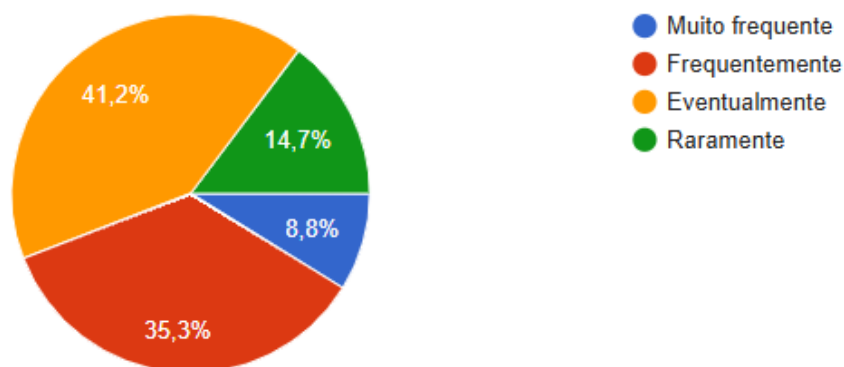
Além disso, pode-se inferir, mais uma vez que a maior parte dos docentes da EEPHMC podem ter tido uma formação inicial docente precarizada no sentido de temáticas voltadas para a inclusão escolar, uma vez que as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva podem ter sido implementadas posteriormente ao ano em que esses docentes se formaram.

Entretanto, vale destacar mais uma vez, que a experiência docente também precisa ser valorizada, pois conforme Tardif (2014) é ao longo da carreira que os saberes dos professores são concebidos, articulando a sua formação, sua experiência e os contextos educacionais vivenciados ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante valorizar o conhecimento e a experiência desses profissionais como

estratégia de colaboração entre os docentes para uma educação inclusiva efetiva na instituição.

Em relação ao planejamento de aulas e atividades que atendam aos alunos com deficiência na EEPHMC, verifica-se que 41,2% dos professores regentes de aula afirmam que apenas eventualmente planejam aulas e atividades inclusivas, enquanto 14,7% dizem que raramente fazem esse planejamento e 8,8% afirmam fazer o planejamento frequentemente, de acordo com o gráfico 15.

Gráfico 15: Planejamento de aulas e atividades inclusivas pelos professores regentes da EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Através dessas respostas pode-se inferir que planejamentos de aulas e atividades inclusivas na instituição investigada não acontecem com tanta frequência, embora uma parte dos docentes afirmar que o fazem.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão depende da modificação nas práticas pedagógicas, a fim de atender às diversidades na sala de aula. Para isso, as diversas estratégias devem aparecer no planejamento pedagógico para atender a todos os estudantes. Nesse sentido, o planejamento inclusivo “aposta em múltiplos caminhos: visuais, atividades colaborativas, tecnologias digitais, debates e avaliações variadas, sem esvaziar os objetivos formativos da disciplina” (Silva, 2026, p.7).

Garcez (2021) aponta que um planejamento inclusivo, pensado na equidade, deve adotar estratégias que atendam a todos os estudantes, dessa forma,

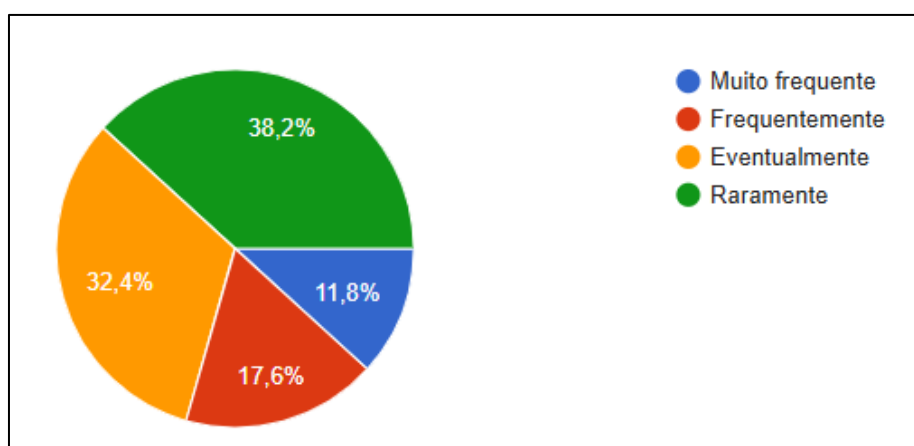
a perspectiva inclusiva preceitua que essas estratégias devem ser personalizadas para todos os estudantes, não somente para aqueles que são público-alvo da Educação especial, já que as formas de aprender são sempre singulares (Garcez, 2021, p.147).

Para Glat (2018), a dificuldade de haver planejamento de aulas e atividades mais inclusivas na escola está associada à escassez de tempo e espaço para os docentes o realizarem. Silva (2026) acrescenta a falta de formação adequada, a falta infraestrutura escolar, resistências culturais e a rotina docente sobrecarregada como outros fatores para que as práticas inclusivas não aconteçam ou ainda funcionando como “freios silenciosos, dificultando que práticas mais dinâmicas e inclusivas saiam do papel e ganhem vida na sala de aula” (Silva, 2026, p. 4).

Nesse sentido, cabe trazer uma reflexão de que a pouca efetivação de planejamentos inclusivos por parte dos docentes na EEPHMC pode ser acompanhada por diversos fatores, desde a formação insuficiente no que tange à educação inclusiva até as resistências pessoais à novas concepções de ensino. Para tal demanda, faz-se necessário a criação de momentos de debates entre gestores e docentes, onde a escuta e o compartilhamento de ideias podem trazer à tona desafios e possíveis estratégias que visem minimizá-los.

Quando questionados quanto à frequência com que planejam aulas e atividades para alunos com deficiência, em conjunto com o professor de apoio, foi observado que 38,2% dos respondentes raramente realizam o planejamento em articulação com os professores de apoio, 32,4% fazem esse planejamento eventualmente, 17,6% afirmam fazê-lo frequentemente e 11,8% dizem que o fazem com muita frequência, conforme o gráfico 16.

Gráfico 16: Frequência de planejamento dos professores regentes de aula em conjunto com os professores de apoio da EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Esses resultados apontam que existe uma precariedade quanto à colaboração entre professores regentes de aula e professores de apoio no que tange à elaboração do plano de aula e atividades para o aluno com deficiência na EEPHMC.

Retornando ao que é norteado pelas políticas públicas, esses dados vão de encontro ao que se é pensado para a educação inclusiva em nosso país. A LBI e a PNEEPEI direcionam para que estratégias pedagógicas sejam elaboradas para se atender às diversas necessidades de cada aluno. Para isso, faz-se necessário o planejamento pedagógico articulado entre os profissionais que atuam no atendimento a esses estudantes.

Para Mantoan (2003), para que haja a inclusão de fato, é preciso que a cultura pedagógica se transforme no sentido de que as práticas inclusivas não sejam responsabilidade apenas de um único profissional, mas de todos de forma articulada.

Dessa forma, Farias (2025) explica que

o ensino colaborativo (EC) – assim chamado na perspectiva de um professor especializado e um professor comum possam dividir responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação do ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes, surgiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos e classes ou escolas especiais com a finalidade de responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público da educação especial. Professor de classe regular comum e o professor de educação especial formam uma parceria de trabalho, facilitando o processo de inclusão (Farias, 2025, p.39).

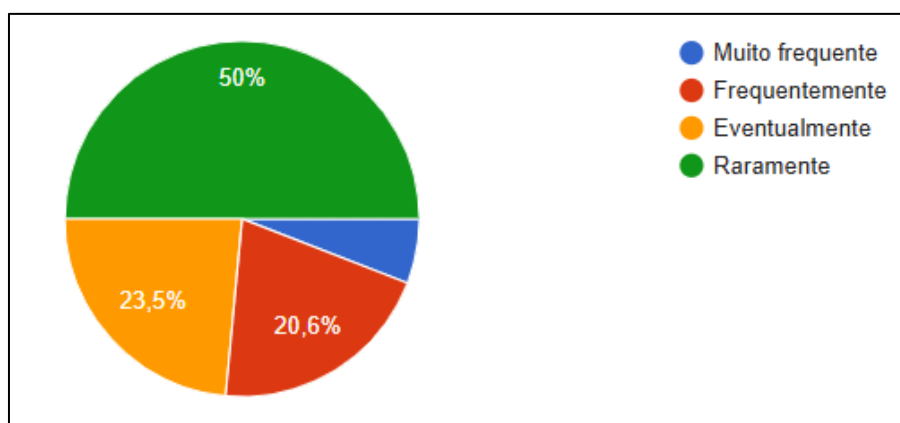


A partir dessa afirmativa, ressalta-se que para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, o trabalho dos professores regentes de aula e de apoio devem ser em conjunto. Se não acontece dessa forma, nada difere de uma escola em que existiam classes comuns e classes especiais.

As respostas dos participantes indicam que existem dificuldades na implementação das políticas públicas da educação inclusiva em relação ao planejamento de forma coletiva, sendo causadas possivelmente por fatores antes mencionados, como a ausência de informações devido à formação inicial, à ausência de formação continuada, ao tempo escasso para encontros para planejamento coletivo ou ainda a resistência às inovações pedagógicas por parte dos profissionais da instituição.

Em relação ao questionamento “com que frequência você auxilia na construção e atualização do PDI do aluno com deficiência?”, 50% dos participantes da pesquisa disseram que raramente realizam essa demanda, enquanto 23,5% afirmam que participam eventualmente, 20,6% relataram que participam frequentemente e apenas 5,9% disseram que participam de forma muito frequente desse processo, o que é mostrado no gráfico 17.

Gráfico 17: Frequência de participação dos professores regentes de aula na construção e atualização do PDI na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Os dados analisados indicam que existe uma baixa participação dos professores regentes de aula na elaboração e na atualização do PDI, indicando, mais

uma vez, que há fragilidades no trabalho colaborativo para o atendimento aos alunos com deficiência na instituição. Vale ressaltar que como o PDI é um instrumento utilizado para acompanhar o processo de desenvolvimento do estudante com deficiência, a participação dos professores regentes é crucial nesse processo, uma vez que as suas práticas em sala de aula devem estar alinhadas com o contexto da educação inclusiva.

De acordo com a Resolução nº 4.256/2020, as aulas e atividades ministradas para os estudantes com deficiência nas escolas estaduais de Minas Gerais precisam ser registradas nos PDIs pelos profissionais envolvidos de forma colaborativa, ou seja, professores regentes de aula, professores de apoio e especialistas da educação básica.

Borges (2020, p.8) discute sobre a importância do PDI no sentido de orientar as estratégias de intervenção para o aluno com deficiência ao afirmar que

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

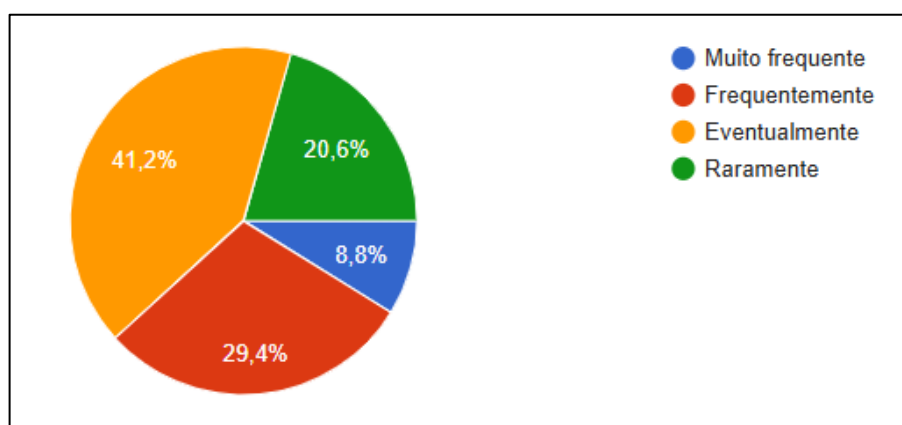
Apesar das orientações da resolução nº4.256/2020 quanto ao trabalho colaborativo na construção do PDI, a literatura sobre o tema indica que a realidade nas instituições escolares é bem diferente, como veremos a seguir, existem fatores determinantes que geram fragilidades nesse processo.

Prado (2022) aponta em sua pesquisa que, dentre os aspectos dificultadores da colaboração entre os profissionais envolvidos, estão a ausência de tempo e a organização da instituição escolar, quanto ao estabelecimento de rotinas, processos e práticas. Já o trabalho de Borges (2020) identifica como um dificultador da participação dos professores regentes de aula na elaboração e atualização dos PDIs dos alunos com deficiência a transferência de responsabilidade apenas para o professor de apoio, causando um distanciamento pedagógico entre a construção de estratégias didáticas inclusivas e o que é ensinado nas classes regulares.

Outro questionamento feito aos professores regentes de aula na EEPHMC foi quanto à frequência com que esses profissionais buscam referências para a produção de atividades que proporcionam a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nesse ponto, os dados indicam que esta não é uma prática muito frequente na instituição, pois 41,2% dos docentes que responderam ao questionário disseram buscar referências eventualmente, seguido por 29,4% que responderam que buscam frequentemente por referências. Em seguida, 20,6% dos participantes afirmam que fazem essa busca raramente, enquanto 8,8% relatam que o fazem de maneira muito frequente, conforme o gráfico 18.

Gráfico 18: Busca por referências por professores regentes de aula para a construção de atividades inclusivas na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Contextualizando esses dados com as políticas públicas brasileiras, a busca por referências para o atendimento aos alunos com deficiência é destacada por Mantoan (2003) no sentido de que as práticas pedagógicas precisam garantir a aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, para Mantoan (2003), a formação profissional deve ser contínua para que, de fato as práticas inclusivas ocorram nas escolas. Tardif (2014) também explica que os saberes profissionais além de serem construídos pela experiência, também são concretizados a partir dos conhecimentos adquiridos no campo educacional.

Articulando com essas ideias, vale reforçar que é fundamental o incentivo à pesquisa pedagógica, à busca por práticas inovadoras e inclusivas, a formação continuada e a prática de compartilhamento de ideias entre os docentes, para que de fato, o processo inclusivo de alunos com deficiência ocorra com maior eficácia na instituição. É nesse ponto onde entra o papel das secretarias da educação e da gestão

escolar para que se fortaleçam as práticas inclusivas nas escolas. Para Peres (2022, p.594), o coordenador pedagógico chamado de especialista da educação básica na SEE-MG é “um dos pilares fundamentais para a evolução constante da prática educacional, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos docentes”. De acordo com a autora, esse profissional deve atuar na mediação entre a teoria e a prática, implementando estratégias pedagógicas e dando apoio constante aos professores para a garantia de métodos que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse viés, pode-se mencionar a importância do incentivo à pesquisa pedagógica, na qual o professor se torna um investigador dos processos de aprendizagem a partir da sua prática em sala de aula. Para Cardoso (2021), a pesquisa realizada pelo docente não pode se dissociar da sua prática, pois através dela o docente “formula suas estratégias e reconstrói a sua prática e que, como profissional e cidadão crítico, pensa nos reflexos sociais e políticos de sua ação, a fim de que a escola seja de fato emancipadora do sujeito que busca formar” (Cardoso, 2021, p.2605).

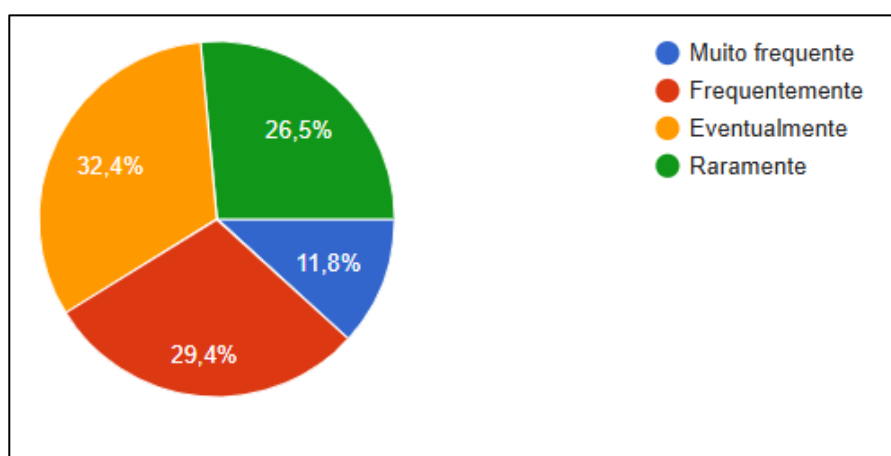
Conforme Almeida (2020) é por meio da pesquisa acadêmica que o docente passa a ressignificar o seu papel na Educação e na sociedade, deixando de ser um profissional adepto às concepções desatualizadas. Freire (1996) destaca que essa ressignificação da função do professor é possível a partir da reflexão crítica a respeito de suas práticas pedagógicas.

Quanto à troca de experiências entre os docentes, conforme Almeida (2023), o coordenador pedagógico precisa criar momentos que propiciem o diálogo dos professores, onde eles questionam suas práticas e buscam, de forma coletiva, meios para superar os desafios do processo inclusivo. Para Novoa (2009, p.23) “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Novoa ainda afirma que os saberes profissionais são construídos através dos diálogos entre os professores no interior das escolas.

Em suma, conforme indicado pelos dados apresentados e pela literatura explorada, a junção entre a formação continuada, a pesquisa docente e a troca de experiências entre os professores pode ser chave para a construção de uma educação fundamentada nos princípios da inclusão.

Retomando os instrumentos aplicados, os professores que participaram dessa pesquisa também foram questionados quanto à frequência com que realizam adaptações nas avaliações para os alunos com deficiência na EEPHMC e os resultados foram representados no gráfico 19.

Gráfico 19: Frequência com que os professores regentes de aula realizam adaptações nas avaliações para alunos com deficiência na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Observando os resultados, verifica-se que uma minoria representada por 11,8% dos docentes afirma que fazem adaptações nas avaliações de forma muito frequente, enquanto 29,4% disseram realizar essas adaptações frequentemente. Por outro lado, 32,4% dos respondentes declararam que adaptam suas avaliações eventualmente e 26,5% raramente fazem avaliações adaptadas.

Observa-se em campo que essas adaptações são relacionadas a provas e atividades com enunciados mais claros, letras maiores para alunos de baixa visão e materiais táteis para alunos cegos. Em relação aos docentes que não realizam adaptações, os resultados indicam insegurança ou escassez de tempo para realizá-las.

Uma vez que as adaptações em atividades avaliativas podem garantir a equidade no processo ensino-aprendizagem, esses dados indicam uma fragilidade nas práticas inclusivas da instituição, pois de acordo com Mantoan (2003), não é apenas o acesso a educação que dá a garantia da inclusão. Esta se efetiva a partir da transformação nas práticas pedagógicas, dentre elas a forma de avaliar.

Os dados também podem indicar que as avaliações institucionais apresentam um perfil tradicional, homogêneo e padronizado, desconsiderando que existem diferentes habilidades e dificuldades dos alunos na mesma classe. Conforme Correia (2025, p.64)

a transformação de uma escola visando a inclusão escolar requer, necessariamente a mudança das práticas pedagógicas. Tal mudança exige também uma transformação da gestão da aula e do currículo, levando em conta os diferentes modos de aprendizagem utilizando diversificadas estratégias de ensino e variadas formas de avaliação que valorizam os saberes dos grupos e de cada um dos membros que o integram (Correia, 2025, p.64).

Por isso, essas adaptações curriculares e pedagógicas materializam o que é estabelecido nas políticas públicas e nas legislações, garantindo o direito à uma educação de qualidade e para todos.

A LBI (Brasil, 2015) determina com que as escolas promovam adaptações e recursos de acessibilidade necessárias nas práticas pedagógicas e avaliativas para garantir com que haja a aprendizagem das pessoas com deficiência. Assim, no art.28 é afirmado que o poder público deve assegurar que existam “adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, art.28, 2015, p.12).

A PNEEPEI (2008) também orienta que no processo avaliativo é preciso considerar as especificidades dos estudantes com deficiência, de acordo com o seu desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, “nos processos avaliativos, a escola deve assegurar as condições necessárias para o acesso e participação dos estudantes, considerando o princípio da equidade, a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade” (Brasil, 2008, p.12).

No art. 4 da Política Nacional da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) apresenta como um de seus objetivos assegurar “as adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, consideradas suas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento” (Brasil, art.4, 2025).

No âmbito estadual, a resolução da SEE-MG nº 4.256 em seu art. 16, complementa a legislação nacional no que se diz respeito a considerar as especificidades dos estudantes nos processos avaliativos, orientando aos docentes a

utilizar “recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão de tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias” (Minas Gerais, art. 16, 2020). Posteriormente, a resolução da SEE-MG nº 5.109 complementa essas orientações afirmando no art.4 que

§1º - A escola deve oferecer condições adequadas para a realização das avaliações, conforme a necessidade dos estudantes, a fim de garantir que não haja prejuízo em seu percurso escolar.

§ 2º - A avaliação deve ser alinhada ao Plano de Atendimento Individualizado (PAI) dos estudantes, considerando as estratégias e objetivos definidos, para viabilizar as intervenções pedagógicas necessárias.

§ 3º - A equipe pedagógica deve acompanhar o processo avaliativo, incluindo a participação no Conselho de Classe, com base no Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e conforme a legislação vigente (Minas Gerais, art.4, 2024).

Dessa forma, fazem-se necessárias as diversas adaptações e estratégias diferenciadas para avaliar os estudantes com deficiência. As respostas presentes nos dados indicam que há divergências nas práticas avaliativas da instituição pesquisada em relação às políticas públicas.

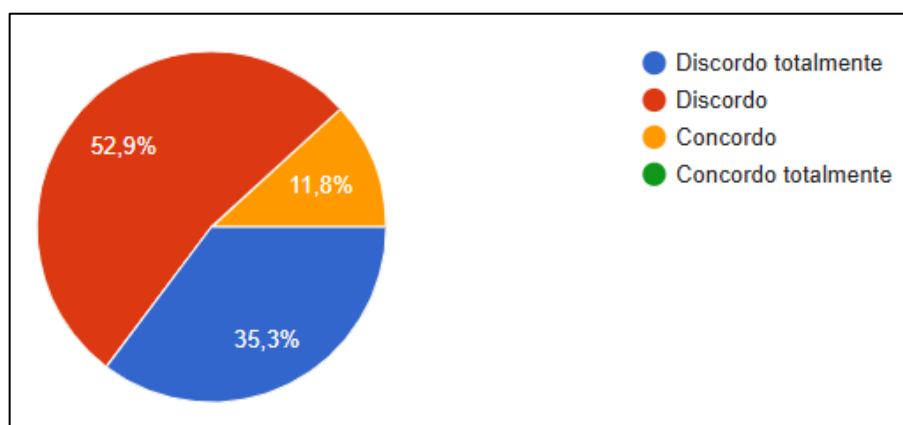
As respostas “eventualmente” e “raramente” também indicam que existem inseguranças nesse processo, o que se articula, mais uma vez com a formação continuada ineficiente dos docentes, refletindo nas dificuldades de implementação das políticas públicas voltadas para o processo de inclusão de alunos com deficiência na instituição.

Os professores regentes que participaram dessa pesquisa também opinaram sobre a atuação da gestão no processo de inclusão da EEPHMC, revelando importantes resultados quanto à promoção de encontros de formação para docentes, incentivo à formação continuada e acompanhamento das práticas pedagógicas e avaliativas.

No que tange à promoção de encontros de formação para os docentes a respeito do processo de inclusão, os resultados indicam um panorama preocupante, pois perante à pergunta “você observa se a gestão promove momentos de formação para os professores quanto à inclusão escolar?”, 52,9% dos respondentes discordaram e 35,3% discordaram totalmente do questionamento, enquanto que apenas 11,8% dos respondentes concordaram e ninguém afirmou concordar

totalmente. Os resultados mostrados no gráfico 20 evidenciam que as ações da gestão da EEPHMC voltadas para formação docente são insuficientes.

Gráfico 20: Percepção dos professores regentes de aula quanto às ações da gestão da EEPHMC para a promoção de formação continuada



Fonte: a autora (2026)

A ausência ou insuficiência de formação pedagógica pode influenciar de forma direta no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Por isso, a gestão escolar precisa proporcionar momentos de formação para os docentes da escola.

Para Carvalho (2018), o gestor deve atuar como um mediador, incentivando e investindo na formação dos seus professores em relação às políticas públicas e legislações, ao conhecimento pedagógico e científico, levando-os à momentos de reflexão que podem contribuir com o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Nessa mesma perspectiva, Sassaki (2010) afirma que a formação dos professores é crucial para que seja construída uma escola inclusiva, onde as necessidades educacionais de todos os estudantes são atendidas com equidade.

Gatti (2013) corrobora com essas ideias ao destacar que um gestor eficiente é aquele que investe na formação continuada dos professores, sendo uma estratégia para superar os desafios encontrados por uma escola que pretende ser inclusiva para alunos com deficiência, pois, conforme complementa Santana (2015, p.74) “momentos de formação continuada no próprio ambiente de trabalho podem auxiliar na compreensão das características de tais alunos”.



Para Mantoan (2011), esses desafios ou problemas relacionados ao atendimento aos alunos com deficiência poderiam ser evitados se houvesse uma formação pedagógica eficaz, pois “os professores conhecem muito superficialmente o que os aguarda logo que se formam” (Mantoan, 2011, p. 18).

A formação continuada dos professores é prevista nas legislações e políticas públicas nacionais e mineiras para que haja o atendimento a todos os estudantes conforme suas especificidades, como a PNEPEI (Brasil, 2008) que orienta aos sistemas educacionais a promoverem a formação continuada para os professores para que a inclusão escolar efetive.

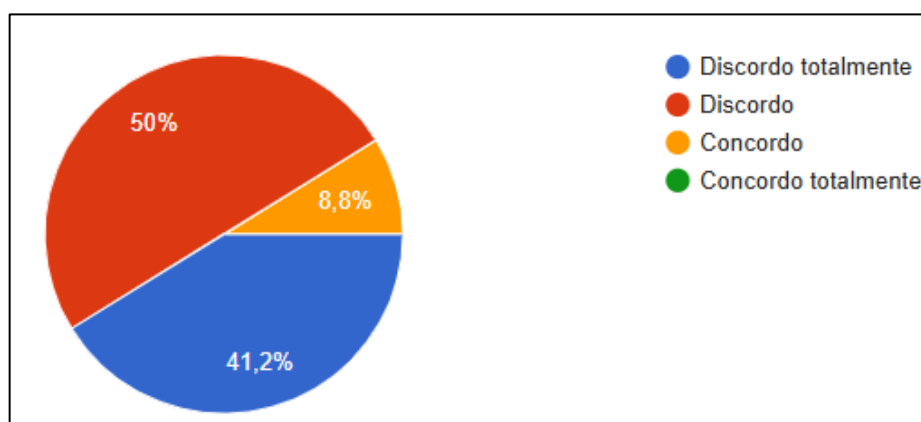
Em Minas Gerais, existe a Diretriz de Organização do CREI (Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva) de 2021, na qual é estabelecido o Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico. Este deve oferecer palestras, oficinas e cursos de forma presencial ou remota para os profissionais da educação. Assim, conforme Abraão (2024, p.83) “a gestão tem o CREI como um órgão que promove a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação” e “é de competência desses setores atuarem de forma articulada e potencializar as ações nesse sentido”.

Portanto, a partir da apresentação dos dados que convergem para a necessidade de implementação de formação continuada na EEPHMC, é fundamental que seja fortalecido o papel da gestão em relação à promoção de momentos de ações formativas na instituição.

Uma vez que as políticas públicas nacionais e mineiras preveem as formações docentes para uma educação inclusiva e que a SEE-MG oferece o CREI como um órgão colaborador desse processo, cabe à gestão buscar meios para que momentos de diálogo e aprendizado sejam proporcionados aos professores da escola pesquisada.

Quanto ao incentivo à participação dos professores regentes de aula em eventos relacionados à inclusão escolar por parte da gestão, a percepção de 41,2% dos professores regentes de aula que participaram da pesquisa é que esse estímulo não acontece ao afirmarem “discordo totalmente” e 50% responderam “discordo”. Em contrapartida, 8,8% dos respondentes concordaram com essa afirmação, de acordo com o gráfico 21.

Gráfico 21: Incentivo à participação dos docentes em eventos externos relacionados à inclusão escolar por parte da gestão da EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Analisando esses dados, percebe-se uma ausência de incentivo aos professores, por parte da gestão da instituição pesquisada, para participarem de eventos formativos externos, evidenciando uma dificuldade da gestão escolar em promover um aprimoramento dos docentes quanto à educação inclusiva.

O incentivo a eventos externos pode ser uma estratégia dos gestores no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois de acordo com Alves (2018), assim são importantes várias ações da gestão escolar para que ocorra o processo inclusivo de alunos com deficiência nas instituições escolares, é fundamental “incentivar a capacitação dos profissionais da educação, através de cursos, seminários, palestras, encontros, entre outros” (Alves, 2018, p. 43).

De acordo com Gatti (2008), para o trabalho eficaz a formação é um requisito, ao qual o professor se atualiza quanto às diversas formas de aprender dos seus estudantes. Para a autora, são várias ações da gestão que podem influenciar na formação dos docentes de sua equipe, dentre elas a participação em congressos, seminários e cursos disponibilizados pelas Secretarias de Educação ou outros centros de formação.

Assim, os gestores podem incentivar os docentes a buscar um aperfeiçoamento no que tange à educação inclusiva através de várias opções, pois conforme Mantoan (2003, p. 45), existem centros criados por instituições que sediam “ações de aprimoramento da rede, promovendo eventos de pequeno, médio e grande porte, como workshops, seminários, entrevistas com especialistas, fóruns e outras

atividades [...]”. Vale ressaltar a importância da participação dos docentes em eventos voltados para o processo inclusivo de alunos com deficiência, pois são nesses eventos onde esses profissionais podem se atualizar quanto às legislações e práticas inclusivas, além da possibilidade de troca de experiências com colegas de profissão de outras escolas.

Um dos motivos que impedem com que os gestores incentivem sua equipe a participar de eventos como os mencionados anteriormente, pode ser a falta de tempo devido às suas demandas profissionais, muitas vezes burocráticas. Conforme Santana (2015, p. 60):

a duplicidade de atuação do gestor, estimulada pelos problemas cotidianos e ordens de cunho administrativo e burocrático advindo de órgãos e secretarias da educação, comprometem grande parte do seu tempo e, com isso, as questões pedagógicas e o próprio diálogo com os demais membros da comunidade escolar ficam de lado.

A partir dessa afirmativa, pode-se inferir que há a necessidade de o gestor escolar ter uma rede de apoio para que essa ação possa se concretizar, como profissionais da mesma instituição especialistas na área da inclusão ou que estão frequentemente atualizados quanto à divulgação de eventos relacionados a essa temática.

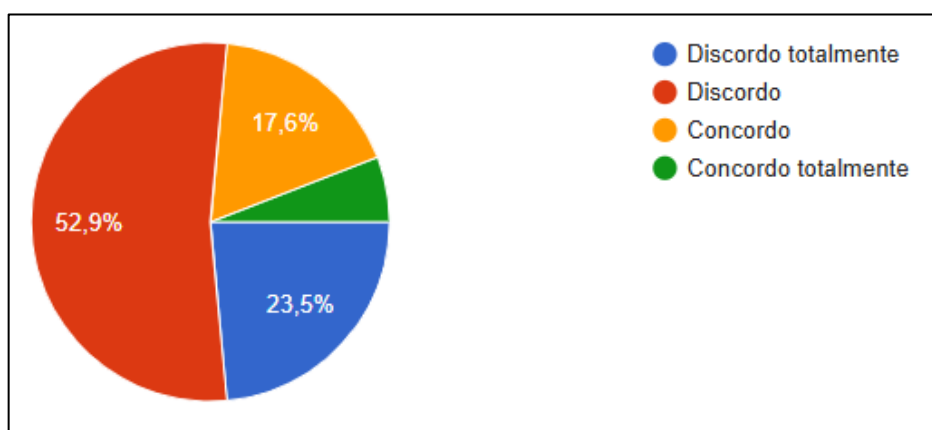
Outro dificultador pode estar relacionado à dificuldade de liberar os professores para a participação de eventos externos, uma vez que é preciso uma organização na escola para que a carga horária dos alunos não fique prejudicada. No caso do estado de Minas Gerais, o Decreto nº 48.176 de 2021 (Minas Gerais, 2021) regulamenta essa liberação sem prejuízo na remuneração, desde que o evento esteja relacionado à sua área de atuação.

O gestor escolar poderá autorizar a ausência dos docentes para participarem de eventos de curta duração desde que sua ausência não ultrapasse o prazo de cinco dias dentro do país. Em caso de ausência acima de cinco dias ou fora do país, é preciso a autorização da SEE-MG. Para os dois casos, o docente precisa comprovar a sua participação nesses eventos por meio de formulários disponibilizados pela SEE-MG, comprovantes de inscrição e de frequência e programação.

Em relação ao acompanhamento e orientação dos professores quanto às adaptações de atividades para alunos com deficiência, observa-se que 52,9% dos

professores regentes de aula que responderam ao questionário discordam que a gestão o faz. Há ainda 23,5% dos respondentes que discordaram totalmente, enquanto 17,6% afirmaram concordar e, em seguida, 5,9% disseram concordar totalmente com a afirmativa, conforme o gráfico 22.

Gráfico 22: Percepção dos professores regentes de aula sobre o acompanhamento e orientação da gestão para atividades adaptadas na EEPHMC



Fonte: a autora (2026)

Esses dados revelam que a maioria dos participantes da pesquisa percebe que existem falhas na atuação da gestão da EEPHMC no que tange à orientação e acompanhamento de atividades adaptadas para alunos com deficiência, o que pode gerar insegurança dos docentes e dificultar o processo inclusivo na instituição.

De acordo com Carvalho (2018) a gestão escolar é o ponto de partida para que o processo inclusivo ocorra dentro das instituições escolares. Nesse mesmo viés, Medeiros (2024) classifica o gestor escolar como um mediador desse processo na escola, pois ele deve ser “um (a) profissional que aproxima os segmentos escolares de um projeto coletivo, visando responder à função social da escola: o direito à aprendizagem com qualidade socialmente referenciada para todos (as)” (Medeiros, 2024, p. 7).

Valadão (2018) corrobora com essas ideias ao afirmar que é compromisso do gestor ser norteador de todos os profissionais que estejam atuando no processo de inclusão na escola, conhecendo as novas metodologias pedagógicas e assim avaliando as práticas inclusivas na instituição.

Para Mantoan (2003), é de extrema importância que os gestores das escolas assumam sua posição como líderes no processo de inclusão de alunos com deficiência, para que toda a comunidade se envolva também, rompendo com as práticas tradicionais e burocráticas. A autora afirma que

ao serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas de aula e nos demais ambientes educativos das escolas (Mantoan, 2003, p. 37).

Entende-se que sem a orientação e acompanhamento dos gestores nas adaptações em atividades, essas podem aparecer de forma fragmentada, ou seja, pode não existir continuidade no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois conforme Borges (2020, p.17) essas adaptações não devem ocorrer “de forma individual e aleatória, devendo ser orientadas pelas discussões coletivas dos profissionais que participam do processo de ensino/aprendizagem do estudante”. Por isso, entende-se que uma vez que a gestão escolar passa a acompanhar a elaboração e aplicação dessas atividades no cotidiano escolar, este consegue identificar as potencialidades e as lacunas existentes nesse processo.

Os professores regentes de aula também responderam ao seguinte questionamento: “você identifica práticas que promovam a inclusão de alunos com deficiência nessa escola? Em caso afirmativo, cite potencialidade e boas práticas na inclusão de alunos com deficiência nessa escola”.

A partir das respostas dos docentes, é evidenciado que há práticas inclusivas na EEPHMC, porém essas práticas ocorrem de forma isolada e desarticulada, muitas vezes através da atitude dos professores de apoio. Como práticas inclusivas, foram exemplos citados por esses profissionais os trabalhos em grupo, as atividades adaptadas, o planejamento das aulas de forma colaborativa, o acompanhamento individualizado dos estudantes com maiores dificuldades e dinâmicas colaborativas.

Nesse sentido, através da ótica dos professores regentes de aula participantes da pesquisa, observa-se que esses profissionais se esforçam para desenvolverem as

práticas inclusivas, porém essas aparecem de forma pontual, revelando fragilidades no processo de inclusão na escola.

Para Mantoan (2003, p. 23), “práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino”. Dessa forma, a autora afirma que para que existam essas práticas é necessária uma reestruturação do PPP da escola, para que ele se alinhe ao contexto atual da educação inclusiva.

De acordo com Pinto (2026), as práticas inclusivas envolvem reflexões, planejamento diferenciado e uso de tecnologias assistivas e devem viabilizar a aprendizagem para um ensino com equidade. Para o autor, “o papel do professor inclusivo é, portanto, fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência” (Pinto, 2026, p. 7).

Uma das respostas chamou a atenção quanto às práticas inclusivas que envolvem toda a comunidade escolar ao afirmar que

houve um professor da noite que juntamente com a gestão, fez um projeto específico voltado aos surdos, incluindo todo o turno noturno. Tínhamos um estudante surdo. Foi excelente termos professores surdos palestrando sobre a importância de enxergarmos essa realidade. Todos gostaram, isso se deu pela necessidade, de percebermos que o estudante estava passando por dilemas de relação com outros estudantes na escola. Aproveitar situações que já ocorrem para potencializar projetos voltados para a inclusão, é muito interessante, pois lida com questões presentes na realidade de toda a comunidade escolar daquele ano (PR 9, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Dessa forma, verifica-se que a gestão da instituição pesquisada valoriza a eliminação de preconceitos e exclusão social dos alunos com deficiência, apoiando projetos desenvolvidos por professores da escola, pois de acordo com o Index para a inclusão, proposto por Booth e Ainscow (2012, p. 11).

A inclusão em educação envolve apoiar a todos para que sintam que pertencem. Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais. Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação. Reestruturar culturas, políticas e

práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente (Booth e Ainscow, 2012, p. 11).

Fazem-se necessárias, portanto, ações que envolvam toda a comunidade escolar no processo inclusivo dos alunos com deficiência, para que os mesmos se sintam pertencentes à escola e conseqüentemente, fortalecer o seu aprendizado. Para Correia (2025), é importante a existência de práticas que envolvam a conscientização e sensibilização da comunidade escolar afim de promover a inclusão e a redução de preconceitos nas escolas.

Há ainda algumas respostas que vinculam essas práticas a iniciativas dos professores de apoio o que torna nítida a maior responsabilização desses profissionais no processo inclusivo na instituição. Uma dessas respostas se sobressaiu ao afirmar que “a gestão não, porém os professores de apoio frequentemente adaptam e instruem os professores a boas práticas de inclusão” (PR 6, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

A partir desse dado, cabe destacar que as práticas inclusivas não dependem apenas do professor de apoio, uma vez que essas são responsabilidade de todos da comunidade escolar. De acordo com Burchert (2018) os professores regentes de aula se isentam de suas obrigações para com os estudantes com deficiência, uma vez que ficam esperando o professor de apoio para desenvolver as atividades com esses estudantes. Conforme Abraão (2024) a desarticulação entre os profissionais das instituições escolares é devido a ações isoladas dos docentes, deficiência no planejamento colaborativo, carência de espaços para reflexões entre os pares, insuficiência de formação continuada e atualização do PDI. Para a autora, isso implica em uma fragmentação na sequência didática, dificultando no desenvolvimento do estudante com deficiência.

Correia (2024, p. 39) é preciso um ensino de forma colaborativa onde

um professor especializado e um professor comum possam dividir responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação do ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Surgiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos e classes ou escolas especiais com a finalidade de responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público da educação especial (Correia, 2024, p.39).

Dessa forma, é preciso criar espaços de colaboração entre os professores regentes de aula e professores de apoio na EEPHMC, visto que para que exista uma escola inclusiva, a divisão de responsabilidades é crucial e cabe a gestão oferecer esses espaços para diálogo entre esses profissionais.

Ainda sobre o questionamento sobre a existência de práticas inclusivas na EEPHMC, algumas respostas relacionaram as práticas inclusivas às ações dos alunos típicos da instituição em relação a festas juninas e gincana esportiva. Os professores afirmam que os alunos típicos incluem os alunos com deficiência nesses eventos. Costa (2019) afirma que a integração se volta para a importância de promover o relacionamento entre alunos com deficiência e os outros alunos. Para Sassaki (2010, p. 120) essas ações tornam “acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade ou padrão”.

Para Mantoan (2003, p.35) nas escolas inclusivas

ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo (Mantoan, 2003, p. 35).

Sob essa perspectiva, infere-se que a EEPHMC possui como uma de suas práticas inclusivas a integração dos alunos com deficiência nas diversas atividades da escola partindo dos próprios colegas de turma, evidenciando que a escola atua diretamente na eliminação de preconceitos e exclusão social.

Outras respostas relacionaram a existência de práticas inclusivas na EEPHMC com a acessibilidade para alunos cegos, partindo do pressuposto de que práticas inclusivas são a “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida” (Brasil, 2004) do ambiente e atividades escolares. É fato que a acessibilidade é imprescindível para que o aluno com deficiência tenha acesso aos ambientes escolares e contribui, portanto, para a eliminação de barreiras ao aprendizado. Porém, não somente ela garante com que o aluno com deficiência tenha um atendimento que promova sua inclusão de fato.



É importante dizer que as práticas inclusivas nas instituições de ensino não se relacionam apenas em promover a acessibilidade ou em agregar o aluno com deficiência nos eventos escolares, mas também em práticas pedagógicas que tenham como objetivo a aprendizagem de todos os estudantes.

Contudo, uma parte das respostas dos professores regentes de aula participantes da pesquisa são negativas em relação à existência de práticas inclusivas na instituição, revelando a necessidade de maior participação dos gestores da EEPHMC nesse processo. Nesse sentido, alguns fatores podem estar relacionados à insuficiência de práticas inclusivas na instituição, como a insegurança dos professores, à formação inicial e continuada insuficiente, escassez de recursos e infraestrutura da escola, resistência ao processo inclusivo por parte dos professores, visão limitada da inclusão, falta de apoio das famílias, insuficiência de apoio e orientação dos gestores no processo inclusivo e falta de espaço para diálogos entre os profissionais de ensino. Outro fator que pode estar relacionado às falas negativas quanto à existência de práticas inclusivas é que estas podem estar acontecendo na escola, porém não são divulgadas ou compartilhadas com os demais professores regentes de aula.

Dessa forma, é preciso o fortalecimento das práticas inclusivas na instituição investigada, a partir de momentos de encontro entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão, havendo diálogo, compartilhamento de práticas que potencializaram o aprendizado com equidade e a construção de uma escola inclusiva que se fundamenta na colaboração dos profissionais.

Quanto aos desafios da inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC, os professores regentes de aula participantes dessa pesquisa relataram sobre a “falta de capacitação” e “despreparo do corpo docente”, sendo essa a resposta mais recorrente diante desse questionamento. Nesse sentido, a formação docente é trazida mais uma vez como um fator que relevante para que uma escola se torne inclusiva, o que fica evidente em uma das respostas dos professores regentes de aula quando afirma que um desafio é a

atualização de conteúdo e metodologias voltadas para necessidades específicas de inclusão. Afinal, não somos formados para lidar com situações específicas de adaptação. Essa lacuna na nossa formação nos impede de sermos flexíveis em nossas metodologias e adaptação de conteúdo (PR 9, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Essa afirmativa traz em evidência que a qualificação docente é essencial para que se concretize a inclusão de alunos com deficiência, pois a partir do momento em que o profissional se sente preparado para lidar com as diversas necessidades de seus estudantes, este pode elaborar e aplicar métodos de ensino que promovam a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa capacitação insuficiente, conforme Costa (2024, p.2) “pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na falta de compreensão das estratégias apropriadas para atender a uma ampla gama de necessidades de aprendizagem”. Para Rabelo (2024) o despreparo dos professores é um fator limitante para a implementação de práticas inclusivas na sala de aula.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) enfatiza a necessidade da formação continuada para que os professores atuem de forma inclusiva na sala de aula, colocando como um dos seus objetivos para o atendimento aos alunos com deficiência nas instituições escolares. E em Minas Gerais, de acordo com a resolução da SEE nº 4 496/2021 (Minas Gerais, 2021), essa qualificação é designada ao CREI. Dessa forma, é preciso que a gestão escolar busque meios de promover a formação continuada para os professores regentes de aula a fim de reduzir as dificuldades e as inseguranças desses profissionais no que tange ao atendimento aos alunos da educação inclusiva na EEPHMC.

Outros desafios pontuados pelos professores regentes de aula que participaram dessa pesquisa foram a escassez de recursos materiais, estrutura física inadequada e a falta de comunicação institucional na EEPHMC.

No que tange à escassez de recursos materiais e a estrutura física inadequada Costa (2024, p.13) afirma que

a falta de recursos pode dificultar a implementação eficaz de práticas inclusivas, uma vez que muitos alunos podem necessitar de apoio adicional. A gestão escolar deve ser capaz de alocar recursos de maneira eficiente, priorizando as necessidades dos alunos com deficiência e buscando apoio externo, quando necessário, para atender a essas demandas (Costa, 2024, p.13).

Martinho (2024) acrescenta que essa dificuldade é maior em escolas públicas, uma vez que a aquisição dos recursos pedagógicos e a reestruturação física depende

de verbas dos governos. Para solucionar esse problema, o autor sugere que as escolas públicas façam parcerias com instituições privadas.

A LBI (Brasil, 2015) estabelece o direito de alunos com deficiência frequentarem escolas com acessibilidade e adaptações importantes para o seu desenvolvimento educacional, o que inclui a presença de recursos pedagógicos, sendo de incumbência do poder público eliminar as barreiras para a inclusão de alunos com deficiência nas instituições escolares.

Nesse sentido, fica explícito que quando uma instituição investe em recursos materiais e a infraestrutura para atender aos alunos com deficiência, os professores passam a ter um suporte a mais para que suas práticas sejam melhor desenvolvidas, atendendo as especificidades de cada aluno.

Em relação à comunicação da escola com os professores regentes a respeito dos alunos com deficiência, uma das respostas se destacou ao afirmar que “o primeiro desafio é no início do ano letivo, quando os professores não são comunicados sobre a existência dos estudantes com deficiência em sala de aula e os mesmos ainda não possuem profissionais de apoio ao estudante com deficiência” (PR 8, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Para Costa (2024) essa comunicação precisa inicialmente acontecer com as famílias dos alunos com deficiência, a fim de que possam compreender as dificuldades e habilidades desses alunos e propiciar a eles um ensino de qualidade.

De acordo com Borges (2020, p.14) essa relação entre familiares e escola deve

ser de confiança e, dentre os papéis desempenhados pelos familiares para garantir uma boa inclusão estão: participar ativamente na realização dos cadastros necessários, informar dados pertinentes, esclarecer quanto à rotina de atendimentos clínicos, enviar relatórios sobre o acompanhamento realizado na área de saúde, entregar laudos, relatar a história de vida, as limitações e os cuidados necessários do estudante [...] (Hudson, 2020, p. 14).

A partir dessa afirmativa, fica clara a importância da comunicação da gestão da escola com as famílias a respeito do cotidiano, dificuldades e habilidades dos alunos com deficiência, com o intuito de trazer informações mais assertivas para os professores que trabalham com esses alunos na sala de aula.

Depois que essa relação é estabelecida com a família dos estudantes com deficiência e a coleta de informações necessárias para a elaboração de práticas inclusivas é realizada, é preciso articular e envolver os profissionais da instituição para se construir uma escola inclusiva.

Para Abraão (2025), quando esse processo não ocorre, acontecem ações isoladas dos docentes e ausência de um planejamento construído de forma coletiva. Segundo a autora, são vários fatores que podem dificultar as ações de forma colaborativa, como a falta de espaço e tempo para discussões a respeito de uma escola inclusiva e formação inicial e continuada insuficiente.

Faz-se necessário, portanto, a criação de momentos de discussão coletiva ou reuniões curtas ao longo do período letivo, para que o atendimento aos alunos com deficiência seja mais eficaz.

Por último, os professores regentes responderam ao questionamento “na sua opinião, quais ações por parte dos professores e/ou gestão precisam ser melhoradas para se promover a inclusão de alunos com deficiência nessa escola?”, onde apareceram opiniões bastante pertinentes quanto ao incentivo e criação de espaços para a formação docente, o fortalecimento da colaboração dos profissionais, às melhorias na organização pedagógica e nas condições estruturais da instituição pesquisada.

Em relação à formação docente, os professores regentes de aula trazem sugestões como “formação continuada na própria escola através de rodas de conversa temáticas e troca de experiências entre os professores” e “capacitação sobre as diversas comorbidades que interferem na aprendizagem e compreender as tecnologias assistivas” (PR 1, Questionário aplicado em dezembro de 2025).

Essas respostas evidenciam o reconhecimento por parte dos professores sobre a necessidade de maior qualificação profissional para que eles se sintam preparados para atender aos alunos com deficiência na instituição. O ambiente escolar é trazido por Novoa (2009) como um espaço de formação onde há a “análise partilhada de práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (Nóvoa, 2009, p.42). Koch (2012) compartilha dessa ideia ao afirmar que a escola é um espaço em que as trocas entre professores constituem uma forma de reflexão sobre suas práticas.

Em relação a troca de experiências entre os professores, esta também é citada como mais uma estratégia para a construção de uma escola inclusiva, onde os pares compartilham suas atividades e seus métodos bem sucedidos no que tange ao ensino para alunos com deficiência. Diante disso, Nóvoa (2009, p.22) afirma que

através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p.22).

Nesse sentido, Alves (2018) valida essa afirmativa quando diz que é papel da gestão escolar o incentivo do trabalho colaborativo, o que possibilita aos professores um maior sentimento de confiança, uma vez que as trocas de experiências possibilitem a construção dos saberes no ambiente escolar. Para a autora, isso é crucial para que uma escola atinja o objetivo de ser inclusiva e democrática.

Dessa forma, a troca de experiências é mais uma estratégia para que as práticas de ensino se tornem mais inclusivas. O incentivo às rodas de conversas propicia a reflexão sobre a prática a partir de métodos que tiveram sucesso ou que precisam ser reestruturados sob a ótica dos pares.

Quanto à demanda de capacitação sobre as especificidades dos alunos e as tecnologias assistivas, Borges (2020) apresenta em seu texto que os professores necessitam de formações que os façam compreender sobre as principais especificidades dos estudantes e suas formas de aprendizagem.

De acordo com o artigo 59º da LDBEN (Brasil, 1996),

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

Conforme Gomes (2025, p.157) “é preciso enxergar os estudantes em sua singularidade e potencializar suas habilidades. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, considerando que todos podem aprender em seu tempo e à sua maneira”.

Assim sendo, tornam-se válidas as demandas apresentadas pelos professores regentes de aula, como a necessidade de formação continuada, materiais didático-

pedagógicos voltados para a inclusão de alunos com deficiência, estrutura adequada para atendimento aos alunos com deficiência e o trabalho colaborativo entre gestão, professores regentes de aula e professores de apoio. Através das colocações feitas pelos professores regentes de aula durante a pesquisa, é possível verificar que estes compreendem a importância de atender a todos os estudantes, considerando suas especificidades e adotando práticas que permitem uma aprendizagem efetiva. Porém, eles demonstram inseguranças no que tange à construção dessas práticas na sala de aula.

### 3.3.3 A gestão da EEPHMC

Os gestores que participaram dessa pesquisa responderam à uma entrevista semiestruturada realizada na própria escola de forma presencial. Nesse caso, aceitaram participar das entrevistas o diretor da instituição, um vice-diretor e uma especialista de educação básica (supervisora). Os outros componentes da gestão da escola foram contactados, porém, alegaram falta de disponibilidade para participar da pesquisa. Para manter o anonimato, os entrevistados receberam os códigos D, VD e S, respectivamente.

O perfil dos participantes foi detalhado quanto à faixa etária, formação e ao tempo de experiência na área educacional. A idade, a formação o tempo de experiência estão descritos na tabela 4:

Tabela 4: Perfil dos entrevistados da gestão da EEPHMC

| <b>Entrevistados</b> | <b>Idade</b> | <b>Graduação(ões)</b>    | <b>Pós-graduação(ões)</b>                           | <b>Tempo de experiência na área educacional</b> |
|----------------------|--------------|--------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| D                    | 49           | Licenciatura em letras   | Gestão Escolar.                                     | 14 anos                                         |
| VD                   | 38           | Licenciatura em química. | Mestrado em Ensino de Ciências                      | 10 anos                                         |
| S                    | 51           | Pedagogia                | Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Especial. | 25 anos.                                        |

Fonte: a autora (2026)

O perfil dos participantes indica que os gestores da EEPHMC possuem uma experiência robusta na área da Educação, variando entre 10 a 25 anos de experiência. É possível perceber que o grupo pesquisado realizou pós-graduações relacionadas

ao ensino e à gestão escolar, porém apenas a supervisão apresenta uma formação voltada para a inclusão escolar. Nesse sentido, é importante analisarmos a formação dos gestores pois de acordo com Borges (2020, p. 10), “discutir acerca da formação é extremamente relevante, uma vez que diversas pesquisas apontam que a capacitação profissional é fundamental para alcançar a qualidade do ensino”. Nesse caso, percebe-se que o grau de formação da gestão escolar permite com que estes profissionais tenham um maior conhecimento no que tange à educação, o que favorece a sua atuação como gestores da EEPHMC.

Entretanto, para Veiga (2014), a gestão escolar não se baseia apenas na técnica, mas na habilidade de compreensão, análise da realidade, coordenação, orientação e na construção de estratégias com base em resultados. Paro (2016) ainda complementa que a gestão deve alargar toda a sua função administrativa, se tornando mediadora de todos os processos escolares. Dessa forma, a atuação desses profissionais não depende apenas da presença de pós-graduações, embora estas sirvam como apoio em suas práticas, mas também é necessário que estes tenham habilidades adquiridas durante a experiência profissional, com base em escuta, em gestão compartilhada e na compreensão de que estes são mediadores nos processos administrativos e educacionais.

Em relação à atuação desses profissionais no processo de inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC, os entrevistados foram questionados quanto à construção e utilização do PDI, às atribuições que cabem aos gestores na promoção do processo inclusivo de alunos com deficiência, à presença de reuniões coletivas e discussões sobre o processo de inclusão na escola, ao incentivo e à promoção de formações na escola e à atualização do PPP da instituição.

No que tange à construção e utilização do PDI, os entrevistados reconhecem esse instrumento como o primeiro passo para o processo de inclusão, porém afirmam que a sua aplicação ainda está distante do que é proposto nas legislações. Ambos afirmam que não há um tempo para que os professores de apoio, professores regentes de aula e supervisão se encontrem para construir e avaliar o PDI. Isso fica evidente através da fala do entrevistado VD:

O que acontece no Estado é que a gente ainda não tem esse tempo garantido, porque o módulo II, ele é um tempo do professor na escola, mas que não dá para reunir com seus pares. Então, pra fazer o PDI, a gente precisa de um tempo onde os professores regentes consigam

sentar com o professor de apoio e então, ir fazendo o PDI, colocando a habilidade de cada disciplina que será trabalhada (VD, entrevista realizada em fevereiro de 2026).

Fica claro, através da fala do entrevistado, a preocupação em relação à forma como o PDI deveria ser construído na escola, mas que há ainda falhas nesse processo. Sob esta ótica, Glat (2010) afirma que o PDI precisa ser elaborado por todos os envolvidos no processo de ensino do aluno com deficiência de forma colaborativa. De acordo com Borges (2020), quando o PDI é feito de forma fragmentada, este torna-se obsoleto nas práticas pedagógicas.

A participante S complementa sobre o PDI dizendo que

Nós ainda não temos esse trabalho integrado. Então, hoje em dia a gente tem a resolução que diz isso, mas o fazer na prática mesmo, é o professor de apoio que começa a preencher o PDI. O documento é colocado no drive e os professores regentes vão colocando ali o conteúdo, as habilidades e quando isso não acontece, a supervisão ajuda (S, entrevista realizada em fevereiro de 2026).

Através da fala da respondente, percebe-se que há a tentativa de articulação na elaboração do PDI, porém, essa ainda ocorre de forma fragmentada, ou seja, sem diálogo entre os profissionais envolvidos.

Já o participante D afirma que o PDI fica centrado à figura do especialista da educação básica (supervisão), que deve acompanhar o desenvolvimento do aluno em parceria com os familiares, após a entrega do laudo do estudante. É importante pontuar que essa fala não é condizente com as falas dos outros dois participantes da entrevista, uma vez que o entrevistado não menciona a participação dos outros profissionais na construção do PDI.

Conforme a resolução da SEE nº 4.256 (Minas Gerais, 2020), a responsabilidade do PDI é de todos os atores do processo, incluindo se possível a participação dos familiares. Dessa forma, as responsabilidades são distribuídas para cada profissional, sendo que o supervisor deve articular e garantir com que todos possam contribuir na construção do documento. Já os professores regentes e professores de apoio têm a função de elaborar e atualizar o PDI em conjunto a cada etapa do ano letivo, analisando os sucessos e as limitações na aprendizagem dos estudantes.



Entretanto, o participante afirma que há uma dependência do laudo para a elaboração do PDI. Nesse sentido, Mantoan (2010) defende que o atendimento ao aluno com deficiência deve ser pautado nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes e não na deficiência dos mesmos. Cabe mencionar aqui que as legislações e resoluções brasileiras determinam a não obrigatoriedade do laudo médico para o planejamento de atividades pedagógicas para os alunos com deficiência. De acordo com o Glossário da Educação Especial e Transtornos que impactam o desenvolvimento da aprendizagem – Censo Escolar 2025 (Brasil, 2025, p. 9)

o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos (Brasil, 2025, p.9).

Dessa forma, o laudo médico deve ser um documento que sirva apenas como um apoio técnico, visando orientar o atendimento aos alunos com deficiência. Porém, este documento não pode ser exigido pelas instituições escolares, que devem pautar o atendimento aos alunos com deficiência através de um estudo de caso, considerando as demandas individuais, contexto escolar e barreiras ao acesso e ao aprendizado (Brasil, 2025).

Quanto às atribuições dos gestores no que tange ao processo inclusivo de alunos com deficiência na EEPHMC, os entrevistados foram unânimes ao mencionarem a garantia de qualidade de ensino, além do acesso e à permanência do aluno na instituição.

O participante D afirma que suas atribuições estão em receber o aluno com deficiência e propiciar a acessibilidade desse aluno num primeiro momento. Depois, suas atribuições estão em garantir com que esse aluno tenha o atendimento necessário para o seu aprendizado. Já o participante VD reafirma que suas atribuições estão em assegurar que a avaliação do aluno esteja pautada no PDI, observando as habilidades que foram alcançadas e as dificuldades apresentadas pelo aluno ao longo do processo.

A participante S deixa claro que as atribuições da gestão pedagógica são diferentes da gestão administrativa, conforme o exposto na sua fala:

Como gestão pedagógica, a gente tem um atendimento diferenciado da gestão administrativa. A gestão administrativa precisa garantir a permanência do aluno na escola. Mas nós da gestão pedagógica precisamos garantir a permanência com qualidade, né? Para que esse menino possa aprender sim as habilidades (S, entrevista aplicada em fevereiro de 2026).

Nesse sentido, Carvalho (2018) afirma que a gestão é o “ponto de partida” para os processos de inclusão nas instituições escolares. Cavalcanti (2014, p. 1015) afirma que “o gestor tem um papel muito importante, pois através de suas atitudes é que a equipe se espelhará e faz acontecer a inclusão e a integração dos indivíduos com necessidades especiais”. Martilho (2024) corrobora com essas ideias quando afirma que o gestor ocupa uma posição fundamental para a organização administrativa e pedagógica na escola. Dessa forma, as atribuições dos gestores perpassam desde as administrativas até às pedagógicas, porém todas com o propósito de garantir uma educação de qualidade e equitativa.

Em relação à existência de reuniões coletivas a respeito da inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC, os gestores entrevistados afirmaram que as discussões voltadas para o processo de inclusão desses alunos ocorrem em reuniões de módulo II e em Conselhos de classe.

A participante S afirma que

[...] Nessa reunião de módulo II a gente fala em como atender esse menino com qualidade, como fazer com que esse aluno aprenda. Esse é o foco quando a gente reúne coletivamente, né? Agora no conselho de classe é que a gente se perde um pouquinho. (S, entrevista aplicada em fevereiro de 2026).

A partir dessa fala, percebe-se que nas reuniões de módulo II há discussões a respeito de estratégias para ensinar ao aluno com deficiência, mas isso já não acontece tanto nas reuniões de conselho de classe, que fica mais restrito ao quantitativo.

O entrevistado VD afirma ainda que nas reuniões de módulo II é que a equipe de professores consegue fazer um levantamento das características, habilidades e dificuldades dos alunos com deficiência.

Já o entrevistado D menciona o conselho de classe como um espaço onde há uma atenção especial ao processo de inclusão, identificando os avanços de cada

aluno. Nessa última fala, percebe-se que há uma divergência quanto às falas dos outros entrevistados.

Nesse viés, cabe ressaltar a importância de reuniões coletivas como instrumentos de ponto de partida para que haja práticas inclusivas nas instituições escolares. São nessas reuniões em que os docentes, mediados pela gestão pedagógica, alinham suas observações e ideias a respeito da aprendizagem de seus alunos. Desse modo, Nóvoa (2009, p. 41) confirma essa ideia ao afirmar que existe a “necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”.

Ainda sobre a importância das reuniões coletivas Mantoan (2003) sustenta a ideia de que a supervisão precisa promover espaços nas reuniões coletivas para o compartilhamento de ideias e vivências dos docentes, onde eles possam discutir e compreender as defasagens dos alunos e promover ações para resolvê-las.

No que tange ao planejamento de formações voltadas para a inclusão escolar, os gestores entrevistados também foram unânimes em suas respostas, afirmando que não há por enquanto, um planejamento voltado para formações de professores. Entretanto, os entrevistados citam as formações que são disponibilizadas pela SEE-MG na plataforma digital.

A entrevistada S ainda justifica a falta de participação dos professores nessas formações digitais pela sobrecarga de trabalho e tempo escasso para realizá-las e ainda cita a atualização do PPP da escola para a promoção de espaços formativos como uma das soluções para o problema.

A ideia dessa participante vai ao encontro do que diz Nóvoa (2009), que afirma que a escola é um espaço onde as experiências vivenciadas pelos profissionais é transformada em conhecimento, se tornando o principal espaço de formação.

O entrevistado VD afirma que as formações promovidas pela SEE-MG são pouco objetivas e que não trazem mudanças reais no atendimento aos alunos com deficiência nas instituições escolares:

A gente percebe que essas palestras, elas são pouco objetivas e não contribuem significativamente para práticas que permitam a inclusão. Não adianta nada você assistir a uma palestra. Ela não fornece diretrizes. Então, ainda que tenha cursos de formação, eles não geram mudanças na escola. Não geram práticas diferenciadas que promovam a inclusão (VD, entrevista aplicada em fevereiro de 2026).

Percebe-se, pela fala do entrevistado, que as formações promovidas pela SEE-MG são insuficientes e trazem poucas mudanças no contexto escolar. Esse fato pode estar também relacionado à pouca participação dos professores regentes e professores de apoio nessas formações, o que impacta negativamente no processo de inclusão na escola.

Já o entrevistado D justifica o não planejamento de formações na EEPHMC pela falta de recursos financeiros, dependendo de parcerias voluntárias. Entretanto, vale mencionar o CREI, como uma unidade da SEE-MG tem como um de seus objetivos ser parceira das instituições escolares no sentido de promover formações no ambiente escolar.

Em relação à promoção de encontros para atualização do PPP com a comunidade escolar, no que tange à inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC, há divergências nas respostas dos três gestores participantes da pesquisa.

Enquanto os participantes D e VD afirmam que a atualização do PPP ocorre de forma anual e participativa, a participante S demonstra um descontentamento em relação a esse processo, dizendo que houve um retrocesso ao afirmar que:

Quando veio toda a questão da escola democrática, lá entre os anos 2006 e 2010, a gente tinha uma reunião para a elaboração do PPP. Hoje isso se perdeu muito. Então o PPP, ele fica muito restrito ao administrativo. A vice direção se reúne com o supervisor e acaba elaborando e refazendo o PPP, o que não é legal. (S, entrevista aplicada em fevereiro de 2026).

Por meio da fala dessa respondente, sugere-se que a gestão da EEPHMC não tem construído o PPP de forma participativa e colaborativa, o que pode resultar em um documento que não represente a realidade da comunidade escolar. O pensamento dessa participante quanto ao retrocesso na elaboração do PPP se alinha com Veiga (1998, p.11), que alega que o PPP

Não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (Veiga, 1998, p. 11).

Dessa forma, o relato da participante S expõe uma dificuldade da EEPHMC quanto à atualização do PPP, que deveria ser realizado de forma colaborativa, mas que este instrumento, conforme a fala da participante, é mais uma tarefa administrativa do que um objeto de transformação pedagógica.

O terceiro bloco da entrevista com os gestores da EEPHMC se destinou às observações desses atores quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência na instituição. Assim, foram feitas perguntas quanto ao preparo dos professores regentes de aula e dos professores de apoio para o atendimento a esses estudantes, às ações que potencializam o processo de inclusão desses alunos e as dificuldades encontradas pela gestão nesse processo.

Quanto ao preparo dos professores regentes de aula para receber e ensinar os alunos com deficiência na EEPHMC, sob a ótica dos gestores entrevistados, há a concordância com a literatura já abordada com os relatos quanto à formação inicial insuficiente para trabalhar com as especificidades de cada aluno, à resistência e a insegurança desses profissionais.

A entrevistada S afirma que no sentido de acolhimento, os professores regentes de aula estão preparados, mas que tecnicamente há falta de domínio de práticas pedagógicas inclusivas, ressaltando mais uma vez, a necessidade de ações formativas na instituição.

O participante VD afirma que os professores regentes são bem qualificados em suas áreas e que desenvolvem um bom trabalho dentro das possibilidades, mas que é necessário um maior apoio técnico da SEE-MG nesse sentido, conforme o exposto:

Eles têm uma formação muito sólida, tem uma boa gestão de sala de aula e dada ao nosso contexto de escola pública, eles conseguem incluir esses alunos em parceria com o professor de apoio. Contudo, a gente sabe que a inclusão precisa de mais apoio por parte do Estado. Então fica difícil falar que o professor regente de aula não está preparado, sendo que precisa de melhorias mais por parte do Estado em relação a cursos de orientação para dar mais segurança para esse professor regente atuar em sala de aula. Mas dado o contexto, eu acho que eles fazem um trabalho excelente. Eu não tenho sombra de dúvidas (VD, entrevista aplicada em fevereiro de 2026).

A partir dessa fala, nota-se que esse gestor tem segurança a respeito do trabalho dos docentes da instituição e atribui às dificuldades desses professores em promover práticas inclusivas apoio insuficiente da SEE-MG.

Por sua vez, o entrevistado D alega que a maioria dos professores regentes de aula não está preparada para atuar com os alunos com deficiência na escola, ressaltando que esse despreparo é ainda mais frequente nos professores novatos, relacionando à pouca experiência desses profissionais. Este gestor também afirma que a maioria não tem formação continuada voltada para a inclusão e ao atendimento aos alunos com deficiência.

Nessa temática, a literatura confirma quando relaciona a formação inicial insuficiente com a insegurança e o despreparo dos professores regentes para o atendimento de alunos com deficiência nas instituições escolares, como o texto de Costa (2024) que relata que o despreparo dos professores, devido à formação inicial insuficiente, resulta na inadequação de práticas pedagógicas em sala de aula no sentido de atender aos alunos com deficiência.

Quando questionados ao preparo dos professores de apoio para o atendimento de alunos com deficiência na EEPHMC, os gestores que participaram da pesquisa apresentam respostas que ressaltam que mesmo com as exigências das legislações quanto à formação desses profissionais, há ainda pontos de melhoria como a falta de experiência na área e a rotatividade desses profissionais, conforme o exposto por um dos entrevistados:

eu percebo muitos professores de apoio novatos e alguns a gente sabe que às vezes pega o emprego por causa do salário que é bem melhor, mas sem preparação e às vezes com falta de paciência. Alguns conseguem persistir porque tem amor à profissão. Outros entram e já abandonam. Então eu vejo poucos com competência para poder lidar (D, entrevista aplicada em fevereiro de 2026).

Através da fala desse participante, verifica-se uma visão de que há também o despreparo dos professores de apoio, o que impacta negativamente no atendimento aos alunos com deficiência da instituição. Entretanto, as ideias expostas do entrevistado D, ainda que pertinentes quando se analisa o contexto da escola analisada, se confrontam com o que os outros dois entrevistados acreditam sobre o preparo e o trabalho dos professores de apoio. Conforme Paiva (2004, p.88), “o professor de educação especial enfrenta, tanto quanto os demais profissionais da área de educação, problemas, tais como a má remuneração e a ausência de condições materiais de trabalho”.

Em relação às ações que potencializam o processo de inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC, os gestores elencaram várias práticas e estratégias que visam acolher e incluir esses estudantes nos processos educativos da instituição. A participante S afirma que essas práticas inclusivas ocorrem principalmente nos projetos integradores e itinerários formativos que ocorrem na escola. A gestora ressalta que nesses projetos há espaços de participação mais ativa dos estudantes com deficiência, onde a comunidade os conhece melhor. Nesse sentido, o participante VD confirma ao dizer que no período noturno há a preocupação com esses estudantes nos projetos interdisciplinares, onde as atividades são adaptadas para todos os alunos, por causa da carga horária reduzida do turno.

Santana (2024) afirma a importância de se criar formas que efetivem o protagonismo dos alunos, o que é fundamental para uma escola pautada na inclusão. Dessa forma, os projetos integradores e interdisciplinares citados pelos entrevistados S e VD são “momentos em que, dada a diversidade de oportunidades de participação, cada estudante atua a partir do que funciona para ele” (Mantoan e Lanuti, 2021, p. 54).

Outro ponto trazido como potencialidade pelo gestor VD está relacionado ao trabalho conjunto entre professores de apoio e professores regentes de aula, abordando inclusive que a frequência dos alunos com deficiência tem melhorado a cada ano por causa desse trabalho conjunto. Além disso, este gestor pontua as adaptações de atividades e as melhorias na elaboração do PDI.

Nesse sentido, Sasaki (2010) defende o ensino colaborativo como algo fundamental para superar as dificuldades dos estudantes com deficiência. Medeiros (2024) complementa ao afirmar que o ensino colaborativo acontece no sentido de “unir os esforços” para que os estudantes se apropriem do currículo, considerando os seus saberes e suas trajetórias.

O gestor D enfatiza que os pontos positivos já começam na matrícula e acolhimento do aluno com deficiência na escola e a comunicação da família, ao dizer que

Quando você faz o seu trabalho adequadamente, sem preconceito, eu acho que é natural receber o aluno sem questionamento, dando boas-vindas, entendendo com a família sobre as necessidades do aluno. Isso já potencializa. Sabe? É prestar o serviço de qualidade. Porque o servidor precisa servir a comunidade, com qualidade e

amor. Eu acho que isso é excelência, sabe? Atender o ser humano, né? (D, entrevista aplicada em fevereiro de 2026).

A fala do gestor D vai em conformidade com diversos autores no que concerne a uma educação humanizadora. Nessa perspectiva, Mantoan e Lanuti (2021) afirmam que uma escola verdadeiramente inclusiva enxerga e acolhe a todos os alunos como seres humanos, independentemente de suas especificidades. O Index para a inclusão, de Booth e Ainscow (2011) se relaciona a fala desse gestor quanto à recepção dos alunos com deficiência com os “rituais positivos para receber os alunos novos”, sendo essa uma ação primordial para se construir uma escola inclusiva.

Além disso, pela fala do gestor D, há uma preocupação da escola em estabelecer uma conexão com a família desde a matrícula do aluno, com o intuito de se conhecer as dificuldades do estudante e assim, encaminhar para as especialistas da educação básica e traçar estratégias para o desenvolvimento desse estudante.

Dessa forma, de acordo com Flores (2018, p. 76),

A participação da família possibilita o entendimento dos processos da educação formal realizados no espaço escolar, contribuindo para o reconhecimento da importância dos relacionamentos sociais e comportamentais da diversidade vivenciados e experimentados pelos diferentes grupos. Quando a escola e a família estabelecem esse tipo de parceria em que informações são disponibilizadas e veiculadas é possível a elaboração de estratégias para reverter situações-problema e repensar preconceitos secularmente estabelecidos no entorno social e reverberados socialmente (Flores, 2018, p.76).

Assim, compete à escola a recepção das famílias e o diálogo estabelecido com elas aconteça desde o início, para se reduzir as barreiras de aprendizagem do aluno com deficiência e extinguir preconceitos que ainda possam existir na comunidade escolar.

Quanto à menção do gestor D ao seu papel em “servir a comunidade”, este traz a função do gestor como um educador. Nesse ponto, (Alves, 2018) fundamenta essa ideia do gestor como um educador, para além de suas funções administrativas, cumprindo com a “função educativa que é a razão de ser da escola” (Alves, 2018, p. 24). Medeiros (2024) corrobora ao trazer a atuação do gestor escolar como um mediador que garante o direito de todos à uma educação de qualidade.

Ao final do discurso, o gestor D ressalta o “servir à comunidade com qualidade e amor”, o que vai ao encontro com um dos dizeres de Mantoan (2003, p.7) ao



considerar sua carreira como educadora como “uma expressão de amor verdadeiro pelo outro, pois educar é empenhar-se por fazer o outro crescer, desenvolver-se, evoluir”. Contudo, apesar desse “amor” ser citado por esse gestor como importante para acolher os estudantes com deficiência, Magalhães (2004) afirma que a inclusão não se reduz a isso, exigindo competências profissionais e técnica, a fim de que a formação docente seja valorizada.

Por fim, ao serem questionados quanto aos desafios enfrentados pela gestão no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola, os gestores entrevistados mencionaram falhas o trabalho colaborativo, a sobrecarga da gestão, a formação insuficiente e o despreparo dos profissionais da educação.

A entrevistada S explica que as barreiras atitudinais e físicas que antes eram desafios maiores, já não estão mais em evidência. Ela destaca que o maior desafio para ela é promover o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Ela ainda justifica essa dificuldade mencionando a falta de tempo disponível para que os professores regentes de aula e professores de apoio se encontrem.

A pesquisadora Borges (2020, p. 9) também apresenta justificativas para a dificuldade de um trabalho colaborativo entre os professores regentes e professores de apoio ao afirmar que

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

De fato, o trabalho colaborativo é um dos desafios mais mencionados ao longo dessa pesquisa, devido à diversos fatores que perpassam desde a disponibilidade de tempo, quanto à organização estrutural e à cultura inclusiva que precisa ser fortalecida na EEPHMC. Por esse motivo, conforme Abraão (2024), é necessário que se criem estratégias e ações formativas para que essa articulação entre professores regentes de aula, professores de apoio e gestores seja contemplada.

Para o entrevistado VD, a principal dificuldade que ele enfrenta como gestor é a sobrecarga de trabalho, que os impede de acompanhar de perto a gestão pedagógica e, conseqüentemente, o processo inclusivo.

Nesse sentido, Santana (2015) e Alves (2018) falam dessa atuação dupla do gestor, que precisa atender às demandas burocráticas e administrativas delegadas pelas SEEs, sobrando pouco tempo para acompanhar as atividades pedagógicas para escuta de sua comunidade escolar. Sobre isso, Medeiros (2024, p.16) afirma que “cabe destacar a importância de não dissociar o administrativo do pedagógico, porque o primeiro se realiza para a criação de condições de existência do segundo”.

Dessa forma, ainda que existam muitas tarefas administrativas a serem executadas pelos gestores, a prioridade é o pedagógico. Faz-se necessário criar condições para que haja maior participação dos gestores no processo de inclusão de alunos com deficiência, pois são peças fundamentais na mediação do trabalho colaborativo.

O gestor D afirma que o maior desafio é o despreparo da equipe, sobretudo em relação aos profissionais novatos. Ele afirma que a prática e a experiência ao longo do tempo fazem com que os profissionais aprendam a lidar com os alunos com deficiência, porém ainda é necessário que tenha mais capacitações.

Para (Costa, 2019) esse despreparo, juntamente com a insegurança dos profissionais para atender aos alunos com deficiência dificultam o trabalho da gestão no processo de inclusão escolar. Porém, Vygotsky, (1991 apud Medeiros, 2024) afirma que é pela prática e interação entre indivíduos, cultura e meio social é que essas barreiras são enfrentadas, o que corrobora com a fala do gestor D sobre a importância da prática e experiência para que haja um melhor atendimento aos alunos com deficiência.

Apesar de a ideia do entrevistado D ser fundamentada por autores como Vygotsky (ano) quanto à segurança e ao conhecimento conquistados pela prática, não se pode excluir o fato de que o aperfeiçoamento profissional deve acontecer por ações formativas de forma contínua.

Para Mantoan (2011, p.18)

Muito poderia ser evitado se os professores tivessem uma formação direcionada para o estudo dos problemas dos alunos e para a investigação de suas causas; se pudessem vivenciar espaços escolares contextualizados em projetos colaborativos de aprendizagem, nos quais aspectos práticos e teóricos se entrelaçam na construção do conhecimento pedagógico (Mantoan, 2011, p.18).

Assim, a construção do conhecimento deve ser fundamentada pela conexão entre teoria e prática. Nesse sentido, vale a pena ressaltar mais uma vez, a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação para que se construa uma educação de qualidade e inclusiva.

A partir dos resultados expostos ao longo desse capítulo, sob a ótica dos professores de apoio, professores regentes de aula e gestores que participaram dessa pesquisa, foi possível identificar a existência de práticas pedagógicas inclusivas na EEPHMC, como atividades adaptadas e projetos que viabilizem a participação e o protagonismo dos estudantes com deficiência.

Entretanto, também foram identificadas fragilidades no processo de inclusão de alunos com deficiência na instituição, como a formação continuada insuficiente em relação à educação especial, dificuldades no trabalho colaborativo na construção e atualização do PDI, escassez em momentos de diálogo e compartilhamento de práticas inclusivas, a desatualização do PPP da escola quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência, estrutura precária e falta de recursos didático pedagógicos inclusivos .

Com base nos dados apresentados, o próximo capítulo apresentará um Plano de Ação Educacional (PAE) com estratégias propostas no sentido de aprimorar as práticas inclusivas na EEPHMC e, conseqüentemente, garantir uma educação de qualidade e equitativa.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)**

Ao longo dessa pesquisa, foram apresentados os principais desafios e potencialidades do processo inclusivo de alunos com deficiência na EPHMC. Além disso, foram discutidos conceitos relevantes para este estudo, políticas públicas internacionais e nacionais e as legislações nacionais e mineiras vigentes a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas instituições escolares. Também foi apresentado o caso de gestão, bem como a necessidade de identificar os desafios e as potencialidades do atendimento aos alunos com deficiência, para assim, criar estratégias para aprimorar o processo inclusivo na instituição.

Ao longo do capítulo 2, foram abordados os marcos históricos da educação inclusiva e sua influência na legislação brasileira, que por sua vez trouxe avanços significativos quanto ao acesso e atendimento aos alunos com deficiência nas escolas. Em seguida, foram discutidas a legislação e políticas públicas de Minas Gerais, trazendo reflexões importantes para a análise do estudo de caso. Posteriormente foram detalhados o histórico e a estrutura da EPHMC, o atendimento e a relação dessa instituição com os alunos com deficiência. Nesse sentido, foram especificados o trabalho de cada profissional que atua no processo inclusivo da instituição, além da descrição de como o processo inclusivo é tratado na escola, a partir do PPP, planejamento de módulo II, dados relacionados às matrículas de alunos com deficiência ao longo dos anos e a participação desses estudantes nas avaliações em larga escala. Neste capítulo foi evidenciado que apesar dos avanços quanto ao atendimento dos alunos com deficiência na EEPHMC, existe a necessidade de se tratar da inclusão com mais efetividade.

Já no capítulo 3, foi apresentado um modelo teórico trazendo conceitos importantes para nortear as análises realizadas ao longo da pesquisa, discutindo inicialmente os conceitos de integração e inclusão, propiciando uma reflexão sobre os processos de inclusão de um aluno com deficiência na escola. Nesse viés, a intenção foi trazer para o texto a ideia de que a educação inclusiva depende de uma transformação nas práticas pedagógicas, na cultura das instituições escolares, de um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, não se resumindo a apenas a inserção do aluno com deficiência na escola. No modelo teórico também foi abordado o papel da gestão escolar na promoção de uma escola inclusiva, sendo este

um importante ator na implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência nas instituições escolares.

Também no capítulo 3 foram analisados os principais desafios e potencialidades da inclusão de alunos com deficiência na escola pesquisada, a partir da ótica dos professores de apoio, professores regentes de aula e gestores, relacionando as respostas desses profissionais com as ideias de pesquisadores da área da inclusão e com a legislação vigente.

A partir dos questionários aplicados aos professores regentes de aula e das entrevistas com os gestores da EEPHMC, foi constada a presença de práticas inclusivas na instituição, mas a existência de desafios que dificultam essas práticas, o que subsidia a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

Portanto, este capítulo possui caráter propositivo e apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), onde há estratégias e metas para a construção de um trabalho colaborativo a fim de se aprimorar as práticas inclusivas na instituição pesquisada a partir de segundo semestre do ano de 2026. Assim sendo, este capítulo irá detalhar as ações para superar os desafios encontrados nesta pesquisa, garantindo um melhor atendimento aos alunos com deficiência na EEPHMC. Dessa forma, os principais desafios encontrados na pesquisa de campo foram sintetizados no quadro 2.

Quadro 2: Principais desafios para o processo inclusivo de alunos com deficiência na EEPHMC

| Desafio/Elemento crítico                                                                                                                        | Evidência                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação continuada insuficiente sobre o processo inclusivo para professores regentes, professores de apoio e gestores.                         | Análise do PPP da escola e dos questionários aplicados para os professores de apoio e professores regentes e entrevistas realizadas com os gestores (páginas 38, 62, 64, 71, 72, 83, 84 e 97) |
| Dificuldades no trabalho colaborativo entre professores regentes de aula, professores de apoio e gestores na construção do PDI.                 | Questionários aplicados para os professores de apoio e professores regentes e entrevistas realizadas com os gestores (páginas 50, 52, 57 e 77).                                               |
| Escassez de momentos de diálogo e compartilhamento de práticas inclusivas entre os profissionais atuantes no processo inclusivo da instituição. | Questionários aplicados para os professores de apoio e professores regentes e entrevistas realizadas com os gestores (páginas 35, 36, 37, 59, 67, 90, 91).                                    |
| Desatualização do PPP da escola no que tange ao processo inclusivo de alunos com deficiência.                                                   | Análise documental (página 12).                                                                                                                                                               |
| Infraestrutura precária e recursos didático-pedagógicos insuficientes                                                                           | Questionários aplicados para os professores de apoio e professores regentes e entrevistas                                                                                                     |

|                                                |                                                                  |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| para o atendimento aos alunos com deficiência. | realizadas com os gestores (páginas 24, 25, 28, 60, 62, 63, 95). |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No quadro 2 há evidências de que há desafios enfrentados na EEPHMC quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência, desafios estes constatados durante o processo de pesquisa. Esses desafios estão relacionados principalmente com a formação continuada insuficiente dos profissionais envolvidos, dificuldades no trabalho colaborativo, falta de momentos de diálogo e compartilhamento de práticas inclusivas, PPP desatualizado, infraestrutura precária e insuficiência de recursos didático pedagógicos.

Os desafios apresentados no quadro apontam para a importância de se criar estratégias para sanar as dificuldades e fortalecer as práticas inclusivas que já existem na instituição, com o intuito de se promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante do contexto analisado, este PAE propõe ações e estratégias que visam a solução para o questionamento realizado neste trabalho: quais são os principais desafios e potencialidades da atuação da gestão escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência na EEPHMC? Sendo assim, o quadro 3 apresenta uma síntese dos elementos críticos, os principais desafios e as ações propositivas para o caso em questão.

Quadro 3: Síntese dos elementos críticos, principais desafios e ações propositivas em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC

| Elementos críticos                                                     | Desafios identificados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Ações propositivas                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação continuada                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação inicial insuficiente no que tange à inclusão.</li> <li>- Insegurança dos professores regentes de aula e professores de apoio no atendimento aos alunos com deficiência.</li> <li>- Falta de tempo dos profissionais para buscar formação continuada em redes de ensino.</li> <li>- Falta de momentos de formação promovidos na EEPHMC quanto ao processo inclusivo para professores regentes, professores de apoio e gestores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião com a gestão da escola para apresentação dos resultados e do PAE.</li> <li>- Formação continuada e fortalecimento do trabalho colaborativo.</li> </ul> |
| Trabalho colaborativo e PDI                                            | - Dificuldades no trabalho colaborativo entre professores regentes de aula, professores de apoio e gestores na construção do PDI.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                         |
| Desatualização do PPP                                                  | Desatualização do PPP da escola no que tange ao processo inclusivo de alunos com deficiência.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | - Revisão e atualização participativa do PPP de 2022 envolvendo representantes da comunidade escolar.                                                                                                   |
| Momentos de diálogo e compartilhamento de práticas inclusivas          | - Escassez de momentos de diálogo e compartilhamento de práticas inclusivas entre os profissionais atuantes no processo inclusivo da instituição.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | - Espaços presenciais e digitais para compartilhamento de práticas inclusivas.                                                                                                                          |
| Infraestrutura precária e recursos didático-pedagógicos insuficientes. | Infraestrutura precária e recursos didático-pedagógicos insuficientes para o atendimento aos alunos com deficiência.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | - Melhorias na infraestrutura e aquisição de recursos didático-pedagógicos voltados para a inclusão.                                                                                                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para a construção do PAE, foi utilizada a ferramenta 5W2H, que auxilia na construção de um planejamento estratégico, norteando ações a serem desenvolvidas com o intuito de sanar as principais dificuldades apresentadas e potencializar as práticas de sucesso na instituição. De acordo com Perfeito, (2007, p.49):

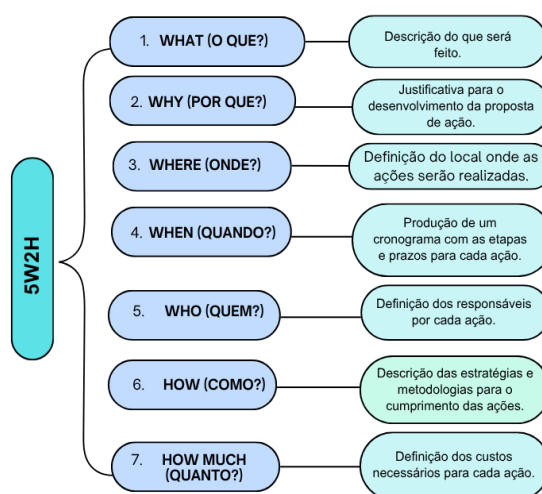
Para enfrentar os problemas advindos desse contexto dinâmico e competitivo, os gestores estão usando de forma crescente o planejamento estratégico. O planejamento constitui uma função gerencial relevante em que a instituição projeta-se para o futuro,

delineando uma programação na qual os objetivos são definidos, estratégias são estabelecidas e recursos são alocados visando à sua implementação (Perfeito, 2007, p.49).

Desse modo, o PAE tem como intuito enfrentar os desafios no atendimento de alunos com deficiência na EEPHMC, pensando em futuramente ser uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos possam aprender através de um ensino com equidade. Portanto, construção do PAE foi baseada nas evidências levantadas durante a fase da pesquisa de campo.

Sendo assim, para a elaboração do PAE serão utilizadas as seguintes questões: What (O que será feito?); Why (Por que será feito?); Where (Onde será feito?); When (Quando será feito?); Who (Por quem será feito?); How (Como será feito?) e How Much (Quanto custará fazer?). A figura 1 sintetiza essa metodologia.

Figura 1: Síntese da metodologia 5W2H



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Este capítulo está dividido em cinco seções que apresentam as propostas do PAE que serão executadas com previsão para o segundo semestre de 2026 na EEPHMC, contendo as ações para cada elemento crítico e seus desafios de acordo com a metodologia 5W2H.

#### 4.1 REUNIÃO COM A GESTÃO DA EEPHMC PARA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DO PAE



Essa seção apresenta a primeira ação a ser implementada na EEPHMC que se refere à reunião com a equipe gestora para apresentação dos resultados e do PAE. Em um primeiro momento, serão citados os principais desafios para o atendimento aos alunos com deficiência sob a ótica dos professores de apoio, professores regentes de aula e gestores participantes dos questionários e entrevistas dessa pesquisa.

A partir dos resultados apresentados, será realizada uma reflexão a respeito das práticas inclusivas que já ocorrem na escola e as dificuldades em promover a inclusão dos alunos com deficiência na instituição. Nesse momento, o intuito é trazer para os gestores a ideia de que há práticas inclusivas na instituição, porém existem falhas na divulgação e no compartilhamento dessas práticas entre a equipe pedagógica. Além disso, busca-se trazer como reflexão sobre os outros desafios estruturais e organizacionais evidenciados nessa pesquisa.

A importância dessa primeira ação está em proporcionar a equipe gestora da EEPHMC a compreensão da realidade institucional quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência e os desafios para realizá-lo. A partir dessa compreensão, os gestores podem chegar a decisões que permitam modificar o cenário atual da instituição pesquisada. Além disso, serão discutidas as ações, bem como o cronograma de implementação de cada uma delas.

Outro objetivo dessa ação está em sensibilizar e trazer a responsabilização da liderança no que tange ao processo inclusivo de alunos com deficiência na escola pesquisada. Para Abraão (2024, p.78), essa ação é importante pois traz aos gestores a percepção de que eles são “peças-chave” na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo”.

Nesse sentido, o quadro 4 apresenta o detalhamento dessa ação a partir da metodologia 5w2h:

**Quadro 4: Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para equipe gestora**

Fonte: elaborado pela autora (2026).

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que?   | Apresentar os resultados da pesquisa e o PAE, promover uma reflexão crítica a respeito do cenário da EEPHMC quanto ao processo inclusivo e ajustar o cronograma das próximas ações.                                                                                                                                                  |
| Por que? | É importante que a equipe gestora tenha conhecimento das oportunidades de melhoria e as boas práticas encontradas durante a pesquisa de campo referentes ao processo inclusivo de alunos com deficiência na escola, para que reflita sobre sua responsabilidade e dê a assistência necessária para a execução do PAE na instituição. |
| Onde?    | Será realizada na sala da direção nos três turnos de funcionamento da EEPHMC.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Quando?  | Essa reunião deverá ser realizada em agosto de 2026.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Quem?    | A pesquisadora, a direção, vice-direção e especialistas da educação básica (supervisores).                                                                                                                                                                                                                                           |
| Como?    | Serão apresentados os resultados e o PAE por meio de slides, detalhando a metodologia, os resultados e as ações do PAE.                                                                                                                                                                                                              |
| Quanto?  | Baixo custo. Uso de recursos internos (materiais da escola, internet, projetor de slides e aquisição de outros materiais que forem necessários para a apresentação).                                                                                                                                                                 |

Ao efetuar essa ação, almeja-se que os gestores se apropriem dos resultados dessa pesquisa para enfim refletirem sobre alternativas para que as práticas inclusivas se tornem mais frequentes e efetivas na EEPHMC. Dessa forma, aspira-se construir uma escola mais acolhedora, com uma gestão democrática e trabalho colaborativo, onde há o compromisso com a equidade no ensino.

O foco da apresentação da pesquisa estará nas evidências levantadas ao longo do capítulo 3 e nos resultados quanto ao trabalho colaborativo entre os profissionais, as práticas pedagógicas inclusivas, ao acompanhamento da gestão em relação aos planejamentos e ao PDI, à formação continuada, à infraestrutura e à aquisição de materiais didático pedagógicos voltados para a inclusão. Como recurso tecnológico, serão utilizados slides para a apresentação, possibilitando uma melhor compreensão a partir de gráficos e tabelas.

Em seguida, uma agenda de reuniões entre os gestores e professores será proposta, a fim de alinhar as ideias de todos os setores envolvidos nessa pesquisa, buscando a promoção de tomada de decisões de forma coletiva e participativa.

A proposta é que esse momento coletivo aconteça nas reuniões de módulo ii que acontecerão aos sábados do mês de agosto de 2026. Dessa forma, as ações que serão desenvolvidas e posteriormente serão discutidas e avaliadas. É importante

ressaltar que essa ação incentive a participação coletiva, pautada numa gestão democrática e visando a gestão de resultados.

Nesse sentido, Lück (2009) afirma que o gestor é o principal mediador no que tange à participação dos profissionais da educação, pois

O diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, assume necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar compatível com o necessário para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos (Lück, 2009, p.119).

Portanto, prevê-se que haja uma reflexão de todos quanto à sua função do processo de inclusão de alunos com deficiência na EEPMC, pensando na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, valorizando as diferenças e garantindo a aprendizado de todos.

#### 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E FORTALECIMENTO DO TRABALHO COLABORATIVO

Em busca da construção de uma escola fundamentada da educação inclusiva, um dos maiores desafios encontrados nessa pesquisa foi relacionado à necessidade de formação continuada para os profissionais da educação. Nesse viés, foi evidenciada a necessidade da criação de espaços formativos pautados na inclusão de alunos com deficiência, principalmente no que tange à elaboração de PDI e práticas pedagógicas inclusivas.

A insegurança dos profissionais e o sentimento de pouco preparo para atender aos alunos com deficiência foi evidenciado nessa pesquisa, contribuindo para um cenário em que há empecilhos para um ensino com equidade.

Além disso, o trabalho colaborativo para a construção do PDI foi citado por todos os grupos que participaram dessa pesquisa, ressaltando a falta de tempo para encontro entre os profissionais envolvidos para elaboração e atualização do documento.

Dessa forma, é fundamental que a EEPHMC invista em formação continuada quanto à elaboração do PDI e práticas inclusivas, para os profissionais que nela

atuam, de forma que haja maior compreensão das especificidades dos alunos com deficiência e fortaleça ações mais acolhedoras, garantindo o aprendizado de todos.

O quadro 5 apresenta essa ação de forma detalhada conforme a metodologia 5w2h:

Quadro 5: Formação continuada e fortalecimento do trabalho colaborativo

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que?   | Propiciar uma formação continuada em relação à elaboração de PDI e práticas inclusivas e incentivar o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Por que? | Para diminuir as dificuldades na elaboração do PDI e aprimorar as práticas inclusivas, reduzindo a insegurança dos professores no atendimento aos alunos com deficiência na instituição.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Onde?    | Na sala de multimídia da EEPHMC.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Quando?  | Em reuniões de módulo II e dias escolares ao longo do 2º semestre de 2026 e no ano de 2027, conforme cronograma elaborado junto à gestão da escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Quem?    | Gestores, professora pesquisadora, convidados parceiros na formação continuada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Como?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar parcerias com o CREI da SEE-MG e instituições de ensino superior para fornecer a formação continuada;</li> <li>- Realizar a formação continuada sobre PDI e práticas inclusivas na EEPHMC;</li> <li>- Realizar encontros trimestrais em reuniões de módulo II para elaboração e atualização do PDI de cada estudante com deficiência;</li> <li>- Incentivar os professores regentes quanto à atualização do PDI no drive criado pela escola a cada trimestre.</li> </ul> |
| Quanto?  | Baixo e médio custo relacionado aos encontros formativos quanto à impressão de materiais, recursos tecnológicos e despesas com lanche e deslocamento dos formadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Para essa ação, será realizada inicialmente a busca por parcerias da SEE-MG e de instituições de ensino superior que possam fornecer profissionais formadores na área da inclusão de alunos com deficiência. O CREI da SEE-MG pode ser acionado pela gestão escolar para que sejam realizadas ações formativas nas instituições escolares, conforme Abraão (2024, p. 20):

A gestão escolar, em parceria com o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e com a equipe pedagógica [...] são atores responsáveis por proporcionar espaço de discussão e estudo das políticas públicas voltadas para a inclusão dentro da escola. O CREI possui ampla gama de objetivos, desde a formação continuada dos profissionais da educação até o apoio ao estudante e suas famílias, além de orientar as escolas em suas ações com o

propósito de eliminar barreiras e promover uma comunidade escolar mais inclusiva e acolhedora (Abraão, 2024, p.20)

Dessa forma, cabe inicialmente à gestão entrar em contato com o CREI para a possibilidade de viabilizar orientação e formação continuada na EEPHMC, acompanhando os passos da equipe pedagógica na construção de práticas inclusivas na instituição.

Portanto, após as parcerias para o fornecimento de profissionais formadores, as ações formativas deverão acontecer dentro da EEPHMC, em sábados de módulo II ou em dias escolares, ou seja, dias destinados às reuniões pedagógicas e à formação. Essas formações serão realizadas na sala de multimídia da escola, onde acontece a maioria das reuniões pedagógicas e onde há recursos tecnológicos que auxiliarão na projeção de slides, imagens e vídeos. Além disso, poderão ser utilizados materiais impressos e cartilhas para os professores e outros profissionais que participarem das formações. Também poderão ocorrer dinâmicas e oficinas visando a elaboração do PDI de forma colaborativa. Nesse caso, serão disponibilizados outros espaços da escola, caso seja necessária a divisão de grupos menores. Dessa forma,

Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação de professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão do próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes (Figueiredo, 2011, p. 144).

Assim, justifica-se o fato de as ações formativas acontecerem na própria escola, em encontros em que já estão disponibilizados conforme o calendário escolar da SEE-MG, sendo módulo II ou dias escolares. Nessas reuniões, o conhecimento tácito dos professores a respeito de práticas inclusivas também pode fazer parte das discussões e reflexões nas ações formativas, fortalecendo ainda mais a colaboração entre os pares.

Outra estratégia dentro dessa ação está em realizar encontros ao final de cada trimestre, de preferência em reuniões de módulo II para elaboração e atualização do PDI de cada estudante com deficiência. Nesses encontros, os profissionais deverão discutir a respeito do desenvolvimento do aluno, quais métodos tiveram sucesso e quais métodos precisarão ser aprimorados. Esta estratégia é importante para que o

drive onde ficará disponibilizado o PDI seja alimentado por todos os profissionais envolvidos de forma coesa e coerente com o desenvolvimento do estudante em cada etapa.

Sendo assim, o documento do PDI de cada estudante com deficiência, criado pela supervisão, deverá ser atualizado após cada etapa por todos os professores regentes de aula e professores de apoio. Esse documento também será disponibilizado, de forma impressa, para os familiares, para que eles possam acompanhar, avaliar e sugerir pontos de melhoria.

É importante frisar que a elaboração do PDI deverá ser liderada pela gestão pedagógica da escola, ou seja, a supervisão, conforme a orientação da SEE-MG (Minas Gerais, 2020). Sendo assim, a supervisão pedagógica “fará a comunicação entre os profissionais para alcançar os objetivos e metas propostas” (Borges, 2020, p.4).

A estratégia de alimentação do drive contendo os PDIs dos estudantes com deficiência da EEPHMC visa superar as dificuldades do trabalho colaborativo na instituição, reduzindo o efeito “colcha de retalhos” mencionado anteriormente.

Essa estratégia é importante para que se fortaleça o processo inclusivo de alunos com deficiência na EEPHMC, trazendo inovação e conhecimento para o corpo docente, baseando-se no entendimento de que para a construção de uma escola inclusiva fazem-se necessárias articulações com a SEE-MG e instituições que possam dar o suporte adequado no sentido de se criar estratégias de ensino mais equitativas.

#### 4.3 REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DO PPP DA EEPHMC

Outro ponto de melhoria que foi verificado nessa pesquisa é a desatualização do PPP e como ocorrem as articulações para que ele seja revisado e atualizado. Ao longo dessa pesquisa, ficou evidenciado que o PPP da EEPHMC se apresentava desatualizado, ou seja, a última edição era de 2022. Além disso, o documento não apresentava propostas ou direcionamento voltados para o processo inclusivo de alunos com deficiência.

Em relação à forma como são articulados os processos para revisão e atualização do documento, constatou-se, por meio dos questionários e entrevistas,

que não existem reuniões coletivas com todos os representantes da comunidade escolar. Ou seja, o PPP não é revisado e atualizado de forma participativa.

Nesse sentido, vale ressaltar que a revisão e atualização do PPP está prevista na LDB (Brasil, 1996), onde a elaboração, revisão e atualização desse instrumento deve ser realizado com a participação de todos da comunidade escolar, fortalecendo a gestão democrática e inclusiva.

Diante disso, a terceira ação propositiva vai em direção à revisão e atualização do PPP da EEPHMC, com o intuito de garantir com que haja direcionamentos no documento que visem a educação de qualidade para todos os alunos, conforme suas especificidades. O quadro 6 apresenta, de forma detalhada, essa ação conforme a metodologia 5W2H.

Quadro 6: Revisão e atualização do PPP da EEPHMC

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que?   | Realizar a revisão e a atualização do PPP da EEPHMC, adicionando metas e estratégias para fortalecer a cultura inclusiva da instituição.                                                                                                                                                                                        |
| Por que? | Para ajustar as informações contidas no documento com a realidade atual da comunidade escolar, alinhando-se às políticas educacionais voltadas para a inclusão.                                                                                                                                                                 |
| Onde?    | Nos espaços coletivos da EEPHMC, como sala de multimídia.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Quando?  | Ao longo do 2º semestre de 2026, conforme o cronograma elaborado junto à gestão.                                                                                                                                                                                                                                                |
| Quem?    | Gestores, professora pesquisadora e representantes de cada grupo da comunidade escolar.                                                                                                                                                                                                                                         |
| Como?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convocar os membros representantes da comunidade escolar;</li> <li>- Realizar a leitura e a análise dos pontos de aprimoramento do PPP;</li> <li>- Registrar as sugestões dos membros da comunidade escolar;</li> <li>- Atualizar, de forma participativa, o PPP da escola.</li> </ul> |
| Quanto?  | Baixo custo relacionado à impressão do documento para os representantes da comunidade escolar e de recursos tecnológicos para a edição colaborativa do documento.                                                                                                                                                               |

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Para essa ação propositiva, inicialmente deverão ser convocados os membros representantes de cada grupo da comunidade escolar, sendo professores regentes de aula, professores de apoio, ATBs e ASBs, pais, alunos e gestores pedagógicos e administrativos.

Após a convocação, será realizada uma reunião para conscientizar a todos da necessidade de se revisar e atualizar o PPP de forma participativa. Nessa reunião, o PPP deverá ser lido e as sugestões de melhoria deverão ser registradas para a atualização.

A partir disso, serão realizadas reuniões coletivas para a atualização do PPP, podendo este ser construído de forma colaborativa utilizando a ferramenta Google Docs, onde todos terão acesso às atualizações em tempo real. É importante ressaltar que a pesquisadora deverá acompanhar essas reuniões para auxiliar nos ajustes quanto ao processo inclusivo, alinhando as propostas do PPP com as propostas dessa pesquisa. Assim, de acordo com Carvalho (2018, p. 103) “o gestor que se propõe a promover uma educação inclusiva, mobiliza sua equipe para reavaliar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de forma a contemplar as necessidades de todos os grupos de alunos.”

Após o PPP ser atualizado, este será apresentado aos demais membros da comunidade, para que possa ser aprovado e disponibilizado para a SEE-MG. Este instrumento deverá servir como apoio e ser norteador para que as práticas pedagógicas garantam os direitos de todos à uma educação de qualidade.

#### 4.4 ESPAÇOS PRESENCIAIS E DIGITAIS PARA COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EEPHMC

Ao longo da descrição dos resultados dos questionários e entrevistas dessa pesquisa, foi evidenciada a presença de casos isolados de práticas inclusivas que, sob a ótica dos participantes da pesquisa, tiveram sucesso. Também ficou claro que uma parte dos profissionais não tomam conhecimento sobre essas práticas. Por isso, essa ação visa promover espaços para o compartilhamento de práticas inclusivas que acontecem ao longo do ano entre os profissionais da escola, servindo como incentivo e inspiração uns para os outros. Dessa forma, o quadro 7 apresenta o detalhamento dessa ação:



Quadro 7: Promoção de espaços presenciais e digitais de compartilhamento de práticas inclusivas na EEPHMC

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que?   | Fomentar espaços presenciais e digitais para o compartilhamento de práticas inclusivas na EEPHMC.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Por que? | Para que se fortaleça a troca de experiência entre os profissionais da educação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Onde?    | Os compartilhamentos digitais acontecerão na EEPHMC por meio de ferramentas digitais já utilizadas para comunicação na instituição, como google drive, whatsapp e e-mail institucional. Os espaços para diálogo de forma presencial irão acontecer na sala de multimídia da EEPHMC aos sábados de reuniões de módulo II ou dias escolares.                                                                                                                                                                                                                                            |
| Quando?  | A partir do 2º semestre de 2026.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Quem?    | Professora pesquisadora, direção, vice-direção, especialistas da educação básica, professores regentes de aula e professores de apoio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Como?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Será realizada a criação de um banco de atividades aplicadas a ser inserido e compartilhado no google drive;</li> <li>- As fotos e vídeos do desenvolvimento dessas atividades, bem como o link do drive contendo os detalhes de sua aplicação, serão compartilhadas por WhatsApp e e-mail institucional;</li> <li>- A troca de experiências na forma presencial será através de rodas de conversa, exposição de materiais utilizados nas práticas e explicações dos profissionais que realizaram as práticas aos demais colegas.</li> </ul> |
| Quanto?  | Baixo custo relacionado as impressões de materiais, à materiais de papelaria e à projeção de slides.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Essa ação tem como intuito fortalecer a troca de experiências entre os professores da EEPHMC e ao mesmo tempo, promover a formação pela prática, conforme Nóvoa (2009) explica que os espaços formativos também devem acontecer por meio da prática e no próprio ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço” (Mantoan, 2003, p. 44).

Assim, essa ação irá contemplar o compartilhamento de práticas inclusivas na instituição pesquisada de forma digital e presencial, com o intuito de favorecer as diversas formas de se propagar as metodologias inclusivas que tiveram sucesso na escola.

Para o compartilhamento digital, será criado um banco de atividades aplicadas na escola. Nesse banco de atividades, deverão constar o planejamento para a

aplicação da atividade, a metodologia, materiais utilizados e resultados, contendo fotos do desenvolvimento da prática. Essa estratégia visa otimizar o processo de conhecimento dos outros professores a respeito das práticas inclusivas que acontecem na escola ao longo do ano.

Além disso, por meio das ferramentas digitais oficiais de comunicação da escola, como o aplicativo WhatsApp e e-mail institucional, as fotos, vídeos e o link do banco de atividades serão disponibilizados sempre que houver novidades. A ideia dessa estratégia vai na mesma direção de Kenski (2012, apud Gomes 2025, p. 112) ao afirmar que “o uso das tecnologias na educação não deve se limitar à instrumentalização, mas possibilitar novas formas de interação e construção de saberes”. Quanto à troca de experiências na forma presencial, esta deverá acontecer nas reuniões coletivas de módulo ii e dias escolares. Essa estratégia visa promover o diálogo, a discussão e a reflexão a partir das rodas de conversa e exposição de materiais utilizados nas práticas. Nesse caso, há o incentivo dos profissionais que ainda não dominam as ferramentas digitais de compartilharem suas ideias e aprender inovações com seus pares. Dessa forma, o espaço em reuniões de módulo ii ou em dias escolares para a troca de experiências quanto às práticas inclusivas que acontecerão na escola se torna “estimulador de atividades coletivas tomando como ponto de partida o diálogo e a reconfiguração do trabalho pedagógico” (Flores, 2018, p. 121).

#### 4.5 MELHORAMENTO DA INFRAESTRUTURA E AQUISIÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS

Os questionários aplicados aos professores de apoio e aos professores regentes de aula revelaram problemas relacionados à infraestrutura e à falta de recursos didático pedagógicos inclusivos, sendo consideradas barreiras quanto ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência na EEPHMC.

De acordo com Costa (2024) a escola precisa propiciar uma infraestrutura e adaptações para que todos os alunos possam ser atendidos conforme suas necessidades. Por esse motivo, essa última ação tem como intuito apresentar estratégias para que seja aprimorada a estrutura da escola, tornando-a mais acessível

e para que recursos didáticos sejam adquiridos, favorecendo o atendimento a todos os alunos da EEPHMC. Assim sendo, o quadro 8 apresenta essa ação com detalhes.

Quadro 8: Melhoramento da infraestrutura e aquisição de recursos didático-pedagógicos inclusivos

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que?   | Produzir e implementar ações que visem a melhoria da infraestrutura e a compra de recursos didático pedagógicos inclusivos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Por que? | Essa ação é necessária para que seja garantido o acesso a todos os espaços da escola e favoreça a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas aulas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Onde?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A elaboração do projeto a ser enviado para a SEE acontecerá na sala da direção.</li> <li>- A execução do projeto quanto ao melhoramento da infraestrutura ocorrerá em todos os ambientes da escola que exijam melhorias.</li> <li>- A aquisição de materiais didático pedagógicos inclusivos poderá ser realizada de forma presencial em lojas ou de forma digital em lojas virtuais.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Quando?  | A partir do 1º semestre de 2027.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Quem?    | Direção, vice-direção, ATB financeiro, professora pesquisadora e representantes de todos os grupos da comunidade escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Como?    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de pontos de melhoria na infraestrutura da escola e de recursos didático-pedagógicos que precisam ser adquiridos;</li> <li>- Elaboração do projeto para o aprimoramento da infraestrutura da escola a ser enviado para a SEE-MG;</li> <li>- Elaboração do projeto para a aquisição de recursos didático pedagógicos a ser enviado para a SEE-MG;</li> <li>- Orçamentos com empresas para realizar as reformas na estrutura da escola e instalação de materiais de acessibilidade;</li> <li>- Orçamentos com lojas para a aquisição de materiais didático-pedagógicos inclusivos;</li> <li>- Aprovação do colegiado para a execução dos projetos;</li> <li>- Melhoramento da infraestrutura da escola;</li> <li>- Compra de materiais didático-pedagógicos;</li> <li>- Prestação de contas para a comunidade escolar.</li> </ul> |
| Quanto?  | Médio e alto custo relacionado à infraestrutura e compra de materiais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Para essa ação, serão realizadas etapas administrativas e burocráticas, onde haverá a participação da SEE-MG e de toda a comunidade escolar. Essa ação está prevista para ser executada à longo prazo, uma vez que demanda vários processos até a sua finalização.

Inicialmente os representantes da comunidade escolar serão convocados para uma reunião em que haverá o levantamento de pontos de melhoria na infraestrutura

da escola. Uma reunião semelhante será realizada com os professores regentes de aula e de apoio para que sejam sugeridos recursos didático-pedagógicos que auxiliarão no processo inclusivo de estudantes com deficiência.

Após o levantamento de pontos de melhoria na infraestrutura e de materiais didático pedagógicos que precisarão ser adquiridos, serão elaborados dois projetos a serem enviados para a SEE-MG. O fato de serem dois projetos diferentes justifica-se pelo fato de que os setores da SEE-MG destinados para cada ação são diferentes, ou seja, há um setor para custeio e manutenção para pequenas reformas e há um setor para aquisição de materiais didáticos.

Em seguida os projetos serão enviados e serão solicitadas as verbas para a SEE-MG. Essa etapa será realizada pela direção e pelo ATB financeiro da escola. Assim que as verbas forem liberadas pela SEE-MG, serão realizados orçamentos com três empresas diferentes para cada, conforme orientação da SEE-MG, que serão apresentados para a aprovação do colegiado escolar.

Depois desse processo, serão realizadas melhorias nos ambientes escolares e materiais didático-pedagógicos serão adquiridos. Após a finalização dessas etapas, haverá a prestação de contas para a comunidade escolar.

De modo geral, o PAE apresentado nessa pesquisa traz caminhos para que os desafios para a promoção de uma escola inclusiva sejam sanados na EEPHMC, uma vez que surge de evidências que sugerem que o processo de inclusão de alunos com deficiência na instituição requer maior atenção de todos que compõem a comunidade escolar.

É importante frisar que a avaliação e o monitoramento do PAE serão realizados ao longo do ano de 2027 por todos da comunidade escolar, para que ele seja aprimorado considerando sucessos e dificuldades em cada ação.

No próximo capítulo, que corresponde às considerações finais, serão recapitulados os principais pontos do caso de gestão investigado e as propostas para a resolução da questão problema dessa pesquisa. Além disso, serão apresentadas reflexões importantes para que possam contribuir para novas pesquisas no campo da educação especial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as potencialidades e os desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Professora Helena Maria Costa no processo de inclusão de alunos com deficiência, propondo ações que buscassem a resolução dos problemas evidenciados ao longo da descrição e análise do caso de gestão.

Esse objetivo partiu das observações da pesquisadora a respeito do processo inclusivo de alunos com deficiência ao longo de sua carreira como docente e da curiosidade de se verificar esse processo a partir da ótica dos diferentes atores envolvidos. Também surgiu da necessidade de se propor ações efetivas no sentido de tornar a EEPHMC uma instituição pautada na qualidade do ensino para todos.

Sendo assim, o objetivo geral se desdobrou em três objetivos específicos: descrever o processo de inclusão de alunos com deficiência na EEPHMC, analisar os sucessos e limitações desse processo na instituição e propor um plano de ação educacional com o intuito de aprimorar o processo de inclusão da instituição.

Inicialmente descreveu-se o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola pesquisada, partindo de marcos históricos, legislações e políticas públicas que proporcionaram avanços significativos na educação inclusiva.

Em seguida, foi descrito o processo inclusivo de alunos com deficiência na instituição campo da pesquisa. Foram realizadas pesquisas quanto ao histórico e características gerais da escola e os avanços quanto ao atendimento aos alunos com deficiência na instituição. A partir dessa descrição, verificou-se um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência na EEPHMC, sendo condizente com os dados do Inep quanto a esse aumento a nível nacional e estadual.

Entretanto, também foram verificados no capítulo descritivo pontos de melhoria no processo inclusivo na escola pesquisada quanto à acessibilidade e ao PPP da instituição. Observou-se que a estrutura da escola necessita de reformas e instalações para possibilitar o acesso dos estudantes com deficiência em todos os ambientes. Além disso, o PPP da instituição pouco aborda sobre as propostas de promover uma educação inclusiva na instituição, responsabilizando principalmente os professores regentes em relação a apropriação da realidade da inclusão e adequação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é importante trazer a reflexão de que

as práticas inclusivas devem ser responsabilidade de todos da comunidade escolar. Também foi possível verificar que há pouca participação e defasagem dos estudantes com deficiência nas avaliações em larga escala, evidenciando que as práticas inclusivas na instituição são insuficientes.

O capítulo analítico trouxe um modelo teórico onde foram discutidos conceitos e referências importantes como Mantoan (2003), Sassaki (2010) e Alves (2018), para fundamentar as evidências encontradas ao longo desse estudo. Dessa forma, ficaram claros os conceitos de integração e inclusão, sendo que o primeiro se refere a inserção do aluno nas instituições escolares, enquanto o segundo está relacionado não apenas à sua inserção, mas também a todos os processos para garantir o seu aprendizado com qualidade. Esses conceitos fundamentam a base desse estudo, trazendo como reflexão que a instituição alvo dessa pesquisa está indo ao encontro dos processos inclusivos, mas que é necessário um aprimoramento nas práticas pedagógicas e na estrutura física e organizacional da instituição.

Por isso, ao longo do capítulo, também foi discutido o papel da gestão na promoção de uma escola inclusiva, sendo este um ator importante como liderança e mediação nesse processo. Nesse contexto, pesquisadores como Mantoan (2003), Carvalho (2018), Martinho (2024), Cavancanti (2014) e Mergen (2013) foram fundamentais para embasar as discussões no que se refere ao papel da gestão na educação inclusiva.

Ao longo do capítulo analítico, foi analisado o processo inclusivo de alunos com deficiência a partir da ótica dos atores que estão na linha de frente desse processo: professores regentes de aula, professores de apoio e gestores. Assim, a partir dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, verificou-se que existem práticas inclusivas na instituição, mas de forma isolada, sendo desconhecidas pela maioria dos profissionais participantes dessa pesquisa. Para auxiliar nas análises dos discursos, este estudo teve como base o trabalho de Bardin (2016) e para fundamentar as reflexões a cerca dos resultados autores como Abraão (2024), Glat (2018), Flores (2018), Borges (2020), Gomes (2025) e Mantoan e Lanutti (2022).

Foram identificados fatores que tornam o processo inclusivo desafiador na instituição como a insuficiência de ações formativas para os profissionais da instituição, dificuldades no trabalho colaborativo e articulação para a elaboração e atualização dos PDIs, o desconhecimento de práticas inclusivas que ocorrem na

instituição por grande parte dos profissionais, a desatualização do PPP, infraestrutura precária e a falta de recursos didático-pedagógicos inclusivos.

Quanto a ausência de ações formativas na escola, pode-se inferir que este fator foi um dos mais citados pelos profissionais participantes da pesquisa, indicando que é um elemento fundamental para o aprimoramento das práticas inclusivas na instituição. Para esse elemento crítico, este estudo traz como ação propositiva a busca de parcerias com a SEE-MG e com instituições de ensino superior no sentido de proporcionar formação continuada a todos os profissionais na EEPHMC.

Em relação ao trabalho colaborativo e as articulações para a elaboração e atualização do PDI, foi possível identificar dificuldades para o encontro entre professores regentes de aula, professores de apoio e supervisão pedagógica para este fim. Sendo assim, a ação propositiva para sanar essas dificuldades, também foi voltada para a formação continuada, além da promoção de encontros nos sábados de módulo II a cada trimestre para atualização e avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do ano. Outra estratégia dessa ação é a manutenção e alimentação do drive onde estão compartilhados os PDIs. Essa estratégia deve ser liderada pela supervisão pedagógica, que atuará na mediação do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No que diz respeito à desatualização do PPP, ficou compreendido que este documento não é elaborado e atualizado conforme as legislações e resoluções norteadoras, o que desfavorece a classificação da gestão da escola como verdadeiramente democrática. Para esse empasse, propõe-se a convocação dos representantes da comunidade escolar para a revisão e atualização do PPP da EEPHMC.

No que tange ao desconhecimento de práticas inclusivas por grande parte dos profissionais da escola, vale ressaltar a importância desse elemento na troca de experiências entre os profissionais da educação. A partir das referências teóricas, torna-se evidente que o compartilhamento de práticas e métodos entre os professores torna-se parte de ações formativas entre os pares. Portanto, a terceira ação visa incentivar o compartilhamento dessas práticas entre os professores por meio de duas estratégias: de forma digital, por meio dos meios de comunicação da escola e de forma presencial em reuniões coletivas.

Por fim, o último elemento crítico identificado nessa pesquisa se refere à infraestrutura precária e à falta de recursos didático-pedagógicos inclusivos. Assim, foi proposta a elaboração de projetos para solicitar verbas à SEE-MG destinadas à obras e compra de materiais. Vale ressaltar a importância dos esforços da gestão administrativa nessa ação, visto que requer várias etapas burocráticas e administrativas.

Diante do cenário da EEPHMC, as ações propositivas têm o intuito de reduzir as dificuldades encontradas e potencializar as práticas pedagógicas no processo inclusivo de alunos com deficiência. Portanto, a expectativa é que esse estudo contribua para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, com uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Dessa forma, é importante dizer que ainda que existam barreiras para a promoção de uma educação inclusiva, este estudo pode trazer possíveis caminhos para reduzir as dificuldades em muitas instituições escolares. Vale ressaltar, que a realidade de cada escola é diferente, o que requer estudos em cada caso de gestão. Entretanto, esse estudo pode subsidiar novas pesquisas que visam preencher as lacunas da inclusão.

Em suma, este estudo propiciou o entendimento de que a educação inclusiva é responsabilidade de todos de uma comunidade escolar. Para a construção de uma escola que esteja pautada no conceito da inclusão, não somente visando integração, faz-se necessário a apropriação das políticas públicas que norteiam o processo inclusivo de alunos com deficiência. Nesse sentido, o trabalho colaborativo, a formação continuada e a gestão democrática são os pilares para que haja o atendimento de qualidade para todos os estudantes, valorizando suas habilidades e visando sanar suas dificuldades. Afinal, é papel de todos nós, profissionais da educação e comunidade escolar, não medirmos esforços para que todos possam aprender e conquistar seu espaço na sociedade, que ainda carece de respeito, tolerância e igualdade.



## REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Ilza Isabel. **O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de Minas Gerais**: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão e avaliação da educação pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2024. Disponível em: [https://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2025/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-vers%C3%A3o-final\\_-Ilza-Isabel-Abra%C3%A3o-\\_17.01-1.pdf](https://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2025/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-vers%C3%A3o-final_-Ilza-Isabel-Abra%C3%A3o-_17.01-1.pdf). Acesso em 04 set. 2025.

ALMEIDA, Gracione Batista Carneiro; FEITOSA, Rita Celiane Alves; LIMA, Maria Daiane de Oliveira. A importância da pesquisa na formação de professores: um olhar sobre o corpo docente temporários e substitutos da universidade regional do cariri-urca. In: VII CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2020, Goiás. **Anais [...]**. Disponível em <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA101\\_ID2248\\_21072021131754.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID2248_21072021131754.pdf)>. Acesso em 11 de abril de 2026.

ALMEIDA, Mariangela Lima de et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5699, 2023. Disponível em <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5699>>. Acesso em 11 de abril de 2026.

ALVES, Magda Beatriz Brito. **Gestão Democrática**: desafios e possibilidades para uma educação inclusiva do Ensino Médio. São Lourenço do Sul, RS, 2018. 69 p. Dissertação (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, São Lourenço do Sul, 2018. Disponível em <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14723/TCCE\\_GE\\_EaD\\_2018\\_ALVES\\_MAGDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14723/TCCE_GE_EaD_2018_ALVES_MAGDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 13 set. de 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1ª Ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH,T.; AINSCOW, M. Index for inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: **CSIE, 2000**. Index for inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2012. Disponível em <[https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/index\\_para\\_a\\_inclusao.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf)>. Acesso em 21 de abril de 2026.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de Estudantes com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.69-84, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 ago. 2025.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, 2020. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>>. Acesso em 05 de abril de 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em < [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei\\_diretrizes.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf)>. Acesso em 29 de setembro de 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**, 2008. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2024.

BRASIL. Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Ministério da Educação**. Disponível em [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 05 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2014. BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13 146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 29 de setembro de 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2026-2036. Projeto de Lei (PL) nº 2614, de 26 de junho de 2024. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=Tramitacao-PL%202614/2024](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=Tramitacao-PL%202614/2024). Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2025**. Brasília, DF: Inep,

2025. Disponível em < [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2025.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2025.pdf)>. Acesso em 04 de junho de 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de outubro de 2025. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>>. Acesso em 12 de abril de 2026.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino público fundamental**. 2018. Dissertação de mestrado em educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em < <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1131/1/aburchert.pdf>>. Acesso em 21 de abril de 2026.

CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho; DE ARAUJO, Luciana Aparecida; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2608-2623, 2021. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8189029>>. Acesso em 11 de abril de 2026.

CARVALHO, Vivian Cristina Alves; MIRA, Ane Patrícia; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz. Gestão Escolar Inclusiva: Desafios e Possibilidades para a Educação Humanizadora. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 77, p. 91-108, 2018. Disponível em < file:///E:/Cristina/Backup%202019/Documents/Cristina%20-%20Backup/Pos%20-%20Gest%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o/TCC/699-1342-1-SM.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2024.

CAVALCANTI, Ademilson Vedovato. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. especial, Jul-Dez, 2014. Disponível em <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PAPEL%20DO%20GESTOR%20ESCOLAR%20NO%20PROCESSO%20DE%20INCLUS%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 13 set. de 2025.

CEE-MG. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **RESOLUÇÃO nº 460 de 12 de dezembro de 2013**. Disponível em <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43-2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em 05 ago. de 2025.

CEE – MG. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **RESOLUÇÃO nº 4256, de 10 de janeiro de 2020**. Disponível em <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes?start=780>. Acesso em 13 de novembro de 2024.

DOLENCSCO, André Luis. O acesso à educação de jovens com transtornos mentais: histórico do sujeito e análise dos planos nacionais de educação (2001-2010) e (2014-2024). **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 2, p. e7572-e7572, 2025. Disponível em <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7572>. Acesso em 06 set. 2025.

CORREIA, Robéria Vieira Barreto Gomes; FARIAS, Francisca Sueli; LUSTOSA, Francisca Geny (org.). **Práticas pedagógicas para educação especial inclusiva: ação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Fortaleza: Imprece, 2025. Disponível em <[https://www.imprece.com.br/wp-content/uploads/2025/07/E-BOOK\\_ROB%C3%89RIA.pdf](https://www.imprece.com.br/wp-content/uploads/2025/07/E-BOOK_ROB%C3%89RIA.pdf)>. Acesso em 05 abril de 2026.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Ed.1. Curitiba: IBPEX, 2013.

FERREIRA, Angelo Mendes et al. Formação continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem. **Revista foco**, v. 17, n. 7, p. e5478-e5478, 2024. Disponível em <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5478>>. Acesso em 03 abril 2026.

FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus et al. Avaliação em larga escala e alunos com necessidades educativas específicas: um diálogo possível? **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 21, n. 62, p. 251-281, 2025. Disponível em <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/6390>. Acesso em 06 set. 2025.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Formação de Professores para a Inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs.). O Desafio das Diferenças nas Escolas. 4.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011, p. 141-145.

FLORES, Andrezza Santos. **Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular**. Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos: Universidade Estadual Paulista (Unesp). São Paulo, 2018. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/cc044a23-a347-4efd-8369-48dd164d54ed>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 25, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; SCHNECKENBERG, Marisa. Inclusão e a formação do gestor escolar. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 1, n. 1, p. 79-101, 2017. Disponível em <[file:///C:/Users/Cristina/Downloads/1085-3711-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cristina/Downloads/1085-3711-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 30 de outubro de 2024.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. 1 ed. Arco 43, São Paulo, 2021.

GENEROSO, Cibele Juliane Barros; MOREIRA, Érica Cristiane Barros. O papel do gestor escolar para a inclusão efetiva de alunos com deficiência na rede de educação regular. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 03, p. 78-99, 2023. Disponível em <<https://mail.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/1423>>. Acesso em março de 2026.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 17 de abril de 2026.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt>. Acesso em 06 de fevereiro de 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf). Acesso em: 23 ago. 2025.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente**. 2017. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Maília – SP, 2017. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4eea0825-4758-44f1-9075-83cd160b596d/content>>. Acesso em 07 mar.2026.

LIMA, Luciene Barbosa Vitor et al. **Caracterização do atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2021. Disponível em <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/LucieneBarbosaVitorLima%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 07 mar 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel–PR, 2015. Disponível em: <<https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/71/2122/LIBANEO-Praticas-de-organizacao.pdf>>. Acesso em 26 out 2025.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: **Editora Positivo**, v. 1, p. 18, 2009. Disponível em <[https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes\\_livro.pdf](https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf)>. Acesso em 17 de maio de 2026.

LOPES, Silmara A.; ALMEIDA, Jane Soares de. O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2859>. Acesso em: 26 set. 2025.

LUZ, Rosângela Maria Nunes; SARTORI, Jerônimo. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Especialização em Gestão escolar, Universidade Federal da Fronteira Sul. RS, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2030>. Acesso em 12 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1ª Ed. Belenzinho de São Paulo - SP. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2022.

MARTINHO, Simone Munhoz Soares. **Política de educação inclusiva nas escolas na visão do gestor escolar**. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Marckenzie, 2024. Disponível em <https://dspace.mackenzie.br/items/c67e51bb-8802-4457-bd20-b814763ff919>. Acesso em 13 set. 2025.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de et al. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e6017, 2024. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yHH4DCkHf3tT97GGsNpHH8b/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 21 de abril de 2026.

MELO, D. C. F. de; SHIMITE, A. da S. O.; MOSCHEN, P. T. Estudo comparativo sobre o plano nacional da educação lei nº 13 005/14 e o projeto de lei nº 2614/24: avanços, continuidades/retrocessos e desafios na/da educação especial no Brasil. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.11638. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11638>. Acesso em: 17 maio. 2025.

MERGEN, Edimara Veridiana Dries. **A gestão escolar frente ao processo de inclusão**. Sobradinho, RS, 2013. Dissertação (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013. Disponível em <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/617/Mergen\\_Edimara\\_Veridiana\\_%20Dries.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/617/Mergen_Edimara_Veridiana_%20Dries.pdf?sequence=1)>. Acesso em 13 set. de 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 9.381, de 18 de dezembro de 1986. **Dispõe sobre o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais**. Belo

Horizonte, 1986. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/9381/1986/>>. Acesso em 01 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.197, de 18 de dezembro de 2018. **Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2018-2027**. Diário do Executivo – Minas Gerais, Belo Horizonte, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 07 de janeiro de 2020. **Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em <https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Orientacoes-Educacao-Especial-2020.pdf>. Acesso em 24 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.658, de 17 de dezembro de 2021. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-658-de-11-de-novembro-de-2021/>>. Acesso em 01 fev. 2026.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4.496, de 17 de fevereiro de 2021. **Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino De Minas Gerais**. Disponível em <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2026.

MINAS GERAIS. Lei nº 24.786, de 6 de junho de 2024. **Institui o Sistema Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e dá outras providências**. Diário do Executivo – Minas Gerais, Belo Horizonte, 7 jun. 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24786/2024>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 5.109, de 30 de outubro de 2024. **Estabelece diretrizes para o acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais específicas na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 31 out. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes/5109-2024>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**: Simave. Belo Horizonte, MG: SEE, 2025.

Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 4 set. 2025.

MIRANDA, Walquiria Gomes; PEREIRA, Cláudio Alves. Pressupostos da Educação Especial em Minas Gerais: uma análise dos documentos legais. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 3, p. e22070-e22070, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/209>. Acesso em 09 ago. 2025.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vvv89rcb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 03 abril 2026.

NETA, Olívia Dionisia Nascimento; DOS SANTOS PEREIRA, Sabrina Gabriela; DE MÉLO, Amanda Amorim. Os desafios da prática pedagógica do professor de apoio na inclusão da criança na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 12, p. 2153-2170, 2024. Disponível em <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17424>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2026.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Ed. 1, Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Daniel Ramos de. **A inclusão dos estudantes da educação especial em uma escola pública de Minas Gerais: um estudo de caso sobre planejamento escolar**. 2025. Dissertação (Mestrado em Gestão e avaliação da educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2025. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18828>. Acesso em 05 ago. 2025.

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de. **Educação inclusiva e formação de professores no alto Juruá**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008. Disponível em <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3169>>. Acesso em 15 de março de 2026.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. São Paulo: Edusp, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em 23 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 17 maio 2025.

PAROLIN, I. C. H. **Aprender e ensinar: família e escola: uma inclusão necessária**. Gomes M (org.). Construindo trilhas para a inclusão. 2012. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



PRADO, Danielle Nunes Martins; DA FONSECA, Isabel Rodrigues Sanches; VITALIANO, Celia Regina. O Trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar. **Lucimar Dantas & Sandrine Simon (Eds.)**, p. 30, 2022. Disponível em < <https://portailsudmaroc.com/documents/FINAL%20VERSION%20Livro%20de%20Atas%2011th%20encontro%20investigadores%20CeIED.pdf#page=38>>. Acesso em 05 abril de 2026.

PERES, Terezinha Dias de Jesus; BARRIOS, Maria Elba Medina. O Papel do Coordenador Pedagógico na Educação Especial: Uma Perspectiva Inclusiva. **Humanidades e tecnologia**, v. 34, n. 1, p. 593-604, 2024. Disponível em <[https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/5450](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5450)>. Acesso em 11 de abril de 2026.

PERFEITO, Cátia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. **Revista Educação Brasileira**, v. 29, n. 58, p. 49-61, 2007. Disponível em < <https://cefort.ufam.edu.br/tainacan/wp-content/uploads/tainacan-items/823/1177/Planejamento-estrat%C3%A9gico-como-instrumento-de-gest%C3%A3o-escolar-C%C3%A1tia-Perfeito.pdf>>. Acesso em 16 de maio de 2026.

PINTO, Fábio Coelho; DE LIMA, Oscarina Alves. Práticas inclusivas e a possibilidade do desenvolvimento integral do aluno com deficiência. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 1, n. 01, p. 1-21, 2026. Disponível em < <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/5234>>. Acesso em 21 de abril de 2026.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: o ponto de vista do professor especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em < <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5197>>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SANTANA, Adriene. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2015. DOI: 10.30681/relva.v2i1.789. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/789>. Acesso em: 6 set. 2025.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SANTOS, Kátia Silva. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: novos referenciais cognitivos e normativos**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Rio Grande do Sul. Anais...Rio Grande do Sul: UFRGS/IFBA, 2012. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

SANTOS, Lidiane Marques Vieira. **Plano de desenvolvimento individual (PDI):** construção coletiva e dialógica na busca por melhorias. TCC (Especialização em formação de educadores para a Educação Básica - UFMG, 2025. Disponível em <[https://repositorio.ufmg.br/items/946483f2-f40c-487e-8850-6d05f436db14?utm\\_source=chatgpt.com](https://repositorio.ufmg.br/items/946483f2-f40c-487e-8850-6d05f436db14?utm_source=chatgpt.com)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2026.

SILVA, Marilusa Gonçalves. **O papel da gestão escolar na inclusão de alunos com deficiência na educação infantil:** um estudo da rede municipal de Novo Hamburgo. 40 p. Dissertação (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, São Francisco de Paula, RS, 2018. Disponível em <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14779/TCCE\\_GE\\_EaD\\_2018\\_SILVA\\_MARILUSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14779/TCCE_GE_EaD_2018_SILVA_MARILUSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 13 set de 2025.

SILVA, E. A. O. Planejar para Incluir: O Papel do Professor de História na Construção de Práticas Inclusivas no Ensino Médio. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-16, 2026. ISSN: 2965-6672. Disponível em <<https://revistatopicos.com.br/artigos/planejar-para-incluir-o-papel-do-professor-de-historia-na-construcao-de-praticas-inclusivas-no-ensino-medio>>. Acesso em 04 de abril 2026.

SOUSA, Betânia Mendes. **O gestor escolar e seu compromisso com a inclusão no ensino regular:** fragilidades e potencialidades da escola. 63 p. Dissertação (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, DF, 2014. Disponível em <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9162/1/2014\\_BetaniaMendesdeSousa.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9162/1/2014_BetaniaMendesdeSousa.pdf)>. Acesso em: 13 set. de 2025.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, p. 747-770, 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/MXTGBxDPMN5JQpvThRDN6rz/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em 07 mar.2026.

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

TOMAZ, Marlene. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p. 85-96, 2025. Disponível em <<https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/view/466>>. Acesso em 29 março de 2026.

VALADÃO, SHIRLEI FRITZ DE OLIVEIRA. **Gestão e inclusão escolar:** um estudo das concepções, tensões e conflitos no ensino regular com alunos surdos nas escolas municipais de Vilhena, RO. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Publicação Revista Científica ISCI-Volume, v. 9, n. 04, 2018.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORES**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Desafios e potencialidades da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de se criar e implementar um plano de ação que proporcione formações sobre a inclusão escolar para a equipe gestora e demais profissionais da escola, além de motivar todos os envolvidos no processo a buscar práticas mais inclusivas. A partir disso, pode ser que esta pesquisa se torne relevante para outras escolas e referência para trabalhos na mesma linha de pesquisa. Nesta pesquisa pretendemos analisar e propor ações para que ocorra a promoção da inclusão escolar para pessoas com deficiência (Alunos com deficiência) e com necessidades educacionais especiais (NEE).

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: uma entrevista semiestruturada através do recurso online Google Meet. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o desconforto ao refletir sobre o próprio desempenho profissional e as atividades realizadas na escola, nervosismo ou incômodo ao responder às questões e interrupções da entrevista devido à dinâmica do funcionamento da escola. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o seu anonimato, utilizando nome fictício, será assegurado a você o direito de interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum e a entrevista será realizada através de videochamada, em que você deverá se encontrar em um local que lhe proporcione um maior conforto e livre de interrupções. A pesquisa pode ajudar na promoção de formação continuada para os profissionais da educação na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa no sentido de ser uma instituição mais inclusiva e equalitária.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2026.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Cristina Costa Saraiva Leite

Campus Universitário da UFJF: Juiz de Fora

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação em gestão e avaliação da educação pública.

CEP: 36036-900

Fone: 31998117221

E-mail: cristinacs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES REGENTES DE AULA**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Desafios e potencialidades da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de se criar e implementar um plano de ação que proporcione formações sobre a inclusão escolar para a equipe gestora e demais profissionais da escola, além de motivar todos os envolvidos no processo a buscar práticas mais inclusivas. A partir disso, pode ser que esta pesquisa se torne relevante para outras escolas e referência para trabalhos na mesma linha de pesquisa. Nesta pesquisa pretendemos analisar e propor ações para que ocorra a promoção da inclusão escolar para pessoas com deficiência (Alunos com deficiência) e com necessidades educacionais especiais (NEE).

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: um questionário do tipo misto, por meio do Google Formulários. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o desconforto ao refletir sobre o próprio desempenho profissional e as atividades realizadas na escola e nervosismo ou incômodo ao responder às questões. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o seu anonimato, utilizando nome fictício e será assegurado a você o direito de interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. A pesquisa pode ajudar na promoção de formação continuada para os profissionais da educação na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa no sentido de ser uma instituição mais inclusiva e equalitária.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Cristina Costa Saraiva Leite

Campus Universitário da UFJF: Juiz de Fora

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação em gestão e avaliação da educação pública.

CEP: 36036-900

Fone: 31998117221

E-mail: cristinacs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE APOIO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Desafios e potencialidades da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de se criar e implementar um plano de ação que proporcione formações sobre a inclusão escolar para a equipe gestora e demais profissionais da escola, além de motivar todos os envolvidos no processo a buscar práticas mais inclusivas. A partir disso, pode ser que esta pesquisa se torne relevante para outras escolas e referência para trabalhos na mesma linha de pesquisa. Nesta pesquisa pretendemos analisar e propor ações para que ocorra a promoção da inclusão escolar para pessoas com deficiência (Alunos com deficiência) e com necessidades educacionais especiais (NEE).

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: um questionário do tipo misto, por meio do Google Formulários. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o desconforto ao refletir sobre o próprio desempenho profissional e as atividades realizadas na escola e nervosismo ou incômodo ao responder às questões”. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido o seu anonimato, utilizando nome fictício e será assegurado a você o direito de interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. A pesquisa pode ajudar na promoção de formação continuada para os profissionais da educação na Escola Estadual Professora Helena Maria Costa no sentido de ser uma instituição mais inclusiva e equalitária.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Cristina Costa Saraiva Leite

Campus Universitário da UFJF: Juiz de Fora

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação em gestão e avaliação da educação pública.

CEP: 36036-900

Fone: 31998117221

E-mail: cristinacs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_



## **APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO DA ESCOLA**

### Bloco 1: Perfil do (a) entrevistado (a)

1. Qual a sua faixa etária?
2. Qual a sua formação? Possui algum curso na área da inclusão escolar? Qual?
3. Há quanto tempo trabalha na área educacional?

### Bloco 2: Atuação da gestão no processo de inclusão de alunos com deficiência

1. Como o PDI é construído e utilizado na escola?
2. Quais atribuições cabem a você, como gestor (a), para se promover a inclusão de alunos com deficiência nessa instituição?
3. Existem reuniões coletivas a respeito da inclusão de alunos com deficiência? O que geralmente é abordado nessas reuniões?
4. Há planejamento de formações voltadas para a inclusão escolar?
5. A gestão escolar promove encontros para atualização do Projeto Político Pedagógico com a comunidade escolar, no que tange à inclusão dos alunos com necessidades especiais?

### Bloco 3: Observações e processo de inclusão de alunos com deficiência

1. Você acredita que os professores regentes estão preparados para receber e ensinar alunos com deficiência? Explique.
2. A partir das suas observações ao longo dos anos, os professores de apoio estão preparados para atuarem no processo de inclusão de alunos com deficiência? Explique.
3. Quais ações ocorrem na escola que potencializam o processo de inclusão de alunos com deficiência?
4. Para você, quais as dificuldades encontradas pela gestão no processo de inclusão de alunos com deficiência?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES REGENTES DE AULA**Bloco 1: Perfil dos professores regentes

01. Qual a sua faixa etária?

(A) Abaixo de 30 anos

(B) Entre 31 e 40 anos

(C) Entre 41 e 50 anos

(D) Acima de 50 anos

02. Qual o seu maior grau de formação??

(A) Graduação

(B) Especialização

(C) Mestrado

(D) Doutorado

03. Em que ano você concluiu a sua graduação?

04. Possui alguma formação continuada em inclusão de alunos com deficiência?

(A) Não possuo ainda, mas tenho interesse nessa área.

(B) Não possuo ainda e não interesse nessa área.

(C) Curso em andamento.

(D) Curso concluído.

05. Há quanto tempo você atua como professor regente de aulas?

(A) Menos de 1 ano

(B) Entre 1 a 5 anos.

(C) Entre 6 a 15 anos.

(D) Mais de 15 anos.

Bloco 2: Atuação dos professores regentes no processo de inclusão

01. Com que frequência você planeja as aulas e atividades para atender aos alunos com deficiência?

(A) Muito Frequente

(B) Frequentemente

(C) Eventualmente

(D) Raramente

02. Com que frequência você planeja as aulas e atividades em conjunto com o professor de apoio para atender aos alunos com deficiência?

(A) Muito Frequente

(B) Frequentemente

(C) Eventualmente

(D) Raramente

03. Com que frequência você auxilia na construção e atualização do PDI do aluno da educação especial?

(A) Muito Frequente

(B) Frequentemente

(C) Eventualmente

(D) Raramente

04. Com que frequência você busca referências para a elaboração de atividades que possam proporcionar o aprendizado dos alunos com deficiência?

(A) Muito Frequente

(B) Frequentemente

(C) Eventualmente

(D) Raramente

05. Com que frequência você aplica avaliações adaptadas para alunos com deficiência?

(A) Muito Frequente

(B) Frequentemente

(C) Eventualmente

(D) Raramente

Bloco 3: A atuação da gestão escolar como apoio e orientação para se promover o processo de inclusão na perspectiva dos professores regentes

01. Você observa se a gestão promove momentos de formação para os professores quanto à inclusão escolar?

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo

(C) Concordo

(D) Concordo totalmente

02. Na sua percepção, a gestão incentiva os professores a participarem de eventos externos relacionados à inclusão escolar?

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo

(C) Concordo

(D) Concordo totalmente

03. Na sua percepção, a gestão acompanha e orienta os professores quanto às adaptações de atividades para alunos com deficiência?

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo

(C) Concordo

(D) Concordo totalmente

Bloco 4: Desafios e potencialidades da inclusão de alunos com deficiência na escola

01. Você identifica práticas que promovam a inclusão de alunos com deficiência nessa escola? Em caso afirmativo, cite potencialidades e boas práticas na inclusão de alunos com deficiência nessa escola.

02. Cite desafios da inclusão de alunos com deficiência na escola em que você atua.

03. Na sua opinião, quais ações por parte dos professores e/ou gestão precisam ser melhoradas para se promover a inclusão de alunos com deficiência nessa escola?

04. Na sua percepção, a gestão dessa escola promove encontros para atualização do Projeto Político Pedagógico com a comunidade escolar, no que tange à inclusão dos alunos com deficiência?

Bloco 1: Perfil dos professores de apoio

01. Qual a sua faixa etária?

(A) Abaixo de 30 anos

(B) Entre 31 e 40 anos

(C) Entre 41 e 50 anos

(D) Acima de 50 anos

02. Qual a sua formação? (Graduação e pós-graduação). Detalhe.

03. Há quanto tempo você atua como professor de apoio?

(A) Menos de 1 ano

(B) Entre 1 a 5 anos.

(C) Entre 6 a 15 anos.

(D) Mais de 15 anos

Bloco 2: Atuação dos professores de apoio no processo de inclusão



01. Você percebe a existência de articulações entre professores de apoio e professores regentes de aula, para o planejamento das aulas e atividades visando atender aos alunos com deficiência nessa instituição?
02. Você acha que a forma como o PDI é construído atualmente, auxilia nas práticas pedagógicas e avaliação contínua do aluno com deficiência nessa instituição?
03. Você observa a existência de articulação entre professores regentes de aula e professores de apoio na elaboração de avaliações para alunos com deficiência nessa instituição?

Bloco 4: A atuação da gestão escolar como apoio e orientação para se promover o processo de inclusão na perspectiva dos professores de apoio

01. Você percebe se a gestão dessa escola está atenta ao processo de inclusão de alunos com deficiência e acompanha o trabalho dos professores?
- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo
- (C) Concordo
- (D) Concordo totalmente
02. Na sua percepção, a gestão dessa escola tem acesso e acompanha a construção e atualização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno com deficiência?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo
- (C) Concordo
- (D) Concordo totalmente

03. Na sua percepção, a gestão dessa escola realiza encontros com os professores de apoio para acompanhar e orientar o seu trabalho com os alunos com deficiência?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo
- (C) Concordo
- (D) Concordo totalmente

Bloco 5: Desafios e potencialidades da inclusão de alunos com deficiência na escola

01. Você identifica práticas que promovam a inclusão de alunos com deficiência nessa escola? Em caso afirmativo, cite potencialidades e boas práticas na inclusão de alunos com deficiência nessa escola.

02. Cite desafios da inclusão de alunos com deficiência nessa escola.

03. Na sua opinião, quais ações por parte dos professores e/ou gestão precisam ser melhoradas para se promover a inclusão de alunos com deficiência nessa escola?

04. Na sua percepção, a gestão dessa escola promove encontros para atualização do Projeto Político Pedagógico com a comunidade escolar, no que tange à inclusão dos alunos com deficiência?