FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

TECENDO REDES DE APOIO: O TRABALHO COLABORATIVO NO PROJETO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM MESQUITA/RJ

WEAVING SUPPORT NETWORKS: COLLABORATIVE WORK IN THE INCLUSIVE SCHOOL TRANSITION PROJECT OF A SPECIALIZED INSTITUTION IN MESQUITA, RIO DE JANEIRO, BRAZIL.

Teresa Cristina da Silva Dias [1]

Diana Sampaio Braga[2]

Rosemary Alves de Melo[3]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral analisar a operacionalização do Projeto de Transição Escolar Inclusiva da Escola Municipal Professor Marcos Gil, Instituição Especializada e Núcleo de Referência em Educação Especial Inclusiva de Mesquita/RJ, considerando o trabalho colaborativo como estratégia promotora da inclusão e da transição de estudantes público da Educação Especial para as escolas comuns da rede municipal. Trata-se de pesquisa qualitativa, delineada como estudo de caso único e desenvolvida exclusivamente por meio de análise documental, sem participação direta de sujeitos, tendo como fontes documentos institucionais da unidade (Projeto Político-Pedagógico, documento do projeto e registros de matrícula e de encaminhamento) e normativas municipais e federais de Educação Especial Inclusiva. Os resultados indicam que o projeto se organiza em etapas articuladas: avaliação diagnóstica, Plano Educacional Individualizado, deliberação colegiada sobre o encaminhamento, visitas pedagógicas e acompanhamento pós-matrícula; e que, entre 2019 e 2025, encaminhou 28 estudantes às escolas comuns, com ampliação do ritmo de encaminhamentos após sua formalização normativa, em 2024. Conclui-se que a transição planejada e sustentada pelo trabalho colaborativo favorece o retorno dos estudantes ao ensino comum, embora a ausência de professor itinerante e a rotatividade docente ainda fragilizem sua continuidade. Por se tratar de caso único e de fontes exclusivamente documentais, os resultados não admitem generalização estatística nem expressam a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail para contato: teresa.dias.uepb.t5@gmail.com

[2] Doutora em Psicologia Social, docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e professora do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI) E-mail para contato: diana@servidor.uepb.edu.br

[3] Doutora em História Social, docente da Universidade Estadual da Paraíba e professora do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI) E-mail para contato: rosymelo@servidor.uepb.edu.br

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Palavras-chave: Transição escolar. Trabalho colaborativo. Educação Especial Inclusiva. Instituição Especializada. Plano Educacional Individualizado.

Abstract: This article aims to analyze how the Inclusive School Transition Project of the Professor Marcos Gil Municipal School — a specialized institution and Reference Center for Inclusive Special Education in Mesquita, Rio de Janeiro, Brazil — is put into practice, considering collaborative work as a strategy that promotes the inclusion and transition of Special Education students to mainstream schools in the municipal system. It is a qualitative study, designed as a single case study and based exclusively on documentary analysis, with no direct participation of human subjects. The sources were the school's institutional documents (Political-Pedagogical Project, the project document, and enrollment and referral records) and municipal and federal Inclusive Special Education regulations. The results show that the project is organized into interconnected stages: diagnostic assessment, Individualized Education Plan, collegiate decision on referral, pedagogical visits and post-enrollment follow-up; and that, between 2019 and 2025, it referred 28 students to mainstream schools, with an increase in referrals after its formal regulation in 2024. The study concludes that planned transition supported by collaborative work fosters students' return to mainstream schools, although the absence of itinerant teachers and high teacher turnover still weaken its continuity. As a single case based solely on documents, the results do not allow statistical generalization or capture the perspectives of those involved.

Keywords: School transition; Collaborative work; Inclusive Special Education; Specialized Institution; Individualized Education Plan.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar inclusiva no Brasil tornou-se, nas últimas décadas, um dos maiores desafios e compromissos das redes de ensino. O direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial Inclusiva no sistema comum de ensino passou a ser assegurado por meio de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminam barreiras e promovem a inclusão plena (Brasil, 2015). Nesse contexto, exigem-se práticas pedagógicas estruturadas, planejamento colaborativo e articulação entre os serviços da Educação Especial Inclusiva e o ensino comum.

A legislação brasileira, alinhada a tratados internacionais, prioriza a inclusão dos estudantes público da Educação Especial Inclusiva nas classes comuns. Para essa perspectiva contribuíram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração de Salamanca (1994), que afirmam a educação inclusiva como direito humano essencial. Destaca-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, cujo art. 24 assegura a inclusão educacional e apoios adequados (Brasil, 2009a), bem como a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 e regulamentado pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 421/2026, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a; 2025b; 2026). A PNEEI é um marco normativo ao consolidar diretrizes nacionais que reforçam o direito à educação em sistema inclusivo e fortalecem o trabalho colaborativo, tema central deste estudo.

Assegurada a garantia de acesso dos estudantes com deficiência à escola comum (Brasil, 2015), a Educação Especial Inclusiva brasileira direciona-se, atualmente, à questão de como fazer com que esse acesso se converta em permanência efetiva. Essa mudança de foco é orientada pela PNEEI, que estabelece o "acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são público da Educação Especial Inclusiva nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns" (Brasil, 2025). Entretanto, nem sempre isso ocorre. A fragilidade da articulação entre os diferentes serviços e profissionais responsáveis pela escolarização desses estudantes está entre os principais fatores que comprometem sua permanência no ensino comum.

Nos momentos de mudança de etapa, de modalidade ou de contexto escolar, essa fragilidade fica mais visível, e é sobre um desses momentos, a transição escolar inclusiva, que este artigo trata. A inclusão não se esgota no ato da matrícula do estudante. Ela se constrói e se mantém ao longo do tempo, exigindo que cada mudança de trajetória seja acompanhada com cuidado. Para Pletsch e Silva (2025), o acompanhamento pedagógico do estudante da Educação Especial Inclusiva precisa ser periodicamente reavaliado, observando-se seu progresso, sua participação nas relações de ensino, a adequação do planejamento e a articulação entre os profissionais da educação.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

A transição da Educação Especial Inclusiva para o ensino comum constitui, assim, um marco desse movimento, pois não se reduz ao deslocamento físico do estudante: exige estratégias que respeitem suas particularidades e práticas educativas que promovam seu potencial. Nesse cenário, a Escola Municipal Professor Marcos Gil consolida-se como Núcleo de Referência em Educação Especial Inclusiva da rede municipal de Mesquita/RJ, atendendo estudantes com deficiências graves, deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autista (TEA) com nível 3 de suporte, público que demanda apoio intenso e contínuo.

É dessa continuidade que trata o Projeto de Transição Escolar Inclusiva, elaborado e implementado em 2019 pela equipe gestora e pedagógica da unidade especializada, da qual a pesquisadora faz parte, em articulação com o corpo docente. Criado como resposta ao fato de grande parte dos estudantes não retornar às classes comuns, o projeto estrutura um percurso planejado e gradual de reinserção na escola comum, sustentado pela atuação conjunta de profissionais especializados e do ensino comum, aqui compreendida como trabalho colaborativo. Sua base é o acompanhamento contínuo do estudante, como registra o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Instituição (2024–2026):

> A equipe pedagógica e o corpo docente da instituição orientam a transição escolar com base na observação contínua e no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos ao longo do ano letivo, levando em consideração seu desenvolvimento global. Essa abordagem inclui uma análise das dimensões cognitivas, afetivas e sociais de cada aluno para integrá-los de forma eficaz tanto no projeto de transição interna quanto na externa (Escola Municipal Professor Marcos Gil, 2024, p. 34).

Fundamentam o projeto o reconhecimento da diversidade humana como traço constitutivo da escola, o respeito às singularidades de cada estudante, compreendido como protagonista de seu percurso formativo, a garantia do direito à aprendizagem, o planejamento colaborativo, a corresponsabilidade entre escola e família, o acompanhamento contínuo do processo de inclusão, o estímulo à autonomia e a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a operacionalização do Projeto de Transição Escolar Inclusiva da Instituição

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Especializada Escola Municipal Professor Marcos Gil, considerando o trabalho colaborativo como estratégia promotora de inclusão e transição de estudantes público da Educação Especial Inclusiva para a rede municipal de ensino de Mesquita/RJ, contribuindo, dessa forma, para a permanência e o desenvolvimento desses estudantes. Para tanto, busca-se sistematizar as etapas que compõem o projeto, apresentar os indicadores de encaminhamento de estudantes às escolas comuns e discutir os principais desafios enfrentados na articulação entre a Instituição Especializada e as escolas receptoras.

A pesquisa adota abordagem qualitativa e configura-se como estudo de caso único, desenvolvido exclusivamente por meio de análise documental dos registros institucionais do projeto e da legislação que o fundamenta sem participação direta de sujeitos. Espera-se que essa análise contribua para o debate sobre políticas e práticas de transição escolar na Educação Especial Inclusiva, oferecendo subsídios a outras redes de ensino interessadas em estruturar processos semelhantes de articulação entre Instituições Especializadas e escolas comuns.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DA TRANSFERÊNCIA ADMINISTRATIVA AO PROCESSO PEDAGÓGICO: REPENSANDO A TRANSIÇÃO ESCOLAR

A trajetória escolar dos estudantes público da Educação Especial Inclusiva no Brasil foi marcada por práticas que privilegiavam a permanência definitiva em espaços segregados. Segundo Mantoan (2015), os estudantes que migravam das escolas comuns para serviços especializados raramente retornavam às salas de aula do ensino comum, o que evidencia um fluxo praticamente unilateral entre esses dois contextos educacionais. Essa constatação serve de alerta para as redes de ensino que ainda mantêm Instituições Especializadas sem estruturar mecanismos institucionais de retorno de seus estudantes ao ensino comum.

Bahia *et al.* (2026) argumentam que a permanência prolongada de estudantes em contextos especializados relaciona-se menos às características individuais desses sujeitos do que às fragilidades organizacionais dos sistemas de ensino, sobretudo à

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

ausência de articulação intersetorial e à fragilidade do AEE. Essa leitura se alinha aos princípios da PNEEI, que elege a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social como diretriz indispensável à garantia de atenção integral aos estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2025).

Essa perspectiva desloca a compreensão da transição escolar de um evento pontual e administrativo para um processo contínuo, que se desenrola antes, durante e após a mudança de instituição. Boff e Machado (2024) afirmam que a escola precisa constituir-se como espaço que acolha as diferenças e assegure a aprendizagem, independentemente das características corporais, sensoriais, intelectuais e sociais dos estudantes. Assim, a transição passa a ser tratada como elo de continuidade entre dois momentos da trajetória escolar do estudante, exigindo planejamento gradual, avaliação contínua e corresponsabilidade entre as instituições envolvidas.

Pedagogicamente, essa continuidade se concretiza em instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e a avaliação diagnóstica, formativa e contínua, que acompanham o estudante independentemente da instituição em que esteja matriculado. Construído colaborativamente por profissionais da educação, familiares e, sempre que possível, pelo próprio estudante, o PEI orienta objetivos, estratégias e recursos de acessibilidade a partir das necessidades e potencialidades identificadas (Reis; Menezes, 2026), assegurando que o conhecimento produzido não se perca na mudança institucional e subsidie o trabalho pedagógico na nova escola.

2.2 O TRABALHO COLABORATIVO COMO EIXO DA TRANSIÇÃO ESCOLAR

Se a transição escolar exige continuidade pedagógica, essa continuidade não se sustenta sem a articulação entre os profissionais responsáveis pela escolarização do estudante. É nesse ponto que o trabalho colaborativo se firma como eixo estruturante de processos de transição bem-sucedidos. Na literatura da área, o trabalho colaborativo em Educação Especial abrange diferentes modalidades de parceria entre profissionais, entre as quais se destacam o ensino colaborativo, também denominado Coensino, e a consultoria colaborativa (Stopa *et al.*, 2022).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Para Capellini, Zanata e Pereira (2008, p. 10), o ensino colaborativo é uma "[...] estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns". Vilaronga e Mendes (2014) situam o Coensino entre os modelos de apoio mais relevantes para salas de aula inclusivas, pois, ao integrar professor da classe comum e professor especialista numa mesma prática, rompe com a segregação de saberes e responsabilidades e permite que o estudante receba apoio especializado na própria sala comum.

Já a consultoria colaborativa caracteriza-se pelo apoio de um profissional especializado que, em interação com os professores e demais profissionais da escola, contribui para a identificação conjunta de necessidades e para a construção compartilhada de estratégias de ensino (Stopa *et al.*, 2022). No caso analisado, em que o estudante transita entre duas instituições distintas, é sobretudo essa dimensão interinstitucional da colaboração que se mobiliza: profissionais da Instituição Especializada e da escola receptora planejam, compartilham informações e acompanham conjuntamente o percurso do estudante, ainda que não atuem simultaneamente na mesma sala de aula. Por essa razão, adota-se neste artigo a expressão trabalho colaborativo, mais abrangente que Coensino, para designar o conjunto dessas práticas.

O trabalho colaborativo, contudo, não se implementa espontaneamente. Segundo Stopa *et al.* (2022), sua consolidação nas escolas enfrenta obstáculos como a falta de formação específica e de tempo para o planejamento compartilhado, resistências ligadas a práticas tradicionais, a sobrecarga do professor especialista e a indefinição dos papéis de cada profissional.

A colaboração entre profissionais tem sido progressivamente reconhecida em âmbito nacional. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, art. 8º, prevê apoio pedagógico especializado nas classes comuns mediante a atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial (Brasil, 2001). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 9º, atribuiu ao professor do AEE a articulação com os professores da sala comum, inclusive na elaboração do plano de AEE (Brasil, 2009b). Mais recentemente, o

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Decreto nº 12.686/2025, art. 6º, incluiu entre os objetivos do AEE a sistematização e a articulação do trabalho dos diferentes profissionais, cabendo ao Plano de AEE e ao PEI orientar as atividades colaborativas na escola (Brasil, 2025a).

Em Mesquita/RJ, a Deliberação CEMM nº 46/2024, que regulamenta a Educação Especial Inclusiva na rede municipal, estabelece, no art. 17, que o ensino colaborativo pressupõe a atuação do professor de Educação Especial em diferentes espaços da escola, na construção de estratégias pedagógicas inclusivas, mesmo onde já houver sala de recursos multifuncionais (Mesquita, 2024). A colaboração, portanto, não se restringe ao AEE em espaço específico, mas estende-se ao cotidiano da sala de aula e à articulação entre escola especializada e escola comum na transição escolar.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE MESQUITA E A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MARCOS GIL

O município de Mesquita, localizado na Baixada Fluminense (RJ), possui população estimada em 178.830 habitantes em 2025 e PIB *per capita* de R$ 18.123,98 em 2023 (IBGE, 2025). A rede municipal conta com 7 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 7 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 1 Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), 26 escolas de Ensino Fundamental e 22 salas de recursos multifuncionais (SRM) (Mesquita, 2026). Nesse conjunto insere-se a Escola Municipal Professor Marcos Gil, reconhecida desde 2017 como Núcleo de Referência em Educação Especial Inclusiva do município.

A unidade foi criada em abril de 2006 como Polo de Educação Especial, para receber estudantes com dificuldades cognitivas, físicas, comportamentais e sociais do município e de regiões vizinhas, em resposta a uma demanda da rede pública local. Em 2007, a Lei Municipal nº 363/2007 transferiu-a de localidade e deu-lhe a denominação atual, sem alteração do público atendido (Mesquita, 2007).

A permanência dessa Instituição Especializada em Mesquita, mesmo com o avanço das políticas que priorizam a matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns, não contradiz os princípios da Educação Especial Inclusiva.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Conforme seu PPP, a escola integra a própria política inclusiva do município, organizada segundo a legislação vigente e voltada a assegurar acesso, permanência, aprendizagem e, quando as condições do estudante o permitem, sua inclusão progressiva nas classes comuns (Escola Municipal Professor Marcos Gil, 2024).

Essa concepção dialoga diretamente com a PNEEI, que orienta as redes de ensino a assegurarem, sempre que possível, a inclusão progressiva dos estudantes público da Educação Especial Inclusiva em ambientes cada vez menos restritivos (Brasil, 2025). A Deliberação CEMM nº 32/2018, em seu art. 11, autoriza essa manutenção ao prever que a Instituição Especializada pode manter classes especiais para atender estudantes que apresentem grande comprometimento em áreas do funcionamento adaptativo, como aptidões escolares, comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, autonomia, lazer, trabalho e competências domésticas (Mesquita, 2018).

A permanência da escola especializada justifica-se por duas atribuições. A primeira é o atendimento, do 1º ao 5º ano, a estudantes com deficiências graves, deficiências múltiplas e TEA nível 3 de suporte, para os quais as escolas comuns ainda não dispõem de estrutura suficiente. O ingresso segue etapas: (a) constatação, pela escola de origem, de que se esgotaram os apoios disponíveis (AEE e profissional de apoio); (b) encaminhamento à equipe de Educação Especial da SEMED, com relatórios; (c) avaliação conjunta com a Instituição Especializada, conforme o art. 11 da Deliberação CEMM nº 32/2018; (d) concordância da família; e (e) matrícula e acolhimento.

A segunda atribuição decorre de sua consolidação como Núcleo de Referência em Educação Especial Inclusiva: a unidade passou a exercer papel de apoio e orientação às demais escolas da rede municipal, auxiliando tecnicamente no atendimento aos estudantes público da Educação Especial e sustentando, a partir de 2019, o próprio Projeto de Transição Escolar Inclusiva analisado neste artigo.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, por buscar compreender um fenômeno educacional em seu contexto natural, a partir das práticas e dos significados que o constituem (Lüdke; André, 1986). Configura-se como estudo de caso, isto é, investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto real, sobretudo quando os limites entre ambos não são claramente evidentes (Yin, 2015). Trata-se de caso único e holístico, cuja unidade de análise é o Projeto de Transição Escolar Inclusiva da Escola Municipal Professor Marcos Gil, examinado em sua globalidade. É descritivo, pois sistematiza as etapas, os agentes e os resultados do projeto, e intrínseco, pois o interesse recai sobre o caso em sua particularidade (Stake, 2000). A análise é retrospectiva e abrange de 2019, ano de implantação do projeto, a 2026.

Utilizou-se exclusivamente a análise documental, pois os documentos constituem fonte estável e rica de evidências (Lüdke; André, 1986). A pesquisa não envolveu participantes nem coleta junto a estudantes, famílias ou profissionais: os dados derivam de documentos preexistentes, produzidos pela unidade e por órgãos normativos com finalidades administrativas e pedagógicas. As informações sobre os estudantes foram usadas apenas de forma agregada, sem identificação individual, o que dispensa o registro no sistema CEP/Conep (Brasil, 2016, art. 1º, parágrafo único). O acesso aos registros foi autorizado pela direção da unidade, e os documentos analisados constam no Quadro 1.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Quadro 1 – Documentos analisados na pesquisa

Documento	**Natureza**	**Contribuição para a análise**
Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Professor Marcos Gil (2024–2026)	Institucional	Concepção de transição escolar, organização do atendimento e papel da unidade como Núcleo de Referência
Projeto de Transição Escolar Inclusiva (versões de 2019 a 2026)	Institucional	Fundamentos, etapas, agentes envolvidos e critérios de encaminhamento
Registros de matrícula da unidade (2022–2026)	Institucional	Composição anual do público atendido
Registros de encaminhamento do Projeto de Transição (2019–2025)	Institucional	Número de estudantes encaminhados às escolas comuns, por ano e por condição
Lei Municipal nº 363/2007 e Deliberações CEMM nº 32/2018 e nº 46/2024	Normativa municipal	Criação da unidade, critérios de atendimento em Instituição Especializada, ensino colaborativo e formalização do projeto
Lei nº 13.146/2015; Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2009; Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025; Portaria MEC nº 421/2026	Normativa federal	Diretrizes da Educação Especial Inclusiva, do AEE e do trabalho colaborativo

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A produção dos dados seguiu quatro procedimentos: (1) levantamento dos documentos referentes ao projeto entre 2019 e 2026, isto é, registros de matrícula (fichas de matrícula e relação anual de turmas) e de encaminhamento (atas dos Conselhos de Classe e relatórios anuais do projeto); (2) leitura exploratória e fichamento dos documentos institucionais e normativos, com destaque para as etapas, os agentes e os critérios de encaminhamento; (3) organização dos dados quantitativos em tabelas por ano, condição registrada e encaminhamento à escola comum, preservando-se a condição tal como consta nos registros; e (4) conferência das contagens pela comparação entre os registros de matrícula e de encaminhamento, nos anos em que ambos estão disponíveis. Assim, nos gráficos e

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

na tabela da seção 4, "elaborado pela autora" refere-se à sistematização dessas fontes, e não à produção de dados primários.

A pesquisadora atua como professora regente na própria unidade escolar investigada e integra a equipe pedagógica responsável pela execução do projeto. Essa inserção possibilitou acesso privilegiado aos registros institucionais, mas também demanda o reconhecimento de sua posição como pesquisadora-participante, o que exigiu atenção permanente ao distanciamento analítico na leitura dos documentos.

A análise dos dados seguiu procedimento descritivo e interpretativo. As informações documentais foram organizadas em eixos temáticos correspondentes às etapas do processo de transição, avaliação, planejamento, articulação institucional, matrícula e acompanhamento pós-transição, e os indicadores quantitativos de encaminhamento dos estudantes foram sistematizados em gráficos e tabela elaborados a partir dos registros da unidade escolar. Cabe registrar que a execução do projeto foi interrompida entre 2020 e 2021, em decorrência da pandemia de covid-19, e retomada em 2022, o que impacta diretamente a leitura dos indicadores apresentados a seguir.

Essas escolhas metodológicas impõem limites à leitura dos resultados. O primeiro é a ausência da voz dos sujeitos: apoiado apenas em documentos, o estudo apreende o projeto tal como registrado institucionalmente, e não como vivido por estudantes, famílias e professores, cujas percepções e resistências aparecem mediadas pela ótica de quem produziu os registros. O segundo é a natureza das fontes, elaboradas pela própria instituição executora e sujeitas a lacunas, a variações de critério ao longo dos anos e à ênfase nos êxitos da experiência, risco acentuado pela inserção da pesquisadora na equipe. O terceiro é o caso único, que não permite generalização estatística, mas analítica (Yin, 2015), e interessa por sua particularidade (Stake, 2000); os resultados não se estendem a outras redes, mas subsidiam a avaliação de sua aplicabilidade a contextos semelhantes. Somam-se o número reduzido de estudantes, que impede inferências estatísticas, e a ausência de registros sobre a trajetória posterior dos estudantes nas escolas comuns.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ETAPAS DE OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO

O Projeto de Transição Escolar Inclusiva organiza-se em etapas interdependentes, iniciadas pela avaliação diagnóstica de todos os estudantes no começo do ano letivo, que identifica potencialidades, conhecimentos consolidados e necessidades de apoio. Essa avaliação orienta o planejamento pedagógico e dialoga com o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal, que distingue o nível de desenvolvimento real do potencial (Vygotski, 2008): ao mapear o que o estudante já realiza sozinho e o que ainda depende de apoio, converte o conceito em ponto de partida concreto para o planejamento.

A partir dos resultados da avaliação diagnóstica, elabora-se o PEI, revisado trimestralmente e construído de forma coletiva, com a participação de professores regentes e extraclasse, orientação e coordenação pedagógica e equipe multiprofissional. Ao longo do ano letivo, o desenvolvimento do estudante é acompanhado por meio de observações sistemáticas, registros pedagógicos e discussões realizadas nos Conselhos de Classe (COC), ocasião em que a equipe identifica os estudantes cujo perfil indica condições para participar do projeto de transição.

Conforme o documento do projeto, a identificação integra critérios das três dimensões avaliativas da unidade: (a) cognitiva, com os avanços registrados no PEI em conhecimentos acadêmicos, atenção e compreensão de rotinas; (b) afetiva, com a autorregulação diante de mudanças e situações novas; e (c) social, com a comunicação (oral ou alternativa), a interação e a participação em atividades coletivas. Consideram-se ainda (d) a autonomia nas atividades de vida diária e (e) a compatibilidade entre as necessidades de apoio do estudante e os recursos da escola receptora. Sem exigir prontidão nem impor pré-requisitos, avalia-se se a mudança, naquele momento, tende a favorecer sua aprendizagem e participação. A indicação resulta de deliberação conjunta da equipe pedagógica e da equipe de Educação Especial da SEMED, com ciência da família (Mesquita, 2024).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Identificado o estudante, iniciam-se ações articuladas entre a unidade especializada, a família e a escola receptora: reuniões para apresentar o perfil pedagógico do estudante e compartilhar o PEI, e visitas pedagógicas antecipadas, que permitem conhecer previamente o espaço, a organização e os profissionais da escola comum, reduzindo a insegurança e a ansiedade associadas à mudança (Distrito Federal, 2023). A escola receptora é escolhida pela proximidade da residência, o que facilita o acesso cotidiano e a participação da família, presente do planejamento ao acompanhamento pós-matrícula, com espaços de escuta e acolhimento ao estudante e aos responsáveis. Desde 2026, esse acompanhamento conta também com equipe multiprofissional (psicóloga e assistente social) e psicopedagoga.

Efetivada a matrícula, o acompanhamento permanece: a unidade especializada mantém contato com a escola comum por meio de visitas técnicas, reuniões periódicas e orientações aos professores e assegura, quando necessário, a continuidade do AEE em sua própria sala de recursos multifuncionais. Esse atendimento é facultativo, cabendo à família optar por ele ou por SRM próxima à residência. Ao final do ano letivo, uma cerimônia de formatura reúne os estudantes do projeto, como marco simbólico de encerramento do ciclo.

Sistematizadas, as ações descritas compõem um percurso em cinco momentos, avaliação diagnóstica, planejamento individualizado, deliberação colegiada sobre o encaminhamento, articulação com a escola receptora e acompanhamento pós-matrícula, em cada um dos quais o trabalho colaborativo assume formas específicas, conforme apresenta o Quadro 2.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Quadro 2 – Etapas do Projeto de Transição Escolar Inclusiva e formas de trabalho colaborativo

Etapa	**Principais ações**	**Agentes envolvidos no trabalho colaborativo**
1. Avaliação diagnóstica	Identificação de potencialidades, conhecimentos consolidados e necessidades de apoio no início do ano letivo	Professores regentes e extraclasse; orientação e coordenação pedagógica
2. Planejamento individualizado	Elaboração do PEI e revisão trimestral; observações e registros pedagógicos	Professores; equipe pedagógica; equipe multiprofissional; família
3. Deliberação sobre o encaminhamento	Análise do perfil do estudante nos COCs e decisão colegiada	Equipe pedagógica da unidade; equipe de Educação Especial da SEMED; família
4. Articulação com a escola receptora	Reuniões de apresentação do estudante, compartilhamento do PEI e visitas pedagógicas antecipadas	Equipes da Instituição Especializada e da escola comum; família
5. Acompanhamento pós-matrícula	Visitas técnicas, reuniões periódicas, orientação aos professores e continuidade facultativa do AEE	Equipe da Instituição Especializada; professores da escola comum; profissionais do AEE; família

Fonte: elaborado pela autora (2026), a partir do documento do Projeto de Transição Escolar Inclusiva e do PPP da unidade.

4.2 O TRABALHO COLABORATIVO NA SUSTENTAÇÃO DO PROJETO

Os dados analisados evidenciam que a efetivação do Projeto de Transição Escolar Inclusiva depende, em grande medida, da consolidação do trabalho colaborativo como prática permanente entre a Escola Municipal Professor Marcos Gil e as escolas comuns receptoras. Essa articulação não se limita à troca pontual de informações no momento da matrícula, mas caracteriza-se como processo contínuo de diálogo, planejamento e avaliação conjunta, no qual professores, equipe pedagógica, profissionais do AEE, equipe multiprofissional e gestão escolar

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

compartilham conhecimentos e estratégias voltados ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

Tal dinâmica ampara-se na compreensão histórico-cultural de Vygotski (2008), segundo a qual o desenvolvimento humano se constitui nas interações sociais e nas relações mediadas pela linguagem e pela cultura. Desde 2026, essa articulação ganhou também uma dimensão intersetorial, com a retomada da equipe multiprofissional na unidade: informações produzidas por diferentes áreas passaram a subsidiar, nos COCs, encaminhamentos dos estudantes a serviços da rede, como fonoaudiologia, fisioterapia e oftalmologia, em consonância com a articulação entre educação, saúde e assistência social prevista na PNEEI (Brasil, 2025a).

Os registros documentais indicam, contudo, que a efetivação do trabalho colaborativo ocorre, sobretudo, pelo esforço direto dos profissionais envolvidos, sem que exista, na estrutura da rede municipal, uma função institucionalizada e permanente de mediação entre a Instituição Especializada e as escolas comuns. Segundo Pelosi e Nunes (2009), o professor itinerante é agente decisivo para sustentar a comunicação entre serviços especializados e escolas comuns. A insuficiência desse profissional compromete a regularidade do acompanhamento oferecido aos estudantes incluídos, cenário identificado no contexto pesquisado.

4.3 INDICADORES DO PROJETO

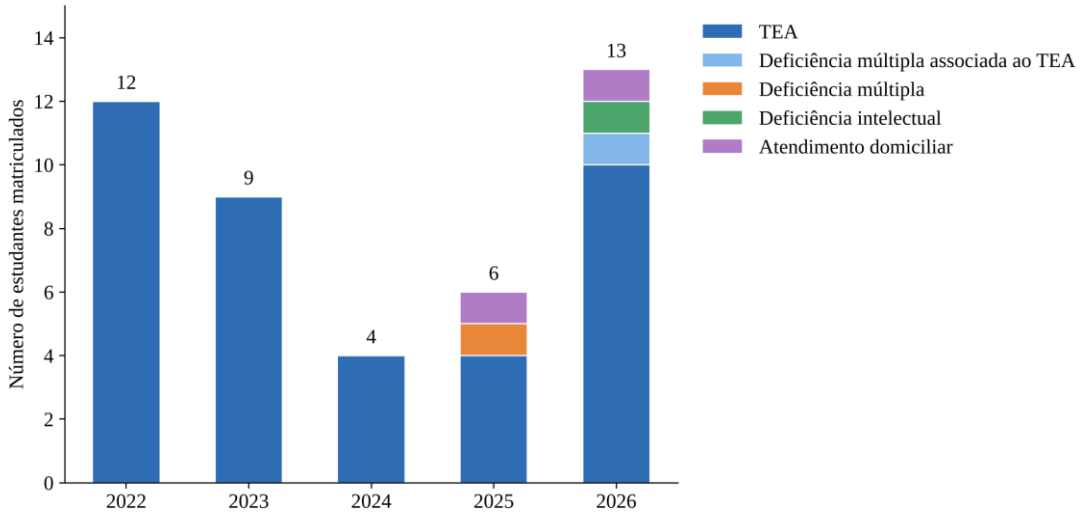
Para dimensionar o alcance do Projeto de Transição Escolar Inclusiva, os registros institucionais foram organizados em dois recortes complementares: (a) a composição anual das matrículas da unidade entre 2022 e 2026, que caracteriza o público a partir do qual o projeto opera; e (b) o fluxo de estudantes encaminhados às escolas comuns entre 2019 e 2025. O Gráfico 1 apresenta o primeiro recorte, distribuindo as matrículas de cada ano de acordo com a condição registrada para cada estudante.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Gráfico 1 – Composição das matrículas da unidade especializada por condição registrada (2022–2026)



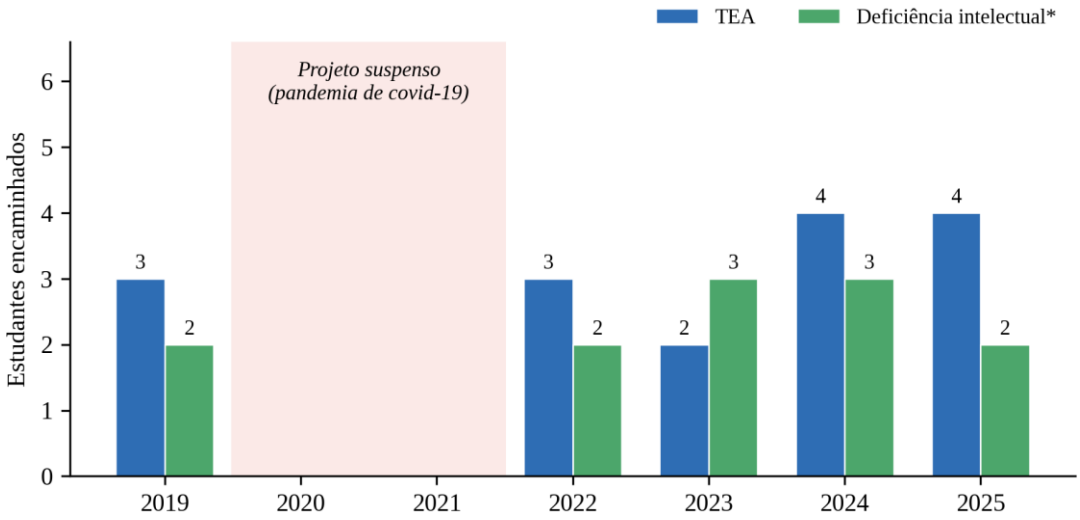
Fonte: elaborado pela autora (2026), a partir dos registros de matrícula da Escola Municipal Professor Marcos Gil.

O total de matrículas oscila ao longo do período: recua de 12 para 4 estudantes entre 2022 e 2024 e volta a crescer, chegando a 13 em 2026. Até 2024, o público da unidade era composto exclusivamente por estudantes com TEA; a partir de 2025, passa a incluir estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla e em atendimento domiciliar. Essa diversificação indica que a unidade vem recebendo casos de maior complexidade e heterogeneidade, o que amplia as exigências sobre o planejamento individualizado que antecede qualquer processo de transição e reforça que o projeto se organiza a partir das necessidades de cada estudante, e não de uma condição diagnóstica específica.

O segundo recorte, apresentado no Gráfico 2, desloca o olhar da permanência na unidade especializada para a saída planejada rumo à escola comum, indicando o número de estudantes encaminhados por meio do projeto em cada ano.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Gráfico 2 – Estudantes encaminhados às escolas comuns pelo Projeto de Transição Escolar Inclusiva, por condição registrada (2019–2025)



* Em 2023, um dos estudantes com deficiência intelectual apresentava deficiência motora associada.
Fonte: elaborado pela autora (2026), a partir dos registros encaminhamento do Projeto de Transição Escolar Inclusiva (2019-2025).

No período observado, 28 estudantes foram encaminhados às escolas comuns: 16 com TEA (57,1%) e 12 com deficiência intelectual (42,9%). A distribuição varia entre os anos (em 2023, por exemplo, predominaram estudantes com deficiência intelectual), o que indica que o projeto se destina ao conjunto do público atendido. O intervalo destacado no gráfico não expressa inatividade: com a suspensão das aulas presenciais na pandemia de covid-19, a equipe adiou a retomada do projeto para 2022, priorizando a reorganização pedagógica e o acolhimento dos estudantes. Esses números expressam encaminhamentos, e não permanência.

Para observar o comportamento do projeto ao longo de sua trajetória, a Tabela 1 agrupa os encaminhamentos em fases, definidas a partir dos marcos institucionais identificados na análise documental.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

Tabela 1 – Encaminhamentos do Projeto de Transição Escolar Inclusiva, por fase

Fase	Período	Estudantes encaminhados	TEA – n (%)	DI – n (%)	Média anual
Implantação	2019	5	3 (60,0)	2 (40,0)	5,0
Suspensão (pandemia)	2020–2021	–	–	–	–
Retomada	2022–2023	10	5 (50,0)	5 (50,0)	5,0
Reconhecimento normativo	2024–2025	13	8 (61,5)	5 (38,5)	6,5
Total	**2019–2025**	**28**	**16 (57,1)**	**12 (42,9)**	**5,6**

Nota: DI = deficiência intelectual. A média anual do total considera apenas os cinco anos de funcionamento do projeto. Fonte: elaborado pela autora (2026), a partir dos registros encaminhamento do Projeto de Transição Escolar Inclusiva (2019-2025).

A leitura por fases mostra que o projeto retomou, após a pandemia, exatamente o ritmo médio de sua implantação, cinco encaminhamentos por ano,e que esse patamar se eleva para 6,5 no biênio 2024–2025. Esse aumento coincide com a publicação do projeto no Diário Oficial do Município, em 5 de julho de 2024, quando o encaminhamento de estudantes às classes comuns passou a depender de critérios pedagógicos definidos em conjunto pela equipe escolar e pela equipe de Educação Especial da SEMED, e não de decisões isoladas (Mesquita, 2024). Os dados sugerem que a formalização do projeto contribuiu para conferir estabilidade a uma prática que, até então, dependia sobretudo da iniciativa da equipe da unidade especializada.

4.4 DESAFIOS À CONTINUIDADE DO PROJETO

Apesar dos avanços, o projeto enfrenta desafios que comprometem seu pleno funcionamento. O primeiro é a ausência de professor itinerante, ou função equivalente, para acompanhar o estudante após a matrícula na escola comum, o que deixa a continuidade das ações dependente da disponibilidade da equipe da Instituição Especializada, já sobrecarregada. O segundo é a rotatividade docente na rede, que obriga a repassar repetidamente as informações sobre o percurso do

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

estudante, sem o aprofundamento da interlocução original. Soma-se a insuficiência de profissionais de apoio escolar (mediadores) nas escolas comuns, lacuna que, segundo os registros analisados, e, portanto, sob a ótica da equipe que os produziu , é um dos principais motivos de resistência das famílias à transição, pelo receio de que o estudante fique sem suporte.

Tais desafios não invalidam os resultados alcançados pelo projeto, mas evidenciam que sua sustentabilidade permanece condicionada ao empenho individual dos profissionais envolvidos, e não a uma função institucionalizada e permanente de mediação entre as instituições. Essa fragilidade estrutural corrobora a análise de Stopa *et al.* (2022) sobre os obstáculos enfrentados pelo trabalho colaborativo em contextos escolares organizados por lógicas tradicionais e individualizadas de trabalho pedagógico, e reforça a necessidade de que a rede municipal avance na institucionalização de funções, como a do professor itinerante, capazes de assegurar a continuidade das ações independentemente da disponibilidade pessoal de determinados profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Projeto de Transição Escolar Inclusiva da Escola Municipal Professor Marcos Gil permite compreender a transição escolar como processo pedagógico complexo, que ultrapassa a transferência administrativa de matrícula e demanda planejamento gradual, avaliação sistemática e, sobretudo, articulação sustentada entre profissionais especializados e do ensino comum. Na prática investigada, essa articulação se materializa na avaliação diagnóstica, no PEI, na deliberação colegiada nos Conselhos de Classe, nas visitas pedagógicas antecipadas e no acompanhamento posterior à matrícula, estruturados em torno do trabalho colaborativo.

Os indicadores apresentados mostram que o projeto manteve sua continuidade mesmo diante da interrupção provocada pela pandemia de covid-19, retomou o ritmo de encaminhamentos de sua implantação e o ampliou após seu reconhecimento

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

formal por meio de normativa municipal, o que indica um movimento institucional de consolidação que ultrapassa o esforço isolado de uma equipe pedagógica. Mostram, também, que o projeto opera com um público heterogêneo e de crescente complexidade, o que reafirma a centralidade do planejamento individualizado e da decisão colegiada sobre o momento e as condições da transição de cada estudante.

No entanto, os desafios identificados, a ausência de professor itinerante rotatividade docente e a insuficiência de profissionais de apoio nas escolas receptoras, mostram que a sustentabilidade de experiências como essa depende do compromisso do poder público e de uma estrutura institucionalizada de apoio à transição escolar, e não apenas do trabalho dos profissionais envolvidos. Esse achado aponta para a necessidade de que as políticas públicas municipais avancem na criação de funções permanentes de articulação entre Instituições Especializadas e escolas comuns, em consonância com o que já preconiza, em âmbito federal, o Decreto nº 12.686/2025 ao eleger a articulação intersetorial como diretriz da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a).

Esses resultados devem ser lidos à luz dos limites do estudo: trata-se de caso único, analisado exclusivamente por meio de documentos institucionais, sem a perspectiva dos sujeitos e sem dados sobre a trajetória dos estudantes após o encaminhamento. Pesquisas futuras poderão ouvir estudantes, famílias e professores das escolas comuns e da unidade especializada, acompanhar longitudinalmente a permanência e a aprendizagem dos estudantes encaminhados e comparar experiências de transição em diferentes redes, ampliando o alcance analítico das conclusões aqui apresentadas.

Por fim, espera-se que a sistematização aqui apresentada possa subsidiar outras redes municipais de ensino interessadas em estruturar processos de transição escolar fundamentados no trabalho colaborativo, contribuindo para a construção de trajetórias educacionais mais contínuas, equitativas e verdadeiramente inclusivas para os estudantes público da Educação Especial Inclusiva.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

REFERÊNCIAS

BAHIA, C. P. C. *et al*. Entre normas e práticas: a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH no Brasil. **Revista Tópicos**, [s. l.], 17 maio 2026. ISSN 2965-6672. Disponível em: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778870690. Acesso em: 10 jul. 2026.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. de B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html. Acesso em: 10 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 12 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2026. Acesso em: 6 out. 2026.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar**: trajetórias na educação básica no Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2023. 94 p.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MARCOS GIL. **Projeto de Transição Escolar Inclusiva**. Mesquita, RJ: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, [2019-2026]. Documento interno.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MARCOS GIL. **Projeto Político-Pedagógico 2024-2026**. Mesquita, RJ, 2024. Documento interno.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Mesquita (RJ). Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/mesquita.html. Acesso em: 27 set. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. (Novas arquiteturas pedagógicas, 3).

MESQUITA. Câmara Municipal. **Lei nº 363, de 17 de abril de 2007**. Cria no âmbito do Município de Mesquita a Escola Municipal Professor Marcos Gil e dá outras providências. Mesquita, RJ, 2007. Disponível em: https://portal.mesquita.rj.leg.br/arquivos/1201/LEI%20MUNICIPAL_363_2007_0000001.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

MESQUITA. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 32, de 9 de novembro de 2018**. Estabelece normas para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial no sistema municipal de ensino de Mesquita (RJ). Mesquita, RJ, 2018. Disponível em: https://transparencia.mesquita.rj.gov.br/ver20240713/tmp/PortalServices/Deliberacao-41-Publicacao-DOM_30_08_2022.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

MESQUITA. Conselho de Educação do Município de Mesquita. **Deliberação CEMM nº 46, de 4 de julho de 2024**. Diário Oficial do Município de Mesquita, Mesquita, RJ, ano 26, n. 2004, p. 7-11, 5 jul. 2024. Disponível em: https://transparencia.mesquita.rj.gov.br/diario_oficial_busca.php. Acesso em: 30 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 29 out. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1959. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DY9Jk54rDgDxyQrCQ9cHwNw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 ago. 2026.

PLETSCH, M. D.; SILVA, S. N. L. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20,

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24404195**

e24927, p. 1-16, 2025. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 25 set. 2026.

REIS, M. A.; MENEZES, A. B. Plano Educacional Individualizado no Brasil: base legal e desafios para a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0081, p. 1-14, 2026.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-454.

STOPA, P. C. *et al*. **Ensino e consultoria colaborativa**: da teoria à prática. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 jul. 2026.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026