

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PARFOR EQUIDADE  
SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

DANIEL JOSÉ DE PAULA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII  
DA UFJF: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS COM PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Juiz de Fora

2026


DANIEL JOSÉ DE PAULA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII  
DA UFJF: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS COM PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Trabalho de Formação Docente (TFD)  
apresentado como requisito parcial para  
conclusão da Segunda Licenciatura em  
Educação Especial Inclusiva (Parfor  
Equidade), sob orientação da Profa. Carolina  
Alves Fonseca


Juiz de Fora/MG, 28 de janeiro de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 CAROLINA ALVES FONSECA  
Data: 31/01/2026 12:10:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 PATRICIA RAFAELA OTONI RIBEIRO  
Data: 01/02/2026 09:15:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Avaliadora

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

Paula, Daniel José de.

A Educação Especial Inclusiva no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF: : uma análise de documentos com perspectiva histórica / Daniel José de Paula. -- 2026.

40 f.

Orientadora: Carolina Alves Fonseca

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2026.

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Inclusão Escolar. 3. Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. I. Fonseca, Carolina Alves, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ser meu guia principal e a força necessária para que este objetivo fosse alcançado. Sem Sua presença, nada seria possível.

Às minhas colegas de trajetória profissional e amigas, Bruna Candiá Saad e Bruna Cigani Gomes, expresso minha gratidão imensa. Vocês foram essenciais em todo o processo, desde a motivação inicial até a persistência em nossos objetivos comuns; nosso trio foi fundamental para esta conquista e sigo com profunda admiração por tudo o que construímos juntos. Estendo este agradecimento a todos os meus amigos e amigas pessoais que, presentes em minha vida desde sempre, ofereceram apoio e o carinho necessário para que eu seguisse firme em meus propósitos.

À minha família, agradeço por mais uma vez estar ao meu lado. Mesmo diante dos questionamentos naturais sobre o início de uma segunda graduação após a conclusão de um mestrado, respeitaram minha decisão e foram o suporte necessário em todos os momentos de dúvida e esforço.

Ao meu namorado, Alexandre Reis, pelo companheirismo e apoio diário em todos os momentos desta jornada. Sua presença e compreensão foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À querida turma da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do PARFOR da UFJF. Conviver com vocês foi um privilégio; são profissionais admiráveis que muito têm a contribuir com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. As instituições que os receberem serão, certamente, beneficiadas por tamanha competência. Agradeço por cada troca e aprendizado que marcaram minha vida.

Aos professores e professoras do curso, que cumpriram com excelência o objetivo de nos transformar em profissionais comprometidos com a inclusão e com a transformação social. Sou grato por cada ensinamento compartilhado pelos(as) docentes Douglas, Juliano, Juliana, Camila, Sônia, Raquel, Aline, Hadassa, Maria Beatriz e Graziella.

Expresso minha gratidão antecipada à professora Patrícia, pelas lições compartilhadas em sala e pela disponibilidade em compor a banca examinadora deste trabalho, contribuindo com seu olhar cuidadoso e técnico. Um agradecimento

especial à minha orientadora, Carolina, pela paciência, condução brilhante e por acreditar neste trabalho. À coordenadora do curso, Mylene, meu muito obrigado pelo suporte constante e dedicação.

Por fim, expresso minha gratidão à UFJF, instituição que se destaca pelo profundo compromisso ético com a educação. Esta universidade tem sido minha casa desde 2016 e seguirá sendo, pois uma nova etapa acadêmica se iniciará em breve.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. (João Guimarães Rosa)

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>8</b>
2.1 Breve histórico da educação especial e legislações brasileiras.....	8
2.2 Inclusão de estudantes PAEE em colégios de aplicação de universidades federais.....	15
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
<b>4. ANÁLISE: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>19</b>
4.1 História do Colégio de Aplicação João XXIII.....	20
4.2 Infraestrutura do Colégio de Aplicação João XXIII.....	21
4.3 Primeiros passos da EE na perspectiva inclusiva na instituição.....	23
4.4 Outros marcos históricos da EE no Cap. João XXIII/UFJF.....	25
4.4.1 Iniciativas individuais docentes em prol da EE na perspectiva Inclusiva.....	27
4.5 Síntese histórica da educação especial no Colégio.....	28
4.6 Discussão dos resultados.....	30
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>

## **RESUMO**

Apresentam-se nesta escrita resultados de uma pesquisa de Trabalho de Formação Docente (TFD) realizada no curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa foi desenvolvida no contexto do Colégio de Aplicação João XXIII da mesma instituição (Cap. João XXIII/UFJF). O referencial teórico perpassa por estudos sobre a História da Educação Especial no Brasil, legislações nacionais e inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em colégios de aplicação. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental e caráter descritivo-analítico. Foram analisados documentos e normativas a fim de observar como se deu a mobilização escolar para a inclusão de estudantes PAEE na instituição. O objetivo central consiste em construir uma “representação” histórica – fundamentada no conceito de Chartier (1990) – da modalidade Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. A partir das análises, elaboramos uma linha do tempo das ações que foram desenvolvidas em busca da inclusão escolar desta unidade acadêmica da UFJF e problematizamos esse processo que não foi automático, mas fruto de persistência docente e resistência da direção nas disputas políticas por vagas frente à burocracia do MEC e UFJF. Por fim, destacamos os importantes avanços fundantes dessa inclusão em uma escola de educação básica federal.

**Palavras-chave:** Educação Especial Inclusiva; Inclusão escolar; Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

## 1. INTRODUÇÃO

Um dos principais motivos para a escolha da temática deste trabalho reside na coerência com os passos acadêmicos do autor, que compreendem pesquisas com perspectivas históricas. Conforme argumenta Certeau (1982), a escrita historiográfica é produzida a partir de um lugar específico, carregando as vivências, o trabalho e a história particular de quem executa. Por isso, todo discurso (especialmente o histórico), é produzido a partir de um “lugar social” e reflete os interesses econômicos, políticos e culturais de seu tempo.

A partir desse ponto, é relevante descrever o lugar de onde fala e a bagagem que acompanha o pesquisador. Licenciado em matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o autor atua, desde o início de sua formação, no Grupo de pesquisa em História da educação matemática (GHEMAT-UFJF). Este grupo adota alguns referenciais teóricos como a “História Cultural” delineada por Chartier (1990) e a “Escrita da História” de Certeau (1982).

Após a conclusão da licenciatura em matemática, o pesquisador ingressou no Mestrado Profissional em Educação Matemática na mesma área. Durante esse percurso, sua trajetória foi interligada com a Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao integrar, em 2022, o Programa de Incentivo à Docência na Educação Especial Inclusiva (PIDEI) no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF.

É neste ponto que se inicia a relação do pesquisador com a instituição escolhida como “lugar social” para a pesquisa proposta neste Trabalho de Formação Docente. Para Certeau (1982), “lugar social” extrapola a dimensão geográfica, configurando-se como uma instituição que impõe regras, métodos e limites ao discurso. Ainda segundo ele, o papel do pesquisador evidencia-se pela particularidade do lugar de onde se fala levando em conta três elementos: um período (recorte temporal), um objeto (a história de algo) e um lugar (local onde uma história será contada). (Certeau, 1982).

Desse modo, a presente pesquisa visa investigar a trajetória histórica da Educação Especial Inclusiva no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF entre 2014 e 2025. O interesse pelo tema surgiu devido à relação direta do pesquisador com a instituição, tendo sido bolsista no PIDEI de março de 2022 a fevereiro de 2024. Durante esse período, o pesquisador pôde perceber os inúmeros desafios enfrentados pela instituição na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação

Especial (PAEE). Em julho de 2024, o autor retornou à instituição como professor substituto com contrato vigente até julho de 2026 e, nesta posição, os modos distintos de acompanhar os desafios citados corroboraram para o interesse em escrever essa história.

Essas experiências suscitaram questionamentos que, ao ingressar no PARFOR, culminaram no seguinte problema de pesquisa: como ocorreu a mobilização escolar para inclusão de estudantes PAEE e qual é a representação histórica da Educação Especial Inclusiva no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, considerando seus documentos, práticas e o contexto legal e político?

Assim, pretendemos, como objetivo central desta pesquisa, construir uma “representação” histórica – fundamentada no conceito de Chartier (1990) – da modalidade Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio de uma análise documental da instituição. Consideramos como objetivos específicos da pesquisa:

- Reconstituir a trajetória histórica da educação especial inclusiva na instituição, com sua apresentação em formato de linha do tempo;
- Analisar os marcos legais e as políticas públicas que fundamentam a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial;
- Problematizar as práticas de educação inclusiva no cenário específico de um colégio de aplicação de uma universidade federal.

Para tanto, adotamos como referencial teórico-metodológico de pesquisa, a “Escrita da História” de Michel de Certeau (1982), a “História Cultural”, delineada por Roger Chartier (1990) e leis e decretos que envolvem a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Adicionalmente, buscamos interlocução com autores que discutem a História da Educação Especial, a exemplo de Rogalski (2010) e Zanfelicci (2008), cujas investigações contribuem para a construção de uma representação histórica da modalidade em uma instituição federal e Grazzini (2023) que investiga o percurso histórico das normativas (leis e decretos).

Este Trabalho de Formação Docente (TFD) é organizado em cinco seções. A primeira é dedicada a esta Introdução. A segunda apresenta o Referencial Teórico, subdividido em dois momentos: um breve histórico da educação especial e legislações brasileiras e a discussão sobre a inclusão de estudantes PAEE em colégios de aplicação. A terceira seção detalha a Metodologia utilizada; a quarta

compreende as Análises e Discussões e, por fim, a quinta seção expõe nossas Considerações Finais.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Conforme o objetivo de traçar uma trajetória histórica da educação especial na perspectiva inclusiva em uma instituição de educação básica federal, julgamos fundamental a discussão sobre a História da Educação Especial no Brasil. Para tanto, fundamentamos nossas análises iniciais nos trabalhos de Rogalski (2010) e Zanfelici (2008). Somado a isso, o trabalho de Grazzini (2023) oferece suporte à nossa análise das legislações brasileiras vigentes e pretéritas, bem como ao exame de seu percurso histórico.

### **2.1 Breve histórico da educação especial e legislações brasileiras**

Rogalski (2010) aborda a história e a evolução da Educação Especial e Inclusiva, com destaque à relevância da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino. Segundo a autora, a partir de 1930, surgiram, em diversos países, associações civis voltadas à inclusão e, no Brasil, o governo deu início à criação de escolas específicas para pessoas com deficiência. Em 1954, ocorreu a fundação do movimento da “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais”, as APAEs, sob inspiração na *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América.

Ainda conforme a autora, após a Segunda Guerra Mundial, a reabilitação de pessoas com deficiência ganhou destaque, levando à criação de clínicas e serviços de reabilitação. A década de 1980, por sua vez, trouxe maior vigor à luta pelos direitos desse grupo social. Desse modo, até metade do século XX, a formação de associações e instituições dedicadas à educação de pessoas com deficiência promoveu uma alteração gradual na abordagem educacional.

Rogalski (2010) aborda ainda que a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil era praticamente inexistente até a década de 1950. Apenas a partir de 1970 houve a ampliação dos debates e a criação de um número maior de instituições para atender pessoas com necessidades educacionais especiais, mas ainda não era na perspectiva inclusiva (classes comuns).

Tais apontamentos são evidenciados no trabalho de Tatiane Zanfelici (2008), que contribui com uma resenha sobre a obra “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI” de Gilberta Januzzi (2004). Conforme expõe Zanfelici (2008):

A década de 1970 foi considerada pela autora Januzzi (2004) um marco no assunto, ganhando visibilidade diante de alguns fatos, tais como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, posteriormente Secretaria da Educação Especial – SEESP) em 1973, constituindo o primeiro órgão federal de política específica para o ensino do deficiente. (Zanfelici, 2008, p. 255)

No entanto, apesar desse avanço, as siglas CENESP e SEESP, indicam que tais órgãos surgiram originalmente no âmbito do estado de São Paulo, o que limitava o atendimento em escala nacional. Diante dessa lacuna, em 1985, houve a criação de um novo órgão destinado à integração dessas populações: a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) (Zanfelici, 2008).

Conforme a análise de Zanfelici (2008), os objetivos da CORDE eram mais amplos do que os do CENESP, de modo que oportunizaram a participação das pessoas com deficiência em suas decisões e colaboraram com a divulgação de direcionamentos para a mobilização da integração social das PCD.

Poucos anos depois, a Constituição Federal de 1988 apresentou novos indícios de uma preocupação acentuada com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Destacamos o artigo 208º, que estabelece como dever do Estado a garantia de uma educação pautada nos seguintes princípios:

- I – educação básica obrigatória [...];
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>1</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino [...];
- IV – educação infantil [...];
- V – acesso aos níveis mais elevados de ensino [...];
- VI – oferta de ensino noturno regular [...];
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica [...] (Brasil, 1988).

Naquele momento, embora não houvesse uma especificação sobre o conceito de “atendimento educacional especializado”, a redação já indicava uma atenção voltada a esse público. Compreendemos que o governo brasileiro detalhou os

---

<sup>1</sup>Reconhecemos o uso de termos antigos e inadequados ao contexto atual em diversas leis citadas nessa pesquisa, mas optamos por mantê-los para manter o texto da legislação de forma literal.

direitos desses estudantes posteriormente, a partir de avanços internacionais que influenciariam de forma positiva a legislação do país.

Um desses marcos foi a elaboração da “Declaração de Salamanca” (1994) em consonância com a “Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais”, que reuniu noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais na Espanha (Rogalski, 2010). Consideramos este um momento crucial para a Educação Inclusiva, pois o documento defende que todos os alunos, incluídos aqueles com deficiência, devem receber educação de forma conjunta, conforme expõe o trecho publicado pela UNESCO:

(...) reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (UNESCO, 1998, p. 2)

Sob a influência da Declaração de Salamanca, o governo brasileiro criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), órgão responsável pela avaliação e aprovação do plano anual do CORDE. Segundo Zanfelici (2008, p. 255), “o intuito desse órgão seria facilitar gestões descentralizadas e possibilitar a comunicação entre sociedade civil e governo”.

Ainda na mesma década, houve a publicação da Lei n.º 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao final de 1996. O documento assegura o direito à educação para todos e dedica o Capítulo V especificamente à Educação Especial, com o intuito de promover a inclusão na rede regular de ensino. O artigo 58º, reformulado pela Lei n.º 12.796/2013, define a “educação especial” como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Observamos que os parágrafos subsequentes enfatizam os direitos desses educandos: o § 1º prevê serviços de apoio especializados na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, enquanto o § 2º admite o atendimento em serviços especializados quando a integração em classes comuns não for possível em função das condições específicas dos alunos (Brasil, 2013). Adicionalmente, o

artigo 59º garante que aos sistemas de ensino o dever de assegurar currículos, métodos, recursos e professores capacitados para o atendimento especializado.

Assim, em concordância com Rogalski (2010), acreditamos que a Declaração de Salamanca de 1994 constituiu um marco para o avanço na educação inclusiva e mobilizou as discussões legislativas durante a década de 1990. Tais leis foram fundamentais para o início da trajetória em busca da inclusão de estudantes com deficiência na educação básica e superior. No entanto, reconhecemos que os desafios são inúmeros e, em diversos casos, a legislação não atinge a aplicação prática. Notamos que, embora as normas ditem diretrizes para a educação básica, elas carecem de especificações claras que diferenciem instituições municipais, estaduais ou federais – ponto que discutiremos adiante.

Segundo Grazzini (2023), outro marco relevante para a história da educação especial foi a Convenção da Guatemala (1999), da qual o Brasil é signatário, no que tange ao direito de estudantes com deficiência à frequência escolar regular. O compromisso estabelecido em 28 de maio de 1999 exigiu que os países membros adotassem políticas e leis para garantir a igualdade e não discriminação.

Nesse contexto, as discussões sobre a Educação Especial ganharam força e, em 2000, ocorreu a sanção da Lei n.º 10.098 (alterada em 2025 pela Lei n.º 15.249), conhecida como Lei da Acessibilidade. No campo educacional, a lei dispõe, em seu artigo 17º, sobre a comunicação aumentativa e alternativa como meio de acessibilidade: “o poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiência [...]” (Brasil, 2025).

Notamos, a partir de então, um maior detalhamento na legislação brasileira. Em 2001, a Câmara de Educação Básica (CEB) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n.º 2/2001). Posteriormente, em 2003, houve a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que trabalhou na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006<sup>2</sup>. Em relação à educação especial, o PNEDH objetiva o fomento das temáticas relativas às pessoas com deficiência no currículo da educação básica, além do desenvolvimento de ações afirmativas para viabilizar o acesso e permanência na educação superior.

---

<sup>2</sup> Versão consultada para este trabalho publicada em 2018 – 3ª reimpressão.

Em 2006, houve a publicação de um importante documento intitulado “Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, fruto de uma parceria entre governo federal e as esferas estaduais e municipais. O objetivo da obra foi relatar: “boas práticas de ensino, pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno” (Roth, 2006, p. 9). Conforme consta na apresentação, o texto reúne relatos “de educadores que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele” (Roth, 2006, p.9).

Nessa mesma esteira, o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, introduziu em seu 2º artigo a diretriz: “IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;” (Brasil, 2007). Tal medida buscou garantir, em mais um dispositivo legal, a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares.

No entanto, observamos que, apesar de tantas movimentações nacionais em prol da inclusão educacional de estudantes com deficiência, ainda persistia uma lacuna na implementação. Com o intuito de viabilizar avanços, o Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007 (prorrogada pela Portaria n.º 948/2007), elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

A PNEEPEI se tornou um documento essencial e orientador para a inclusão de estudantes PAEE nas escolas. Fruto de uma construção colaborativa, a política direcionou diversas mudanças e encaminhamentos para instruir escolas e secretarias de educação no trato com esses estudantes. Ressaltamos que, durante muitos anos, a PNEEPEI configurou-se apenas como um documento norteador; sua conversão em lei ocorreu recentemente, por meio do Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, com redação já modificada em 8 de dezembro do mesmo ano no Decreto n.º 12.773 (BRASIL, 2025).

Assim, de 2008 até 2025, as instituições de ensino foram guiadas por notas técnicas e resoluções baseadas na PNEEPEI, o que instituiu, gradualmente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apresentamos, a seguir, com base no documento da PNEEPEI (2008) um breve histórico das principais legislações e normativas desse período.

O Decreto n.º 6.571 de, 17 de setembro de 2008, institui o AEE citado na LBD de 1996, porém foi revogado pelo Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009, dispõe sobre o funcionamento do AEE, formação do professor de AEE, suas atribuições e público-alvo com direito ao serviço. Além disso, orienta a implementação de um documento de planejamento individual para atendimento ao estudante e a inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Consideramos tal regulamentação um avanço significativo, pois, de forma inédita, o ordenamento jurídico documentou e orientou a presença desse profissional e as especificidades de seu trabalho. A legislação estabelece que o professor de AEE deve possuir formação inicial para a docência, acrescida de formação específica em Educação Especial (Brasil, 2009).

Em relação às competências desse docente, o texto normativo define um rol de responsabilidades que transcendem o espaço da sala de recursos. Compreendemos que cabe a esse profissional a identificação e a organização de recursos de acessibilidade, além da elaboração e execução de um plano de atendimento personalizado para cada estudante. Suas atribuições envolvem, ainda, a gestão do número de atendimentos, o acompanhamento da eficácia desses recursos no ensino regular e o estabelecimento de parcerias intersetoriais.

Ressaltamos, também, a importância do papel mediador desse professor, a quem compete orientar famílias e demais docentes, ensinar o uso de tecnologias assistivas e garantir a articulação constante com os professores regentes. O objetivo central de tais ações é a promoção da autonomia e da plena participação dos estudantes nas atividades escolares.

A referida resolução determina, ainda, a dinâmica de funcionamento do AEE, caracterizado como uma oferta de atendimento educacional complementar ou suplementar. Tal serviço deve ocorrer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais durante o turno inverso àquele da escolarização regular. No que diz respeito ao público-alvo, o documento ratifica o direito desses serviços aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento – nomenclatura posteriormente atualizada para Transtorno do Espectro Autista (TEA) – e altas habilidades/superdotação. Compreendemos que essa delimitação foi fundamental para consolidar a identidade do AEE e assegurar que os recursos

cheguem aos educandos que demandam suportes específicos para sua permanência e sucesso escolar.

Em sequência, a Nota Técnica n.º 09, de 9 de abril de 2010, apresentou orientações de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Tais centros possuem objetivos semelhantes aos descritos na Resolução n.º 04/2009, porém em espaços externos à escola regular. Entendemos que essa medida demandou investimentos para a construção de prédios próprios e constituiu um avanço, visto que muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades de infraestrutura para a instalação de salas de recursos multifuncionais. Assim, os centros de AEE surgiram como uma possibilidade para a matrícula e o atendimento dos estudantes PAEE.

Posteriormente, o governo publicou três novas Notas Técnicas em 2010 para a continuidade das orientações sobre o AEE: as de números 11 (7 de maio), 15 (2 de julho) e 19 (8 de setembro). A primeira institucionalizou o AEE em salas de recursos de escolas públicas, com o reforço dos objetivos, do público-alvo e das atribuições docentes. A segunda estendeu tais orientações às instituições privadas.

Por fim, a terceira nota dispõe sobre o profissional de apoio e suas funções, com orientações sobre os critérios para o acompanhamento do estudante. Conforme o documento, tal profissional, “deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.” (Brasil, 2010, p.2).

As movimentações normativas avançaram com diretrizes publicadas entre 2012 e 2014, que orientaram a implementação da educação especial inclusiva na educação básica. Em 2015, a Lei n.º 13.146 – a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) –, assegura o direito pleno à educação em seu Capítulo IV. Um ponto relevante desse dispositivo (Art. 3º, inciso XIII) é a definição do profissional de apoio escolar. Segundo a norma, esse agente atua no auxílio direto ao estudante com deficiência em frentes como locomoção, higiene e alimentação, acompanhando-o em diversas etapas do cotidiano escolar. É importante notar, contudo, que sua atuação é transversal a todos os níveis de ensino, mas não se confunde com procedimentos técnicos ou responsabilidades exclusivas de outras profissões regulamentadas.

Ressaltamos que entre 2015 e 2024 algumas normativas e decretos foram publicados e revogados. Apenas em 2025 a PNEEPEI tornou-se uma lei

regulamentada, sob a nomenclatura de “Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva”, por meio do Decreto n.º 12.686. O referido texto teve sua redação alterada em 8 de dezembro do mesmo ano pelo Decreto n.º 12.773. Ainda em 2025, a Lei n.º 15.249 alterou a Lei da Acessibilidade e o Estatuto da Pessoa com Deficiência para a garantia da comunicação aumentativa e alternativa “de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação” (Brasil, 2025).

Destacamos que o Decreto n.º 12.686, finalmente, estabeleceu uma política nacional sólida após décadas de discussões e lutas pelos direitos educacionais de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Até esse momento, o país dispunha de normas e preceitos norteadores, mas a consolidação jurídica da política ocorreu há apenas alguns meses, fato que marca um novo capítulo para a educação inclusiva no Brasil.

## **2.2 Inclusão de estudantes PAEE em colégios de aplicação de universidades federais**

A presença de estudantes que compõem o público-alvo da educação especial é uma realidade nas escolas de educação básica há décadas, o que inclui os Colégios de Aplicação (CAp) das universidades federais. Conforme o 2º artigo da Portaria n.º 959, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação (MEC), tais instituições “têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Brasil, 2013). Compreendemos, portanto, que são centros fundamentais de desenvolvimento educacional e referências para outros modelos de ensino.

No entanto, quando voltamos nosso olhar para a Educação Especial (EE) na perspectiva inclusiva, observamos diversos desafios em todas as esferas da educação básica. Ressaltamos a complexidade específica das instituições federais, cujas vagas para o quadro de funcionários dependem de ampla interlocução com o MEC, que trata a instituição como uma unidade acadêmica vinculada à universidade.

Em investigação realizada por Dos Reis e Santiago (2008) sobre o alunado PAEE em colégios de aplicação brasileiros, houve a identificação de 44 estudantes em 10 participantes da pesquisa. Naquele período, os autores realizaram o

levantamento com os diretores de cada instituição, por meio de questionários, para o exame da situação vivenciada pelos alunos PAEE nos CAPs sob a ótica da gestão e frente às políticas nacionais de educação especial.

Conforme apontam Dos Reis Silva e Santiago (2008), dos 15 colégios de aplicação existentes no Brasil à época, apenas 10 responderam às questões propostas. Diante desse cenário, os autores evidenciaram a carência de formação dos educadores acerca da inclusão, o que resultou em um comprometimento da compreensão do tema. Notamos, em algumas respostas identificadas pelos pesquisadores, que “os educadores limitam o paradigma inclusivo a adaptações arquitetônicas e dos conteúdos escolares” (Dos Reis Silva; Santiago, 2008, p. 14). Ou seja, naquele contexto, tornava-se urgente a implementação de formações especializadas na área da Educação Especial Inclusiva para a viabilização de uma inclusão mais efetiva.

Em trabalho mais recente, Gebara e Regis (2021) investigaram a inclusão e permanência de estudantes PAEE em colégios de aplicação por meio da análise de produções acadêmicas em periódicos das próprias escolas e das formas de ingresso desse alunado. As autoras localizaram 17 colégios no país, dentre os quais apenas 8 possuíam periódicos para divulgação científica.

As pesquisadoras identificaram os temas abordados com maior incidência nessas publicações: "Educação inclusiva e prática pedagógica - Inclusão do aluno com deficiência na sala de aula", seguido por "Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva" e "Recursos de tecnologia assistiva/ Adaptações e inovações educacionais Políticas de Acessibilidade" (Gebara; Regis, 2021).

Quanto ao quantitativo de colégios com reserva de vagas para estudantes com deficiência, as autoras também contabilizaram 8 instituições. Como se trata de um levantamento realizado a partir de 2018 e publicado em 2021, as informações já apresentam atualizações, inclusive no que tange ao Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, *locus* deste TFD. Verificamos que o ingresso de estudantes na referida instituição ocorre por meio de sorteio público com ações afirmativas desde 2024 (Edital 10/2023). Portanto, tal mudança é posterior à pesquisa de Gebara e Regis (2021), motivo pelo qual o CAp João XXIII não constava, naquela obra, como uma instituição com vagas reservadas a estudantes PAEE.

### 3. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental e caráter descritivo-analítico (Gil, 2008). Justificamos a opção por esse delineamento metodológico pela necessidade de compreensão do processo histórico da Educação Especial Inclusiva no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, a partir da análise de registros institucionais produzidos no âmbito da própria instituição, além de dados complementares relativos à experiência do autor enquanto bolsista do PIDEI e professor substituto.

Realizamos a pesquisa documental por meio do levantamento, seleção e análise de documentos institucionais, tais como normas internas, resoluções, pareceres e demais registros administrativos relacionados à criação e à organização do Setor de Educação Especial do colégio. Consideramos tais documentos como fontes primárias, uma vez que se constituem como registros diretos das decisões, debates e encaminhamentos que marcaram o processo investigado.

A análise dos dados ocorreu em etapas. Inicialmente, procedemos à leitura exploratória para a identificação dos registros que apresentavam relação direta com a temática da Educação Especial. Após essa fase, selecionamos para o *corpus* analítico os seguintes documentos:

- 1) Resoluções oficiais da Universidade Federal de Juiz de Fora;
- 2) Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF (PDI – 2022/27);
- 3) Registro pessoal de uma professora do Setor de Educação Especial do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF;
- 4) Documento elaborado em 2019 pela, então única, professora de educação especial, destinado à Congregação;
- 5) Trabalho de Formação Docente de Anna Luiza Vieira Cordeiro, publicado em 2021, como trabalho de conclusão para a especialização em Residência Docente.

Esclarecemos que o acesso aos documentos listados nos itens 3 e 4 ocorreu em virtude da inserção do pesquisador na instituição, inicialmente na condição de bolsista do PIDEI e, posteriormente, como professor substituto, sob a supervisão da orientadora deste trabalho, que atua como docente efetiva no referido Colégio. Ressaltamos que, em função da natureza estritamente documental desta pesquisa –

baseada em registros administrativos e internos do Setor de Educação Especial –, não há obrigatoriedade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Contudo, garantimos o rigor ético mediante a aprovação do Conselho de Unidade para a consulta e o tratamento desses documentos.

Em seguida, realizamos uma leitura analítica, com o intuito de mapear recorrências, marcos normativos, justificativas institucionais e alterações ao longo do tempo. Por fim, organizamos e interpretamos os dados à luz do referencial teórico da área da Educação Especial e das políticas educacionais inclusivas, fato que permitiu a construção de uma compreensão histórica e institucional do fenômeno estudado. Assim, essa abordagem metodológica possibilita a reconstituição do percurso histórico de inclusão de estudantes PAEE no CAP. João XXIII/UFJF.

A análise dos dados desta pesquisa é orientada por uma perspectiva teórico-metodológica ancorada na “Escrita da História”, conforme proposta por Michel de Certeau (1982), e na “História Cultural”, segundo Roger Chartier (1990). Esses referenciais fundamentam não apenas a escolha do objeto e do *locus* da investigação, mas, sobretudo, o modo como lemos, interpretamos e compreendemos as fontes documentais enquanto produções históricas situadas.

A História Cultural, de acordo com Chartier (1990), privilegia a análise das relações entre práticas sociais e representações culturais, por meio da investigação dos processos de produção, circulação e apropriação dos discursos ao longo do tempo. Nesse sentido, a análise documental desenvolvida neste trabalho mobiliza os conceitos de “práticas”, “representações” e “apropriações” como operadores analíticos para a interpretação das fontes selecionadas.

O conceito de “práticas” orienta a atenção para os modos de produção, leitura e escrita dos documentos, sob a premissa de que os textos institucionais não possuem sentidos fixos, mas são atravessados por condições sociais, políticas e históricas específicas. Dessa forma, a análise considera as múltiplas interações entre os documentos e os sujeitos e instâncias institucionais responsáveis por sua produção e utilização. Tal perspectiva possibilita a formulação de questões analíticas centrais à pesquisa, como a compreensão das mobilizações institucionais voltadas à inclusão de estudantes PAEE no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

O conceito de “representações” refere-se às formas pelas quais os grupos sociais constroem sentidos sobre a realidade e a organizam simbolicamente. Na análise das fontes, partimos do pressuposto de que tais representações são

mediadas por práticas culturais e atravessadas por relações de poder. Assim, a interpretação documental não se restringe ao conteúdo explícito dos textos, pois abrange também seus aspectos formais, sua materialidade, sua organização e o contexto institucional e histórico de sua produção.

Nessa perspectiva, analisamos documentos como leis, decretos, resoluções e registros internos a partir de seus processos de elaboração, das motivações originárias e das necessidades institucionais às quais respondem. Compreendemos tais documentos como construções históricas que expressam determinadas representações sobre a Educação Especial e a inclusão escolar em um dado contexto.

O conceito de “apropriação”, por sua vez, permite compreender os diferentes modos pelos quais os sujeitos e as instituições interpretam e utilizam as normas e dispositivos legais. Consideramos que uma mesma legislação pode assumir sentidos distintos conforme o contexto histórico e institucional, com apropriações de diversas ao longo do tempo.

Os conceitos de “práticas”, “representações” e “apropriações”, portanto, orientam a análise documental realizada nesta pesquisa e contribuem para a construção de uma interpretação histórica da Educação Especial na perspectiva inclusiva em um colégio de aplicação federal. Não pretendemos o aprofundamento teórico de tais conceitos, mas sua utilização como ferramentas analíticas para a leitura das fontes.

Por fim, à luz de Certeau (1982), compreendemos que a pesquisa histórica se constitui a partir do estabelecimento das fontes, entendidas como resultado de uma ação instauradora que transforma documentos em objetos de análise. Nesse sentido, tomamos as leis, decretos, resoluções e documentos institucionais analisados neste trabalho como fontes históricas que permitem a reconstituição da trajetória da inclusão de estudantes PAEE no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, conforme a perspectiva metodológica adotada.

#### **4. ANÁLISE: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo dedica-se à análise dos dados e à discussão dos resultados identificados nos documentos consultados. Ressaltamos que o acesso aos documentos destinados à Congregação deu-se por meio da trajetória profissional do

pesquisador junto ao Setor de Educação Especial, na condição de bolsistas e, posteriormente, docente substituto. Tal aproximação foi fortalecida pela interlocução com a orientadora deste estudo, que compõe o quadro de professores efetivos da instituição.

Para melhor visualização dos resultados dividimos o capítulo em subseções que contemplam: a história da instituição, a infraestrutura, os primeiros passos da Educação Especial (EE) na perspectiva inclusiva no colégio, outros marcos históricos, a linha do tempo dessa trajetória e a respectiva discussão.

#### **4.1 História do Colégio de Aplicação João XXIII**

O Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora surgiu em 1965 como um anexo da Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE) de Juiz de Fora. Idealizado pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-Ministro da Educação, o colégio contava inicialmente com uma turma da 1ª série ginásial (atual 6º ano do Ensino Fundamental) de 23 alunos. Naquele período, a escola recebia a denominação de Ginásio de Aplicação João XXIII.

Em 1966, com a incorporação da FAFILE à UFJF, ocorreu a federalização do Ginásio. Posteriormente, a Reforma Universitária de 1968, (Lei n.º 5.540/1968), responsável pela fixação de normas para o ensino superior e sua articulação com a escola média, determinou a separação de algumas faculdades. Esse processo tornou o colégio um anexo da Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, sob direção do professor Hingel, que também geria a FACED. Em decorrência de tais mudanças, e da Lei n.º 5.692/1971, o Ginásio passou a se chamar Colégio de Aplicação João XXIII, com a oferta das quatro séries do curso ginásial (atuais anos finais do ensino fundamental).

Destacamos que a escolha do nome foi uma homenagem ao Papa João XXIII, em virtude de seu compromisso político-social em favor das populações vulneráveis. Assim, a denominação constituiu um convite à tolerância e à dignidade humana em um mundo plural.<sup>3</sup> Ressaltamos, contudo, a existência de debates institucionais contemporâneos que sugerem a alteração do nome para “Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora”.

---

<sup>3</sup> Informações retiradas do site <<https://www2.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/>> Acesso em 21/12/2025.

A trajetória física da escola também apresenta marcos relevantes: em 1970, houve a transferência para o Campus da Universidade (prédio do Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL), e em 1971, para o prédio da FACED. A separação definitiva ocorreu em 1974, conforme aponta Saçço (2009), quando a escola passou a ocupar seu prédio atual, fora do campus universitário. Tal mudança resultou na independência administrativa da instituição e na consolidação de uma direção própria. Em 1989, a Portaria n.º 584 vinculou a escola à atual Pró-Reitoria de Graduação e, em 1998, o Colégio alcançou a condição de Unidade Acadêmica da UFJF.

Acompanhamos, ao longo das décadas, a expansão da oferta educativa com a implantação as séries iniciais do Ensino Fundamental (1980), do Ensino Médio (1992), da Educação de Jovens e Adultos (1997-1999) e de diversos cursos de pós-graduação, como as Especializações em Prática Interdisciplinar (2000), Educação no Ensino Fundamental (2012) e Ensino da Educação Física (2013). Mais recentemente, destacamos a criação da Residência Docente (2018) e do curso de Doutorado Profissional em Educação Matemática (2024).

Atualmente, verificamos que a instituição comporta 25 turmas de Ensino Fundamental, 9 de Ensino Médio e 3 da EJA. No âmbito da pós-graduação, acolhe turmas de residentes docentes do Doutorado Profissional em Educação Matemática, este último com atividades concentradas majoritariamente no campus da UFJF.

Para fins de desenvolvimento de suas atividades, o artigo 4º do Regimento Interno estabelece que o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, estrutura-se em: Órgãos Colegiados (a Congregação, o Conselho de Unidade e os Departamentos); Direção (Diretor Geral e Diretor de Ensino); Órgãos Pedagógicos (Coordenações de Ensino, os Conselhos de Classe e a Coordenação de Turma); Secretaria e Órgãos Suplementares (Serviços Gerais de Ensino).

## **4.2 Infraestrutura do Colégio de Aplicação João XXIII**

A estrutura física do Colégio é composta por dois prédios principais, além de amplos espaços externos. Um dos edifícios destina-se ao Ensino Fundamental e outro ao Ensino Médio. Notamos, ainda, a existência de um galpão anexo ao Ensino Médio, onde anteriormente funcionava o Centro de Ciências, transferido para o *campus* da UFJF. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI

2022-2027), esse espaço passa por reformas para a implementação de um terceiro Restaurante Universitário da UFJF, com o intuito de atender à demanda nutricional dos estudantes do colégio e dos bolsistas da universidade que nele atuam.

No prédio do Ensino Fundamental, há salas de aulas para todas as turmas do 1º ao 9º ano, além de espaços especializados como salas de Artes, Laboratórios (Ciências, Química, Física e Educação Musical), Anfiteatro, Oficina Literária, Sala de Leitura, Brinquedoteca, Galeria de Artes e Informática. Ressaltamos a relevância da Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala do Setor da Educação Especial, que centralizam o suporte aos estudantes PAEE. A estrutura conta também com Biblioteca, Ginásio, Secretaria, Enfermaria, Salas de coordenação e direção, além dos Departamentos (Ciências Naturais, Ciências Humanas, Educação Física, Letras e Artes e de Matemática) e áreas de convivência para servidores e educandos.

O prédio do Ensino Médio abriga salas de aula, Coordenação, Anfiteatro e sala do Núcleo de Apoio Escolar (NAE), que atua de forma conjunta com a coordenação em espaços de atendimento específico. Quanto aos espaços externos, observamos a presença de duas quadras poliesportivas cobertas, parque infantil, áreas de convivência, estacionamento e portaria.

Ao retomarmos o histórico da instituição, constatamos que o Colégio funciona no mesmo local desde 1974, em um terreno elevado onde anteriormente operava a Faculdade de Engenharia. Compreendemos, portanto, que se trata de uma edificação antiga, com arquitetura defasada e que não foi planejada sob a lógica da acessibilidade universal. Observamos que diversas reformas ocorrem à medida que estudantes PAEE com mobilidade reduzida ingressam na instituição, mas reconhecemos que ainda persistem gargalos estruturais.

Como exemplo, citamos a plataforma de elevação vertical no prédio do Ensino Fundamental. Embora funcione como um elevador, o equipamento apresenta falhas técnicas constantes, o que inviabiliza o deslocamento de estudantes com deficiência física para locais como a sala de artes, situada no segundo andar. Já o prédio do Ensino Médio, que também possui dois pavimentos, não dispõe de elevador ou plataforma. Diante dessa barreira arquitetônica, a instituição adota como estratégia a permanência das turmas que possuem estudantes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida exclusivamente no andar térreo.

### **4.3 Primeiros passos da EE na perspectiva inclusiva na instituição**

Diante do contexto histórico e da descrição estrutural da instituição, analisamos, nas próximas linhas, os documentos que permitem a reconstrução da trajetória histórica da Educação Especial na perspectiva inclusiva na escola.

No que tange aos primeiros anos de existência do Colégio até meados da década de 2000, notamos a escassez de registros oficiais ou normativas sobre estudantes PAEE. Na investigação de Dos Reis Silva e Santiago (2008), o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF figura como participante e, naquele período, a instituição contava com apenas um estudante público-alvo da educação especial diagnosticado com deficiência mental – termo hoje descontinuado e substituído por Deficiência Intelectual (DI).

Embora registros de professores indiquem a presença de estudantes PAEE desde a fundação da escola, compreendemos que a atenção sistemática à educação inclusiva ocorreu efetivamente apenas em 2014. Esse movimento foi impulsionado pelo ingresso de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3, cujas demandas apresentavam novos desafios ao corpo docente.

O registro pessoal de uma professora do setor de Educação Especial revela que ela atuou no colégio como bolsista de graduação entre 2011 e 2014, como foco direto no acompanhamento desses alunos. O documento aponta que, até então, as demandas de suporte eram supridas pelos próprios professores regentes ou por bolsistas de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFJF. Contudo, o ingresso do referido aluno em 2014, por meio de sorteio em ampla concorrência, alterou esse panorama. Diferentemente de experiências anteriores, o estudante apresentava barreiras acentuadas de comunicação, interação social e comportamento, que desencadeou uma transformação profunda na cultura institucional.

Um dos primeiros desdobramentos após sua chegada foi a criação de um programa de Treinamento Profissional (TP) que garantisse a presença de mediadores no acompanhamento especializado. Sensibilizados pelo caso, professores desse aluno, a coordenação do Ensino Fundamental I, a direção e alguns técnicos administrativos do Núcleo de Apoio Escolar, elaboraram, em 2016, o projeto “A Inclusão no Colégio de Aplicação João XXIII – desafios e propostas”.

Dentre as ações promovidas, destacamos a criação do “Grupo de Trabalho para Inclusão e Acessibilidade – GT” que visava:

Induzir e proporcionar um espaço, coletivo e institucional, para que a temática da deficiência e da inclusão, temática essa tão desafiadora quanto urgente, possa ser adequadamente estudada, discutida, refletida e abordada, nos espaços do Colégio de Aplicação João XXIII, focado na gestão da equipe (integrar e aproximar o trabalho dos servidores; capacitar para lidar com inseguranças, preparando os servidores; esforço de toda a equipe; solicitar apoio de pessoal especializado). (João XXIII/UFJF, 2016, p. 3).

Entre os objetivos específicos do GT, ressaltamos dois como fundamentais: a soma de esforços para a criação de uma Sala de Recursos para o AEE e a identificação de estratégias pedagógicas que contribuíssem para a aprendizagem nas diversas áreas das deficiências (visual, auditiva, intelectual e física). Além disso, o GT defendeu a contratação de docentes especialistas, conquista consolidada ao final de 2017 com a efetivação da primeira professora de Educação Especial do colégio.

Em 2018, a atuação dessa docente voltou-se prioritariamente ao atendimento desse estudante, cujo caso, relatado em documento de 2019, serviu como base para a defesa da criação de um “núcleo” específico na área. O histórico escolar do aluno revela que, em seu quarto ano na instituição, ele enfrentava grandes dificuldades de compreensão do espaço escolar e de interação. O texto destaca que o aluno:

Não verbalizava quase em nenhum momento, suas crises eram frequentes e havia um desconhecimento, por parte dos professores e colegas, de suas potencialidades. [...] havia uma incompreensão de quem era ele e uma grande resistência [...] por parte das outras crianças. (João XXIII, 2019, p. 11).

Após tentativas de integração em 2017, o corpo docente optou por atendimentos individualizados. Os avanços observados motivaram a ampliação dessa carga horária em 2018, totalizando 22 aulas individuais semanais com a professora de Educação Especial e docentes de áreas específicas (Educação Física, Artes e Música).

Para favorecer a integração social, grupos de colegas da turma participaram de alguns desses atendimentos no segundo semestre de 2018. Verificamos que tal estratégia foi decisiva para que, ao final do ano letivo, o aluno iniciasse a frequência em algumas aulas com a sua turma regular, sob o acompanhamento da professora especializada e do bolsista de TP.

Em síntese, o trajeto escolar desse estudante revela que a instituição demandou um caso específico para que o debate sobre a inclusão fosse efetivamente priorizado, mobilizando propostas inovadoras de acessibilidade. Compreendemos que a singularidade e a complexidade desse cenário impulsionam a escola a repensar suas práticas pedagógicas e administrativas. Conforme registrou a primeira professora de Educação Especial do colégio no documento analisado, “um único aluno com TEA conseguiu fazer uma verdadeira revolução naquela instituição. Ele fez uma revolução na minha vida. E acredito que na vida de muitos profissionais que tiveram a graça de conviver com ele” (João XXIII/UFJF, 2019).

#### **4.4 Outros marcos históricos da EE no Cap. João XXIII/UFJF**

Em 2019, a primeira professora de Educação Especial do colégio elaborou o documento mencionado anteriormente, que continha tanto o histórico escolar quanto as medidas pedagógicas adotadas para o estudante citado. O texto apresentava, ainda, um levantamento de outros estudantes PAEE da instituição com o intuito de evidenciar que a realidade escolar já era outra e demandava atenção urgente à inclusão como direito. O documento também solicitava a abertura de vagas para novos docentes especialistas, a criação de uma sala destinada ao AEE, que até então não existia, e a formalização de um “núcleo” de Educação Especial.

Conforme esse registro de 2019, verificamos que o colégio contava com 13 estudantes PAEE no Ensino Fundamental (9 nos anos iniciais e 4 nos anos finais), entre alunos com TEA, Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência física, altas habilidades e perda auditiva. O objetivo da docente era apresentar essa nova realidade à comunidade escolar e estimular a construção coletiva de medidas inclusivas.

O trabalho de Cordeiro (2021) contribui significativamente para o percurso histórico aqui pretendido ao investigar a inclusão de um estudante com TEA em atendimentos individuais remotos durante a pandemia da COVID-19 em 2020. Segundo a autora, a Congregação aprovou a criação do Setor de Educação Especial no segundo semestre de 2020, momento em que o colégio retomava suas atividades por meio do ensino remoto emergencial. Compreendemos que essa

institucionalização foi fruto das discussões iniciadas pelo projeto de 2016 e fortalecidas pelos documentos de 2017 e 2019.

Ainda em 2020, o Setor desenvolveu sua primeira ação: a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) como documento orientador para o ensino e desenvolvimento dos estudantes PAEE. O PEI tornou-se, então, uma política educacional obrigatória em todos os segmentos da instituição (Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA).

Outro marco relevante naquele ano foi a ampliação da equipe com uma nova docente de Educação Especial, conquista viabilizada pelas persistentes solicitações do GT. A ocupação dessa vaga ocorreu de forma interna: a professora já integrava o quadro de docentes efetivos do colégio como regente de turma (1º ao 5º ano). Contudo, devido à sua formação especializada e à necessidade premente de atuação nos anos iniciais, a universidade viabilizou sua realocação para a Educação Especial, fundamentada no aproveitamento de um concurso ainda vigente no momento da posse.

Conforme Cordeiro (2021), a estrutura do Setor de Educação Especial do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF em 2020 envolvia a Direção de Ensino, duas professoras especialistas, representantes dos Técnicos Administrativos (TAE) e dois docentes de cada um dos cinco departamentos acadêmicos, totalizando 15 membros.

Notamos que a parceria entre o Programa de Residência Docente do CAp. João XXIII/UFJF e a UFJF também fortaleceu o Setor, com atuação de residentes da área de inclusão entre 2020 e 2025. Destacamos, ainda, a criação do Programa de Incentivo à Docência na Educação Especial Inclusiva, o PIDEI, instituído pela Resolução n.º 16/2020. O PIDEI explicitou a necessidade de uma atuação docente mais próxima aos estudantes PAEE e reafirmou o compromisso da UFJF com a formação continuada. Assim, a instituição passou a contar com bolsistas de pós-graduação (Mestrado ou Doutorado) como mediadores, somando-se aos bolsistas de graduação do Treinamento Profissional (TP).

Entre 2021 e 2023, o acompanhamento dos estudantes foi consolidado pelo trabalho conjunto desses bolsistas e pela disponibilização de um espaço físico exclusivo: a sala do Setor de Educação Especial, no andar térreo do prédio do Ensino Fundamental. Ressaltamos, também, uma mudança histórica no ingresso: se até 2023, as vagas eram de ampla concorrência por sorteio, o Edital n.º 10/2023

instituiu ações afirmativas, reservando quatro vagas para estudantes com deficiência a partir do ano letivo de 2024.

O ano de 2024 registrou uma expansão no público-alvo da Educação Especial (PAEE), totalizando 53 estudantes. Esse crescimento trouxe novos desafios pedagógicos, exemplificados pela matrícula de uma aluna com paralisia cerebral no 1º ano. Tal ingresso demandou esforços para além do suporte pedagógico, envolvendo questões de integração e acessibilidade arquitetônica. Diante da necessidade de cuidados específicos, a Direção e órgãos colegiados viabilizaram a contratação de Cuidadores de Alunos. Atualmente, o colégio conta com três cuidadoras que exercem as funções de apoio escolar previstas na Lei n.º 13.146/2015, atuando em atividades de alimentação, higiene e locomoção.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno foi efetivamente implementado no segundo semestre de 2024. No mesmo período, a instituição obteve outra conquista: a contratação de mais dois professores de Educação Especial. Atualmente, contamos com quatro docentes especializados que desenvolvem um trabalho colaborativo.

A partir de 2025, a 'Monitoria Especializada' substituiu o antigo modelo de TP. A principal mudança reside na orientação dos bolsistas: o acompanhamento, antes restrito aos professores de Educação Especial, passou a ser compartilhado com docentes de diversas áreas, fortalecendo a perspectiva da inclusão como um dever coletivo da instituição.

Por fim, verificamos que a UFJF estabeleceu metas ambiciosas para o CAp. João XIII/UFJF em seu PDI 2022-2027 (revisado em 2025). A “Ação 2” destina-se à “Ampliação e adequação das atividades docentes da Educação Especial”, com foco na formação continuada, no aumento do quadro docente especializado e na aquisição de materiais pedagógicos. Observamos que a busca por uma educação inclusiva consolidou-se como um trabalho coletivo, mobilizando a participação direta dos professores regentes de todas as áreas na orientação dos monitores, enquanto os especialistas em Educação Especial coordenam o AEE e os bolsistas do PIDEI.

#### **4.4.1 Iniciativas individuais docentes em prol da EE na perspectiva Inclusiva**

Nesta subseção, destacamos as iniciativas individuais e coletivas que emergiram no recorte temporal desta pesquisa. É relevante pontuar que, embora o

Colégio de Aplicação João XXIII tenha recebido estudantes com deficiência desde sua fundação em 1965 até 2013, o cenário se transformou significativamente em 2014. O ingresso de alunos com demandas pedagógicas mais complexas e específicas atuou como um catalisador, mobilizando mudanças atitudinais e exigindo novas posturas do corpo docente.

Historicamente, a inclusão na instituição foi marcada por ações voluntárias, como os atendimentos individualizados realizados por professores de diversas áreas. Durante a experiência vivenciada como bolsista do PIDEI, notamos que, muitos docentes dedicavam seus horários vagos – e, por vezes, períodos além de sua carga horária – para garantir o suporte necessário a esses estudantes. Essa dedicação individual, embora essencial, evidenciava a necessidade de uma estruturação mais formal das políticas inclusivas no colégio.

Nesse sentido, além dos atendimentos pontuais, outras ações estratégicas passaram a integrar o cotidiano institucional, focadas na produção de materiais acessíveis e na promoção de debates formativos. Entre os projetos desenvolvidos no biênio 2024-2025, destacamos:

- Treinamento Profissional “Educação Inclusiva – adaptações de materiais didáticos para estudantes com necessidades especiais de aprendizagem no CAp. João XXIII”: sob orientação de uma docente de Língua Portuguesa, o projeto contou com duas bolsistas de graduação da UFJF ao longo de 24 meses, consolidando a prática da adaptação curricular.
- Treinamento Profissional “Educação Especial e Inclusão: construção de materiais pedagógicos adaptados e acessíveis”: iniciado em agosto de 2025, sob orientação de uma professora de Educação Especial, o projeto foca na sistematização da produção de recursos pedagógicos.
- Projeto de Extensão “Diálogos Inclusivos sobre educação inclusiva do CAp João XXIII/UFJF”: criado em 2025 com o intuito de fomentar o debate acadêmico e prático sobre a inclusão. O projeto conta com uma bolsista de graduação e a colaboração de professores especializados, promovendo uma rede de saberes dentro da instituição.

#### **4.5 Síntese histórica da educação especial no Colégio**

Com base na análise documental, estabelecemos uma cronologia que delimita o processo de transição da Educação Especial na instituição a partir de 2014. Ressalta-se que, embora o Colégio tenha acolhido estudantes PAEE desde sua fundação, esse marco temporal assinala a estruturação de ações formais, conforme sistematizado na linha do tempo a seguir:

- 2014: ingresso de um estudante com TEA (nível de suporte 3), evento que impulsionou a revisão das práticas inclusivas na escola;
- 2015: criação do programa de Treinamento Profissional (TP);
- 2016: elaboração do projeto “A Inclusão no Colégio de Aplicação João XXIII – desafios e propostas” e a criação do Grupo de Trabalho (GT) para Inclusão e Acessibilidade.
- 2017: conquista da primeira vaga de professor de Educação Especial por meio da articulação do GT, com direção e órgãos da UFJF;
- 2018: início da atuação da professora de Educação Especial e mobilização para a criação do primeiro documento de acompanhamento individualizado, baseado no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da rede estadual de Minas Gerais. Implementação do PDI nos anos iniciais do Ensino Fundamental e abertura da Sala 67 como espaço improvisado para recursos multifuncionais.
- 2019: elaboração de documento técnico com o histórico das estratégias de ensino adotadas desde 2014. O texto apresentou a defesa do trabalho individualizado, a solicitação de novas vagas docentes e a proposta de criação de um setor específico para a área.
- 2020: criação oficial do Setor de Educação Especial após aprovação na Congregação. Institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como política obrigatória para todos os segmentos (Ensino Fundamental, Médio e EJA) e criação do programa PIDEI.
- 2021 – 2023: expansão do quantitativo de estudantes PAEE, com o consequente aumento na demanda de atendimentos e na contratação de bolsistas de graduação e pós-graduação e edital com reserva de vagas para estudantes com deficiência (2023).
- 2024: ampliação do corpo docente com a chegada de dois novos professores especialistas. Contratação de "Cuidadoras de Alunos" para a função de

profissional de apoio e início do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno, conforme as diretrizes legais.

- 2025: substituição do programa de Treinamento Profissional (TP) pelo programa de Monitoria Especializada.
- 2025: projetos de TP e de extensão voltados para produção de materiais pedagógicos e acessíveis, além de promover diálogos inclusivos sobre a educação especial inclusiva na instituição.

#### **4.6 Discussão dos resultados**

Para a discussão dos resultados apresentados, retomamos nossa questão central: como ocorreu a mobilização escolar para inclusão de estudantes PAEE e qual é a representação histórica da Educação Especial Inclusiva no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, considerando seus documentos, práticas e o contexto legal e político?

De forma associada às normativas, o ingresso de um estudante com demandas desafiadoras impulsionou a mobilização institucional. Notamos que tal movimento partiu da iniciativa de professores e profissionais que, ao identificarem a urgência do caso, compreenderam que a inclusão efetiva exigia novas estratégias. Ressaltamos que a inclusão não resultou de um planejamento prévio ou coletivo, mas consolidou-se no percurso, após a inserção do aluno. Pontuamos que, infelizmente, essa postura reativa ainda é uma realidade: o direito à inclusão é garantido à medida que as necessidades se apresentam, em detrimento de uma organização preventiva. Um exemplo atual reside no ensino de Libras: embora obrigatório no Ensino Fundamental I desde 2002 pela Lei n.º 10.436, a instituição apenas intensificou as discussões e a solicitação de profissionais especializados após o ingresso de um estudante com perda auditiva progressiva.

Percebemos que a inclusão no CAp. João XXIII/UFJF passou por transformações profundas, especialmente nos últimos anos. Contudo, cabe destacar uma característica que interfere diretamente em sua estrutura organizacional: o fato de o Colégio ser uma unidade acadêmica de uma universidade federal. Conforme o estatuto da UFJF, o papel de uma unidade acadêmica consiste em promover “o ensino, a pesquisa e extensão em uma ou mais áreas do conhecimento, observando

o princípio que veda a duplicidade de meios para fins idênticos ou equivalentes” (UFJF, 1998, p. 7).

Essa natureza administrativa dificulta a obtenção de novas vagas docentes e técnicas, pois a instituição é gerida sob a ótica universitária e não como uma escola de educação básica convencional. Enquanto redes estaduais e municipais possuem cargos específicos de supervisão, inspeção e merendeira escolar de forma nativa, no Colégio tais conquistas dependem de extensos debates para a justificativa de necessidades básicas. Diferentemente das redes estaduais, onde a matrícula de um estudante PAEE pode gerar abertura automática de chamada para professor de apoio, no CAp. João XXIII/UFJF, as contratações dependem de trâmites junto ao MEC e votações em Congregação, o que gera uma sobrecarga ao corpo docente, que acumula funções de gestão, atendimento especializado e suas aulas regulares.

Essa estrutura implica que a UFJF, ao não contar com os Centros de AEE externos, deposita nos profissionais da própria escola a responsabilidade integral por esse serviço. Verificamos que o primeiro concurso para docente especialista ocorreu apenas após a mobilização gerada pelo ingresso do estudante com autismo nível 3. Compreendemos que a institucionalização da Educação Especial no Colégio não ocorreu de forma passiva ou automática; pelo contrário, verificamos que esta vaga foi fruto de uma disputa política e institucional intensa. Diante da ausência de novos códigos de vaga enviados pelo MEC, a solução encontrada foi a conversão estratégica de uma vaga originalmente destinada ao cargo de Pedagoga (Ensino Fundamental I).

Ressaltamos que essa substituição de uma área por outra revela o cenário de escassez em que o Colégio opera: garantir o direito à Educação Especial, a instituição precisou abrir mão de um código de vaga de outra área do saber. Essa manobra, embora necessária para responder à urgência do estudante ingressante em 2014, demonstra que a consolidação do setor não contou com o aporte imediato do Estado, mas dependeu de arranjos internos e do convencimento dos órgãos colegiados sobre a prioridade dessa demanda. As quatro vagas de professores de Educação Especial hoje existentes são frutos de diálogos embasados na realidade institucional, o que permite, atualmente, a oferta do AEE para todo o PAEE do colégio.

Reconhecemos, contudo, que ainda há conquistas pendentes. A Monitoria Especializada, composta por bolsistas de graduação, muitas vezes sem experiência

prévia, é responsável pelo acompanhamento regular da maioria dos estudantes. Já os casos com demandas mais complexas recebem o suporte dos bolsistas do PIDEI, que, por serem pós-graduandos licenciados, possuem uma formação inicial na área da docência. À luz do Decreto n.º 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, esse cenário se aproxima do previsto, embora esses bolsistas não possuem em sua maioria um curso de especialização.

Por outro lado, o início da oferta do AEE na instituição em agosto de 2024 marca um avanço histórico e significativo. Em 2025, dos 51 estudantes PAEE do Colégio, 46 estão efetivamente matriculados no AEE<sup>4</sup>.

Concluimos que a inclusão do CAP. João XXIII/UFJF ocorre por meio da resistência e persistência daqueles que assumem a linha de frente, especialmente as primeiras docentes de Educação Especial e os professores que acolheram o aluno ingressante em 2014 – o qual, em 2026, encontra-se matriculado no 3º do Ensino Médio. Por fim, destacamos as iniciativas individuais de docentes que, mesmo sem formação específica, dedicaram horários extras para a adaptação de materiais e atendimentos individualizados, bem como a atuação da última gestão de Eloi Teixeira e Giselle Moreira, que a seus esforços, a instituição obteve emendas parlamentares para a construção do RU, a instalação de uma nova plataforma elevatória e a abertura de oito novos códigos de vaga, o que viabilizará, se aprovado em congregação, a implementação da disciplina de Libras na escola.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da análise documental amparada pela História Cultural, mapeamos como a mobilização escolar foi impulsionada por casos práticos desafiadores, o que resultou na transição de um modelo de atendimentos pontuais para a institucionalização de um setor especializado. A trajetória revelou que a inclusão na unidade não decorreu apenas de imposições legais, mas de um processo de resistência e persistência docente frente às barreiras administrativas e estruturais da instituição.

Compreendemos que as principais contribuições deste estudo residem na sistematização de uma linha do tempo que registra marcos fundamentais, como a

---

<sup>4</sup> Dados retirados do drive institucional do Setor de Educação Especial, o qual o pesquisador possui acesso por ser professor substituto no Colégio.

criação do Grupo de Trabalho (GT) para Inclusão e Acessibilidade em 2016, a conquista da primeira vaga de professor de Educação Especial em 2017 e a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) em 2020. O trabalho demonstra que o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, ao se consolidar como unidade acadêmica, desenvolveu estratégias próprias para conciliar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva com as especificidades do contexto federal, fato que transformou desafios em políticas institucionais de formação e atendimento.

A análise também problematiza as contradições vivenciadas em um colégio de aplicação de universidade federal, onde a estrutura de unidade acadêmica muitas vezes dificulta o reconhecimento de demandas elementares da Educação Básica, como cargos de professor de apoio e a infraestrutura acessível. Observamos que, apesar dos avanços significativos na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de 2024 e na contratação de cuidadoras, a instituição ainda lida com a precariedade da arquitetura escolar e com a dependência de bolsistas de graduação para a mediação direta, que são fatores que demandam um olhar crítico sobre a permanência desses estudantes.

Como desdobramentos futuros, indicamos a necessidade de investigação dos impactos das novas vagas de professores de Educação Especial e da Monitoria Especializada na qualidade do ensino a longo prazo. Sugerimos, ainda, estudos que acompanhem a efetividade das ações afirmativas para ingresso de estudantes PAEE via sorteio público, bem como o acompanhamento do egresso desses alunos para o Ensino Superior. Este registro histórico serve, portanto, como base para que o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF continue o aprimoramento de suas práticas, para garantir que a inclusão se consolide como uma política de Estado e não apenas uma iniciativa isolada de profissionais engajados.

Todo o percurso traçado demonstra que a característica central de professores e gestores desta instituição foi a coragem para superar adversidades, mesmo diante de severos empecilhos burocráticos. Conforme aponta Guimarães Rosa na epígrafe deste trabalho, “o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (Rosa, 2006, p. 267). Concluímos que foi essa coragem, manifestada em cada disputa política por vagas e em cada adaptação pedagógica,

que permitiu ao Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF transformar o “desinquieta” da exclusão no “sossego” do direito garantido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília–DF: Presidência da República, 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: 28 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília–DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília–DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília–DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 03 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília–DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm). Acesso em: 03 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília–DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília–DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília–DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília–DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB/n.º 11, de 07 de maio de 2010**. Orientação quanto à institucionalização da oferta do AEE. Brasília–DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-11-de-2010-seesp-atendimento-educacional-especializado-aeel>. Acesso em: 03 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/CGPEE/GAB/n.º 15, de 02 de julho de 2010**. Brasília–DF: MEC, 2010. Disponível em: [https://www.sinepe-pe.org.br/siteantigo/wp-content/uploads/2018/02/Nota\\_Tecnica\\_MEC\\_15\\_2010.pdf](https://www.sinepe-pe.org.br/siteantigo/wp-content/uploads/2018/02/Nota_Tecnica_MEC_15_2010.pdf). Acesso em: 03 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB/n.º 19, de 08 de setembro de 2010**. Brasília–DF: MEC, 2010. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao\\_e\\_resolucoes/nota\\_tecnica\\_seesp\\_8\\_9\\_2010.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf). Acesso em: 03 jan. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n.º 959 de 27 de setembro de 2013. **Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-3106414>. Acesso em 02 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília–DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília–DF: MEC, 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 03 jan. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimpr. Brasília–DF: MDH, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 06 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 29 nov. 2025.

CERTEAU, Micheal de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; \*revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORDEIRO, Anna Luisa Vieira. **A Inclusão no C.A JOÃO XXIII: Articulações Possíveis**. 2021. 40f. Trabalho de Formação Docente (Especialização em Residência Docente). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

DOS REIS SILVA, Régis Henrique; SANTIAGO, Thiago Vaz. Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 37, p. 299-314, 2010.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; REGIS, Maria Clara. Público-Alvo da Educação Especial: inclusão e permanência em Colégios de Aplicação do Brasil. **Cadernos do Aplicação**, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZZINOLI, Raquel Xavier. História das políticas de educação especial na rede municipal de ensino de JF: percursos (ou transcursos) espaços-temporais. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, v. 2, n. 46, p. 13, 2024. Disponível em: <https://www.cadernosparaoprofessore.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professor/articula/view/relato-3>. Acesso em: 04 jan. 2026.

GUATEMALA. [Tratado, etc. 1999]. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. [S. l.]: eLivros, 2006. 1 arquivo PDF (512 p.). Disponível em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/Grande%20Sertão\\_%20Veredas%20-%20João%20Guimarães%20Rosa.pdf](https://www.kufunda.net/publicdocs/Grande%20Sertão_%20Veredas%20-%20João%20Guimarães%20Rosa.pdf). Acesso em: 6 jan. 2026.

ROTH, Berenice Weissheimer (org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>. Acesso em: 03 dez. 2025.

SAÇÇO, Thays Alessandra Silva. **Colégio de Aplicação João XXIII e Faculdade de Educação / UFJF: um estudo de caso das relações estabelecidas entre as duas unidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

UFJF. **Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: UFJF, 1998. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ich/files/2008/09/Estatuto.pdf>. Acesso em 5 jan. 2026.

UFJF. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2022-2027 (Revisão 2025)**. Juiz de Fora: UFJF, 2025. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2025/09/PDI-2022-27-Revisado-2025.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=en>. Acesso em 28 de nov. de 2025.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. [Resenha]. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 253-256, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHzQVrRqSF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.