

**Inclusão do Público da Educação Especial na Educação Infantil:
o papel dos diferentes atores escolares na efetivação das políticas públicas de acesso e qualidade**

*Inclusion of Special Education Students in Early Childhood Education:
the role of different school actors in implementing public policies of access and quality*

*Inclusión del Público de la Educación Especial en la Educación Infantil:
el papel de los diferentes actores escolares en la implementación de las políticas públicas de acceso y calidad*

Vilma Ramira de Jesus¹
Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

Helaine Rúbia Gonçalves da Silva²
Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

Kelly Alves Camilo³
Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

Flávia Junqueira da Silva⁴
Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

Resumo: O presente texto constitui um relato de experiência e apresenta uma reflexão acerca da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, considerando as perspectivas de atuação das autoras na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG. Parte-se da compreensão da inclusão em sua amplitude, mas o foco analítico recai sobre o Público da Educação Especial. A discussão evidencia a importância das práticas pedagógicas colaborativas e da atuação integrada dos profissionais da escola na garantia do acesso, permanência e aprendizagem. Fundamentado nas diretrizes legais e em autoras como Mantoan (2015), reconhecida por sua dedicação à inclusão educacional e à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A autora instiga-nos a refletir acerca do papel da filosofia na educação, e sugere que ela pode ajudar na compreensão não apenas das questões técnicas, mas das profundas implicações éticas de nosso trabalho como educadoras. Nesse sentido, o texto destaca os desafios e possibilidades enfrentados no cotidiano escolar, reafirmando a necessidade de transformar a escola em um espaço inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Educação Infantil; Políticas Públicas Educacionais; Práticas Pedagógicas.

¹ Mestranda em Educação. Analista Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: vilmadejesusr@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1378213364177942>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8139-7289>.

² Mestranda em Educação. Docente na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: helaine.rubia@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8702646787272697>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5972-2846>.

³ Mestranda em Educação. Docente na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: kellyalvescamilo@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7360477556180223>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6671-6542>.

⁴ Doutora em Educação. Inspetora escolar e docente na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: flaviajusilva@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6210338413685109>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-9796>.

Abstract: This text constitutes an experience report and presents a reflection on the inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education, considering the authors' perspectives on their work in Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Uberlândia/MG. It starts with the understanding of inclusion in its breadth, but the analytical focus falls on the Special Education Public. The discussion highlights the importance of collaborative pedagogical practices and the integrated work of school professionals in guaranteeing access, permanence, and learning. It is based on legal guidelines and authors such as Mantoan (2015), recognized for her dedication to educational inclusion and the defense of the rights of people with disabilities. The author encourages us to reflect on the role of philosophy in education and suggests that it can help in understanding not only technical issues but also the profound ethical implications of our work as educators. In this sense, the text highlights the challenges and possibilities faced in the school routine, reaffirming the need to transform the school into an inclusive space.

Keywords: Inclusion; Special Education; Early Childhood Education; Educational Public Policies; Pedagogical Practices.

Resumen: El presente texto constituye un relato de experiencia y presenta una reflexión acerca de la inclusión de niños con discapacidad en la Educación Infantil, considerando las perspectivas de actuación de las autoras en la Educación Infantil de la Red Municipal de Enseñanza de Uberlândia/MG. Se parte de la comprensión de la inclusión en su amplitud, pero el foco analítico recae sobre el Público de la Educación Especial. La discusión evidencia la importancia de las prácticas pedagógicas colaborativas y de la actuación integrada de los profesionales de la escuela en la garantía del acceso, permanencia y aprendizaje. Fundamentado en las directrices legales y en autoras como Mantoan (2015), reconocida por su dedicación a la inclusión educativa y a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. La autora nos insta a reflexionar acerca del papel de la filosofía en la educación, y sugiere que ella puede ayudar en la comprensión no solo de las cuestiones técnicas, sino de las profundas implicaciones éticas de nuestro trabajo como educadoras. En este sentido, el texto destaca los desafíos y posibilidades enfrentados en el cotidiano escolar, reafirmando la necesidad de transformar la escuela en un espacio inclusivo.

Palabras clave: Inclusión; Educación Especial; Educación Infantil; Políticas Públicas Educativas; Prácticas Pedagógicas.

Recebido em: 25 de May de 2025

Aceito em: 23 de Aug. de 2025

Introdução

A inclusão do público da Educação Especial na Educação Infantil constitui um dos maiores desafios e compromissos da escola pública contemporânea. Ao tratarmos tal tema, é fundamental compreender a inclusão em sua amplitude, considerando as múltiplas dimensões que envolvem o direito à educação para todos. A inclusão escolar não se restringe apenas ao atendimento de crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, conforme previsto nas diretrizes da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, mas abrange também o enfrentamento das desigualdades

que atingem outros grupos historicamente marginalizados. Abrimos aqui um breve parêntese, para explicar que a legislação mais recente passou a incluir explicitamente o TEA no público da educação especial, substituindo o termo anterior “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD), que era mais amplo e menos específico. Dessa forma, a legislação aponta para uma compreensão mais abrangente da inclusão, o que exige que as políticas públicas na Educação Infantil considerem não apenas os aspectos clínicos, mas as questões étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de classe social, entre outras.

Portanto, ao discutirmos o papel dos diferentes atores escolares na efetivação dessas políticas, é preciso considerar o compromisso coletivo com a construção de práticas pedagógicas antidiscriminatórias, acolhedoras e equitativas. Professores, gestores, coordenadores pedagógicos, cuidadores e demais profissionais da escola têm responsabilidades compartilhadas na promoção de ambientes educativos que reconheçam e valorizem a diversidade, garantindo o ingresso, a acessibilidade e a qualidade da experiência escolar de todas as crianças desde os primeiros anos de formação.

No entanto, para fins de aprofundamento da análise neste artigo, optamos por delimitar nosso foco ao Público da Educação Especial (PEE), mais especificamente às crianças com deficiência inseridas na Educação Infantil. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da prática, os desafios e as possibilidades de efetivação das políticas públicas voltadas ao acesso, à permanência e à aprendizagem dessas crianças no contexto da educação inclusiva.

Garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais, exigem a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da equidade e da justiça social. Nesse contexto, o papel dos profissionais que compõem a equipe escolar⁵ – incluindo o diretor, o inspetor escolar, o analista pedagógico⁶ e o professor – revela-

⁵ Na Rede Municipal de Educação de Uberlândia, atuam os Profissionais de Apoio Escolar (PAE) no atendimento às crianças da Educação Infantil. Esse trabalho se dá tanto de forma geral, auxiliando nas atividades das turmas de 0 a 3 anos do ensino regular, quanto de maneira específica, por meio da função PAE/Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), voltada para turmas da Educação Infantil de 4 a 5 anos e do Ensino Fundamental (Uberlândia, 2022). Neste artigo, entretanto, a análise concentra-se nos cargos da equipe gestora extrassala de aula (analista pedagógico, diretora escolar e inspetor escolar), além do cargo de professor.

⁶ A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia utiliza a nomenclatura Analista Pedagógico para função equivalente ao Supervisor Escolar/Especialista em Educação na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. O cargo é associado à coordenação pedagógica e tem uma carga horária de 30 horas semanais, conforme atribuições do cargo e jornada de trabalho expressas na Lei nº 11.967/2014 (Uberlândia, 2014).

se fundamental na construção de uma escola onde os agentes possam intervir com ações que favoreçam o exercício da inclusão escolar.

Com base nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), é possível reconhecer a importância de práticas colaborativas e intencionalmente planejadas para promover a inclusão desde os primeiros anos da escolarização. Autores como Mantoan (2015) e Vygotsky (1991) reforçam a concepção de que o desenvolvimento da criança está profundamente ligado à qualidade das interações sociais e ao ambiente escolar que lhe é oferecido.

Maria Tereza Eglér Mantoan (2015, p. 25), uma das maiores referências em inclusão, defende a escola como espaço de todos e critica veementemente as práticas segregadoras ao afirmar que, “incluir não é colocar o aluno com deficiência na sala comum para que ele se adapte a ela, mas transformar a escola para que atenda a todos os alunos em suas diferenças”. Essa transformação envolve, entre outros aspectos, a atuação articulada dos diferentes atores escolares, cuja escuta mútua, corresponsabilidade e formação contínua mostram-se indispensáveis à promoção de uma educação infantil acessível e de qualidade. Ao evidenciar essas práticas e desafios cotidianos, o presente artigo busca contribuir para o aprofundamento do debate acerca da efetivação das políticas públicas de inclusão no contexto da escola pública.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas pelas autoras, a partir de suas trajetórias profissionais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG. Busca-se evidenciar a atuação integrada dos diversos atores escolares na concretização das políticas de educação inclusiva. Os relatos apresentados apontam tanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar quanto as estratégias construídas coletivamente no ambiente escolar, contribuindo para o aprofundamento do debate acerca das condições reais de implementação da inclusão de estudantes da Educação Especial no âmbito da educação básica.

Referencial teórico

A inclusão escolar é um direito assegurado por diversos marcos legais e orientações pedagógicas no Brasil. A Constituição Federal (CF) (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (2015), estabelecem que

todas as crianças têm direito à educação em ambientes que respeitem suas singularidades, garantindo acesso, permanência e aprendizagem com qualidade.

Considerando que na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, a Secretaria Municipal de Educação (SME) possui diretrizes legais para o direcionamento das ações de inclusão das pessoas com deficiência, como a Instrução Normativa (IN) SME nº 006/2022 que trata “[...] sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Organizações da Sociedade Civil (OSC) parceiras [...]” (Uberlândia, 2022, p. 11) e das diretrizes pedagógicas para a realização dos serviços da educação especial (Martins *et al.*, 2020), utilizamos esses dois documentos como suporte para a discussão da temática em questão.

Na Educação Infantil, esse compromisso assume contornos específicos, pois trata-se da primeira etapa da educação básica, marcada por intensas experiências sociais, emocionais e cognitivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) reforça o papel da escola como espaço de acolhimento da diversidade, assegurando que “todas as crianças têm direito a aprender e a se desenvolver em condições de igualdade, respeitando-se suas diferenças”.

Para que a inclusão do Público da Educação Especial aconteça, é fundamental a atuação articulada dos diversos profissionais da escola. Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige mais do que adaptações físicas ou curriculares: trata-se de uma mudança de concepção sobre o que é ensinar e aprender em um ambiente plural. Isso demanda a construção de um projeto pedagógico coletivo, baseado no respeito às diferenças e na superação das práticas excludentes.

Paro (2013) e Lück *et al.* (2012) apontam que uma gestão democrática e participativa é essencial para garantir espaços de diálogo, formação e escuta entre os profissionais. Nesse sentido, a gestão escolar é composta por diretor, vice(s)-diretor(es), analista(s) pedagógico(s) e inspetores escolares, além de professores, gestores da sala de aula, que desempenham um papel estratégico na inclusão do PEE no ambiente escolar. O diretor, o analista pedagógico e o inspetor escolar têm responsabilidade não apenas administrativa, mas pedagógica, ao apoiar professores, promover reflexões coletivas e viabilizar condições institucionais para práticas inclusivas.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) também contribui para fundamentar a inclusão, ao reconhecer que o desenvolvimento da criança ocorre na interação com o outro e com o meio. Para esse autor, todos os sujeitos, com ou sem deficiência, possuem potencialidades, desde que lhes sejam garantidas oportunidades de mediação e acesso aos instrumentos culturais. Complementando-se a isso, Saviani (2013, p. 56) expressa que “a

educação escolar é, por excelência, o instrumento da mediação no processo de humanização, o que supõe, necessariamente, o acesso de todos à escola”, relacionando a inclusão como um direito universal à educação, um dos fundamentos das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, compreender a inclusão como um direito e um processo coletivo permite valorizar os esforços de toda a equipe escolar e refletir sobre as condições reais de efetivação das políticas públicas de inclusão na Educação Infantil. A pedagogia de Paulo Freire (1996), centrada no diálogo emancipador e na conscientização das opressões, oferece um arcabouço teórico fundamental para a compreensão da inclusão escolar. Ao enfatizar a importância da escuta atenta, do respeito aos saberes de cada indivíduo e da construção coletiva do conhecimento, Freire convida-nos a repensar as práticas pedagógicas e as estruturas educacionais que marginalizam e excluem. A visão dele de educação como ato político, voltada para a libertação e à plena humanização, ressoa com o imperativo ético de garantir o direito à educação para todos, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Além da discussão sobre a efetivação da inclusão na educação infantil, beneficia-se também das contribuições de diferentes autores que, sob diversas perspectivas, iluminam os desafios e as possibilidades desse processo. Rosita Edler Carvalho (2006) enfatiza a importância de construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade dos alunos, promovendo a participação de todos e a superação de barreiras. Essa perspectiva alinha-se com a crítica de Dermeval Saviani (2013) à pedagogia tradicional e sua defesa de uma educação que considere a realidade social e promova a emancipação humana, elementos cruciais para a construção de uma escola inclusiva.

A análise de Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2024) sobre as políticas educacionais e suas implicações micropolíticas nas escolas alerta-nos para a importância de compreender como as diretrizes de inclusão são interpretadas e implementadas no cotidiano escolar. Werneck (2009), por sua vez, com sua vasta experiência na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, oferece um olhar crítico sobre as barreiras atitudinais e estruturais que impedem a plena participação, ressaltando a urgência de uma mudança cultural. Complementarmente, Paro (2013) convida-nos a refletir acerca do caráter político da educação e o papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos, o que implica um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com enfoque crítico-social, buscando compreender como as políticas públicas de inclusão dos PEE são vivenciadas e efetivadas nas perspectivas de atuação das autoras na educação infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. A escolha dessa abordagem justifica-se pela intenção de interpretar as práticas escolares em sua complexidade, considerando as dimensões pedagógicas, organizacionais e sociais envolvidas na inclusão.

A investigação baseia-se na sistematização de relatos de experiência compartilhados por diversos profissionais da escola: diretor, inspetor, analista pedagógico e professores. Participaram da pesquisa um total de quatro profissionais, os quais contribuíram com reflexões acerca da atuação deles no contexto da inclusão, evidenciando estratégias colaborativas, desafios enfrentados e formas de resistência construídas no ambiente institucional.

Os relatos foram construídos a partir das experiências vividas por diferentes atores escolares, todos com vínculo direto, atual ou anterior, com instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Cada participante compartilhou suas vivências a partir do lugar que ocupa (ou ocupou) na escola, enfatizando práticas, percepções e desafios relacionados à inclusão. O material analisado consiste nos sentidos construídos pelos sujeitos a partir de suas experiências concretas no cotidiano escolar e será descrito ao longo do texto.

A valorização dos relatos de experiência/vivências como instrumento metodológico ancora-se na compreensão de que o saber da prática, quando refletido coletivamente, é fonte legítima de conhecimento e transformação. Conforme afirma Nóvoa (2000, p. 25), “é no exercício da escuta e da reflexão sobre a própria ação que se constrói uma nova racionalidade educativa, crítica e comprometida com a realidade vivenciada”.

Por tratar de relatos construídos pelos próprios autores deste artigo, não se fez necessário o uso de pseudônimos. No entanto, optou-se por não divulgar os nomes das instituições, mencionando apenas o fato de serem instituições públicas que oferecem a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. As experiências aqui compartilhadas são frutos de vivências reais, refletidas de forma crítica e comprometida com a melhoria das práticas inclusivas. Com base nesses relatos, foram identificados e organizados eixos temáticos que contribuem para a análise da efetivação das políticas públicas de inclusão na Educação Infantil.

Para a análise dos relatos, realizou-se uma leitura flutuante inicial, seguida de sucessivas leituras que possibilitaram a identificação de aspectos recorrentes e significativos para a compreensão das práticas inclusivas. Foram adotados como critérios de categorização

a relevância dos elementos narrados em relação à efetivação das políticas públicas de inclusão na Educação Infantil, a frequência com que determinados temas emergiram nos relatos e a pertinência destes para a reflexão crítica sobre as práticas escolares.

A partir desses critérios, os dados foram organizados em eixos temáticos que orientaram a interpretação. Esse processo inspirou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), de modo a garantir maior rigor metodológico e transparência.

Os eixos temáticos identificados foram: (i) Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas; (ii) Desafios estruturais e recursos disponíveis na escola; (iii) Parceria com as famílias e comunidade; e (iv) Políticas públicas e sua efetivação no cotidiano da Educação Infantil. Esses eixos constituíram a base para a análise crítica das experiências relatadas, permitindo compreender de que forma se expressam as políticas de inclusão e quais são os avanços e limites observados nas instituições pesquisadas.

Vivências: a inclusão do Público da Educação Especial como uma construção coletiva na Educação Infantil

O olhar do inspetor escolar⁷ frente às demandas do atendimento ao público da Educação Especial

No contexto escolar, as atribuições do inspetor escolar abrangem questões de natureza administrativa, além de serem grifadas pelas ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. De forma geral, no âmbito da Educação Infantil, o olhar do inspetor escolar precisa estar atento desde a efetivação das matrículas das crianças até às condições de sua frequência à escola, inibindo, junto à equipe escolar, situações que possam proporcionar obstáculos para a inclusão de todos.

De forma específica, direcionado pelos aparatos legais, o serviço da inspeção escolar para proporcionar a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Infantil articula-se com o apoio à direção escolar para a demanda do quadro de pessoal a serviço da educação especial. Esse serviço ofertado nas escolas inclui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da escolarização da criança por meio do professor especializado de AEE.

No entanto, mesmo com o direcionamento das demandas levantadas e previstas para a realização do serviço, a atuação na função da inspeção escolar, juntamente com a direção, revelam situações de impotência quando se revela a falta de pessoal e as condições ofertadas para a realização desse serviço nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), sobretudo no atendimento das turmas de 0 a 3 anos, com turmas de atendimento integral.

⁷ Flávia Junqueira da Silva, inspetora escolar na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Nas EMEI, esse serviço muitas vezes é fracionado por um professor que, pela demanda de estudantes para o AEE, possui diferente jornada de trabalho, completando-a ao longo da semana, às vezes, em até três unidades escolares para sua lotação de cargo, o que não permite uma mobilidade dos horários dos estudantes a serem atendidos e o professor não tem condições de fazer um assessoramento em sala de aula regular como previsto na IN SME nº 006/2022.

Em uma das situações acompanhadas pela inspeção escolar, verificou-se que a EMEI conta com quatro estudantes matriculados no AEE no período da tarde. Esses alunos frequentam o ensino regular em tempo integral, cujo horário oficial, registrado no sistema de controle da rede municipal, vai até às 15h. Há também um estudante no AEE do turno da tarde com matrícula no ensino regular no turno da manhã. No entanto, a professora possui um total de 4h/a (hora/aula) para estar na escola, uma vez que seu cargo de lotação foi fracionado em três diferentes escolas, sendo uma parte de 50% da jornada do cargo na escola X, 25% da jornada na escola Y e 25% do restante da jornada na EMEI em questão. Nesse caso, atender o que está na prerrogativa do Artigo 33, inciso II, torna-se um desafio:

Art. 33 Os professores que atuarem no AEE terão a seguinte carga horária semanal:

I – [...];

II – Dentro da carga horária semanal do professor, no módulo I, será assegurado no mínimo 02 (dois) módulos semanais de assessoramento à classe comum (Uberlândia, 2022, p. 17).

Diante do caso exposto, numa das realidades dos desafios que a inspeção escolar enfrenta para garantir o acesso ao saber escolarizado ao estudante com deficiência na Educação Infantil, esbarra na condição de trabalho do professor de AEE, na oferta de pessoal para esse fim, uma vez que ao ter o cargo fracionado em três unidades escolares distintas, o professor de AEE, para atender em 4h/a o total de cinco estudantes, tem que dividir seu atendimento entre dois grupos de 2h/a, o primeiro com dois estudantes e o segundo com três estudantes, sem a condição de exercer o assessoramento previsto legalmente.

No mais, os desafios da inspeção escolar para promover a inclusão dos estudantes com deficiência também se atrelam às questões burocráticas que orientam os registros do serviço da Educação Especial a serem preenchidos pelos professores do AEE, conforme consta no parágrafo único do Artigo 15, inciso IV da IN SME nº 006/2022. Esses professores, além de uma formação aligeirada, apresentando lacunas na formação docente inicial, não são bem orientados pelos analistas pedagógicos para a descrição dos documentos que condizem com o processo de desenvolvimento do estudante e que são arquivados no setor de secretaria escolar, devida importância no processo de arquivo da vida escolar da criança atendida.

Destarte, a situação pode ser resumida naquilo que Foucault (2013) apresenta como força da Lei, trazido como vontade da verdade. No caso da IN SME nº 006/2022, a norma é uma vontade de verdade para quem e para que? Como afirma o filósofo, a questão da legalidade “[...]” “trata-se sempre de uma batalha, trata-se de saber quem é o mais forte” (Foucault, 2013, p. 63).

Ainda que no texto das Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia, haja a defesa do discurso da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentando “[...] o conhecimento e a convivência com as diferenças humanas, promovendo práticas heterogêneas promotoras de desenvolvimento, salvaguardando a extinção das práticas que rotulam e classificam [...]” (Martins *et al.*, 2020, p. 42), a atuação da inspeção escolar para a promoção da educação especial, numa vertente inclusiva, neste breve relato de experiência, inclui deixar a reflexão aos leitores. Para Fischer (2020, p. 12) “pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados”.

A atuação da inspeção escolar diante dessas inquietações nos convida a refletir para além do exercício do cargo na rede pública municipal. As políticas de inclusão escolar em Uberlândia ainda precisam ser desatadas de inúmeros nós: a burocratização dos processos de validação da educação especial; a forma como são organizadas as turmas, considerando apenas a quantidade de estudantes por sala; e a manutenção de parâmetros estruturais tomados como verdades absolutas, que acabam por limitar a efetiva construção de uma educação especial em perspectiva inclusiva.

A atuação da direção escolar⁸ e os desafios da Educação Inclusiva

Inicialmente, a oportunidade de dirigir uma instituição de educação infantil acendeu em mim um genuíno entusiasmo, alimentado pela paixão pela educação e pelo anseio de criar um ambiente acolhedor e estimulante para todas as crianças e os profissionais que nela atuam. Essa minha aspiração sempre encontrou ressonância nas palavras de Paulo Freire, um autor seminal na reflexão sobre o ambiente acolhedor na educação.

Para ele, esse ambiente fundamenta-se no respeito, na escuta atenta, no diálogo aberto e na valorização integral do educando. Freire sublinha a importância de o educador cultivar uma postura aberta e sensível às necessidades e aos saberes dos alunos, construindo um espaço de confiança e segurança propício à aprendizagem. A afetividade, o cuidado e a disponibilidade

⁸ Helaine Rúbia Gonçalves da Silva, gestora na rede municipal de ensino de Uberlândia no período de 2017 a 2023. Atualmente, é docente na Rede.

do professor, em sua perspectiva, são elementos cruciais para um ambiente de Educação Infantil que verdadeiramente acolhe e impulsiona o desenvolvimento pleno das crianças.

Destarte a isso, sua fala sempre ilustrou meus pensamentos: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

A motivação inicial que me impulsionou à gestão logo esbarrou em uma realidade por vezes frustrante: sentir-me cerceada por normas e leis que, apesar de bem-intencionadas em sua origem, nem sempre dialogavam com as intrincadas nuances do dia a dia da escola. A sensação de que diretrizes excessivamente rígidas podiam, em certos momentos, dificultar a implementação de práticas pedagógicas mais sensíveis e atentas às particularidades de cada criança, especialmente aquelas com deficiência, ou que precisassem de algum tipo de inclusão, foi um desafio constante na minha trajetória.

A busca por harmonizar o cumprimento das normativas com a maleabilidade essencial para fomentar uma inclusão efetiva e de qualidade apresentou-se como um delicado balanço a ser continuamente negociado. Essa experiência ressoa com a reflexão de Saviani (2011, p. 149), para quem “a prática educativa, assim, longe de ser a aplicação mecânica de leis e normas, é uma atividade complexa que exige do educador reflexão, análise crítica e capacidade de intervenção criativa diante das situações concretas”.

Considerando o aumento significativo da quantidade de matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil, a atuação do gestor escolar assume uma complexidade e exigência ainda maiores. A ele compete articular e liderar a edificação de um ambiente genuinamente inclusivo, o que demanda um conhecimento aprofundado das políticas públicas, da legislação pertinente e das particularidades inerentes às diversas deficiências.

No que concerne à gestão de recursos humanos, um desafio persistente e fonte de debates contínuos reside na alocação de profissionais de apoio. A legislação municipal, em certos contextos, estabelece critérios quantitativos para a designação desses profissionais que, baseados unicamente na norma geral de número de crianças por turma, não designam profissionais de apoio específicos para a faixa etária de 0 a 3 anos, independentemente da presença de crianças com deficiência.

A expertise do gestor em mobilizar recursos, tanto materiais quanto humanos, e seu conhecimento das nuances legais e pedagógicas tornam-se, portanto, elementos cruciais para superar tais obstáculos e garantir uma educação inclusiva de qualidade para todas as crianças, desde a mais tenra idade.

Uma dificuldade central residia em conciliar de forma eficaz o trabalho pedagógico do professor regente com o do analista (ou profissional de apoio especializado) e a individualidade de cada criança. Muitas vezes, a falta de tempo para planejamento colaborativo, a comunicação fragmentada entre os profissionais e a ausência de um modelo claro de atuação conjunta dificultam a tradução das orientações teóricas e das avaliações especializadas em práticas pedagógicas concretas e significativas para o cotidiano da sala de aula. Superar essa barreira exige investimento em espaços de diálogo, formação continuada que promova a interdisciplinaridade e a construção de estratégias pedagógicas que realmente integrem as diferentes perspectivas e atendam às singularidades de cada criança com deficiência no contexto da turma regular.

Ademais, a gestão escolar enfrenta um desafio significativo na formação continuada dos professores para a inclusão. Embora a rede municipal ofereça formações, o gestor não dispõe de recursos financeiros próprios para gerenciar e direcionar treinamentos específicos que atendam à insegurança e à necessidade de preparo dos docentes para lidar com crianças com deficiência ou que necessitem de algum tipo de inclusão. Essa falta de autonomia financeira limita a capacidade do gestor de suprir as lacunas formativas e de promover um desenvolvimento profissional mais alinhado às demandas da educação inclusiva em sua unidade escolar.

Como gestora na Educação Infantil, deparei-me com uma situação delicada e desafiadora quando um aluno com TEA manifestou agressão física direcionada a um professor. O ocorrido suscitou em mim uma profunda reflexão acerca da complexidade inerente ao atendimento das necessidades específicas dessas crianças em um ambiente coletivo. A sensação de impotência se fez presente, mesmo diante das tentativas de garantir a segurança de todos os envolvidos, agravada pela ausência de colaboração familiar em oferecer suporte. Consternava-me presenciar a agressão sofrida por um profissional, potencialmente interpretada como um pedido de auxílio por parte da criança.

A carência de investimento político na alocação de profissionais especializados nas escolas, como assistentes sociais, psicopedagogos e terapeutas, é uma consideração central. A concretização dessa necessidade revela-se um desafio significativo. Em razão disso, famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica frequentemente não dispõem de recursos para prover o suporte terapêutico necessário ou, em outras ocasiões, não estabelecem uma parceria colaborativa com a escola, um ponto que gera grande frustração no corpo docente.

Enfim, a complexidade da gestão escolar no contexto da inclusão revela como as relações de poder desiguais, frequentemente denunciadas por Claudia Werneck (2009), manifestam-se na dificuldade de garantir o suporte adequado para alunos com TEA e suas

famílias. A falta de investimento em profissionais especializados e a ausência de colaboração familiar expõem a fragilidade de um sistema que, muitas vezes, deposita no gestor e nos professores uma responsabilidade desproporcional.

Essa realidade remete à reflexão de Werneck (2009), ao afirmar que “na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Somos apenas – e isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser”. Esta perspectiva convida-nos a superar a lógica da “bondade” ou da “caridade” e reconhecer a inclusão como um direito e uma responsabilidade coletiva, exigindo uma transformação profunda nas estruturas sociais e nas atitudes.

O trabalho do analista pedagógico⁹ com os estudantes Público da Educação Especial na Educação Infantil

O trabalho do analista pedagógico na rede municipal de educação de Uberlândia é multifacetado, exigindo atuação integrada com toda a comunidade escolar. Na Educação Infantil, o atendimento ao público da Educação Especial requer escuta sensível, articulação com os diferentes profissionais da escola e mediação constante entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas cotidianas.

Tendo como objetivo desta escrita compartilhar a vivência do analista pedagógico junto a crianças da Educação Infantil, público da Educação Especial, destacando ações, desafios e avanços nesse processo, é de se considerar que o trabalho pedagógico desenvolvido nesse contexto não se resume ao cumprimento de protocolos ou normativas. Pelo contrário, trata-se de uma prática intencional, ética e comprometida com a escuta, o acolhimento e a garantia do direito à educação de qualidade para todos, respeitando a singularidade de cada criança.

No trabalho com os PEE na Educação Infantil, destaca-se a necessidade de acompanhar o processo didático-pedagógico considerando as especificidades dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. A intervenção pedagógica deve partir da análise de dados das avaliações e observações, construindo estratégias individualizadas e inclusivas com os professores.

Constantemente, cabe ao analista pedagógico promover a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, dialogando com os profissionais do AEE, das salas de recurso e das salas comuns. Realizar formações *in loco* com foco na prática inclusiva e no respeito à singularidade de cada estudante. Assessorar o corpo docente na elaboração de planos de trabalho que considerem as necessidades específicas de seus alunos, bem como o uso

⁹ Vilma Ramira de Jesus, analista pedagógico na rede municipal de ensino de Uberlândia.

de diferentes espaços escolares de forma inclusiva. Por fim, é importante também mediar relações com as famílias, promovendo a escuta e o diálogo, e buscando construir vínculos de confiança e corresponsabilidade pelo processo educativo das crianças.

Nessa perspectiva, a atuação do analista pedagógico aproxima-se do papel descrito por Vasconcellos (2002, p. 89),

[...] O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar a consciência [...].

No cotidiano das unidades escolares, o trabalho com PEE na Educação Infantil exige atenção constante às barreiras para a aprendizagem e à promoção da participação ativa de todas as crianças. Dentre as experiências e vivências, destacam-se ações desenvolvidas que incluem a observação e acompanhamento de estudantes com dificuldades significativas de interação, comunicação e comportamento, colaborando com os professores na adaptação de rotinas e propostas pedagógicas; a participação em reuniões multidisciplinares com profissionais do AEE, psicólogos e outros técnicos da SME de Uberlândia, buscando alinhamento de ações e encaminhamentos adequados; a coordenação de grupos de estudo com a equipe docente nas formações continuadas no ambiente escolar sobre temáticas que envolvam o desenvolvimento infantil atípico, o uso de materiais pedagógicos acessíveis e a avaliação na perspectiva inclusiva; promoção de momentos de escuta e acolhimento às famílias de crianças com deficiência, explicando os serviços ofertados pela rede e fortalecendo a parceria escola-família; e a interlocução com gestores para reorganização de espaços físicos e rotinas, visando garantir acessibilidade e participação das crianças. A prática cotidiana evidencia que a inclusão requer ações intencionais e transformadoras.

A educação inclusiva é aquela que se organiza para responder à diversidade dos educandos. Isso implica uma mudança profunda de mentalidade e de práticas escolares, que passa pela valorização da diferença como parte constitutiva do processo educativo (Mantoan, 2015, p. 25).

Além disso, o trabalho com a infância exige uma postura de escuta e sensibilidade, como destaca Kramer (2007, p. 42) “educar na infância é, antes de tudo, escutar. Escutar o outro, pequeno ou grande, com atenção verdadeira, para que a escola seja um lugar de relações, de vínculos e de aprendizagem coletiva”.

Entre os principais desafios, destacam-se a necessidade de maior formação continuada para os professores da Educação Infantil sobre práticas inclusivas, a ausência ou limitação de

recursos materiais e humanos em algumas unidades escolares, a dificuldade em garantir a articulação contínua entre os serviços especializados e o trabalho pedagógico nas salas comuns, e resistência de parte da equipe escolar em reconhecer a Educação Especial como parte integrante da proposta pedagógica da Educação Infantil. Como observa Carvalho (2010, p. 18), “a inclusão não é apenas um lugar físico na escola, mas a construção de processos colaborativos, de práticas pedagógicas compartilhadas, de escuta ativa e de respeito ao tempo de cada aluno”.

Para enfrentar esses desafios, o analista pedagógico atua como formador e articulador de saberes, construindo com o coletivo docente práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 34) destaca que “formar professores é muito mais do que transmitir conteúdos ou estratégias metodológicas; é favorecer o desenvolvimento de uma atitude crítica, investigativa e colaborativa frente à própria prática”.

O trabalho do analista pedagógico com o PEE na Educação Infantil é desafiador, mas profundamente significativo. Trata-se de uma atuação estratégica para a consolidação de uma escola inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade. Ao promover ações formativas, assessorar professores, articular serviços e envolver as famílias, o profissional torna-se peça fundamental na construção de uma educação que respeita o direito de todas as crianças de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

A atuação do profissional junto aos professores, famílias e demais profissionais da escola contribui para a efetivação do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de transformação e compromisso coletivo. Como afirma Veiga (2013, p. 58), “o Projeto Político-Pedagógico é o eixo norteador da ação educativa; construí-lo coletivamente é tarefa que exige diálogo, escuta e comprometimento de todos os sujeitos escolares”.

A prática docente¹⁰ no cotidiano da inclusão

A experiência relatada, centrada na docência e na educação inclusiva na Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças do PEE entre 1 e 3 anos, leva-nos a refletir sobre nossa prática docente e a descrever as possibilidades e os desafios da inclusão de todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades ou diferenças individuais.

Inicialmente, o grande desafio para o docente é a falta de formação adequada neste assunto, seja inicial ou continuada. Promover a participação efetiva dos alunos demanda adaptações no currículo e no planejamento das atividades diárias, o uso de recursos adequados, a participação da família e da comunidade, infraestrutura adequada, entre outros aspectos.

¹⁰ Kelly Alves Camilo, docente na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Em sala de aula, deparei-me com situações em que alunos com TEA necessitavam de inclusão nas atividades rotineiras escolares. Vivenciei situações em que um aluno com TEA chupava bico e usava fralda aos 3 anos e seus coleguinhas o viam como um “bebê” por ainda ter esses hábitos. Na Educação Infantil, é comum fazermos o momento da roda de conversa e nesse momento conversamos com as crianças o porquê do aluno com TEA ter um comportamento diferente.

Em outros momentos, o aluno com TEA ficava agitado e até mesmo agressivo e necessitava de atenção extra. As demais crianças, diversas vezes, ficavam com medo do coleguinha e até mesmo deixavam de brincar com ele. Vivenciei, assim, um olhar atento para a situação e reforçava com as crianças a conversa do porquê o amiguinho estar agindo daquela forma. Nesse aspecto, entende-se a importância de trabalhar desde a Educação Infantil questões relacionadas ao TEA, promovendo assim a inclusão, o desenvolvimento social e emocional das crianças, além de combater preconceitos e estimular a empatia e o respeito.

Contudo, trabalhar com crianças neurodivergentes na Educação Infantil constitui um desafio para os educadores, pois exige um olhar atento às necessidades individuais e a adaptação constante da prática pedagógica, bem como o desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma inclusão efetiva. No entanto, esse processo é dificultado por fatores como o grande número de alunos em sala, a falta de suporte adequado, a pouca participação da família, a escassez de materiais para adaptação das atividades e a insuficiência de profissionais no AEE.

Na escola em que descrevo a situação vivenciada, a ausência de profissionais especializados era recorrente, o que fazia com que o aluno deixasse de receber um atendimento essencial para favorecer seu desenvolvimento e autonomia. O AEE deve iniciar já no ingresso da criança na escola, desde a Educação Infantil. Esse atendimento está previsto na Lei nº 9.394/96, LDB, e regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. O AEE ocorre, em geral, no contraturno, o que representa mais um obstáculo, pois o professor da sala regular não mantém contato direto com o profissional do AEE, dificultando um diálogo efetivo sobre o acompanhamento e o desenvolvimento do aluno com TEA.

Outra situação de acolhimento e inclusão de crianças na educação especial foi a vivência com uma criança com deficiência em sala de aula. A criança com deficiência necessita de um suporte e, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, há o profissional de apoio escolar com a função de PAE/ANEE. Na situação em específico, observa-se que mesmo sendo exigência da prefeitura que esses profissionais tenham o curso de cuidador para assumir o cargo público, há uma insegurança ou até mesmo inexperiência dos profissionais em cuidar de uma criança com deficiência de modo a atender às suas necessidades.

Essa mesma insegurança sobre como acolher e adaptar as atividades de modo que a criança esteja, de fato, incluída na sala de aula também perpassa a prática docente. Além disso, deparamo-nos com a estrutura física da escola, que muitas vezes não é planejada integralmente para atender crianças com deficiência, exigindo constantes adaptações para melhor acolhê-las. Compreender as necessidades de uma criança com deficiência é um grande desafio, sobretudo quando ela é não-verbal e apresenta limitações motoras. Nessas situações, é necessário estar atenta aos movimentos corporais, ao choro, aos sorrisos e manter um diálogo contínuo com a família. As dificuldades não se restringem à adaptação das atividades, mas à ausência de recursos e materiais específicos que favoreçam o aprendizado dessas crianças. Soma-se a isso a falta de profissionais no AEE, que, assim como no caso relatado da criança com TEA, limita as possibilidades de desenvolvimento e de conquista de maior autonomia.

Por fim, cabe ao professor sempre buscar dialogar com os demais profissionais que compõem a escola, de modo a encontrar a melhor maneira de incluir essas crianças na vida escolar desde a Educação Infantil. Cabe ao professor, ainda, buscar formações continuadas, cursos, palestras e eventos para aprimorar seu conhecimento sobre a Educação Especial, e adaptar a rotina com atividades para que as crianças desse público se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

Considerações finais

As experiências aqui relatadas revelam a complexidade e os desafios cotidianos da Educação Infantil na garantia do direito à aprendizagem das crianças da Educação Especial. Retomando o objetivo deste estudo, que buscou analisar como as práticas relatadas dialogam com a efetivação das políticas públicas de inclusão na Educação Infantil, observa-se como a inclusão ultrapassa a mera presença física de estudantes com deficiência, configurando-se como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das estruturas institucionais.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda a atuação colaborativa entre inspetor escolar, direção, analista pedagógico e professores. Cada ator, em seu âmbito de competência, contribui para a identificação e superação de barreiras, a promoção da acessibilidade e o fortalecimento das relações interpessoais e pedagógicas. Contudo, persistem entraves, como a insuficiência de formação específica, a carência de profissionais de apoio, limitações físicas e a falta de articulação entre os serviços envolvidos, elementos que se mostram como desafios concretos e recorrentes na realidade analisada.

A efetivação das políticas públicas de inclusão requer não apenas o cumprimento de normas legais, mas, sobretudo, um compromisso ético e político com a equidade e a justiça social. Sob o olhar teórico de Ball e Mainardes (2024), a intrínseca relação entre macro e micropolíticas evidencia como a escola, enquanto microespaço social, reflete e reproduz dinâmicas de exclusão de uma sociedade ainda não plenamente inclusiva. Já Werneck (2009) reforça que a qualidade das relações sociais é o motor do desenvolvimento e a mobilização coletiva é essencial para transformar a sociedade.

Nesse sentido, a gestão escolar e pedagógica deve ir além da implementação de normativas, articulando mecanismos que fortaleçam o capital social da comunidade educativa – envolvendo famílias, alunos, docentes e demais funcionários – e estimulando uma cultura de diálogo, participação e consciência crítica. A SME de Uberlândia exerce papel fundamental ao prover suporte estrutural e pedagógico, cabendo-lhe investir em formação continuada, alocação de recursos e articulação de redes intersetoriais que viabilizem uma mudança cultural profunda no microcosmo escolar.

Reconhece-se, entretanto, que este estudo apresenta limitações, uma vez que se apoia em relatos construídos pelas próprias autoras, o que, por um lado, confere riqueza à análise, mas, por outro, restringe a amplitude de perspectivas. Pesquisas futuras podem ampliar a compreensão do tema ao incluir diferentes vozes, que envolvam familiares, estudantes, profissionais de apoio e gestores de outras redes de ensino, e analisar de forma comparativa contextos diversos da Educação Infantil.

Por fim, conforme Carvalho (2002, p. 59), “o especial da educação se traduz por meios para atender à diversidade”. Na Educação Infantil, a diversidade não é apenas uma característica, mas a essência do desenvolvimento. Políticas públicas eficazes devem prover meios, como formação especializada, profissionais de apoio, adaptação de espaços e materiais acessíveis para que essa tapeçaria de singularidades seja acolhida com eficácia, de modo a assegurar a todas as crianças um ambiente de aprendizagem estimulante, acolhedor e respeitoso.

Referências

BALL, S., & MAINARDES, J. J. (org.). *Research in educational policies: contemporary debates*. São Paulo: Cortez, 2024.

BARDIN, L. *Content analysis*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAZIL. [Constitution (1988)]. *Constitution of the Federative Republic of Brazil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Available from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Accessed on: May 15, 2025.

BRAZIL. *National Common Core Curriculum (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Available from: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Accessed on: May 15, 2025.

BRAZIL. Decree No. 7,611, of November 17, 2011. Provides for special education, specialized educational services, and other measures. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, year 148, n. 221, p. 9, Nov 18, 2011. Available from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Accessed on: May 14, 2025.

BRAZIL. *Law of Directives and Bases of National Education*. Law No. 9394, of December 20, 1996. Establishes the directives and bases of national education. Brasília, DF, 1996. Available from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Accessed on: Sep 2, 2025.

BRAZIL. *Law No. 13,146, of July 6, 2015*. Institutes the Brazilian Law on Inclusion of Persons with Disabilities (Statute of Persons with Disabilities). Brasília, DF, 2015. Available from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Accessed on: Sep 2, 2025.

BRAZIL. Ministry of Education. *National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. *The new LDB and special education*. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CARVALHO, R. E. *Inclusion: the school and the student with special educational needs*. 12th ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, R. E. *Inclusion: the paradigm of the 21st century*. 7th ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FISCHER, R. M. B. *Working with Foucault: archaeology of a passion*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, M. *The truth and juridical forms*. Translated by Eduardo Jardim and Roberto Machado. 4th ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogy of autonomy: necessary knowledge for educational practice*. 25th ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. *Training teachers for change and uncertainty*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. *Childhood and its singularity: ethics, politics, and aesthetics in early childhood education*. São Paulo: Ática, 2007.

LÜCK, H. *et al. The participative school: the work of the school administrator*. 5th ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MANTOAN, M. T. E. *School inclusion: what is it? Why? How to do it?* 12th ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, A. A. *et al.* (org.). *Municipal Guidelines for Special Education of Uberlândia*. Uberlândia: Uberlândia City Hall, 2020. 274 p. Available at: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/Diretrizes-Volume-1.pdf>. Accessed on: May 14, 2025.

NÓVOA, A. *Lives of teachers*. 2nd ed. Porto: Porto, 2000.

PARO, V. H. *Critique of the structure of the school*. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. *School and democracy: theories of education, the curvature of the rod, eleven theses on education and politics*. 41st ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Historical-critical pedagogy: first approximations*. 11th ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

UBERLÂNDIA. *Normative Instruction MDE nº 006/2022*. Addresses special education from the perspective of inclusive education in the municipal education network of Uberlândia and partner Civil Society Organizations (CSOs). Uberlândia, Municipal Prefecture of Uberlândia, 2022. Available at: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/6498.pdf>. Accessed on: May 14, 2025.

UBERLÂNDIA. *Law nº 11.967, of September 29, 2014*. Provides for the career plan of civil servants in the education sector of the Municipal Public Education Network of Uberlândia and takes other measures. Uberlândia, Municipal Prefecture of Uberlândia, 2014. Available at: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>. Accessed on: May 19, 2025.

VASCONCELLOS, C. D. S. *Coordination of pedagogical work: from the political project to everyday life in the classroom*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. *Political-pedagogical project of the school: a possible construction*. Campinas: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *The social formation of mind: the development of higher psychological processes*. 4th ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERNECK, C. *No one will be nice anymore in the inclusive society*. 3rd ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.