

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA PÚBLICA**

Ingrid Pereira Cerqueira de Souza

**A articulação do planejamento pedagógico como caminho para a consolidação
da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

**Juiz de Fora
2025**

Ingrid Pereira Cerqueira de Souza

**A articulação do planejamento pedagógico como caminho para a consolidação
da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

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

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Juiz de Fora

2025

Souza, Ingrid Pereira Cerqueira de.

O planejamento pedagógico como caminho para a consolidação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva / Ingrid Pereira Cerqueira de Souza. -- 2025.

198 f. : il.

Orientadora: Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

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

1. Inclusão escolar. 2. planejamento pedagógico. 3. escola inclusiva. I. Alexandrino, Daniela Fantoni de Lima, orient. II. Título.

Ingrid Pereira Cerqueira de Souza**A articulação do planejamento pedagógico como caminho para a consolidação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

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

Aprovada em 11 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Daniela Fantoni de Lima Alexandrino - Orientador

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.(a) Dr.(a) Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Rita de Cássia Souza Felix Batista

Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 21/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 14/03/2025, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CÁSSIA SOUZA FÉLIX BATISTA, Usuário Externo**, em 17/03/2025, às 19:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 09/04/2025, às 12:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2259888** e o código CRC **F4C88BC9**.

Dedico este estudo à minha família, em especial ao meu pai, Paulo, e ao meu filho, Murilo, que são minhas inspirações, fontes de incentivo e exemplos de superação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida. Ao meu marido Bruno Gomes de Souza que dividiu comigo todos os momentos de felicidade, medo, insegurança e angústias durante todo o período do mestrado, e que compartilha comigo a caminhada da vida, me incentivando, apoiando e sendo o meu suporte para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Aos meus pais Paulo Sérgio Pecene Cerqueira e Rosane Pereira Cerqueira que me ensinaram a valorizar a educação e a buscar ser melhor sempre. Ao meu filho Murilo que é a minha inspiração e que mesmo sem saber me deu e me dá forças para sempre ir além. À equipe da Escola Estadual Estrela Cadente pela acolhida, amizade, partilha e a confiança em meu trabalho, em especial às amigas Sônia, Angélica, Neusa e Carla por me incentivarem e me ampararem em todos os momentos. Às amigas Vanessa, Lucimara e Heloísa e o amigo Gilberto do CEP Itajubá que sonharam meu sonho comigo, me incentivando e apoiando, e, viveram comigo a aprovação! Aos meus ex alunos e ex alunas que tanto me ensinaram, e, a seus familiares pela credibilidade e parceria. Aos amigos e colegas que durante este curso de mestrado compartilharam comigo os desesperos e alegrias desta caminhada, aos professores da UFJF que tão gentilmente nos acolheram e compartilharam tantos saberes conosco. A minha orientadora Daniela Alexandrino e os Agentes de Suporte Acadêmico, Juliana Cantarino e Ademir Veronese que, pacientemente, e de forma muito dedicada e competente me guiaram para conclusão deste estudo, à Secretaria de Estado de Educação pela oportunidade. Às minhas colegas de trabalho da equipe DIVEP Caxambu, e Sedine Juiz de Fora, pelo incentivo, a compreensão, a amizade e a força, na reta final. Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

“Aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossa curiosidade” (Mantoan, 2007, p.55).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A temática definida para o caso de gestão é a investigação sobre a aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Política Estadual, para a garantia deste direito na Escola Estadual Estrela Cadente. A presente pesquisa teve como propósito responder a seguinte questão norteadora: Como a gestão pedagógica da escola pode viabilizar a realização do planejamento pedagógico colaborativo com foco na inclusão? Para respondê-la foi traçado como objetivo geral, compreender os entraves existentes atualmente para que a gestão pedagógica se dê coletivamente e tenha foco na inclusão. Para verificação foram delimitados três objetivos específicos: (i) Descrever o contexto escolar, especialmente a organização pedagógica; (ii) Analisar como ocorre a articulação entre o trabalho da SRM, dos professores de ACLTA e professores regentes no desenvolvimento do planejamento pedagógico colaborativo e (iii) propor estratégias para aprimoramento da articulação entre os profissionais da escola, buscando um planejamento pedagógico coletivo e voltado à inclusão. As orientações metodológicas realizadas foram análise documental e estudo do referencial teórico a partir de autores como Mantoam (2003) (2006), Plestch (2009), Lück (2009), Tezani (2009), Capellini, Zanatta e Pereira (2009), Glat (2011), Fontes (2013), Vilaronga e Mendes (2014), Damázio (2018) e Christo e Mendes (2019). Os registros analisados incluíram os cadernos das docentes e das professoras de ACLTA, atas de reuniões, o Plano de Desenvolvimento Individual e o Plano de Atendimento Educacional Especializado, com ênfase na busca por informações relacionadas ao planejamento pedagógico direcionado aos alunos da Educação Especial. Como produto final, houve a elaboração de um Plano de Ação Educacional que tem como foco a articulação do trabalho entre professores regentes, ACLTA e professores da SRM, e as famílias em prol do planejamento pedagógico inclusivo na E.E. Estrela Cadente.

Palavras-chave: Inclusão escolar; planejamento pedagógico; escola inclusiva.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Public Education Management and Assessment (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Assessment at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The theme defined for the management case is the investigation of the application of the National Special Education Policy from an Inclusive Perspective and the State Policy, in order to guarantee this right at the Estrela Cadente State School. The purpose of this research was to answer the following guiding question: How can a school's pedagogical management enable collaborative pedagogical planning with a focus on inclusion? To answer it, the general objective was to understand the obstacles that currently exist so that pedagogical management can take place collectively and focus on inclusion. To verify it, three specific objectives were defined: (i) Describe the school context, especially the pedagogical organization; (ii) Analyze how the work of SRM, ACLTA teachers and teaching staff works in the development of collaborative pedagogical planning and (iii) Propose strategies to improve coordination between school professionals, seeking a collective pedagogical planning that is focused on inclusion. The methodological guidelines carried out were documentary analysis and study of the theoretical framework based on authors such as Mantoam (2003) (2006), Plestch (2009), Lück (2009), Tezani (2009), Capellini, Zanatta and Pereira (2009), Glat (2011), Fontes (2013), Vilaronga and Mendes (2014), Damázio (2018) and Christo and Mendes (2019). The records analyzed included the notebooks of teachers and ACLTA teachers, minutes of meetings, the Individual Development Plan and the Specialized Educational Service Plan, with an emphasis on the search for information related to pedagogical planning aimed at Special Education students. As a final product, an Educational Action Plan was developed that focuses on coordinating work between current teachers, ACLTA and SRM teachers, and families in favor of inclusive pedagogical planning at the Estrela Cadente State School.

Keywords: School inclusion; pedagogical planning; inclusive school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | – Organograma da Equipe da SRE Caxambu..... | 32 |
| Quadro 1 | – Distribuição dos Alunos por Turma/Turno 2024 | 39 |
| Quadro 2 | – Descrição da Equipe Pedagógica da Escola Estadual Estrela Cadente 2023..... | 40 |
| Quadro 3 | – Descrição da Equipe Pedagógica da Escola Estadual Estrela Cadente 2024..... | 41 |
| Quadro 4 | – Ações do PPP relacionadas à Educação Inclusiva propostas com base nos Itinerários Avaliativos | 49 |
| Figura 2 | – Modelo da instituição para Plano de Aula..... | 60 |
| Quadro 5 | – Registros das reuniões que contemplam a educação inclusiva na Escola Estadual Estrela Cadente. | 63 |
| Quadro 6 | - Análise do caderno de registros exclusivo das reuniões da educação inclusiva da Escola Estadual Estrela Cadente. | 66 |
| Figura 3 | - Mosaico com imagens da Sala de Recursos Multifuncionais..... | 70 |
| Figura 4 | - Mosaico com imagens da Sala de Recursos Multifuncionais pós reforma..... | 72 |
| Quadro 7 | - Número de matrículas de alunos na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Estrela Cadente de 2018 a 2024. | 72 |
| Quadro 8 | - Tipos de NEE dos alunos atendidos pela Sala de recursos - 2018 a 2024 | 73 |
| Quadro 9 | - Distribuição dos documentos analisados | 100 |
| Quadro 10 | - Organização dos cadernos de planejamento das professoras de ACLTA | 101 |
| Quadro 11 | - Divisão dos documentos sobre Planejamento analisados..... | 102 |
| Quadro 12 | - Análise das atas com menção ou foco no planejamento | 105 |
| Quadro 13 | - Análise do caderno de planejamento da professora de ACLTA A..... | 112 |

| | | | |
|-----------|---|---|-----|
| Quadro 14 | - | Especificação dos PDIs | 119 |
| Figura 5 | - | Mosaico PAEE 2018 a 2021 | 124 |
| Figura 6 | - | Mosaico PAEE 2022 e 2024 | 125 |
| Quadro 15 | - | Conteúdo das reuniões | 126 |
| Quadro 16 | - | Fragilidades e potencialidades da Educação Inclusiva na E. E. Estrela Cadente | 129 |
| Quadro 17 | - | Proposta de atualização do PPP e Regimento Escolar | 135 |
| Quadro 18 | - | Proposta para efetivação dos espaços coletivos de planejamento. | 140 |
| Quadro 19 | - | Proposta para incentivo à articulação do trabalho entre docentes | 142 |
| Quadro 20 | - | Proposta de estreitamento do laço entre família e professoras..... | 147 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| CAEd | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| PPGP | Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| E.E.E.C | Escola Estadual Estrela Cadente |
| PNEE-EI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| FUNDEB | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| DESP | Diretoria de Educação Especial |
| ACLTA | Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas |
| TILS | Tradutor e Intérprete de Libras |
| GI | Guia-Intérprete |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Individual |
| PAED | Programa de Apoio à Educação para a Diversidade |
| CREI | Centro de Referência em Educação Inclusiva |
| PAEE | Plano de Atendimento Educacional Especializado |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SIMADE | Sistema Mineiro de Administração Escolar |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| EEB | Especialista em Educação Básica |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| SESPE | Secretaria de Educação Especial |
| TA | Tecnologia Assistiva |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, NO ESTADO DE MINAS GERAIS E A ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE | 18 |
| 2.1 | HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL..... | 18 |
| 2.2 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MINAS GERAIS..... | 24 |
| 2.3 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE CAXAMBU..... | 31 |
| 2.4 | DESCREVENDO O CENÁRIO: A ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE..... | 35 |
| 2.4.1 | Aspectos estruturais e descrição da equipe pedagógica da E.E.E.C..... | 35 |
| 2.4.2 | A Educação Especial nos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar | 43 |
| 2.4.3 | Práticas de gestão escolar..... | 54 |
| 2.4.4 | A organização do trabalho pedagógico e seus efeitos na promoção da educação inclusiva..... | 58 |
| 2.4.5 | Organização e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais..... | 69 |
| 3 | REPENSANDO A ESCOLA A PARTIR DO OLHAR INCLUSIVO..... | 78 |
| 3.1 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 78 |
| 3.1.1 | Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva | 78 |
| 3.1.2 | Gestão escolar: importância da gestão pedagógica para a promoção da Educação Inclusiva..... | 90 |
| 3.2 | RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA | 97 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 3.3 | Apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa..... | 100 |
| 3.3.1 | Planejamento pedagógico, a interlocução: planejamento colaborativo entre regente/ ACLTA e SRM..... | 102 |
| 3.3.2 | O planejamento para a elaboração do PDI..... | 118 |
| 3.3.3 | O planejamento da Sala de Recursos Multifuncionais..... | 122 |
| 4 | PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 130 |
| 4.1 | Construindo documentos institucionais alinhados ao paradigma inclusivo e normativas..... | 132 |
| 4.2 | Escola inclusiva: articulando o trabalho entre as professoras..... | 138 |
| 4.3 | Escola inclusiva: incentivando à participação das famílias..... | 145 |
| | REFERÊNCIAS..... | 151 |
| | ANEXO I – Modelo Plano de Aula Semanal dos Professores de Apoio..... | 160 |
| | ANEXO II – Modelo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)..... | 163 |
| | ANEXO III – Sondagem inicial..... | 190 |
| | ANEXO IV- PAEE 2022..... | 191 |

1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem ganhado visibilidade, com possibilidades e transformações nunca antes experimentadas. Tal fato ocorre devido às transformações sociais e culturais vivenciadas na atualidade. A Constituição Federal de 1988 foi um marco legal para o avanço das discussões e conquistas das pessoas com deficiência ao definir a igualdade de direito para todos. Após sua consolidação, houve a promulgação de outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (DNEB) (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) e a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (2015), que buscam assegurar os direitos e, ainda, a equidade no processo educacional nas diferentes etapas e níveis escolares. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), Capítulo I, Artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual) ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p.1).

A partir das normativas federais, o estado de Minas Gerais tem buscado subsidiar, organizar e orientar o trabalho em prol da inclusão das pessoas com deficiência, o qual tem como propósito garantir o atendimento dos estudantes com deficiência, respeitando suas particularidades. Desta forma, foram elaboradas resoluções, diretrizes e decretos estaduais para o alcance desse objetivo.

Nesse cenário, a Escola Estadual Estrela Cadente¹, localizada em Cruzília, região sul de Minas Gerais, é o foco do estudo e instituição de lotação da pesquisadora, que escolheu como objeto a investigação sobre como a gestão pedagógica pode atuar para favorecer a articulação do planejamento pedagógico na instituição, de forma a garantir a aplicação da legislação nacional e estadual para a garantia do direito à educação inclusiva na E.E.E.C., no período de 2018 a 2024.

¹ Nome fictício atribuído pela pesquisadora visando preservar a identidade da escola e dos sujeitos da pesquisa.

Como professora, iniciei minha atuação em Juiz de Fora, como regente nos anos iniciais, na rede estadual. Lecionei, ainda, no Curso Normal em nível médio, na mesma rede e cidade. Posteriormente, mudei-me para Itajubá, onde atuei como professora para o ensino do uso da biblioteca (anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino profissional), como regente dos anos iniciais e como Especialista em Educação Básica (anos finais do ensino fundamental e ensino profissional). No final de 2022, mudei-me para Cruzília e minha atuação na E.E.E.C. iniciou-se no ano letivo de 2023.

O interesse pelo tema surge inconscientemente ainda na minha infância, ao ouvir os relatos do meu pai, deficiente visual, de como a realidade escolar e as oportunidades de acesso a cursos e universidades eram injustas e prejudicaram seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Tornei-me mãe em 2020 e, aos 4 meses, recebi o diagnóstico de baixa visão do meu filho e, a partir de então, as trajetórias pessoal e profissional se encontraram. Mediante as dúvidas, as inseguranças e as dificuldades enfrentadas, que foram sendo compreendidas e superadas a partir do acesso ao conhecimento, à informação e ao trabalho de profissionais sérios, foi possível compreender o quanto são fundamentais o entendimento e a participação familiar. Com isso, o interesse pela temática da deficiência e da inclusão se fortaleceu e está sendo construído, também, no mestrado profissional.

Por tudo isso, a educação inclusiva, suas definições, desafios e possibilidades despertam especial interesse dentre os temas emergentes no cotidiano escolar. Além disso, após o estudo das legislações federais e estaduais e a análise dos documentos oficiais da instituição – Projeto Político Pedagógico (PPP) (2022) e Regimento Escolar (2023) –, em comparação com a prática escolar, foram observadas lacunas que dificultam e/ou inviabilizam o desenvolvimento de um trabalho efetivamente inclusivo. Dentre as dificuldades observadas, estão a falta de diálogo, o planejamento colaborativo e, principalmente, a articulação entre o trabalho das professoras regentes e das professoras do Atendimento Educacional Especializado². A presente pesquisa teve como propósito responder à seguinte

² Embora as resoluções nacionais considerem AEE, apenas o serviço realizado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, o estado de Minas Gerais engloba nesta definição outros profissionais como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Tradutor e Intérprete de Libras e Guia-Intérprete.

questão norteadora: como a gestão pedagógica da escola pode viabilizar a realização do planejamento pedagógico colaborativo com foco na inclusão?

Para respondê-la, foi traçado como objetivo geral compreender os entraves existentes atualmente para que a gestão pedagógica se dê coletivamente e tenha foco na inclusão. A suposição inicial era de que a equipe de gestão enfrenta desafios para criar oportunidades de interação e, ainda, para a articulação do trabalho realizado com o Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais), professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACTLA) com os professores regentes de turma e aulas, as famílias e, ainda, a equipe de especialistas que atende ao discente. Para verificação, foram delimitados três objetivos específicos: (i) descrever o contexto escolar, especialmente a organização pedagógica; (ii) analisar como ocorre a articulação entre o trabalho da SRM, dos professores de ACLTA e dos professores regentes no desenvolvimento do planejamento pedagógico colaborativo; e (iii) propor estratégias para o aprimoramento da articulação entre os profissionais da escola, buscando um planejamento pedagógico coletivo e voltado à inclusão.

Esta pesquisa é relevante por seu foco em uma política recente, que evidencia a relevância de estudos que analisem seu processo de implementação nas diferentes instâncias, além de se caracterizar como um caso de gestão emergente do cotidiano escolar e que tem como produto a proposição de um plano de ação, constituindo uma possibilidade de aprimoramento das práticas institucionais, com foco na educação inclusiva.

Metodologicamente, esse trabalho se divide em dois momentos. O primeiro se refere aos passos percorridos para a construção do capítulo 2, que teve início com uma análise documental em que se verificaram os documentos da instituição, como PPP, Regimento Escolar, bem como atas, registros escritos das docentes da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e demais arquivos dos discentes. Os registros verificados estão arquivados na secretaria da instituição, na sala da supervisão e, também, na SRM. Posteriormente, como fase exploratória, a observação participante foi iniciada, e foram realizadas conversas com professoras já aposentadas, com a professora efetiva da sala de recursos multifuncionais e, também, com a especialista em educação básica, efetiva, buscando descobrir ou confirmar informações não verificadas por meio de registros escritos.

Já para o capítulo 3, realizou-se um estudo do referencial teórico que busca subsidiar a análise dos dados utilizados. Com relação à coleta e à origem dos dados utilizados, foi desenvolvida uma análise documental aprofundada dos arquivos da instituição, dentre os quais: registros das docentes, das professoras de ACLTA, os registros de atividades realizadas nos módulos individuais, as atas de conselho de classe e os planejamentos das regentes de turma e das professoras de ACLTA. Como produto final, realizou-se a elaboração de um Plano de Ação Educacional que tem como foco o planejamento pedagógico colaborativo como estratégia para a promoção da educação inclusiva na E.E. Estrela Cadente.

O referencial teórico dedicou-se à exposição teórica dos conceitos de inclusão e gestão escolar a partir do estudo de autores como Mantoan (2003, 2006), Mendes (2006), Pletsch (2009), Fontes (2009), Lück (2009), Tezani (2009), Capellini, Zanatta e Pereira (2009), Glat (2011), Fontes (2013), Vilaronga e Mendes (2014), Oliveira e Menezes (2018), Damázio (2018), Christo e Mendes (2019) e Lima (2020).

A título de organização, o presente texto é constituído, além do capítulo introdutório, por quatro outros capítulos. O segundo, com enfoque descritivo, visa apresentar e descrever o contexto de inserção da Escola Estadual Estrela Cadente a partir do viés da educação inclusiva. Para isso, sua descrição parte das legislações nacionais e estaduais e chega ao micro espaço de localização e atuação institucional, descrevendo como se dá a aplicação das leis, das orientações, da estrutura e das práticas que envolvem o planejamento pedagógico vivenciadas no cotidiano escolar.

Já o capítulo 3 tem como foco as análises feitas após a qualificação, considerando os aspectos relativos ao planejamento pedagógico educacional e sua relação com a efetividade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que tiveram como suporte o referencial teórico que compõe o mesmo capítulo. Além disso, conta com a descrição metodológica.

Ao trilhar este caminho, foi viabilizado um diagnóstico do problema e das questões que permeiam tal temática, com a proposição de um Plano de Ação Educacional que subsidia ações para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico que possibilita, de fato, o desenvolvimento da educação especial na perspectiva inclusiva na instituição de atuação da pesquisadora.

2 PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, NO ESTADO DE MINAS GERAIS E A ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto de inserção da Escola Estadual Estrela Cadente sob a perspectiva da educação inclusiva, traçando um percurso que vai das legislações nacionais (Seção 2.1) às normativas estaduais e ao espaço específico de atuação da instituição. Para tanto, descreve-se como leis e orientações são aplicadas no cotidiano escolar, considerando a estrutura e as práticas de planejamento pedagógico. Nesse sentido, aborda-se a forma como o estado de Minas Gerais regulamenta o trabalho inclusivo por meio de resoluções e normatizações, com destaque para a organização da Superintendência Regional de Caxambu (Seções 2.2 e 2.3). Por fim, o capítulo detalha o cenário da Escola Estadual Estrela Cadente, evidenciando, a partir de dados institucionais, os desafios que configuram este estudo como um caso de gestão.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Esta seção é dedicada à apresentação dos marcos legais, normativas e orientações relacionadas à definição da educação especial e à perspectiva da educação inclusiva a partir da Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), Resolução nº 04/2009 (2009), Decreto nº 7.611 (2011), Plano Nacional de Educação (2014) e Nota Técnica nº 55 (2016), elaboradas em esfera nacional e que visam subsidiar e orientar a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nos entes federativos.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 208, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³,

³ No Brasil durante os anos de 1986 a 1996 o uso do termo “portador de deficiência” foi bastante comum. No entanto, após debates, inclusive mundiais, o termo foi substituído por “pessoa com deficiência” que foi utilizado no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas e ratificada no Brasil em 2008, sendo promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/09.

preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 34). Esse dispositivo marcou uma mudança significativa no entendimento da criança como sujeito de direitos e, especialmente, das pessoas com deficiência, promovendo uma ressignificação dos valores sociais e uma reflexão sobre o papel da escola em sua formação (Capellini, 2004). Com essa nova perspectiva consolidada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) foi elaborada, dedicando um capítulo exclusivo à educação especial para regulamentar e ampliar esse direito. Devido à sua importância, a LDB é frequentemente alterada e revisada. Nela, seu artigo 58, alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, define:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a 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, 2018, p. 39).

Após estabelecer a definição da Educação Especial, a referida lei, nos parágrafos 1º e 2º do artigo supracitado, prevê que seu público poderá ter acesso a serviço de apoio especializado nas escolas regulares quando necessário e mantém a possibilidade de este serviço ocorrer em classes, instituições ou escolas especializadas quando trouxer benefício ao aluno (a). Além disso, abrange questões relativas à formação de professores, necessidades e possibilidades de alterações e adaptações curriculares e metodológicas e, ainda, os recursos necessários para a garantia do direito à educação aos estudantes da Educação Especial (Brasil, 2018).

Diante dos desafios nos sistemas de ensino, que evidenciam a necessidade de combater formas discriminatórias e buscar soluções para superá-las, a educação inclusiva passou a ocupar um lugar central nas discussões sobre o papel da escola na ruptura com a lógica da exclusão. Esse movimento, guiado pelos princípios de sistemas educacionais inclusivos, levou à reavaliação da organização de escolas e turmas especializadas, demandando uma transformação estrutural e cultural das instituições para atender às necessidades individuais dos alunos. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, lançou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), um documento alinhado ao avanço do conhecimento e às lutas sociais, com o objetivo de propor medidas governamentais que assegurem um ensino de excelência para todos (Brasil, 2008).

A Política reforça os princípios e fundamentos das escolas inclusivas, fomentando a proposição de políticas públicas com foco não apenas no acesso, mas na garantia da permanência, da participação escolar e na comunidade e, ainda, na aprendizagem em instituições escolares regulares, buscando a garantia da transversalidade da modalidade da educação especial, da educação infantil ao ensino superior (Brasil, 2008).

Quanto às diretrizes, apresenta que “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 16). Portanto, o AEE deve considerar as necessidades individuais e específicas do aluno para engendrar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam sua participação plena e efetiva no currículo e nas atividades. Estabelece que as atividades desenvolvidas pelo AEE são diferentes e possuem outros objetivos daquelas realizadas em classe comum, mas ressalta que o atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Além disso, a política orienta a disponibilização do AEE em todas as etapas e modalidades da educação básica, de oferta obrigatória aos sistemas e que deve ser realizada no contraturno. Menciona sua função nas diferentes modalidades, como a educação de jovens e adultos e a educação profissional, abordando sua especificidade no que se refere à educação indígena, do campo e quilombola e, ainda, na educação superior.

Define a inserção da educação bilíngue aos estudantes surdos, Língua Portuguesa/LIBRAS, a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos e os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.

Para os sistemas de ensino, define como responsabilidade a disponibilização das funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, além de monitor ou cuidador no caso dos alunos que necessitam de auxílio nas atividades de rotina (higiene, locomoção e alimentação).

No que se refere à formação docente, coloca como requisito uma formação inicial e continuada focada na docência, com conhecimentos específicos da educação especial. De acordo com a Política (Brasil, 2008, p. 18-19):

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Ainda no mesmo ano, é publicado o Decreto nº 6.571 (2008), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo esse serviço e estabelecendo as obrigações do governo federal para com os estados e municípios quanto a recursos técnicos e financeiros, buscando a ampliação desse serviço. Em seu artigo 1º, parágrafo 1º, conceitua o serviço do AEE como: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008, p. 1). Aborda ainda a necessidade de o AEE ser contemplado no Projeto Político Pedagógico, estabelecer relações com as famílias, buscando trazê-las para a escola, e estar alinhado às políticas públicas vigentes (BRASIL, 2008).

Em 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta resolução tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para o cumprimento do Decreto nº 6.571/2008. Portanto, determina que o AEE deve ser realizado em contraturno, de preferência nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas regulares, e tem como função: “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, art. 2º, p. 1).

Para conseguir cumprir sua função, é fundamental, de acordo com o documento, que haja articulação entre aqueles que possuem relação com o discente. Desta forma, professores das SRM, professores regentes, famílias e profissionais da saúde, assistência social, dentre outros, devem, em conjunto,

elaborar e executar os planos de Atendimento Educacional Especializado. Sobre o PPP das instituições escolares que ofertam o AEE:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009, p. 2).

No que se refere aos recursos financeiros, prevê a contabilização de dupla matrícula aos alunos matriculados concomitantemente na escola regular e no AEE, no âmbito dos recursos referentes ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Brasil, 2009).

Apesar de os documentos apresentados evidenciarem inúmeros pontos positivos e avanços no que se refere à organização e manutenção do AEE, em 2011 o Decreto nº 7.611 revogou o Decreto nº 6.571, de 2008, ao estabelecer novas normas para o Estado no que se refere ao atendimento do público da Educação Especial. As principais alterações estão na garantia do atendimento especializado em todos os níveis de ensino, no Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e na impossibilidade de exclusão de alunos com base em deficiências. Garante que sejam asseguradas adaptações individuais com foco no desenvolvimento social e escolar (Brasil, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) busca organizar a educação do país a partir do trabalho conjunto para o alcance das metas estabelecidas. O Plano, aprovado para o período de 2014 a 2024, está estruturado em duas partes, sendo a primeira mais geral, onde constam os prazos, rumos, responsabilidades das diferentes esferas e o trabalho conjunto. Já as metas e estratégias compõem o anexo, parte 2. A Educação Especial está contemplada na Meta 4:

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

Por fim, a Lei nº 13.146, de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que reforça e assegura os direitos conquistados nos diferentes campos, inclusive na área educacional. Expresso em seu Capítulo IV, “Do direito à educação”, temos a garantia da educação enquanto direito, por meio de um sistema educacional inclusivo que propicie englobar desenvolvimento e aprendizado, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 8). Reforça a obrigação do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de resguardar a pessoa com deficiência de qualquer forma de brutalidade, omissão e segregação.

Define para o poder público criar, fortalecer, estimular, conduzir, efetivar e avaliar os sistemas educacionais inclusivos, seu aprimoramento, a construção de projetos pedagógicos que institucionalizem o AEE e os outros serviços/adaptações, acessibilidade, educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), intérprete e guia-intérprete, pesquisas e estudos que favoreçam a inclusão escolar e o desenvolvimento de técnicas e propostas pedagógicas, ofertas de profissional de apoio, acesso em igualdade de condições às diversas modalidades e atividades educacionais e, ainda, elucida as obrigatoriedades para as instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica nos processos seletivos, de modo a garantir os recursos para a participação com igualdade de condições aos demais candidatos (Brasil, 2015).

Com base nas legislações apresentadas, podemos perceber marcos importantes relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente a partir de 2008. Percebemos a preocupação do governo federal em orientar, normatizar e oferecer recursos para que haja, de fato, a ampliação do

atendimento à Educação Especial, a garantir a ampliação das matrículas, o aprendizado e a continuidade da trajetória escolar.

Com a promulgação das legislações e normativas federais, os estados definiram suas regulamentações para as políticas e práticas educacionais relativas à inclusão. Portanto, a seção seguinte se dedicará à apresentação da legislação do estado de Minas Gerais que visa à garantia das matrículas, bem como à orientação para um trabalho inclusivo, elaboradas a partir das orientações nacionais.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MINAS GERAIS

Nesta seção, procuramos descrever como se configura a política de Educação Especial Inclusiva no estado de Minas Gerais, sua organização, normatização, estrutura e funcionamento a partir das resoluções e orientações estaduais: Resolução SEE nº 4.256/2020 (Institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais) e Resolução CEE nº 460/2013 (Define as normas para o atendimento da Educação Especial na Educação Básica).

As mudanças e os direitos instituídos pelas legislações nacionais exigiram que as resoluções estaduais se adequassem para assegurar as diretrizes das políticas voltadas às pessoas com deficiência. Nesse contexto, o estado de Minas Gerais deu início a um processo de redefinição de suas normativas, buscando oferecer um atendimento de qualidade aos alunos na rede regular de ensino, conforme destaca Lima (2020).

Para tanto, a partir de 2001, a Secretaria de Estado da Educação, através da criação da Diretoria de Educação Especial (DESP), objetivou elaborar novas propostas pedagógicas, com a implementação de ações e políticas com foco na educação inclusiva. Visando ao alcance destas metas, foi divulgado, em 2003, o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), que tinha como objetivo geral: “implantar e implementar a proposta de Educação Inclusiva nas escolas estaduais de Minas, objetivando a promoção de uma educação de qualidade capaz de adaptar-se à diversidade, levando em conta as potencialidades individuais do ser humano” (Guimarães, 2002, p. 56).

O programa era subdividido em quatro subprogramas: Inovações, Currículos sem Barreiras, Formação e Rede de Apoio. Dentro do Subprojeto Inovações, foi

criado o Projeto Escola Inclusiva, Projeto Piloto que orientava a inclusão nas escolas, promovendo adequações estruturais, de forma a atender não só as necessidades individuais dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE)⁴, como também as coletivas, referentes à diversidade humana.

Em 2005, após o governo ter firmado o compromisso de mudança das escolas estaduais para torná-las acolhedoras e formativas, a Orientação SD nº 01/2005 (Minas Gerais, 2005) estabeleceu a intenção da SEE-MG de que pelo menos uma escola por município deveria ser inclusiva. Portanto, a DESP desenvolveu materiais a serem distribuídos aos profissionais e ofereceu reuniões, formações e debates. Entre 2005 e 2010, surgiu o Projeto Incluir, estruturado em quatro eixos norteadores:

I – promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; II – capacitação dos educadores; III – formação de redes de apoio; IV – garantia de atendimentos educacionais especializados. Para que um projeto dessa magnitude cumprisse seus objetivos, era essencial uma coordenação eficaz das ações, conforme apontam Santos (2014) e Frois (2017). Esse esforço demandou a implementação de novas estratégias de ensino, resultando na reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas. Nos anos seguintes, novas resoluções e pareceres foram elaborados para regulamentar e fortalecer o atendimento, consolidando o compromisso com a educação inclusiva. Essas mudanças requisitaram o acompanhamento e monitoramento das equipes do Serviço de Apoio à Inclusão⁵ (SAI), responsáveis pela implantação e implementação de projetos e ações da DESP nas Superintendências Regionais de Ensino” (Lima, 2020, p. 55).

Durante os anos seguintes, foram propostas novas resoluções e pareceres que buscavam regulamentar e normatizar o atendimento, além de fortalecer o trabalho em prol da educação inclusiva. É importante destacar que o estado de

⁴ A utilização do termo Necessidade Educacional Especial (NEE) ocorreu devido à preservação do texto constante no documento, no entanto, ressalta-se que esse termo foi criticado por reforçar uma visão de que esses estudantes eram anormais ou inferiores aos demais, desconsiderando a diversidade e a singularidade dos alunos. Portanto, desde 2008, o Ministério da Educação adotou o conceito de educação inclusiva e o termo NEE foi substituído por outros mais inclusivos e respeitosos, como: educação especial, educação inclusiva e atendimento educacional especializado.

⁵ Dentre os Serviços realizados na SRE, há o Serviço de Apoio à Inclusão – SAI que de acordo com a Resolução SEE nº 4256/2020 possui as funções de supervisionar e orientar a Educação Especial na regional. Dentre suas atribuições estão: (i) Aprovar e monitorar os Atendimentos Educacionais Especializados, (ii) Orientar o processo de inclusão nas escolas conforme demanda; e Acompanhar o trabalho do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI).

Minas Gerais buscou, durante todo o período, evidenciar suas obrigações quanto ao atendimento dos alunos com deficiência, a partir da igualdade de oportunidades para a garantia de matrícula, trajetória contínua e permanência escolar e, ainda, firmar o compromisso com a definição de políticas públicas com foco na inclusão (Lima, 2020).

Com a promulgação da Resolução nº 460 (Minas Gerais, 2013), o governo mineiro busca consolidar as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, reafirmando seu engajamento. Em seu Artigo 3º, define: “A educação especial, transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar” (Minas Gerais, 2013, p. 1).

Além disso, define seu público e estabelece as diretrizes a serem cumpridas para as práticas inclusivas, conceituando o AEE: “Art. 16 – Considera-se AEE o conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos matriculados no ensino regular” (Minas Gerais, 2013, p. 3). Quanto ao projeto político-pedagógico das instituições, traz fielmente o que está determinado na Resolução nº 4 CNE/CEB (Brasil, 2009), supracitada na seção anterior.

Ainda em 2013, em conformidade com o estabelecido na Resolução nº 460 (Minas Gerais, 2013), a DESP lançou o Guia de Orientação para a Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. O documento propõe o princípio da inclusão como regente de ações pedagógicas inovadoras e propostas que englobem a singularidade dos estudantes presentes nas escolas. É destacada a necessidade de oferta da formação continuada docente, em paralelo com a ampliação das matrículas, projetando uma ação inclusiva efetiva. A estrutura do Guia traz elementos, conceituações e orientações quanto a: 1. Introdução; 2. O público-alvo da educação especial; 3. O processo escolar dos alunos; 4. Recursos de acessibilidade; 5. AEE; 6. Escola Especial; 7. Formação de Professores; 8. Atuação intersetorial e redes de apoio; e 9. Monitoramento das ações da educação especial.

A Resolução nº 4.256 (Minas Gerais, 2020) é a mais recentemente instituída e se refere à normatização e organização da Educação Especial na esfera estadual. Mantém muitos elementos das normativas anteriores a ela, como a transversalidade da educação especial e o público a ser atendido. Ademais, traz elementos que

merecem atenção, como o fato de agregar ao AEE os professores de ACLTA, TILS e os GI, divergindo do que é estabelecido na legislação federal, que delimita como AEE apenas aquele serviço realizado na/pela Sala de Recursos Multifuncionais.

Dando sequência à apresentação de seus elementos, a normativa traz, em seu Art. 5º, os princípios e objetivos da educação especial inclusiva:

I - direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação; II - direito à educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana; III - direito de acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e a conclusão nos níveis mais elevados de ensino; IV - direito ao atendimento educacional especializado, assim como aos demais serviços e recursos de acessibilidade, a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Após a leitura dos itens elencados, é possível perceber que a preocupação em garantir o acesso e a permanência foi acrescida de elementos como educação equitativa e respeito e valorização das diferenças existentes. Este movimento evidencia que ocorreram mudanças importantes nos conceitos e nas orientações em torno da educação inclusiva, o que representa o esforço para a articulação com as políticas nacionais.

Em relação ao papel dos agentes responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes, o Capítulo III da referida resolução traz as atribuições dos docentes regentes de turma e de aulas, do AEE e, ainda, traz a possibilidade de realização de adaptações e propostas que busquem garantir o acesso ao currículo e o desenvolvimento de autonomia. É ressaltada a incumbência dos professores regentes de turma e de aulas como principais responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O Artigo 8º da Resolução nº 4.256 (Minas Gerais, 2020) institui que:

Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de: I - assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula; II - utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes, públicos da educação especial; III - construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista em educação básica e com o

professor de atendimento educacional especializado; IV - trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; V - zelar pela aprendizagem dos estudantes, públicos da educação especial. Parágrafo único. O processo de ensino-aprendizagem do estudante, público da educação especial, é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Destarte, é imprescindível reforçar que as funções e responsabilidades dos regentes estão explícitas na resolução, assim como o papel dos professores do AEE, devendo ocorrer sempre em colaboração com os regentes. Portanto, a recorrência do termo evidencia sua relevância e exigência na promoção do trabalho com a educação inclusiva. Isso posto, segue a citação do Artigo 9º da resolução, que descreve as incumbências dos professores do AEE:

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de: I - eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II - trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes; III - atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; IV - zelar pela aprendizagem dos estudantes, públicos da educação especial; V - participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; VI - registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Quanto ao percurso escolar do estudante, abordado no Capítulo IV, merece destaque o exposto no Art. 13, que se refere ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante, que deve ser construído de forma coletiva pelos professores regentes, professor ACLTA e professor da Sala de Recursos, devendo esta construção ser articulada e garantida pelo Especialista em Educação Básica. O modelo padrão (Anexo I) é definido e disponibilizado no Anexo I da referida resolução. Sendo assim, a resolução estabelece que:

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e

aprendizagem do estudante, público da educação especial. §1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista em Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola, o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação. §2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final. §3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula. §4º - O Modelo do Plano de Desenvolvimento Individual, constante no Anexo I desta resolução, é o modelo padrão e de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2020, p. 3).

Sobre a avaliação dos discentes, traz a importância da sua adequação às suas condições específicas, considerando o que foi definido pela equipe no PDI, podendo ser utilizados diferentes recursos e estratégias, como ampliação do tempo, utilização de material concreto, mudanças estruturais nas provas, dentre outras.

O Capítulo V está dedicado à oferta do AEE, conceituando-o, trazendo seus objetivos e, na Seção I, especifica a SRM, apresenta seus objetivos enquanto serviço que visa à complementação ou suplementação do ensino realizado na classe regular, por meio do atendimento especializado, o que reforça a importância da articulação entre os profissionais da SRM e os professores regentes. As definições e propostas para o AEE são mantidas de regulamentações anteriores e há, ainda, a definição para o quantitativo de alunos por turma e a forma de atendimento a ser realizada, ressaltando que sua organização se faz a critério do docente da Sala de Recursos, como é verificado nos Artigos 24 e 25, transcritos abaixo:

Art. 24 - Poderão ser matriculados de 8 (oito) a 20 (vinte) estudantes a cada turma autorizada pela Superintendência Regional de Ensino, após comprovação da demanda e do espaço físico.

Art. 25 - O atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, frequência determinada pelo professor de sala de recursos, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante (Minas Gerais, 2020, p. 5).

Há, ainda, a exigência do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que consiste em um plano de aulas, a partir do estabelecimento de um cronograma que considere as necessidades e habilidades a serem desenvolvidas e

consolidadas por cada aluno. De acordo com a Resolução nº 4.256 (Minas Gerais, 2020), o PAEE deve identificar e caracterizar o desenvolvimento e as dificuldades do discente, propor recursos, intervenções e atividades para serem realizadas, bem como o cronograma de realização. Deve apresentar, também, os objetivos e os resultados esperados, resultados obtidos e as observações complementares feitas pelo docente durante as atividades na SRM ou pelos regentes. No entanto, não há no documento um modelo padrão para o PAEE, sendo as SREs ou as escolas responsáveis por sua elaboração.

Ademais, a resolução pontua questões relativas aos professores de apoio, tradutor-intérprete de Libras, guia-intérprete, escolas especiais, equipe multiprofissional e, ainda, à formação de professores, assim como já verificado no Guia de Orientação para a Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com o diferencial de que, na Resolução nº 4.256/2020, a formação ofertada pelos Centros de Apoio não está restrita aos profissionais do AEE.

É importante destacar que é acrescentado aos Centros de Formação o Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI), que objetiva oferecer formação para as equipes escolares, como também orientar e apoiar a oferta da educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas da rede. Publicado através da Resolução SEE nº 4.496 (Minas Gerais, 2021), que institui a ampliação das unidades do CREI, sendo uma para cada SRE a partir do ano de 2022.

A Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI (Minas Gerais, 2021) estabelece, orienta e define os objetivos, o público-alvo, a organização administrativa e de pessoal e, ainda, os cursos a serem ofertados, disponibilizando a ementa e o conteúdo programático referente a cada um deles. Ao contrário do que muitos imaginam, o público-foco do trabalho do CREI não é os alunos, mas os profissionais que atuam diretamente com estes. Desta forma, seus objetivos são:

- I. Oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação;
- II. Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados nas escolas comuns da rede estadual de ensino;
- III. Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis;
- IV. Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando à acessibilidade física dos estudantes;

- V. Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular;
- VI. Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas;
- VII. Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021, p. 5).

Ao analisarmos os objetivos estabelecidos para o CREI, podemos perceber que convergem para o desenvolvimento de formação com os profissionais da educação, criando possibilidades e recursos para subsidiar as escolas e os profissionais na realização de um trabalho que ofereça uma educação inclusiva, com equidade e qualidade.

Por fim, a resolução traz, nas suas considerações finais, dois artigos de extrema importância, dos quais o primeiro consiste em uma obrigação da gestão escolar para com as famílias dos alunos com deficiência, enquanto o segundo coloca em evidência a necessidade de articulação do trabalho da Inspeção Escolar com a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão Escolar (SAI).

Em suma, é fundamental que o trabalho inclusivo ocorra com a colaboração dos regentes e dos professores do AEE, conforme é definido pela Resolução nº 4.256/2020, vigente, sendo estimulado e acompanhado pelas especialistas em educação básica. A elaboração do PDI, direito do estudante e dever dos docentes, deve ser realizada conforme o padrão definido pelos responsáveis elencados nas orientações vigentes. Além disso, é necessária a elaboração do PAEE de cada estudante pelo docente da SRM, considerando as observações realizadas pelo professor regente.

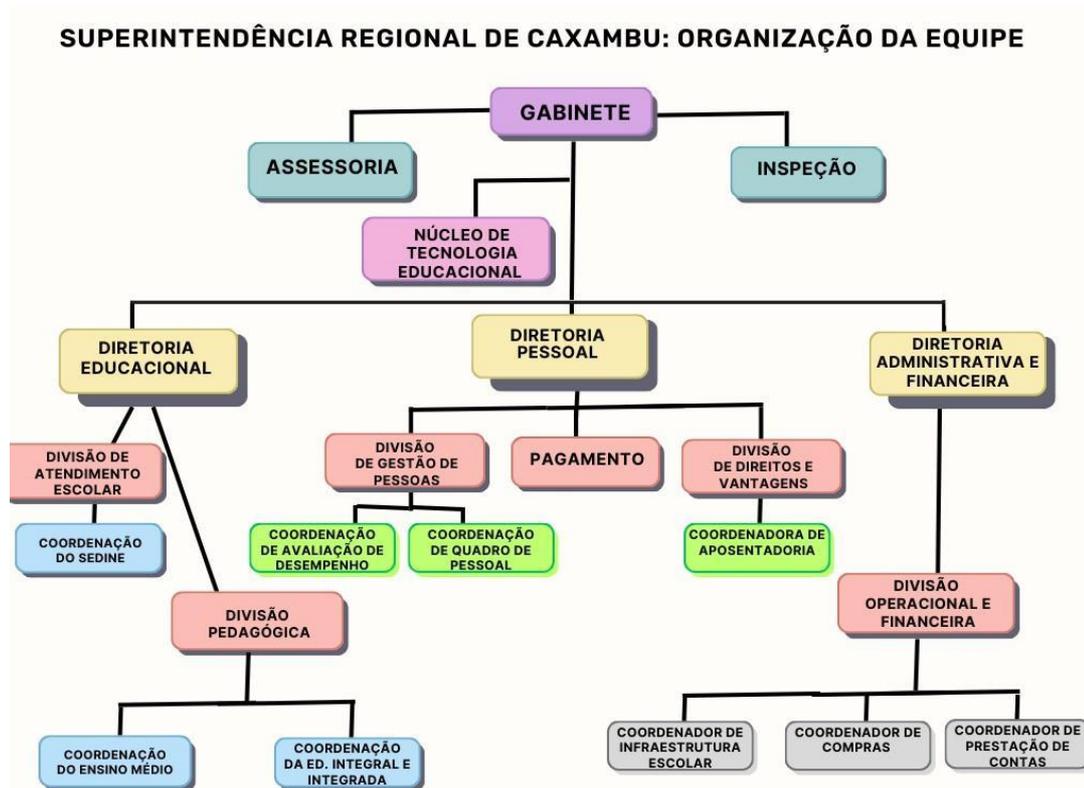
Isso posto, faz-se necessário calcar o cenário de inserção da instituição escolar, cenário deste caso de gestão. Desta forma, a seção seguinte apresenta o contexto referente à Educação Inclusiva na Superintendência Regional de Caxambu.

2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE CAXAMBU

A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Caxambu, que inclui a Escola Estadual Estrela Cadente, foi criada em 1990 e implementada em 1991 por meio da Resolução nº 6828/91. Sua estrutura organizacional pode ser consultada no organograma disponível no site da instituição, evidenciando a divisão de responsabilidades entre os setores. Essa definição permite compreender a

abrangência do trabalho da SRE Caxambu, que abarca as áreas administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições específicas detalhadas no Decreto nº 48.709 (Minas Gerais, 2023).

Figura 1: Organograma da Equipe da SRE Caxambu



Fonte: Elaborado pela autora com base no Organograma disponibilizado no site da SRE Caxambu (2023).

A organização evidencia que o Gabinete, que tem como representante o Superintendente Regional de Ensino, é o responsável pela supervisão, acompanhamento e gerenciamento dos setores e diretorias e deve fazer a articulação do trabalho executado, com vistas a garantir o cumprimento das orientações e regulamentações da Secretaria de Estado da Educação na região. De acordo com o Decreto nº 48.709 (Minas Gerais, 2023), que dispõe sobre a organização da Secretaria de Educação de Minas Gerais, em seu Art. 56:

Art. 56. As Superintendências Regionais de Ensino têm como competência exercer, em âmbito regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado com os municípios, em consonância com as diretrizes e

políticas educacionais, com atribuições de: I - promover a coordenação e a implantação da política educacional do Estado nas instituições educacionais do sistema de ensino de Minas Gerais; II - orientar as escolas estaduais na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações com as dos municípios de sua área de atuação; III - planejar, coordenar, acompanhar e controlar as atividades relativas à sua gestão orçamentária, financeira e patrimonial; IV - fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso com Caixas Escolares afetos à sua área de atuação; V - zelar pelo cumprimento das normas de administração de pessoal, responsabilizando-se pelo seu cumprimento; VI - orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da Administração Pública estadual e federal, no que couber; VII - coordenar as ações de avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, no âmbito de sua área de abrangência, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; VIII - coordenar o serviço de Inspeção Escolar, garantindo o alinhamento do trabalho de inspeção com as políticas e diretrizes estabelecidas pela Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar e o regular fluxo de informações entre as unidades de ensino, a Superintendência Regional de Ensino e a Unidade Central; IX - realizar a inspeção das escolas vinculadas ao sistema de ensino de Minas Gerais e a avaliação da qualidade de seus cursos, em todas as etapas da Educação Básica; X - organizar e atribuir aos inspetores escolares os respectivos setores de Inspeção Escolar, conforme orientações da Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar, e estabelecer critérios complementares para atribuição dos setores de trabalho, caso seja necessário; XI - coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. Parágrafo único. As Superintendências Regionais de Ensino, para cumprimento de suas competências e atribuições, poderão organizar os seus processos de trabalho internamente por meio de ato do Secretário de Estado de Educação (Minas Gerais, 2023, p. 44).

Diante desta definição, podemos compreender a organização apresentada pela Superintendência Regional de Caxambu e a abrangência do trabalho realizado, que alcança as áreas administrativa, financeira e pedagógica, com algumas especificações. Desde sua criação, a regional tem buscado a consolidação das propostas e orientações postas pelo estado de Minas Gerais nas instituições sob sua responsabilidade.

A SRE Caxambu tem sob sua jurisdição 23 municípios: Aiuruoca, Alagoa, Baependi, Bocaina de Minas, Carvalhos, Caxambu, Conceição do Rio Verde, Cruzília, Itamonte, Itanhandu, Jesuânia, Liberdade, Minduri, Olímpio Noronha, Passa Quatro, Passa Vinte, Pouso Alto, São Lourenço, São Sebastião do Rio Verde, São Thomé das Letras, Seritinga, Serranos e Soledade de Minas. Distribuídas nesses

municípios, estão 43 escolas estaduais, 104 escolas municipais e 51 escolas particulares.

Segundo a SRE Caxambu, a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) é composta por três profissionais, responsáveis pelo monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e pela avaliação in loco e aprovação dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE). Atualmente, 13 escolas estaduais da circunscrição oferecem SRM. Já o Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI), sediado na Escola Estadual Professor Antônio Magalhães Alves, em São Lourenço, foi implementado em 2018 para promover capacitação continuada aos professores e apoiar as escolas regulares na oferta de uma educação inclusiva de qualidade, assegurando o processo educacional dos estudantes público da educação especial (Minas Gerais, 2021).

Por conseguinte, as definições e objetivos postos para o SAI e o CREI indicam que ambos devem estar em constante diálogo com as instituições de ensino. Uma relação mais estreita possibilitaria um melhor acompanhamento das práticas inclusivas, como também da aplicação das normas e leis que garantem a inclusão escolar. No entanto, após a verificação realizada nos arquivos do setor pedagógico da E. E. Estrela Cadente, bem como dos e-mails da instituição e através de conversas com as especialistas em educação básica, foi constatado que a última formação ofertada pelo CREI foi realizada em setembro de 2022, apenas para os professores do AEE, e teve como tema a elaboração do PDI. Não há registros de convites para formação, acompanhamento ou qualquer outro tipo de assistência pelas equipes do CREI ou SAI⁶.

Após a contextualização do cenário da regional de Caxambu, a seção seguinte apresentará a descrição e caracterização da instituição, foco deste estudo, buscando destacar os aspectos físico-estruturais, administrativos, pedagógicos, da gestão e, principalmente, do trabalho realizado na educação especial.

⁶ As informações referentes à interlocução entre a Escola e o CREI são descritas na subseção 2.4.4: A organização do trabalho pedagógico e seus efeitos na promoção da educação inclusiva

2.4 DESCRREVENDO O CENÁRIO: A ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE

Após situarmos acerca de elementos importantes para a compreensão da temática, inclusive sobre o caminho que demarca as alterações nas legislações e normativas federais e estaduais, essa seção teve como intuito revelar o cenário da pesquisa e as evidências que sustentam o caso de gestão. Assim, primeiramente, é apresentada a descrição da instituição de ensino: suas características físico-estruturais, quadro de recursos humanos, perfil do público atendido e documentos normalizadores, com enfoque no que é previsto em relação à organização da escola para a oferta de um ambiente inclusivo.

Dando sequência à descrição, é realizada a apresentação das práticas de gestão, da organização do trabalho pedagógico e da organização e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, levando à compreensão da dinâmica do funcionamento do cotidiano escolar. Na sequência, são apresentadas as evidências que justificam a construção da pergunta que norteia o desenvolvimento da pesquisa na Escola Estadual Estrela Cadente.

2.4.1 Aspectos estruturais e descrição da equipe pedagógica da E.E.E.C

A Escola Estadual Estrela Cadente funciona desde o ano de 1939 e está localizada na cidade de Cruzília, no sul de Minas Gerais. A cidade fica a aproximadamente 23 km de distância da sede da Superintendência Regional de Caxambu, à qual está vinculada. O município teve sua história iniciada em 1958 e faz parte do Caminho Velho da Estrada Real. É conhecida como berço dos cavalos Mangalarga Marchador, por sua produção de móveis e queijos e pelas belas fazendas antigas. Possui uma população estimada de 15.529 pessoas, de acordo com o IBGE (2021). Por meio do site da Prefeitura Municipal da cidade, a Secretaria de Educação apresenta os dados referentes às escolas municipais, sendo um total de seis escolas. Destas, três atendem, apenas, crianças de até 5 anos, e as demais atendem, também, anos finais do ensino fundamental.

Quanto às escolas estaduais, no município há o quantitativo de três escolas, sendo duas que ofertam anos finais do ensino fundamental, ensino médio regular/integral e técnico e Educação de Jovens e Adultos. A Escola Estadual Estrela Cadente tem como público alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base nos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar⁷ (SIMADE, 2023), os discentes da escola são, em sua maioria, moradores da zona urbana da cidade, residentes em bairros vizinhos à escola. Apenas um aluno reside na zona rural do município e utiliza o transporte escolar para o trajeto até a instituição. No que tange ao nível socioeconômico (NSE), a escola possui indicador Nível V, considerado médio-alto, o que demonstra que a maioria dos responsáveis/mães possui ensino médio completo ou ensino superior completo e que as casas possuem boa estrutura física e quantidade de equipamentos e eletrodomésticos suficientes e, ainda, acesso à televisão e à internet (SIMAVE, 2019).

No que diz respeito às características físico-estruturais, a E. E. Estrela Cadente, ao iniciar suas atividades em 1939, tinha em sua composição apenas duas salas e banheiros. Em 1948, foi instaurado o “Grupo Escolar Estrela Cadente”, associado ao governo estadual de Minas Gerais, e foram realizadas melhorias durante o período compreendido entre 1948 e 1992, com a construção de novas salas e espaços. Posteriormente, conforme descrito no item 1.3, Histórico da escola, do seu atual Projeto Político Pedagógico (PPP): “Em 2006, o prédio passou por mais uma reforma, garantindo maior acessibilidade aos alunos com deficiência, pois trata-se de uma escola polo de referência em inclusão escolar” (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022, p. 7).

Tal titulação foi atribuída pela Superintendência Regional de Ensino de Caxambu (SRE) em 2006, época em que foram recebidos, nas turmas regulares, alunos surdos e outros encaminhados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O encaminhamento dos alunos e a titulação foram atribuídos à instituição após identificação, pela SRE, de que a escola já tinha experiência no trabalho direcionado a alunos com deficiência. Com a recepção dos discentes, foram alocados recursos para a aquisição de materiais pedagógicos diversificados e para a contratação de profissionais especializados. Entretanto, é importante ressaltar que, apesar desse reconhecimento, a escola só foi contemplada com a Sala de Recursos em 2013. Atualmente, a escola é a única do Município de Cruzília que possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo responsável pelo atendimento de alunos oriundos de todas as redes de educação da localidade.

⁷ Os dados referentes à zona de residência dos discentes, são informados pelos responsáveis no ato da matrícula, e lançados nos SIMADE, no cadastro, pelas funcionárias da secretaria da instituição escolar.

De acordo com o Regimento Escolar, atualizado em 2023, a estrutura física da escola é composta por “8 salas de aulas, 01 sala de laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 sala da diretoria, 01 banheiro para professores, 04 banheiros masculinos, 04 banheiros femininos, 01 cozinha, 01 despensa, 01 casinha de tanque e 01 cantina” (Escola Estadual Estrela Cadente, 2023, p. 5). Apesar de não constar na redação referente à descrição da estrutura física institucional, disposta no Regimento Escolar, a escola possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que é localizada próximo à Sala da Supervisão, a qual também não está prevista no documento. Até janeiro de 2024, quando ocorreu uma reforma que modificou sua estrutura, o acesso à SRM era feito pela entrada lateral da escola, afastada da maioria das salas de aula e do sanitário feminino. A descrição detalhada do espaço e dos materiais será realizada posteriormente, na subseção 2.4.4, intitulada “Organização e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais”.

O laboratório de informática foi reformado em 2022 e conta com 18 computadores, todos funcionando, inclusive com acesso à internet. Um deles é de uso exclusivo das professoras e fica conectado à impressora para impressão/cópias das atividades. Entretanto, como na escola não há sala dos professores, há uma mesa grande com cadeiras no centro do laboratório, onde as docentes tomam café e realizam suas atividades quando estão cumprindo seus horários extraclasse⁸. Quando há coincidência de horários de utilização do laboratório pelos discentes e professoras, estas buscam outros espaços, como a sala da supervisão, a biblioteca, a Sala de Recursos Multifuncionais (quando não há atendimento) e a secretaria da escola, mas se dedicam, apenas, a cumprir os horários dedicados às atividades extraclasse, sendo o lanche realizado no refeitório ou na supervisão.

As reuniões de módulo coletivo geralmente são realizadas em uma sala de aula, mas, no caso de palestras para a equipe ou abertas, eventos com as famílias e reuniões gerais das turmas, são realizadas no Salão Paroquial, que está localizado ao lado da escola.

⁸ De acordo com o Ofício Circular GS N° 2663/16 (Minas Gerais, 2016) para os professores com carga horária de 24h/semanais devem ser cumpridas 8h/semana de atividades extraclasse. Destas 4h em local definido pelo próprio docente e 4h em local definido pela gestão escolar (2h módulo coletivo e 2h conforme necessidade da instituição).

Tanto a biblioteca como a SRM estão localizadas em sala externa. No caso da biblioteca, o acesso é realizado por uma escada sem cobertura que fica dentro da escola ou pela rampa, que só é possível pela parte externa da escola. Nesse último, é necessário sair pelo portão principal e abrir o outro portão que dará acesso à rampa da biblioteca. Essa disposição revela a existência de barreira física para o livre acesso dos estudantes com deficiência, o que prejudica sua acessibilidade. Em relação a seu acervo, este é composto por uma quantidade significativa de exemplares adequados à faixa etária atendida; grande parte dos livros é escrita em letra bastão devido à iniciação à leitura. A última remessa de livros foi recebida no início de 2022, todos pertencentes ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático⁹ (PNLD). Além dos materiais recebidos do governo, há, também, alguns oriundos de doações da comunidade, em sua maioria, ex-alunos.

Com base na descrição do espaço físico da escola, verifica-se que, apesar da reforma realizada em 2006, a acessibilidade estrutural não é garantida em determinados espaços da instituição. Por ser uma escola que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a falta de adequação da estrutura física traz riscos para todos os discentes e prejudica a autonomia dos alunos.

Tal cenário contraria o que prevê o Capítulo V, Parágrafo único, da Resolução SEE nº 4.256/2020, o qual evidencia que a oferta de acessibilidade compreende a garantia de acesso dos estudantes aos espaços escolares, equipamentos, mobiliários e/ou recursos de tecnologia, ao currículo, à comunicação e às informações (Minas Gerais, 2020). Está, também, em desacordo com a legislação federal, pois a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que, em seu Artigo 28, determina os deveres do governo para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, elenca:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

⁹ De acordo com o site do Ministério da Educação: “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” Disponível em: [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br)). Acesso em 01 de setembro de 2023.

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...]

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015, p. 12).

Dando continuidade à apresentação da instituição, faz-se necessário apresentar o quantitativo de alunos/turmas, bem como a composição e formação da equipe pedagógica. Na escola, atualmente, são atendidas 13 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando, segundo o Censo Escolar 2024, 302 alunos. As turmas e os estudantes estão distribuídos de acordo com o Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Distribuição dos Alunos por Turma/Turno 2024

| Matutino | | | Vespertino | | |
|----------------------------|----------------------|-----|------------|----------------------|-----|
| Turma | Quantidade de alunos | AEE | Turma | Quantidade de alunos | AEE |
| 4º 01 | 20 | 02 | 1º 01 | 21 | - |
| 4º 02 | 23 | - | 1º 02 | 19 | - |
| 4º 03 | 21 | 02 | 1º 03 | 20 | 02 |
| 5º 01 | 22 | - | 2º 01 | 27 | - |
| 5º 02 | 24 | 02 | 2º 02 | 26 | - |
| 5º 03 | 22 | - | 3º 01 | 26 | - |
| - | - | - | 3º 02 | 26 | 01 |
| Total | 132 | 06 | Total | 165 | 03 |
| Total geral de alunos: 297 | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal SIMADE (2024).

A partir do quadro, podemos perceber que, no ano de 2024, há um maior número de alunos no turno da tarde. Quanto aos alunos, público da educação especial, em 2024, há maior concentração no turno da manhã, com 6 alunos, e, no turno da tarde, apenas 3. Todos frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais da instituição no contraturno. Para atender ao quantitativo de turmas e alunos, a escola conta com 31 profissionais, organizados segundo cargo, situação funcional¹⁰ e formação, contabilizados no ano de 2024, conforme o Quadro 2, abaixo:

¹⁰ De acordo com Art. 9º da Resolução 4.498/2021 a Convocação é um processo de caráter excepcional e temporário de profissionais para exercer as funções do Quadro de Magistério,

Quadro 2: Descrição da Equipe Pedagógica da Escola Estadual Estrela Cadente
2023

| CARGO | QUANTIDADE | SITUAÇÃO FUNCIONAL | FORMAÇÃO |
|---|------------|--------------------|--|
| PEB Regente de aulas de Educação Física | 1 | Efetiva | Licenciatura em Educação Física e pós graduação na área da educação. |
| PEB Regente de aulas de Educação Física/ Atualmente exerce a função de vice-diretor. | 1 | Efetivo | Licenciatura em Educação Física e pós graduação na área da educação. |
| PEB Regente de aulas de Educação Física | 1 | Convocado | Licenciatura em Educação Física e pós graduação na área da educação.(Substituição ao vice-diretor) |
| Especialista em Educação Básica | 1 | Convocada | Licenciatura em Pedagogia e pós graduação na área da educação. |
| Especialista em Educação Básica | 1 | Efetiva | Licenciatura em Pedagogia e pós graduação na área da educação. |
| Professora de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) | 7 | Convocadas | Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Pedagogia/ Normal Superior e pós graduação na área da educação. |
| Professora da Sala de Recursos | 1 | Efetiva | Licenciatura em Pedagogia, Pós graduação em Educação Especial, cursos na área da educação inclusiva. |
| Professora da Sala de Recursos | 1 | Convocada | Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial. |
| PEB Regente de turma | 10 | Convocadas | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós graduação na área da educação. |
| PEB Eventual | 1 | Convocada | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós graduação na área da educação. |
| PEB Regente de turma | 4 | Efetivas | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós-graduação na área da educação. (Uma exerce a função de diretora) |
| PEUB (Professora para o Ensino do Uso da | 2 | Efetivas | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós graduação na |

especialmente de Professor seja de aulas ou de turma, Especialista em Educação e Analista Educacional/Inspetor. Os servidores efetivos estão incluídos no regime estatutário e tiveram o provimento do cargo após aprovação em concurso e nomeação.

| | | | |
|-------------|--|--|-------------------|
| Biblioteca) | | | área da educação. |
|-------------|--|--|-------------------|

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados na Secretaria Escolar da E. E. Dona Leonina Nunes Maciel (2023).

Conforme o Quadro 2, é possível verificar que a maior parte da equipe é constituída por profissionais convocados (contratados por um ano letivo). Apesar deste cenário, a maioria destes profissionais está na escola há mais de 2 anos, mesmo sem vínculo efetivo. Por se tratar de uma cidade pequena, com apenas uma escola da rede estadual que atende aos anos iniciais, é difícil haver alteração na equipe.

Desta forma, não há descontinuidade do trabalho, pois a rotatividade de profissionais é quase inexistente, sendo exceções os casos de licenças médicas pontuais. No entanto, com a mudança nas regras de contratação temporária definidas pela Resolução SEE nº 4.925, de 10 de novembro de 2023, que alterou a inscrição, antes por município, para regional, houve algumas mudanças no quadro de professoras e a redução do número de alunos, o que teve como consequência a exoneração do vice-diretor da instituição. O novo cenário é apresentado no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Descrição da Equipe Pedagógica da Escola Estadual Estrela Cadente
2024

| CARGO | QUANTIDADE | SITUAÇÃO FUNCIONAL | FORMAÇÃO |
|---|------------|--------------------|---|
| PEB Regente de aulas de Educação Física | 1 | Efetiva | Licenciatura em Educação Física e pós graduação na área da educação. |
| PEB Regente de aulas de Educação Física | 1 | Convocado | Licenciatura em Educação Física e pós graduação na área da educação .(Substituição ao professor efetivo, cedido para atuar como secretário em outra instituição escolar). |
| Especialista em Educação Básica | 1 | Convocada | Licenciatura em Pedagogia e pós graduação na área da educação. |
| Especialista em Educação Básica | 1 | Efetiva | Licenciatura em Pedagogia e pós graduação na área da educação. |
| Professora de Apoio à Comunicação, | 5 | Convocadas | Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Pedagogia/ Normal Superior e pós graduação na área da |

| | | | |
|--|----|------------|--|
| Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) | | | educação. |
| Professora da Sala de Recursos | 1 | Efetiva | Licenciatura em Pedagogia, Pós graduação em Educação Especial, cursos na área da educação inclusiva. |
| Professora da Sala de Recursos | 1 | Convocada | Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial. |
| PEB Regente de turma | 11 | Convocadas | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós graduação na área da educação. |
| PEB Eventual | 01 | Efetiva | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós graduação na área da educação. |
| PEB Regente de turma | 3 | Efetivas | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós-graduação na área da educação. (Uma exerce a função de diretora) |
| PEUB (Professora para o Ensino do Uso da Biblioteca) | 2 | Efetivas | Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior; Pós graduação na área da educação. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados na Secretaria Escolar da E. E. Estrela Cadente (2024).

Quanto à formação, percebe-se que todos os profissionais, em ambos os períodos, 2023 e 2024, possuem ensino superior, com especialização na área da educação. Entretanto, somente as professoras de apoio e as professoras da Sala de Recursos possuem formação relacionada à Educação Inclusiva.

Após a caracterização física, estrutural e de pessoal da instituição, a subseção seguinte se dedicará a fazer a apresentação dos documentos institucionais com foco na Educação Especial e Inclusiva. A importância da descrição detalhada dos documentos institucionais é justificada por sua função de definir e organizar a instituição, inclusive nos aspectos relativos à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

2.4.2 A Educação Especial nos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que contempla as diretrizes da escola nas diferentes áreas – pedagógica, administrativa e operacional –, visando orientar seus projetos, práticas, planos e documentos (Minas Gerais, 2019). Segundo a LDB (1996), sua formulação deve ser feita de forma participativa e clara, envolvendo todos os atores do processo educativo, e deve ser revisto e reformulado anualmente.

Em consonância com o que preconiza a definição de PPP trazida nas legislações, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição o define como:

um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva – o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022, p. 2).

Além disso, sua redação também aponta que sua formulação e execução devem ser feitas de forma participativa, envolvendo todos os atores do processo educativo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022).

No entanto, em relação a isso, é importante destacar que a versão inicial do atual documento disponível na escola foi produzida em 2019, para ser colocada em prática em 2020. Sua formulação foi realizada a partir das orientações dos Itinerários Avaliativos¹¹ e atualizada em 2022, seguindo as orientações do Memorando Circular nº 02/22/SEE/SPP.

¹¹ O Ofício Circular SB/ SAE/DAAP nº 01/2019 apresentou aos superintendentes regionais de ensino a proposta dos Itinerários Avaliativos e a importância do trabalho das diretorias educacionais no acompanhamento para a garantia de execução. O Documento Orientador dos Itinerários Avaliativos apresenta sua definição, objetivos e etapas: “O que são os Itinerários Avaliativos? Uma caminhada com 13 itinerários que visam apoiar a escola no diagnóstico das dimensões que impactam a aprendizagem. Essas dimensões foram sintetizadas em 4 eixos: relação da escola com a comunidade; direito à aprendizagem; gestão democrática e participativa; e fortalecimento do trabalho coletivo. Esses eixos serão utilizados como base para a elaboração dos Planos de Ação. Qual a finalidade dos Itinerários Avaliativos 2019? Os Itinerários Avaliativos 2019 são a ferramenta pedagógica e tecnológica de apoio à elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que de fato ajude a escola no

Desta forma, o atual PPP da escola é composto por todo o processo de desenvolvimento dos Itinerários, que foram realizados pela equipe com a participação da comunidade atendida, e cujo processo pode ser verificado nas atas arquivadas no setor pedagógico, e por alterações realizadas a partir das orientações do novo Memorando. Vale ressaltar que, em desacordo com a legislação e as normativas, não há registros que comprovem a participação da equipe e da comunidade escolar na revisão do documento realizada em 2022. Portanto, a versão atual se traduz em uma atualização da elaborada em 2019, cujos objetivos e metas propostos não foram alcançados ou postos em prática devido à pandemia, juntamente com alterações previstas e orientadas pelo Memorando nº 02/2022.

O Regimento Escolar teve sua atualização no ano de 2023 e segue as orientações propostas pelo Memorando supracitado, contempla todos os aspectos da escola e está em consonância com o PPP. No entanto, apesar da existência e publicitação dos documentos, não há informações referentes ao processo de elaboração, aprovação ou aplicação dos mesmos. Quanto aos aspectos relativos à educação inclusiva, na atual versão do PPP (2022), o tópico intitulado “Diversidade e inclusão na aprendizagem”, proposto pelas discussões relativas ao Itinerário 06, tem uma introdução que exalta a necessidade de trabalho para o desenvolvimento integral do cidadão, desenvolvendo o conceito de empatia, as questões relativas à educação ambiental, como também as relações étnico-raciais, em prol de melhorias na sociedade. Neste tópico, há a explicação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncional ao explicitar que:

O AEE é um serviço educacional especializado que atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio da realização de atividades diferenciadas, elaboração de recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, de forma a complementar ou suplementar a formação dos alunos, buscando autonomia para a realização das atividades da vida diária, inclusive as escolares” (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022, p. 26).

As informações relativas ao AEE postas no PPP incluem, além da definição e do público-alvo, abordagens para pensar este público, citando verificação de

planejamento, execução e avaliação de suas atividades para melhorar a qualidade educacional, levando em consideração o contexto de cada escola” (SIMAVE, 2019, p. 01).

relatórios e laudos médicos e entrevistas com pais/responsáveis. Relata que a instituição tem buscado auxílio das equipes do SAI, do CREI e da escola especial para aprimorar a oferta do atendimento educacional especializado já prestado. Entretanto, após a verificação dos e-mails, ofícios e atas das reuniões, foi possível identificar que não há registros ou relatos da prática desta parceria. No tocante ao PDI, o PPP conceitua e aponta as formas de utilização do mesmo, ressalta sua atualização bimestral e a consulta permanente dos profissionais elaboradores do documento. Ao final, traz o registro do total de alunos que possuem o instrumento, mas o registro não é atualizado e não condiz com a realidade da escola (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022).

Quanto à Sala de Recursos, o PPP não apresenta a descrição física e material, o quantitativo de matrícula ou a dinâmica de organização dos atendimentos, mas define o PAEE e, diante da sua importância e da obrigatoriedade de elaboração e execução pelo professor da SRM, o documento acrescenta: “Sendo assim, 90%, aproximadamente, dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possuem Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)” (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022, p. 29).

Esclarece sobre as atividades realizadas e as habilidades gerais que são desenvolvidas. Aborda a importância do trabalho conjunto entre docentes regentes de turma e do AEE e, sobre este, descreve a organização para que haja tal articulação:

Para uma boa qualidade do atendimento educacional especializado, é necessário que os professores regentes e o professor do AEE (Sala de Recursos e/ou Professor de Apoio) trabalhem sinergicamente. Por isso, esses profissionais têm se articulado da seguinte forma:

Durante algumas reuniões pedagógicas, o professor da sala de recursos auxilia com recursos de adaptação, orienta em recursos para melhorar a adaptação em sala.

O professor regente se relaciona com os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

Alguns professores apresentam certas dificuldades na interação com esses alunos, porém, procuram estar sempre atentos às situações dos mesmos (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022, p. 29).

É importante destacar aqui a informação de que há realização de reuniões que contemplam orientação/auxílio do professor da SRM em relação aos recursos e

adaptações. Porém, essas reuniões não foram comprovadas em texto de registro das atas das reuniões, o que evidencia uma lacuna quanto aos registros das reuniões realizadas.

Já o Regimento apresenta uma descrição mais completa. No documento, a Educação Especial é apresentada no Título IV: Das Modalidades da Educação Básica. No Capítulo I, intitulado “Da educação especial”, que é composto por quatro seções. São elas: Seção I - Do percurso escolar; Seção II - Da organização da oferta de AEE; Seção III - Das atribuições do regente de turma e regentes de aulas; e Seção IV - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA).

Nos Artigos 12º a 15º do Capítulo I, são elencadas a definição da Educação Especial e a obrigatoriedade de sua descrição e organização estarem expressas no PPP e no Regimento das unidades escolares, a definição do PDI e a informação de que há regulamentações específicas para o atendimento de seu público. As Seções I e II do capítulo abarcam, respectivamente, questões relativas ao percurso escolar dos alunos da educação especial, a conceituação de AEE, seus objetivos e, ainda, esclarecem quanto aos recursos de acessibilidade.

O Artigo 28 está localizado na Seção II, que trata da Organização da Oferta do AEE, e tem foco nas incumbências do professor do AEE, nesse caso, referindo-se apenas à SRM. As orientações postas aos regentes de turma e aos regentes de aula estão presentes no Art. 32:

Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:
Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula;
Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes, públicos da educação especial;
Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista em educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado;
Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes;
Zelar pela aprendizagem dos estudantes, públicos da educação especial;
Preencher informações do estudante no PDI” (ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE, 2023, p. 10).

Destarte, é possível identificar que as informações constantes no Regimento Escolar relativas ao AEE e, principalmente, quanto às atribuições e responsabilidades dos professores regentes de turma e de aulas destacam a necessidade de articulação e parceria com os professores do AEE. O Art. 33 reforça a necessidade desta colaboração, ao apresentar:

Art. 33 - O processo de ensino-aprendizagem do estudante, público da educação especial, é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (Escola Estadual Estrela Cadente, 2023, p. 10).

A exigência desta articulação e colaboração é expressa novamente no Art. 34, ao descrever as funções dos professores do AEE, aqui relacionadas aos professores de ACLTA:

Art. 34 - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de:
Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;
Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;
Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;
Zelar pela aprendizagem dos estudantes, públicos da educação especial;
Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;
Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante” (ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE, 2023, p. 10).

Ao realizar a leitura do documento, é possível verificar que as obrigações dos professores do AEE se repetem nos Artigos 28 e 34, apresentando praticamente a mesma redação. No entanto, no Artigo 34, há a inclusão do item que se refere aos registros das adaptações. Como o Artigo 28 está na definição da sala de recursos, conclui-se que as informações se repetem, pois, este se refere à SRM e o Artigo 34 se refere aos demais cargos contemplados no AEE, segundo a legislação mineira, já especificada na Seção 2.2 “Educação Inclusiva em Minas Gerais”.

Logo, podemos perceber que os documentos oficiais da escola preveem a oferta da Educação Especial, conforme o Art. 10 da Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009) e o Art. 3º da Resolução nº 460 (MINAS GERAIS, 2013), mas não contemplam todas as informações referentes à organização e institucionalização, conforme previsto no Artigo 18 da Resolução nº 460:

Art. 18 – O projeto pedagógico das escolas deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I - sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - matrícula no AEE de alunos do ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - cronograma de atendimento aos alunos; IV - plano de AEE, contendo a identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, através do PDI, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, acompanhadas do registro permanente do processo de atendimento do aluno, através do relatório circunstanciado; V - professores para o exercício da docência em AEE; VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, de códigos diversos e guia-intérprete; VII - profissionais que atuam no suporte às atividades de alimentação, higiene e locomoção dos alunos que delas necessitam; VIII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, dentre outros, que maximizem o AEE (Minas Gerais, 2013, p. 4).

Ao analisar o PPP e o Regimento a partir das orientações previstas na Resolução supracitada, não foram notados elementos referentes ao espaço físico e aos materiais, como também à existência de matrículas externas, à regulamentação das prioridades de matrícula mediante a oferta a diferentes redes de ensino e ao cronograma de atendimento, embora haja seções dedicadas ao estabelecimento das atribuições, objetivos e conceituação do AEE.

Ainda com relação aos elementos referentes à inclusão presentes na proposta pedagógica, outro ponto a ser destacado refere-se ao “Plano de ação baseado nos itinerários avaliativos do 2 ao 9” (descritos no quadro a seguir), que orientou a organização do PPP. Com base nele, houve a definição de propostas relacionadas à Educação Inclusiva. Conforme o Documento Orientador dos Itinerários Avaliativos (SIMAVE, 2019):

Os Planos de Ação definem a atuação da escola a partir das necessidades identificadas no diagnóstico. Eles também devem possuir ferramentas para monitorar sua execução e

avaliar seus resultados, através de indicadores, metas, painéis e reuniões. Os Planos de Ação devem ser coerentes com o Marco Referencial (p. 2).

Os Planos de Ação deveriam ser formulados a partir do diagnóstico do contexto escolar, realizado de forma participativa por todos os profissionais e, ainda, pelos pais/responsáveis. Portanto, podemos apreender que houve consentimento quanto à necessidade de mudança e/ou fortalecimento das ações relacionadas à inclusão realizadas pela equipe, visto que foram contempladas no Plano de Ação definido pela comunidade escolar após a realização dos Itinerários Avaliativos.

As ações propostas no que se refere à Educação Inclusiva, elaboradas pela equipe e retiradas do PPP (2022) da Escola Estadual Estrela Cadente, estão dispostas no Quadro 4. O objetivo em citar tais ações está em enfatizar as propostas da equipe após o diagnóstico realizado coletivamente.

Quadro 4: Ações do PPP relacionadas à Educação Inclusiva propostas com base nos Itinerários Avaliativos

| ITINERÁRIO | DESENVOLVIMENTO | |
|---|------------------------------------|---|
| 05. Análise do percentual de acerto por descritor | Ação | Dinamizando a aprendizagem |
| | Ponto de melhoria | 01. Intervenções adequadas, de acordo com as necessidades dos alunos. |
| | Objetivo e resultados | Romper com o modelo tradicional de educação, tornar-se uma escola aberta com oportunidade de aprendizagem a todos. Proporcionar aos alunos novas oportunidades de aprendizagem para que sejam capazes de aprender de forma significativa. |
| | O que será feito? | Através do novo currículo usaremos novas estratégias de ensino que se adequem ao ritmo e a forma de aprender de cada aluno. |
| | Por quem será feito? | Será planejado por toda comunidade escolar e trabalhado pelos professores em sala de aula. |
| 06 Ambiente participativo | Ação | Promovendo a Inclusão |
| | Ponto de melhoria | 01. Atividades e projetos que promovam de fato a inclusão do aluno especial. |
| | Objetivo e resultados | Desenvolver projetos que promovam, de fato, a inclusão dos alunos especiais para que possam obter o melhor desempenho possível. |
| | Como podemos medir esse resultado? | Observando a melhoria do respeito à diversidade, assim como melhora no convívio social desses alunos e, principalmente, através da melhoria do desempenho desses alunos. |

| | | |
|---------------------------|------------------------------------|---|
| | O que será feito? | Um projeto voltado para Educação Especial, juntamente com a sala de recursos multifuncionais. |
| | Como será feito? | Serão realizadas palestras, rodas de conversas, exposições de trabalhos, cursos, trocas de experiências e o projeto "Parque Azul", onde teremos uma manhã de atividades voltadas para esses alunos. |
| | Por quem será feito? | Professora da Sala de Recursos Multifuncionais com o apoio da equipe gestora. |
| 06 Ambiente participativo | Ação | Estimulando a formação para a inclusão |
| | Ponto de melhoria | 02. Intensificar a informação e formação dos professores. |
| | Objetivo e resultados | Proporcionar formação continuada para os docentes em um processo permanente e constante de aperfeiçoamento, visando a melhor inclusão em nossa escola. |
| | Como podemos medir esse resultado? | Através de mudanças positivas e melhorias nas práticas de inclusão. |
| | O que será feito? | Auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos professores. |
| | Como será feito? | Serão oferecidas palestras e capacitações com profissionais da área de inclusão. |
| | Por quem será feito? | Equipe gestora e profissionais convidados. |

Fonte: Extraído do PPP da Escola Estadual Estrela Cadente (2022).

Através da análise do quadro, podemos identificar que, no Itinerário número 05, "Análise do percentual de acerto por descritor", cuja ação proposta é intitulada "Dinamizando a aprendizagem", os objetivos apresentados estão relacionados às alterações da forma de trabalho das docentes, buscando considerar as necessidades dos estudantes, em prol de um aprendizado mais lúdico, inovador e efetivo. É importante ressaltar que a ação prevê o planejamento coletivo e a aplicação da proposta coletiva, por cada docente em sua sala de aula.

A ação não é proposta diretamente para os estudantes, público da educação especial, mas sabemos que aulas com planejamento diferenciado, dinâmicas e com materiais diversificados contribuem, também, para o interesse e o aprendizado deste público.

Quanto ao Itinerário 06, “Ambiente Participativo”, na ação proposta “Promovendo a inclusão”, percebemos que foi identificada pela equipe a necessidade de promoção de projetos/atividades que promovam efetivamente a inclusão. De acordo com os objetivos definidos pela comunidade escolar durante a realização dos Itinerários Avaliativos, necessitavam ser realizados projetos, palestras, cursos e exposições, que deveriam ser planejados e organizados pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais e pela gestão da escola. O único projeto que atualmente ocorre com tal formatação é o da Semana do Autismo¹²; as demais atividades ainda não são realizadas.

Ainda no Itinerário 06, a segunda ação idealizada, nomeada “Estimulando a formação para a inclusão”, estabelece a ação de promoção de cursos e capacitações a serem ofertados por parceiros da instituição ou profissionais voluntários. Desta forma, deveriam ocorrer, a partir de convites feitos pela gestão escolar, momentos de formação coletiva em prol da inclusão escolar. No entanto, foram identificadas poucas situações de formação coletiva ofertada pela instituição. A partir da análise dos documentos e levando em consideração que os Itinerários foram realizados no ano de 2019, é possível verificar que muitos elementos identificados como pontos de mudança não foram alterados, assim como as ações elaboradas ainda não foram colocadas em prática.

Mediante a apresentação e análise dos documentos institucionais oficiais (PPP e Regimento Escolar), podemos identificar lacunas no que diz respeito à: (i) obrigatoriedade da elaboração coletiva dos documentos; (ii) à falta de informações relativas à institucionalização e organização dos atendimentos na SRM; (iii) à ausência da descrição física e material da SRM; (iv) à desatualização dos números relativos à matrícula da Educação Especial e dos PDIs; e (v) às informações e ações propostas nos Itinerários Avaliativos que não foram postas em prática. Além disso, cabe destacar que os documentos reforçam a importância da articulação entre o trabalho dos professores regentes e do AEE, visto que, além de estar presente nas orientações estaduais, representa fator fundamental para o sucesso das ações inclusivas.

¹² O Projeto Semana do Autismo será detalhado na Subseção 2.4.5 Organização e funcionamento da sala de Recursos Multifuncionais.

O PPP, embora apresente alguns pontos a serem reconstruídos e atualizados, possui uma estrutura que abrange os diferentes aspectos e características da escola e do cotidiano escolar. Há a apresentação dos marcos institucionais e, ainda, um eixo dedicado a pensar as relações interinstitucionais, considerando as famílias. A apresentação e análise dos dados das avaliações externas também estão presentes. Para a compreensão da dinâmica institucional, como também das relações estabelecidas, faremos, a seguir, a apresentação das práticas de gestão visualizadas no contexto da instituição.

2.4.3 Práticas de gestão escolar

Antes de adentrar à descrição das práticas de gestão presentes na instituição, é importante destacar o que se constitui por gestão. Segundo Lück (2009), entende-se por gestão escolar a equipe de responsáveis pelo planejamento, organização e orientação administrativa e pedagógica da instituição escolar. O principal membro desta equipe é a diretora, mas também há os auxiliares da direção (vice direção), os supervisores, coordenadores e a secretária escolar. No estado de Minas Gerais, a nomenclatura utilizada para se referir ao cargo de coordenador e supervisor é Especialista em Educação Básica (EEB).

A gestão da instituição foi liderada por uma diretora e um vice-diretor, que cumpriram o segundo mandato, a partir de 2019, com reeleição em 2022 por meio de chapa única, permanecendo assim até janeiro de 2024. Em fevereiro de 2024, o vice-diretor foi exonerado devido à queda no quantitativo de alunos, que, de acordo com a Resolução SEE nº 4.925, de 10 de novembro de 2023 (que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) (Minas Gerais, 2023), precisa ser de 401 alunos, no mínimo, em escola de apenas 2 turnos, para comportar 1 vice-diretor. Desta forma, a partir deste momento, a diretora passa a liderar a equipe e a instituição, sem o apoio de um vice-diretor.

O foco da apresentação da gestão nesta seção será dado à direção, à vice direção e ao especialista em educação básica, visto que tais atores atuam mais diretamente com a gestão pedagógica e têm relação direta com as práticas para a educação inclusiva. A secretária escolar está mais envolvida com os processos

administrativos, a vida funcional dos servidores e os documentos escolares dos discentes. As atribuições dos componentes da equipe gestora estão definidas na Lei nº 15.293/2004 (que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado) (Minas Gerais, 2004), na Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022) (que estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos), como também constam no Regimento Escolar da instituição.

No tocante à direção escolar e à vice direção, suas responsabilidades estão expressas no Termo de Compromisso assinado por eles para o ato da posse, que contempla as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. As atribuições do termo são as mesmas expressas no Regimento, de forma resumida. Assim, o Regimento Escolar define:

Art. 39 - Compete ao Diretor das Escolas Estaduais de Minas Gerais, observando a legislação específica:

I - representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;

II – zelar, por meio das ações abaixo detalhadas, para que a escola estadual sob minha responsabilidade ofereça serviços educacionais de qualidade, conforme plano de metas a ser pactuado no prazo de dois meses com a Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG:

a. coordenar o Projeto Pedagógico;

b. apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica;

c. adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos nas avaliações externas;

d. sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas;

e. estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, organizar o quadro de pessoal, acompanhar a frequência dos servidores e conduzir a avaliação de desempenho da equipe da escola, garantir a legalidade e regularidade da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

III - zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e do mobiliário escolar;

IV - indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial;

V - prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar;

VI - assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar;

VII – fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos;

VIII - observar e cumprir a legislação vigente.

Parágrafo único - O Diretor deverá organizar o Quadro de Pessoal, após a devida inserção dos dados cadastrais da escola, dos seus servidores e estudantes, como também de turmas, aulas e funções, dentre outros dados necessários, com base no disposto na legislação vigente” (Escola Estadual Estrela Cadente, 2023, p. 13).

Além das atribuições constantes no trecho supracitado, há ainda aquelas relativas ao SIMADE. No que se refere à vice direção, o documento apresenta que sua função, além da substituição do diretor e do cumprimento de seus compromissos no caso de afastamentos, deve vislumbrar o aprimoramento dos padrões de aprendizagem dos alunos de forma gradativa, de forma a contribuir para a formação da cidadania (Escola Estadual Estrela Cadente, 2023).

Posto isso, em relação à sua atuação cotidianamente, é possível perceber que os gestores escolares (direção e vice direção) conhecem os discentes, estão sempre na escola e possuem boa relação com a equipe. Nem sempre participam das reuniões escolares, como os conselhos de classe, tampouco das reuniões entre professoras do mesmo ano (série), mas estão presentes nas reuniões de pais/responsáveis, que são realizadas ao final de cada bimestre. Apesar da obrigatoriedade de reuniões semestrais com os responsáveis pelos alunos do AEE, expressa na Resolução SEE nº 4.256/2020, não há registros de realização das mesmas. A diretora, juntamente com as especialistas, coordena as reuniões de Módulo Coletivo¹³. Quando há conflitos envolvendo alunos, ou alunos e docentes, e que é necessária sua intervenção, eles buscam ouvir as docentes e as famílias, apoiando-se em parcerias com o Conselho Tutelar e/ou o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), se preciso for.

Tanto a diretora como o vice-diretor são receptivos e estão sempre dispostos a ouvir e atender, dentro das possibilidades, as demandas levadas pelos mais variados setores. Compras de materiais específicos para projetos de docentes, aquisição de utensílios para a cozinha e o refeitório, auxílio na elaboração de projetos/atividades com uso de tecnologia, além da preocupação com a manutenção e a criação/aquisição de espaços/materiais adequados para o aprendizado e com

¹³ De acordo com o Ofício Circular GS Nº 2663/16 (Minas Gerais, 2016) para os professores com carga horária de 24h/semanais devem ser cumpridas 8h/semana de atividades extraclasse. Destas 4h em local definido pelo próprio docente e 4h em local definido pela gestão escolar (2h módulo coletivo, que constitui reunião com toda a equipe docente, e 2h conforme necessidade da instituição).

boas condições de trabalho, podem ser utilizados como exemplos para dar visualização da forma como a gestão atua. Estas atitudes estão em consonância com o disposto no Regimento Escolar (Escola Estadual Estrela Cadente, 2023) nos itens: Compromisso com a gestão pedagógica – “b. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade” (p. 13) – e nas Competências da Direção Escolar – “III - zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar” (p. 14).

No entanto, apesar da disposição em ouvir, conversar e atender solicitações pontuais, feitas em conversas particulares, a análise da realidade escolar, bem como das avaliações externas como base para tomada de decisões coletivas, ainda é incipiente. Nos módulos coletivos, apenas as ações e objetivos relacionados ao acompanhamento da Gestão Integrada da Educação Avançada¹⁴ (GIDE) são desenvolvidos de forma participativa, visto que, no momento de definição das metas e ações, a partir das propostas apresentadas, o grupo vota, definindo as ações a serem realizadas. Sendo assim, é definido um Plano de Ação. Posteriormente, é entregue o Cronograma de realização das ações para ser seguido por toda a equipe pedagógica.

Na Gestão de Pessoas, podemos perceber que os gestores realizam as atribuições ao acompanhar e supervisionar a realização do trabalho, e há estímulo ao desenvolvimento profissional, inclusive para a realização de cursos e atividades de formação, fazendo divulgação de opções de cursos, palestras e atividades, constantemente. Há, ainda, a preocupação com a valorização e o reconhecimento humano e profissional através de pequenas atitudes, como oferta de lanches especiais, lembranças em datas comemorativas, cartões de aniversário, por exemplo. Tais atitudes estão de acordo com o Regimento institucional e com as atribuições do cargo firmadas no Termo de Compromisso, visto que há estímulo, valorização e divulgação de oportunidades formativas pela gestão.

¹⁴ Programa GIDE: A Escola Estadual Estrela Cadente, desde de 2020 participa da Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), que faz parte de um Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), no âmbito do Programa Gestão pela Aprendizagem. A GIDE é um sistema desenvolvido pela FDG, que unifica e foca os esforços e recursos da escola em objetivos, metas e ações para a melhoria de seus resultados e processos, fundamentado no método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar) e no gerenciamento do processo pedagógico a partir de fatos e dados.

As ações citadas nesta seção, além de constarem nos documentos oficiais da escola, também podem ser verificadas no Documento: Texto Referência Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), que constitui um documento novo no Brasil, mas comum em diversos países exitosos em políticas de desenvolvimento de lideranças, o qual busca lógica nos processos de escolha, políticas de formação e auxílio, além de oferecer transparência quanto às atribuições e objetivos da função. O documento destaca a atuação do diretor:

Apoiar, avaliar e possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente (avaliação e monitoramento dos professores, investimento no desenvolvimento profissional de professores, manutenção de culturas colaborativas de trabalho); II) Definir metas, avaliações e responsabilidades (destaca-se a autonomia/discricionariedade do diretor para estabelecer metas e planejar, além do uso de dados para beneficiar os estudantes); III) Gestão estratégica dos recursos (uso estratégico dos recursos humanos e financeiros, alinhando-os aos propósitos pedagógicos); IV) Sistema de Liderança (atuação para além dos limites da escola, estabelecendo relações com outras escolas para a troca de experiências e boas práticas) (Brasil, 2021, p. 3).

A partir do exposto na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), podemos compreender que a gestão da instituição busca reconhecer, incentivar, apoiar e possibilitar o desenvolvimento profissional, além de oferecer recursos materiais para a realização do trabalho docente. No entanto, não reflete com a equipe sobre a realidade e as possibilidades do trabalho escolar, visto que, após a verificação de 151 atas, dos anos de 2017 a 2023, não foram encontradas reuniões com esse enfoque. Ou seja, não há reuniões em que a equipe tenha a possibilidade de refletir sobre os resultados das avaliações externas e internas e repensar os rumos do trabalho realizado de forma coletiva. Tal situação contradiz o exposto nas suas funções, que envolvem acompanhamento das avaliações pedagógicas e proposição e a adoção de condutas para o aumento da proficiência nas avaliações externas.

Quanto à Especialista em Educação Básica (EEB), o Regimento Escolar define o objetivo central do trabalho: “Art. 100 - A finalidade do serviço dos especialistas em educação básica é articular o trabalho pedagógico da escola, coordenado e integrado ao trabalho dos professores, dos alunos e seus familiares, em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem” (Escola Estadual Estrela

Cadente, 2023, p. 32). No Artigo 101, o documento atribui as obrigações do servidor para além daquelas postas na legislação vigente. A Lei nº 15.293/2004 (que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado) (Minas Gerais, 2004) traz as seguintes funções para a carreira de Especialista em Educação Básica:

- 2.1. exercer, em unidade escolar, a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
- 2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;
- 2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;
- 2.4. participar da elaboração do calendário escolar;
- 2.5. participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;
- 2.6. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;
- 2.7. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;
- 2.8. exercer atividades de apoio à docência;
- 2.9. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar” (Minas Gerais, 2004, recurso online).

Deste modo, é possível verificar na legislação estadual e no documento institucional que a especialista em educação básica é definida enquanto “elemento articulador”. Sendo, portanto, sua função primordial a realização da articulação do trabalho pedagógico entre os profissionais da escola e, ainda, com a família e demais órgãos/atores envolvidos no processo educacional dos discentes (Minas Gerais, 2004).

No tocante à participação destas na gestão pedagógica, é possível identificar dificuldades para a realização da articulação do trabalho dos docentes, o que reflete na efetividade e na avaliação das práticas pedagógicas, em especial das práticas inclusivas. A existência de práticas inclusivas é inerente à ocorrência da articulação entre os atores educacionais, visto que exige, por exemplo, conhecimento prévio dos professores do AEE do planejamento do professor regente para a avaliação da

necessidade de preparação e adaptação das atividades e materiais. Desta forma, a subseção seguinte se dedica a descrever a dinâmica do trabalho pedagógico, sua rotina e as implicações para a consolidação da educação inclusiva.

2.4.4 A organização do trabalho pedagógico e seus efeitos na promoção da educação inclusiva

Para a compreensão do cotidiano escolar, é imprescindível conhecer a dinâmica de organização do trabalho pedagógico, a divisão dos tempos escolares devido à pluridocência, as reuniões pedagógicas e os módulos individuais, bem como a construção curricular e o planejamento/acompanhamento das aulas.

Em relação à divisão de docentes por anos escolares, nas turmas de 1º ao 3º ano (Ciclo da Alfabetização), há uma docente responsável por ministrar todos os componentes curriculares, com exceção da Educação Física, que é responsabilidade de professor habilitado. Já nas turmas de 4º e 5º anos (Ciclo Complementar), havia na escola uma característica peculiar de divisão por disciplinas (pluridocência), que, em geral, não ocorre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em outras escolas. Destaca-se que a pluridocência vigorou na instituição até o final do ano letivo de 2023 e, por orientação da inspeção escolar, foi extinta em 2024. Portanto, a partir de 2024, cada professora será responsável por lecionar todos os componentes curriculares, em apenas uma turma.

Entretanto, é válido apresentar que, até o ano de 2023, as três professoras regentes alternavam suas aulas nas três turmas de cada série/ano, lecionando componentes curriculares específicos. Desta forma: Professora 1 (Língua Portuguesa), Professora 2 (Matemática), Professora 3 (História e Geografia); as demais disciplinas eram de responsabilidade de todas as regentes, mas cada uma em uma turma (essa organização é justificada pela organização da carga horária semanal das docentes, para não ultrapassar o quantitativo estabelecido pela legislação de 16h semanais na regência de aulas).

Cada docente tinha uma turma pela qual era responsável e que lecionava durante a maior parte do tempo, visto que trabalhava, além do seu conteúdo específico, com os demais componentes curriculares (Arte, Ensino Religioso, Ciências). Portanto, os lançamentos referentes a notas, frequência e conteúdo lecionado, desta turma, eram de sua responsabilidade. Não há registro, explicação,

organização ou conceituação desta prática no PPP ou no Regimento Escolar da Escola, mas, de acordo com a pesquisa realizada, em contato com professoras já aposentadas, esta é uma organização iniciada antes do ano de 1939 e que se perpetuava na escola até o momento inicial deste estudo.

Quanto à definição do currículo a ser desenvolvido em cada turma, há necessidade de apresentação do Planejamento Anual, no qual os conteúdos curriculares postos pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) são distribuídos por bimestre, sendo sua seleção e organização realizadas pelas docentes. Desta forma, as responsáveis por cada ano/série devem elaborar e entregar o Planejamento Anual à EEB, ainda nos primeiros meses do ano letivo. Para as turmas do Ciclo da Alfabetização, o planejamento deve ser realizado de forma coletiva, pelas professoras, e entregue em um documento único, por série/ano e por disciplina.

No caso dos 4º e 5º anos, devido à pluridocência, característica do Ciclo Complementar dos Anos Iniciais na instituição até 2023, cada docente realizava o planejamento da disciplina da qual era responsável. Portanto, de acordo com ata disponível no setor pedagógico, ocorria, no início do ano letivo, uma reunião de módulo coletivo na qual era disponibilizado espaço para discussões visando à elaboração deste planejamento entre as professoras das turmas. No entanto, o tempo era insuficiente e sua consolidação ocorria de forma individual, sendo os planejamentos entregues à supervisão posteriormente. Após a mudança na organização da divisão das professoras por turma, no começo de 2024, essa possibilidade de planejamento coletivo não foi oferecida, e a nova orientação das especialistas é seguir o Plano de Curso Anual disponibilizado pelo governo de Minas Gerais, mas realizar o planejamento semanal seguindo o modelo da escola.

A partir do estabelecido no Planejamento Anual, cada docente deve realizar seu planejamento semanal de acordo com o modelo disponibilizado pelo setor pedagógico da escola (Figura 2); tal planejamento deve ser acompanhado e validado pela especialista responsável pela turma, com antecedência mínima de uma semana.

No modelo, criado pelas especialistas da escola, é necessário que a professora indique o objeto do conhecimento, as habilidades a serem trabalhadas, a forma em que realizará a contextualização do assunto, o roteiro das ações a serem desenvolvidas e as atividades a serem aplicadas. O roteiro evidencia que é

necessário que o planejamento seja contextualizado e que sejam previamente estabelecidas as habilidades a serem desenvolvidas e as atividades e ações que serão utilizadas para alcançar o desenvolvimento destas habilidades. A Figura 2 ilustra o modelo elaborado pela equipe pedagógica utilizado pela equipe docente.

Figura 2: Modelo da instituição para Plano de Aula

| PLANO DE AULA | |
|---|--------------------------------------|
| ANO DE ESCOLARIDADE/TURMA: 1º ANO - ADRIANA | NÚMERO DE AULAS/ SEMANAIS: 06 |
| COMPONENTE CURRICULAR: LINGUA PORTUGUESA | DATA:/...../..... |
| OBJETO DE CONHECIMENTO: CONHECIMENTO DO ALFABETO DO PORTUGUÊS DO BRASIL | |
| HABILIDADES : (EF01LP10A) NOMEAR AS LETRAS DO ALFABETO. (EF01LP10BX) RECITAR AS LETRAS EM ORDEM ALFABÉTICA E/OU ALEATORIAMENTE. | |
| CONTEXTUALIZAÇÃO: (espaço de apresentar aos estudantes o tema da aula e questioná-los para levantar hipóteses sobre o tema). TEMA: ALFABETO. | |
| AÇÃO PROPOSITIVA: (sequência de atividades que propiciem a participação individual e coletiva dos alunos). DESENVOLVIMENTO DAS AULAS..... | |

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Vale ressaltar que, de acordo com a afirmação da Especialista em Educação Básica (EEB), durante uma conversa com a pesquisadora, nem sempre é possível realizar o acompanhamento do planejamento semanal, visto que há outras demandas cotidianas que precisam ser acompanhadas/realizadas pela especialista, como recepção de pais/responsáveis, atendimento a alunos, reuniões por convocação da Superintendência, dentre outros. Estas demandas podem ser comprovadas através dos e-mails de convocação, e os atendimentos constam nas atas registradas nos livros do setor pedagógico. Além da obrigatoriedade de apresentação do planejamento, há ainda a orientação de envio, pelos docentes, das avaliações bimestrais, também solicitadas com antecedência de uma semana, objetivando uma análise e revisão das questões pela EEB.

Quanto às reuniões pedagógicas, são realizados pela instituição três distintos tipos. Mas, antes de tratar das especificidades dessas, faz-se necessário apresentar a organização da carga horária obrigatória e extraclasse prevista na legislação estadual. De acordo com o Ofício Circular GS nº 2663/16 (Minas Gerais, 2016):

As 8 (oito) horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica, com jornada de 24h, devem ser cumpridas:

4h semanais em local de livre escolha do professor.

Estas atividades compreendem ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática em sala de aula e garantir o sucesso dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção.

Destas 4 horas, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo, e as demais deverão ser dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como a outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência” (Minas Gerais, 2016, p. 1).

A partir dessa apresentação, considerando a carga horária referente às atividades extraclasse, a escola realiza as seguintes reuniões: de Módulo Coletivo, Módulo Individual e Reunião entre professoras e especialista. O Módulo Coletivo ocorre sempre às segundas-feiras, de 17:20h às 19:20h, e conta com a participação de todas as regentes, professoras de apoio, de educação física e eventual. Esse tempo é utilizado para repasses de orientações oriundas da SEE-MG para a realização de atividades/projetos; elaboração do cronograma das ações e atividades da instituição, estudo de documentos como Memorandos e Resoluções, e aprimoramento em temas relevantes para a equipe por meio de palestras com convidados externos¹⁵. O cronograma com as atividades, reuniões e eventos previstos para o bimestre seguinte é entregue no último módulo coletivo do bimestre anterior.

O Módulo Individual é composto por 1:40h semanais; desta carga horária, 50 minutos são dedicados à reunião com a Especialista para verificação e acompanhamento do planejamento semanal das aulas. É importante destacar que há professoras que realizam cursos de capacitação e são dispensadas dessas reuniões, conforme orientações do Ofício Circular GS nº 2663/16, mas, se convocadas, devem comparecer. Há, ainda, as reuniões realizadas entre especialistas e professoras da série/ano, quando necessário. Constituem 1h semanal e têm por objetivo a troca de informações, o planejamento, a sistematização das ações já realizadas e as futuras. Desta última, também há

¹⁵ Os assuntos abordados nos módulos coletivos, estão detalhados mais adiante, no Quadro 05.

possibilidade de dispensa. É importante ressaltar que, devido a essa organização e à dispensa das professoras que realizam cursos de capacitação, nem todas participam destas reuniões.

Dessa forma, não há espaço e tempo para discussões relacionadas ao planejamento e às estratégias que contemplem o que preconiza a Resolução SEE nº 4.256/2020, tampouco o disposto no PPP e no Regimento Escolar em relação à elaboração do PDI e à articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Ou seja, não ocorre avaliação conjunta (professoras regentes, professora de apoio e professora da SRM) do trabalho que está sendo realizado para o planejamento e a reflexão sobre as adaptações necessárias. No pré-conselho de classe e nos conselhos de classe, há a participação das professoras regentes de turma, da professora ACLTA (quando há) e, normalmente, do(a) professor(a) de Educação Física.

Entretanto, há situações em que o ajuste de horário com os demais cargos/escolas não é possível. A professora da SRM não participa dos conselhos. As professoras falam da turma, no geral, e a professora de ACLTA faz os comentários que julga relevantes quanto aos alunos que acompanha (potencialidades, conquistas e desafios relacionados ao aprendizado e à socialização). Essa falta de articulação¹⁶ inviabiliza a realização do trabalho que contemple a perspectiva inclusiva, conforme as orientações e a resolução estadual definem.

Ademais, compreende-se que essa lacuna é prejudicial não apenas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial, mas de todos os discentes, pois a possibilidade de troca de experiências, percepções e práticas beneficia a todos e se constitui enquanto um momento de oportunidade de formação para os docentes e profissionais.

Na busca por evidências sobre a articulação e os planejamentos relativos à Educação Inclusiva nas reuniões realizadas na instituição, foram verificados arquivos de registros da instituição referentes ao período de junho de 2017 a junho de 2024. Este período foi definido por corresponder à média de dois anos antes da

¹⁶ A falta de articulação está melhor descrita no Capítulo 3, na análise dos dados.

pandemia da COVID-19¹⁷ e ao momento atual, estabelecendo um espaço temporal que possibilite uma análise consecutiva e fiel do cotidiano da instituição, visto que, durante o período de ocorrência do estudo, surgiram novas determinações importantes para o seu desdobramento. Através deste levantamento, foi possível identificar que há um total de 38 atas¹⁸ que mencionam ou têm como foco a Sala de Recursos Multifuncionais ou o trabalho das professoras de ACLTA. As atas estão disponibilizadas em dois livros distintos: um deles, de registro geral das atas de reuniões e dos registros de Módulo II, e o outro, que é exclusivo dos registros relativos ao AEE e das professoras de apoio. O Quadro 5 mostra o compilado dos registros verificados e os temas tratados no primeiro livro de atas, que reúne as atas referentes ao Registro Geral do Módulo II.

Quadro 5: Registros das reuniões que contemplam a educação inclusiva da E. E. Estrela Cadente

| Ano | Nº de atas registradas | Nº de menções ao AEE | Assunto abordado |
|------|------------------------|----------------------|--|
| 2017 | 32 | 02 | Menção à participação dos alunos/ docentes da SRM nas atividades da escola. |
| | | 02 | Elaboração de PDI. |
| 2018 | 54 | 02 | Reunião entre Especialista em Educação Básica e responsável de aluno com deficiência sobre as necessidades/ trabalho desenvolvido pela escola. |
| | | 01 | Reunião para Orientações da Semana da Inclusão, necessidades dos alunos e reflexão sobre a padronização dos planos de aula. |
| | | 04 | Reunião entre Especialista em Educação Básica e professora de apoio. |
| | | 01 | Reunião entre Especialista em Educação Básica e professora da sala de recursos. |
| | | 01 | Reunião entre professores regentes e professores de apoio para planejamento e troca de saberes, percepções e experiências. |
| | | 02 | Reunião de formação sobre Educação Inclusiva (Transtorno do Espectro Autista - TEA); elaboração |

¹⁷ COVID19 (uma infecção respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2) sendo o primeiro caso registrado no mês de dezembro de 2019 em Whuan, na China. Em 20 de janeiro de 2020 a OMS (Organização Mundial da Saúde) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de âmbito internacional e em 11 de março de 2020 como Pandemia. Com o risco de propagação do vírus Covid 19, houve o fechamento de diversos setores, inclusive das escolas e a autorização para trabalho remoto. Disponível em Covid-19 — Ministério da Saúde acesso em 10 de janeiro de 2025.

¹⁸ Importante mencionar que há uma lacuna no período de fevereiro de 2020 a março de 2022, que compreendeu a pandemia da COVID 19.

| | | | de relatórios. |
|-------|-----|----|---|
| 2019 | 23 | 01 | Reunião de formação sobre TEA, participação de pais de uma estudante autista/ técnicas de ensino aprendizagem para autistas |
| | | 01 | Reunião entre Especialista em Educação Básica, direção e professora da Sala Recursos. |
| | | 01 | Reunião do Itinerários avaliativos - participação da comunidade. |
| 2020 | 03 | 01 | Reunião para boas vindas, menciona o AEE e a educação inclusiva. |
| 2022 | 33 | 01 | Solicitação e organização do processo para o envio com antecedência dos planos de aula para as professoras de ACLTA. |
| | | 01 | Pré- conselho de classe (fichas para preenchimento por Regentes e professoras de apoio). |
| | | 02 | Relatórios de encaminhamento ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) infantil , PDIs; relatórios em geral e pré-conselho. |
| | | 01 | Reunião de formação sobre Múltiplas inteligências. |
| 2023 | 28 | 02 | Informações sobre preenchimento do PDI/ Espaço para fechamento do PDI. |
| | | 01 | Apresentação das práticas exitosas da SRM. |
| 2024 | 13 | 01 | Orientações acerca do trabalho das ACLTA e SRM: coletivo e com a equipe do AEE separado. |
| | | 01 | Formação: Palestra “Valorize as capacidades e respeite os limites”. |
| | | 01 | Informações sobre preenchimento do PDI e Apresentação das práticas da SRM e das ACLTA. |
| | | 02 | Espaço para construção do PDI com a participação dos docentes ACLTA, regentes e SRM. |
| TOTAL | 186 | 32 | Menção ou relação ao AEE. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos arquivos dos registros do setor pedagógico da Escola Estadual Estrela Cadente (2024).

A partir dos elementos apresentados no Quadro 5, é possível verificar que os anos de 2018 e 2022 concentram o maior número de atas. No ano de 2018, os assuntos tratados se constituem em conversas e orientações entre profissionais e destes com os responsáveis. Já em 2022, os registros evidenciam enfoque na verificação de relatórios, preenchimento de fichas e formação. Percebemos, também, o aumento da preocupação com a inclusão, visto que, em 2017, de 32 atas, apenas 04 estão relacionadas ao AEE, enquanto, em 2018, o número cresce para 11 registros. É válido, ainda, destacar que foi a partir de 2018 que iniciaram os registros que constituem o segundo livro de atas, exclusivo para o AEE. Os registros a esses referentes estão organizados no Quadro 6, abaixo.

No ano de 2023, duas reuniões se dedicaram a prestar esclarecimentos sobre a correta elaboração do PDI. Em 2024, acompanhando o movimento já observado

de preocupação da instituição com a abordagem da temática e os estudantes, o número de reuniões que mencionam ou têm enfoque na educação inclusiva é mais expressivo. Conforme o Quadro 5, de 13 reuniões realizadas, 5 estão relacionadas à temática.

Em ata registrada no dia 11 de março de 2024, há a evidência da preocupação da equipe gestora com a entrega antecipada dos planejamentos de aula das regentes de turma. Segundo a orientação dada na oportunidade, para toda a equipe, como uma orientação geral, esses devem ser entregues com uma semana de antecedência para visualização e análise das especialistas e repasse às professoras de ACLTA. Além disso, na reunião, foi frisada a orientação dada às professoras de ACLTA de que, no caso de ausência dos alunos que acompanham, não devem realizar quaisquer outros tipos de atividades/favores fora da sala, mas, sim, auxiliar os demais estudantes da turma.

Após os informes gerais, o grupo de docentes foi dividido, e as professoras regentes de turma e de aulas de educação física, encaminhadas ao laboratório de informática para lançamento das avaliações SIMAVE/Criança Alfabetizada. As professoras de ACLTA e da SRM permaneceram na sala para explanação sobre as mudanças nas orientações acerca do planejamento pedagógico e dos registros realizados pelas professoras de ACLTA e da SRM.

As novas definições orientam que as docentes ACLTA preencham um caderno diário, colocando o planejamento do professor regente, com as habilidades a serem trabalhadas e o objetivo da aula, e o complementem com as metodologias utilizadas e observações diárias feitas por elas, dentre as quais: a atividade que foi realizada e o desenvolvimento do aluno¹⁹. Esses registros deverão ser transferidos para o PDI posteriormente. Quanto ao trabalho das professoras da SRM, as novas definições estão relacionadas à criação de uma pasta com os dados da sala (nome dos alunos, frequência, turmas e escolas de origem, fotos dos atendimentos, tipos de deficiências atendidas), planejamento mensal e o PAEE.

Embora sejam consideradas importantes decisões e ações em relação à organização das definições relacionadas à educação especial na escola, é importante destacar que as professoras regentes, SRM e/ou ACLTA não

¹⁹ O modelo de Planejamento Semanal dos professores de Apoio foi criado pelas especialistas com base no PDI (Anexo I).

participaram da discussão e da construção dessa decisão. As orientações/decisões foram definidas pela gestão pedagógica, em reunião exclusiva entre direção e especialistas, e repassadas para as docentes ACLTA e da SRM, em separado dos regentes, durante a divisão dos professores no módulo. Portanto, não houve diálogo, participação ou escuta dos envolvidos neste processo, tanto das docentes como das famílias dos estudantes.

Ao final, houve a orientação para o grupo das professoras do AEE reforçando a necessidade do acesso antecipado ao planejamento do regente, que foi orientado coletivamente, conforme ata do dia 11/03/2024. No entanto, o caderno e as orientações postas às professoras de ACLTA não foram repassados às regentes de turma. Portanto, não tomaram conhecimento de todo o processo, dificultando a compreensão da importância do repasse antecipado do planejamento.

Dando continuidade à apresentação das evidências sobre a articulação e os planejamentos relativos à Educação Inclusiva nas reuniões realizadas na instituição, o Quadro 6, abaixo, apresenta a análise dos registros das reuniões exclusivas da Educação Inclusiva, entre especialistas, direção e as professoras de ACLTA e SRM.

Quadro 6: Análise do caderno de registros exclusivo das reuniões da educação inclusiva da E. E. Estrela Cadente 2018 - 2019

| Ano | Nº de atas registradas | Nº de menções | Assunto abordado |
|------|------------------------|---------------|---|
| 2018 | 04 | 01 | Professoras de Apoio e professora da Sala de Recursos - Troca de materiais, apresentação e solicitação do PAEE e o modelo de portfólio. |
| | | 01 | Elaboração de PDI (novo modelo de 2018). Avaliação dos alunos com PDI, planejamento anual e escrita do diário do aluno de apoio. |
| | | 01 | Novo PDI, criação de portfólio de materiais pedagógicos diversificados para a escola, necessidade de recursos financeiros para a produção. |
| | | 01 | Desenvolvimento dos alunos sob a responsabilidade de cada professora de apoio. Dificuldades para exercício do trabalho. |
| 2019 | 07 | 01 | Discussão sobre a necessidade da Avaliação diagnóstica e Planos de aula de acordo com alunos. Conversa sobre o planejamento da Semana do Autismo. |
| | | 01 | Reunião entre Professora de Apoio, professora da sala de recursos e Especialista sobre o comportamento e o desenvolvimento de um aluno. |

| | | | |
|--|--|----|--|
| | | 01 | Reunião sobre planejamentos (alguns incompletos foram devolvidos para correção), Planejamento das atividades sobre a Semana do Autismo, necessidade de desenvolver e entregar um relatório da avaliação diagnóstica e um relatório a cada final de bimestre, sobre o desenvolvimento do aluno. |
| | | 01 | Fala da professora da Sala de Recursos sobre a festa junina para os alunos que possuem apoio, entrega e discussão sobre os relatórios do primeiro bimestre, portfólios e o que precisa conter, alteração/diminuição da periodicidade dos encontros. |
| | | 01 | Reunião entre professora de apoio, sala de recursos e regente de turma sobre os alunos. Necessidade de avaliação diferenciada que precisa ser acompanhada pelo regente quando é lúdica. |
| | | 01 | Reunião com professora de apoio, entrega e discussão do relatório, cobrança do planejamento que não está no PDI. |
| | | 01 | Reunião entre pais e professoras de apoio sobre o aproveitamento do primeiro bimestre. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos arquivos dos registros do setor pedagógico da Escola Estadual Estrela Cadente (2023).

A verificação deste segundo livro revelou importantes observações. A primeira é que a prática não foi continuada, pois o livro apresenta apenas atas referentes aos anos de 2018 e 2019. A segunda é que, em 2018, o volume de conversas/orientações/formações e debates sobre o AEE foi bem expressivo, já que, ao somar os registros dos dois livros, foram contabilizadas 15 menções. Entretanto, é importante mencionar, a partir do aprofundamento das temáticas abordadas, que, enquanto o primeiro livro apresenta as reuniões que tratavam o AEE de forma mais geral, pois constitui registros realizados durante as reuniões coletivas, o segundo, por ser exclusivo, contém informações mais específicas e pontuais quanto à organização, práticas de registros, planos e projetos do AEE da instituição.

Ressalta-se que, apesar da menção ao AEE em apenas 04 reuniões no ano de 2017, o livro composto por registros gerais de Módulo II evidencia que, em 02 delas, o espaço para construção coletiva do PDI foi possibilitado, o que se repetiu em uma das reuniões de 2023. Neste ano, de 02 reuniões com foco no PDI, uma delas se restringiu à apresentação de informações sobre a forma de preenchimento do documento e a outra se constituiu em um breve momento para fechamento do documento, conforme descrito no registro da ata referente à Reunião de Módulo II do dia 30 de outubro de 2023.

Diante das informações evidenciadas no Quadro 5, que analisa o conteúdo das reuniões coletivas da instituição, planejadas e realizadas sob coordenação da gestão pedagógica, podemos identificar que ainda é necessária a constituição de espaços de formação continuada, avaliação, reflexão e diálogo colaborativo, com vistas ao aprimoramento das práticas inclusivas e à sua avaliação.

Dos registros de encontros entre especialistas e professoras, evidenciados no Quadro 6, em 13 constam dados relativos ao acompanhamento do trabalho das professoras de Apoio, SRM ou regentes, que incluem a cobrança de planejamento, adaptação de atividades/avaliações e até do PDI. No entanto, se analisarmos os registros posteriores, não mais identificamos estas observações, o que pode estar relacionado ao desuso do livro específico de atas do AEE ou à diminuição da frequência das reuniões entre professoras ACLTA e a professora da sala de recursos com a especialista em educação básica. De acordo com a ata do dia 20 de maio de 2019, a frequência desses encontros foi alterada da regularidade semanal para mensal, por determinação da direção da época.

A redução da frequência das reuniões vai ao encontro dos objetivos e do plano de ação referente à ação “Estimulando a formação para a inclusão”, que foram propostos pela equipe escolar através dos Itinerários Avaliativos realizados em 2019 e reafirmados no PPP da escola. Apesar do registro relativo à frequência das reuniões, verificado no livro exclusivo de registros do AEE supracitado, não há dados que comprovem a ocorrência das reuniões mensais atualmente ou a alteração desta definição.

Em 2023/2024, tanto as professoras de ACLTA como as regentes têm encontros de módulo com a supervisão, mas de forma individual. Essa prática evidencia a falta de espaço para articulação e troca de percepções/informações/práticas e saberes entre professores regentes, professora da sala de recursos e professoras de apoio, dificultando a realização de um trabalho colaborativo.

No tocante à elaboração dos PDIs dos alunos da própria escola, observam-se lacunas no processo, pois, a partir da observação cotidiana, é possível verificar que, ao contrário do que prevê a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), o PDI não é construído de forma conjunta, ficando sob responsabilidade da Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA). Em geral, as professoras regentes fazem contribuições pontuais, fragmentadas, através do

preenchimento de trechos do documento de forma isolada, no fechamento do bimestre.

Em ata do dia 20 de maio de 2019, foi registrado que a especialista fez uma cobrança quanto ao planejamento do conteúdo de matemática dos bimestres, que deveria ser inserido no PDI pela professora de apoio. No entanto, conforme supracitado, tanto no Regimento Escolar da instituição como na Resolução nº 4.256, de 2020, a elaboração do PDI é uma atribuição da regente da turma, em colaboração com os demais profissionais que atuam com o aluno (professor da SRM, regente de aulas, professor de apoio) e, ainda, com a família. Apesar do estabelecido na legislação estadual e nos documentos institucionais, há evidência de que a professora de Apoio foi cobrada, e não houve menção à professora regente na reunião ou participação desta.

Mesmo com a orientação para a realização do trabalho integrado, dialogado e coordenado, por meio da supervisão da EEB, constantes na Lei nº 15.293/2004 (Minas Gerais, 2004) e no Regimento Escolar, as evidências supracitadas expressam lacunas. Desta forma, há necessidade de realização deste estudo no intuito de compreender e refletir sobre a atuação da gestão escolar em relação à promoção de um planejamento pedagógico colaborativo na escola, contribuindo para uma atuação conjunta e voltada para a inclusão.

Para dar continuidade à exposição da organização e da rotina do trabalho institucional com foco na inclusão, a seção seguinte estará dedicada à descrição física, dos recursos pedagógicos e, também, do funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais da E. E. Estrela Cadente.

2.4.5 Organização e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais

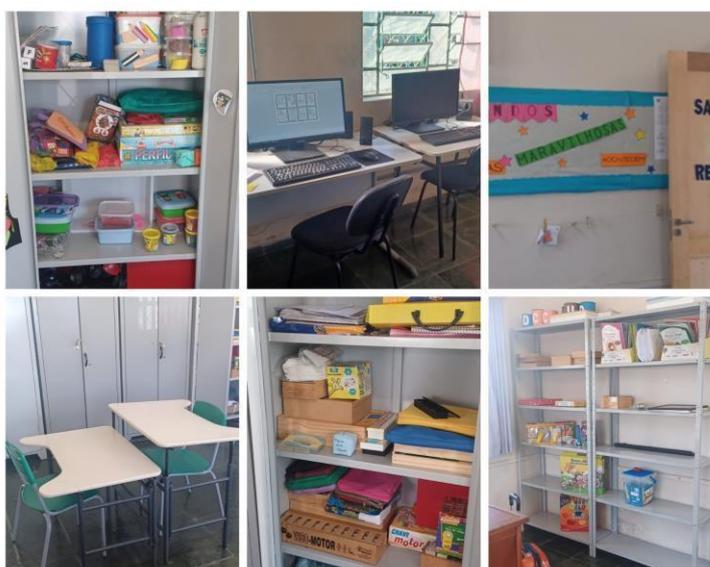
De acordo com o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008), Art. 3º, § 1º: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009, p. 2).

A Sala de Recursos da instituição atende estudantes matriculados no ensino regular em outras escolas da cidade. Como é a única na localidade, recebe discentes das redes municipal, estadual e privada, com aumento da demanda desde sua implementação.

No que se refere à sua estrutura, conta com três armários fechados nos quais ficam alocados jogos pedagógicos e materiais de Tecnologia Assistiva, e quatro estantes abertas em que são organizados livros de literatura e jogos. Além disso, há três mesas para os discentes, uma mesa para a professora e, fixadas à parede, duas mesas com computadores, um deles conectado à impressora de uso exclusivo da Sala de Recursos. Quanto aos materiais, conta com uma plastificadora, adquirida recentemente, e um mural para as professoras, em que são expostos trabalhos/atividades e/ou mensagens de boas-vindas. A organização da sala pode ser verificada nas imagens apresentadas na Figura 3, abaixo:

Figura 3: Mosaico de imagens da Sala de Recursos Multifuncionais.



Fonte: Produzido pela autora a partir das imagens do arquivo pessoal da professora da SEM (2023).

Mediante a descrição apresentada, a partir da definição dos tipos de sala constantes no *Manual de orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais* (Brasil, 2010), podemos classificar a sala da instituição como Tipo I, embora devam ser observadas a ausência de materiais como: laptop, bandinha rítmica, impressora laser, software de Comunicação Alternativa, acionador de pressão, mouse com entrada para acionador, mesa redonda e quadro branco.

Um ponto estrutural que merece ser descrito refere-se à ausência de isolamento entre a sala das especialistas em educação e a SRM. Até o final do ano de 2023, a Sala de Recursos Multifuncionais estava localizada ao lado da sala da Especialista em Educação, sendo divididas por um compensado de madeira que não se estendia até o teto. Desta forma, o som dos ambientes se misturava, situação que marcou uma dificuldade na realização do trabalho tanto das especialistas quanto das professoras da SRM, especialmente pela necessidade de um ambiente que facilitasse a concentração e/ou atenção do estudante na realização das atividades.

Após uma reforma realizada em janeiro de 2024, esta situação foi alterada, e a estrutura da sala foi modificada, como pode ser verificado na Figura 4, abaixo. Foi construída uma parede para dividir as salas, e a porta de entrada da SRM foi transferida para a parte frontal da escola, tendo como acesso uma rampa. Estão previstas, ainda, novas alterações, como a troca das janelas e a colocação de uma grade para fechar a lateral da rampa.

Figura 4: Mosaico de imagens da Sala de Recursos Multifuncionais, pós reforma.



Fonte: Produzido pela autora a partir das imagens do arquivo pessoal (2024).

Em relação ao quantitativo de estudantes que utilizam o serviço, dados referentes às matrículas da Sala de Recursos Multifuncional e do quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na escola estão disponibilizados no portal Qedu, e no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE, 2023), conforme sistematização realizada no quadro 7, abaixo:

Quadro 7: Número de matrículas de alunos na Sala de Recursos Multifuncionais da E. E. Estrela Cadente de 2018 a 2024

| Ano | Quantidade de matrículas de alunos da escola | Quantidade de matrículas de alunos com deficiência de outras escolas | Total de matrículas na SRM por ano |
|------|--|--|------------------------------------|
| 2018 | 03 | 05 | 08 |
| 2019 | 14 | 07 | 21 |
| 2020 | 11 | 07 | 18 |
| 2021 | 17 | 09 | 26 |
| 2022 | 13 | 13 | 26 |
| 2023 | 09 | 13 | 22 |
| 2024 | 09 | 34 | 43 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Qedu, portal SIMADE e dos registros realizados pelas docentes da Sala de Recursos Multifuncional (2024).

É possível verificar um expressivo número de discentes matriculados na SRM oriundos de outras escolas²⁰, principalmente nos anos de 2022, 2023 e 2024. Além disso, percebe-se o aumento no número de matrículas a partir de 2018, refletindo o aumento da procura pelo serviço. De 2023 para 2024, percebemos que o quantitativo de alunos praticamente duplicou devido à grande demanda de discentes de outras escolas e redes. Para uma melhor visualização do quadro de matrícula atual, o Quadro 8 organiza as matrículas referentes ao ano de 2024, por tipo de deficiência.

²⁰ Apesar de haver matrícula de discentes de outras escolas e redes de ensino, por se tratar de um mestrado profissional, sendo a pesquisadora uma Professora Regente de Turma dos Anos Iniciais, não havendo relação direta ou atuação com as demais escolas, optou-se por não focar nas situações referentes a esses alunos.

Quadro 08 – Tipos de NEE dos alunos atendidos pela Sala de recursos - 2018 a 2024

| Tipo de NEE | Ano | | | | | | |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
| TEA | 06 | 17 | 16 | 24 | 23 | 20 | 42 |
| AH/SD | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DEFICIÊNCIA | 02 | 04 | 01 | 01 | 02 | 0 | 02 |
| DEFICIÊNCIA + TEA | 0 | 00 | 01 | 01 | 01 | 02 | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados informados no SIMADE e dos registros realizados pelas docentes da Sala de Recursos Multifuncional (2024).

Podemos identificar, no Quadro 8, que, desde 2018, o grupo atendido é majoritariamente composto por estudantes com TEA, número que está crescendo no decorrer dos anos. Atualmente, há 2 alunos com deficiência: um deficiente visual (baixa visão, 4 anos, rede particular) e outro cego (43 anos, rede estadual). O aluno que apresenta TEA + deficiência também possui deficiência visual associada (9 anos, aluno da instituição).

Para a realização dos atendimentos aos estudantes, atualmente, há duas professoras, uma em cada turno. Cada profissional cumpre a carga horária semanal de 24h, distribuídas de acordo com a seguinte organização: 16h no atendimento em sala e 8h de atividades extraclasse, distribuídas em: 2h de Módulo II (módulo coletivo), 2h de módulo individual e 4h de planejamento, conforme explicitado na Subseção 2.4.3.

Até o ano de 2018, a professora efetiva da Sala de Recursos, que está lotada desde 2013 na instituição, assumia os dois turnos, pois mantinha dois cargos (um efetivo e outro contratado). A partir de 2019, começou a haver rotatividade de professores para o cargo da manhã. No ano de 2023, a docente do turno matutino era convocada e a do turno vespertino, efetiva. Já em 2024, a situação foi invertida.

No que tange à organização da Sala de Recursos Multifuncionais, de acordo com a descrição feita pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a prioridade de atendimento segue a seguinte ordem: alunos matriculados na escola, alunos matriculados na rede estadual, alunos matriculados na rede municipal e, por último, alunos matriculados na rede privada; no entanto, não há esta regulamentação no PPP ou no Regimento da instituição.

A realização das matrículas de discentes oriundos de outras instituições/redes ocorre de diferentes formas: (i) para os discentes da rede estadual, as escolas de

origem solicitam a vaga através do SIMADE; (ii) para as escolas municipais e privadas, as matrículas precisam ser solicitadas pela secretaria da Escola Estadual Estrela Cadente. Desta forma, para que a matrícula seja efetivada, é necessário que a demanda seja verificada por cada escola e encaminhada à secretaria da instituição. Posteriormente, a escola preenche um formulário, fornecido pela SEE-MG, com a demanda e o registro das deficiências e, conforme prescrito na Resolução nº 4.256/2020, a Equipe SAI autoriza os atendimentos educacionais especializados com base no formulário²¹.

De acordo com relato da professora efetiva da SRM, em 2018, por meio de uma visita às escolas da cidade, ela realizou um trabalho de conscientização de pais, professores e gestores. Seu objetivo foi informar acerca do trabalho realizado na SRM, do público-alvo e da importância. Ao identificar a redução no número de matrículas, a docente fez tal proposição à equipe gestora; a ideia foi acatada, e o trabalho, realizado. Mesmo após a realização deste trabalho, ainda é necessário, de acordo com cópias de ofícios arquivadas na instituição, a intervenção e “cobrança” das docentes da Sala de Recursos para a matrícula dos alunos pelas instituições de origem. Em relação à organização dos atendimentos, a professora da Sala de Recursos pode realizá-los seguindo os critérios referentes ao quantitativo de alunos e, em acordo com o professor regente, com a frequência de atendimentos de, no mínimo, 50 minutos, conforme o estabelecido pela Resolução SEE nº 4.256 (Minas Gerais, 2020).

Em virtude do estabelecido na resolução, após a matrícula dos alunos, as professoras da Sala de Recursos organizam o horário de atendimento durante a primeira semana do ano letivo. Este horário precisa considerar as necessidades específicas, a frequência dos estudantes em especialistas como fonoaudiólogo, fisioterapeuta e, ainda, o transporte dos discentes, que é realizado pela Prefeitura Municipal. A faixa etária dos estudantes também é considerada, visto que o público atendido varia de 3 a 15 anos. A organização é feita pelas docentes responsáveis pela Sala de Recursos, que verificam as observações sobre cada estudante, bem como os relatórios desenvolvidos pelos profissionais das escolas e os Planos de Desenvolvimento Individual, para realização do agrupamento.

²¹ Vale ressaltar que no caso da autorização para contratação das professoras de ACLTA, a equipe SAI faz a análise da demanda, a partir da visita em loco.

Quando o aluno, independentemente de sua rede de origem, começa a ser atendido, é realizada uma Sondagem Inicial (Anexo II). Esta é uma proposta da professora da SRM, realizada com base nas orientações para elaboração do PDI, presentes na Resolução nº 4.256, de 2020, e acompanhada pela EEB. Seu objetivo é avaliar a situação inicial do aluno em cada critério definido para a elaboração do PDI: metacognitivo, cognitivo, motores e psicomotores, interpessoais/afetivos, comunicacionais, além de uma avaliação geral dos conhecimentos relativos às áreas do conhecimento. No entanto, não é uma prática definida pela resolução e não está registrada nos documentos oficiais da instituição. As sondagens realizadas são arquivadas na Sala de Recursos Multifuncionais.

A partir dos resultados obtidos por meio da Sondagem, a professora planeja seus atendimentos. Não há momentos que objetivem a articulação do planejamento da SRM com as professoras regentes ou realização de visitas das mesmas às salas regulares para verificação das condições de alocação e das práticas pedagógicas utilizadas com o aluno. O planejamento das ações a serem realizadas constitui o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Seguindo o estabelecido na Resolução, o Regimento da instituição escolar também define a necessidade de realização do PAEE e o apresenta como atribuição a ser desenvolvida pela professora da SRM.

O modelo do PAEE utilizado na SRM da instituição foi elaborado pelas próprias docentes em conjunto com a especialista e comporta o planejamento anual. Durante a verificação dos documentos, arquivos e registros da SRM, não foram encontradas evidências de que os PAEEs são construídos para os alunos de forma individual, ou seja, não há um PAEE para cada discente atendido, mas um PAEE referente ao ano letivo vigente, que é o Plano de Atendimento Educacional Especializado que rege todos os atendimentos da SRM²². No entanto, para 2024, a nova orientação da instituição define um PAEE bimestral por aluno. Por fim, importa enfatizar que, mesmo sendo um arquivo único, não foram encontrados os modelos de PAEEs dos anos anteriores (2018 a 2021). Entretanto, após solicitação, a EEB fez o encaminhamento do documento referente a 2022 (Anexo III).

Além dos PDIs, da Sondagem Inicial e do PAEE, existem os portfólios da SRM, que reúnem fotos e atividades desenvolvidas durante o ano e são organizados

²² A análise detalhada dos arquivos é apresentada no Capítulo 3.

de forma temporal. Há portfólios com as ações e atividades realizadas pela SRM, dos anos de 2008 a 2023, o que nos permite conhecer o trabalho realizado. Todos os portfólios foram construídos pelas docentes no decorrer dos anos, buscando constituir um registro das atividades desenvolvidas.

Para finalizar a descrição, anualmente, no início do ano letivo, durante a apresentação do calendário escolar, está previsto, no mês de abril, um Projeto sobre Autismo, que deve ser pensado, organizado e preparado pelas professoras da Sala de Recursos, juntamente com as professoras de Apoio. Em relação a isso, de acordo com as atas datadas de 26 de março de 2018, 20 de fevereiro de 2019 e 21 de março de 2022, foi definido que, após o planejamento do projeto, seria de responsabilidade das professoras do AEE o repasse da organização, das informações e dos materiais a serem utilizados aos professores regentes e à supervisão. Esta ação é fundamental, visto que são os regentes que executam o Projeto. Desta forma, em um cenário ideal, as informações sobre o Projeto deveriam ser repassadas com prazos adequados para serem incorporadas e desenvolvidas de forma contextual e articulada ao planejamento semanal (que deve ser verificado pela EEB com uma semana de antecedência de sua aplicação).

Entretanto, não há possibilidade para que haja tal interlocução, pois não há estímulo à participação ou ao envolvimento dos docentes regentes na elaboração das ações a serem realizadas no projeto, como também, em 2023, não houve espaço/tempo dedicado à explanação do Projeto e das ações por suas idealizadoras. Tudo isso evidencia a dificuldade das EEBs em realizarem a articulação e o planejamento em prol de um trabalho colaborativo. Este projeto foi desenvolvido a partir de uma das ações do Itinerário Avaliativo, que tinha inicialmente a denominação de Semana da Inclusão, mas posteriormente teve foco no TEA, tendo esta alteração sido definida em Módulo Coletivo e justificada, de acordo com a professora efetiva da Sala de Recursos, após a constatação de que a maioria do público do AEE da instituição possui TEA.

No ano de 2023, de acordo com a professora efetiva da SRM, conforme previamente estabelecido, as ações e atividades do Projeto foram pensadas e organizadas por ela, em parceria com as professoras de ACLTA responsáveis, com antecedência. Porém, devido à não realização do módulo coletivo da semana anterior, a etapa de apresentação do planejamento pelas professoras responsáveis não foi realizada, e os demais membros da equipe tomaram ciência e receberam as

orientações para realização apenas na sexta-feira anterior (31/03/2023), com antecedência de apenas dois dias (sábado e domingo) para o início das atividades semanais.

O repasse das ações e atividades a serem desenvolvidas a partir da segunda-feira (03/04/2023) foi feito pela Especialista em Educação através da entrega, durante o horário da aula, de um papel com o planejamento e as atividades a serem desenvolvidas para as professoras regentes. A entrega do Cronograma e a exigência da realização das ações na segunda-feira seguinte trazem prejuízo às docentes, ao atropelar o planejamento semanal já apresentado e validado pela supervisão, mas, principalmente, aos alunos, pois as mudanças repentinas na rotina e a indefinição de ações progressivas geram conflitos e dificuldades para a maioria dos autistas.

Conforme já apresentado na subseção anterior, a organização do trabalho pedagógico foi redefinida no ano de 2024 pela equipe de gestão pedagógica. Foram definidas novas orientações para o planejamento e registro do trabalho da SRM, principalmente na definição do planejamento bimestral e na criação de pastas com dados e registros fotográficos. Com base nos elementos apresentados, é relevante refletir sobre as ações propostas no PPP, bem como sobre as atribuições dos docentes e especialistas constantes no Regimento, que propõem a promoção e/ou ampliação das atitudes inclusivas. Com base nos dados apresentados ao longo do presente texto, é possível identificar lacunas na realização do planejamento pedagógico em grupo.

Em relação à articulação do planejamento pedagógico, os Planos de Desenvolvimento Individuais dos discentes não são construídos de forma coletiva, como preconiza a legislação. Além disso, as reuniões, que deveriam constituir espaço de reflexão, avaliação e diálogo em prol de um trabalho colaborativo e inclusivo, ainda não acontecem desse modo.

Destarte, não há realização de um planejamento pedagógico coletivo, havendo ainda hiatos na interlocução do trabalho entre professor da Sala de Recursos, professor regente de turma e de aulas e professores de apoio (ACLTA). Portanto, faz-se necessário questionar: Como a gestão pedagógica da escola pode atuar para viabilizar a realização do planejamento pedagógico colaborativo na instituição e o avanço do trabalho com foco na inclusão?

3 REPENSANDO A ESCOLA A PARTIR DO OLHAR INCLUSIVO

Este capítulo, de caráter analítico, teve como propósito analisar os possíveis elementos/motivos/entraves que dificultam o estabelecimento de um planejamento pedagógico colaborativo entre os professores do AEE e as regentes, em prol da oferta da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, foi desenvolvida uma discussão teórica dos conceitos de educação inclusiva e gestão escolar. Esse referencial sustenta as análises que serão feitas com base nos dados coletados após o exame de qualificação. Elucida, ainda, a proposta metodológica que subsidiará a coleta de dados/informações em campo.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta o referencial teórico e é organizada em duas subseções. A primeira, intitulada “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, busca apresentar o histórico da Educação Especial e o conceito de inclusão na perspectiva da educação inclusiva, a partir de autores como Mantoan (2003, 2006), Mendes (2006), Pletsch (2009), Glat (2011), Damázio (2018), Mendes e Vilaronga (2014), Christo e Mendes (2019) e Lima (2020).

A subseção seguinte, “Gestão escolar: importância da gestão pedagógica para a promoção da Educação Inclusiva”, tem como foco explicitar o conceito de gestão, segundo o entendimento de autores como Lück (2009), Tezani (2009) e Oliveira e Menezes (2018), com destaque na gestão pedagógica e sua implicação no desenvolvimento de uma educação inclusiva.

3.1.1 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Nesta subseção, é realizada a explanação da Educação Especial na educação básica enquanto modalidade transversal, garantida em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Também é apresentado e defendido o conceito contemporâneo de inclusão, evidenciando o percurso histórico do desenvolvimento deste conceito, destacando o que a teoria orienta para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A universalização da educação provocou uma grande reviravolta na escola, uma vez que as instituições não estavam preparadas para receber “todos” os alunos, culminando em um processo de exclusão escolar ainda vivenciado (Mantoan, 2003; Pletsch, 2009). De acordo com Mantoan (2003), apesar de a escola estar aberta a todos os alunos, nem todos os tipos de saberes são valorizados. Portanto, aqueles cujos conhecimentos não são legitimados ou que não apreciam os conhecimentos escolares sofrem o processo de exclusão, sendo, na maioria das vezes, responsabilizados por seu fracasso escolar (Mantoan, 2003; Pletsch, 2009).

No Brasil, a Educação Especial teve seu surgimento no século XX, quando foram criadas, ainda sem regulamentação ou legislação específica, as instituições especializadas (Pletsch, 2009). A Constituição de 1946, ao reconhecer a educação enquanto direito universal, provoca a criação das primeiras classes especiais, distantes de uma proposta educacional, mas supervisionadas pela vigilância sanitária (Pletsch, 2009). Devido ao momento de mudanças relacionadas à modernização e à racionalização industrial, a tendência homogeneizadora influencia a forma de divisão dos estudantes, separando os “normais” dos “anormais” (Pletsch, 2009).

Neste contexto, a Educação Especial constituiu uma importante base de reorganização do Estado, sendo responsável pela definição, organização e regularização das instituições especializadas, privadas e, ainda, do serviço público (Pletsch, 2009). Nas palavras de Pletsch (2009):

Nesse cenário, a Educação Especial se inseriu em um movimento de reordenação do Estado, pelo qual foram regularizadas e definidas as funções dos serviços públicos e das instituições privadas de caráter assistencial, no bojo do processo mais amplo de reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias levado adiante pelo governo Getúlio Vargas. De acordo com Bueno (2004), a determinação científica e neutra da deficiência contribuiu para o acobertamento das reais determinações do fracasso escolar das crianças das camadas populares. O atendimento prestado às pessoas deficientes continuava baseado na concepção médica de tratamento e correção da deficiência (Pletsch, 2009, p. 63).

Percebemos, portanto, que, apesar deste processo, o atendimento prestado às pessoas com deficiência não foi alterado, permanecendo focado em cuidados médicos, com o foco na melhora/correção (Pletsch, 2009). De fato, a universalização da educação e a regulamentação das funções dos governos federal e estaduais

foram consolidadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 4.024, de 1961), já na década de 60 (Pletsch, 2009). É, ainda, nesta lei que surge, pela primeira vez, a citação da educação da pessoa com deficiência, ao definir, em seu Artigo 88, seu atendimento, quando possível, na escola regular (Pletsch, 2009). Em contrapartida, a mesma lei gerou a expansão das instituições especializadas e filantrópicas, pois, em seu Artigo 89, garante a participação privada na educação de pessoas com deficiência, contando, inclusive, com apoio financeiro público (Pletsch, 2009). Com isso, a LDB (1961) permitiu ao Estado se esquivar da responsabilidade total pelo atendimento desse público (Pletsch, 2009).

Outro fator importante que contribuiu para o reconhecimento da Educação Especial foram as lutas sociais e as campanhas em prol de deficiências específicas, realizadas entre os anos de 1955 e 1960 (Pletsch, 2009). Também nesse período, surgem as associações, como a APAE, que, por vezes, eram percebidas como públicas por oferecerem alguns atendimentos gratuitos (Pletsch, 2009). Portanto, podemos dizer que, no caso do Brasil, a educação especial se consolidou a partir das instituições privadas que, com a utilização de recursos públicos, prestavam serviços às pessoas com deficiência (Pletsch, 2009). Atualmente, ainda há parcerias entre os governos e as referidas instituições, apesar da priorização da educação pública e do atendimento em escolas regulares (Pletsch, 2009).

O Regime Militar deixou uma importante herança para a área da educação especial, pois propiciou a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que, em 1986, foi remodelado, dando origem à Secretaria de Educação Especial (SEESP), associada ao MEC (Pletsch, 2009). A partir das atividades do CENESP, orientações específicas foram direcionadas, buscando expandir e melhorar o atendimento às pessoas com deficiência (Pletsch, 2009). Entretanto, a oferta de vagas ainda era incipiente (Pletsch, 2009). O atendimento era ofertado paralelamente à educação regular, e os estudantes continuavam sendo divididos (Pletsch, 2009). Aqueles que não se encaixavam eram separados, permanecendo em instituições especializadas, em sua maioria de caráter privado (Pletsch, 2009).

O início do modelo educacional da Educação Especial ocorreu quando, na LDBEN nº 5.691, de 1971, foi expressa, apoiada em concepções da Psicologia da Aprendizagem, a preocupação com o atendimento educacional deste público (Pletsch, 2009). Ademais, o movimento pró-integração e normalização, que foi iniciado nos anos 70 nos Estados Unidos e na Europa, se iniciou no Brasil um pouco

mais tarde, em meados dos anos 70 e no começo da década de 80, tendo como base o entendimento de que todas as pessoas com deficiência deveriam vivenciar a melhor condição de vida possível (Pletsch, 2009).

A integração propunha que os estudantes com deficiência deveriam demonstrar ter capacidade de acompanhar a turma regular, contando com o apoio especializado concomitante (Pletsch, 2009). Ao mencionar esta situação, Mantoan (2003) chama a atenção para o fato de que, na integração, há a segregação dentro da própria classe especial, visto que os discentes com aptidão para frequentar as turmas regulares são selecionados previamente. Destarte, não há responsabilização das escolas, mas dos discentes, que devem se adequar às exigências postas. Portanto, para Mantoan (2003), a integração é uma concepção parcial de inserção, pois possibilita que o aluno transite no sistema escolar, prevendo, ainda, a oferta de serviços educacionais em separado.

Outrossim, é possível perceber que não houve alteração no entendimento médico, visto que a integração concentrava no aluno a responsabilidade de ser/tornar-se capaz de realizar as propostas e atividades regulares, planejadas sem considerar as especificidades deste aluno (Pletsch, 2009). Apesar das pequenas conquistas, foi apenas nos anos 90 que se deram importantes diretrizes que definiriam e organizariam o atendimento educacional a ser disponibilizado para os alunos com deficiência (Pletsch, 2009). Tal situação se deve ao fato de que, internacional e nacionalmente, a educação das pessoas com deficiência na rede regular foi entendida enquanto direito social, considerando o conceito da inclusão escolar presente na Declaração de Salamanca²³ (1994) (Pletsch, 2009).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394, 1996), que reorganiza a educação em dois grandes níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Superior (Graduação, Pós-Graduação, Extensão e Cursos Sequenciais) (Pletsch, 2009). Além disso, a LDB institui a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação e, no que se refere à educação especial, o documento

²³ A Declaração de Salamanca foi um documento originado da Conferência Mundial de sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que foi promovida pela UNESCO em parceria com o governo espanhol, em 1994 (Pletsch, 2009). Seu objetivo era identificar as práticas discriminatórias para enfrentamento e superação (Lima, 2020). Consolidou-se como principal documento internacional de referência na área. Participaram do evento 92 países e muitas organizações não governamentais (Pletsch, 2009).

apresentou avanços, pois determina a flexibilização curricular e dos processos avaliativos para os estudantes desta modalidade (Pletsch, 2009). A partir de então, novas leis e diretrizes, já apresentadas no Capítulo 2, foram surgindo, com base na perspectiva inclusiva. Portanto, apesar de a Educação Especial ter seu início caracterizado por concepções médicas e que desconsideravam o caráter pedagógico, as alterações vivenciadas, marcadas pelas lutas sociais e pelos conhecimentos produzidos, proporcionaram avanços em prol de uma educação mais humana e igualitária, que considera a singularidade dos discentes (Pletsch, 2009).

Fruto de um longo percurso histórico, político e educacional, iniciado em âmbito internacional e que influenciou as leis/orientações nacionais, a perspectiva inclusiva ainda está no escopo das discussões e políticas públicas atuais. Apesar do pressuposto de que a educação inclusiva é destinada a ampliar o acesso à educação de todos aqueles que, por alguma razão, foram historicamente excluídos, no Brasil, o debate gira em torno da escolarização dos alunos com deficiência (Pletsch, 2009). Mantoan (2003), ao defender a inclusão escolar, menciona que a inclusão objetiva atingir todos os alunos que fracassam na escola, o que está diretamente relacionado com a proposta original de educação inclusiva.

No entanto, há interpretações diferenciadas para este conceito. Para Pletsch (2009), é fundamental que a inclusão escolar seja considerada uma questão de responsabilidade política e social e não somente da instituição escolar. A autora defende que sua capacidade de realização perpassa condições físico-estruturais, financeiras e, ainda, a presença de profissionais qualificados (Pletsch, 2009). Estes fatores contribuem para que, além do acolhimento, haja condições de permanência do aluno, a partir de ações pedagógicas democráticas, que ofereçam aproveitamento no âmbito social e escolar, considerando as particularidades de cada discente (Pletsch, 2009). Assim, a estudiosa argumenta, ainda, que não há experiências suficientes para que seja afirmado que a escola regular é o melhor local para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em geral (Pletsch, 2009). Posto isso, para ela, é importante ter cuidado ao inserir alunos com deficiências, principalmente as mais acentuadas, em classes comuns, pois isso pode representar um risco para os mesmos (Pletsch, 2009).

Mantoan (2003), no entanto, percebe o momento vivenciado enquanto um período de revolução, no qual as concepções e paradigmas estão sendo redesenhados, sendo fundamental que a escola, incluída neste contexto, se

reconstrua para receber a todos. Para a autora, a necessidade de remodelamento perpassa todo o percurso escolar, principalmente as separações tão enraizadas e reforçadoras do entendimento de que é necessário fazer segregações em âmbito educacional (Mantoan, 2003). De acordo com ela, é preciso eliminar as divisões tão presentes na escola: o currículo (dividido em disciplinas), as modalidades (regular x especial), os alunos (normais x deficientes) e, ainda, os professores (especialistas x do ensino regular) (Mantoan, 2003). Nas palavras da autora:

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes — iguais x diferentes, normais x deficientes — e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar (Mantoan, 2003, p. 14).

A autora, então, nos convida à redefinição dos nossos conceitos com urgência, buscando uma escola inclusiva capaz de educar para o reconhecimento e a valorização das diferenças (Mantoan, 2003). Isto posto, percebemos que seu entendimento de inclusão é mais profundo, visto que defende a inclusão de todos os alunos na rede regular, não exclusivamente daqueles com deficiência, expressando a preocupação com o sucesso escolar de todos (Mantoan, 2003). Para ela, as escolas inclusivas demandam uma organização diferenciada dos sistemas de ensino, pois devem ser capazes de oferecer educação construída e estruturada com base nas necessidades dos alunos (Mantoan, 2003). Entende que, se o trabalho na perspectiva inclusiva fosse realizado, não haveria necessidade de diferenciação de conteúdo, avaliações e metodologias:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (Mantoan, 2003, p. 16).

Podemos perceber, portanto, que as autoras possuem a mesma compreensão quanto à necessidade de responsabilização dos sistemas de ensino e das escolas, reforçando a preocupação com a estrutura física das instituições, com

profissionais qualificados e com a formação continuada. Entretanto, podemos apreender que Mantoan (2003) defende a inclusão de todos, sem distinção, nas classes regulares e a conseqüente extinção dos serviços segregados da educação especial. Em contrapartida, Pletsch (2009) é mais cautelosa e demonstra, conforme supracitado, preocupação com a falta de experiências bem-sucedidas da inclusão total e com o risco que pode oferecer para alguns dos alunos da Educação Especial, acreditando que, em alguns casos, as classes especiais podem ser mais favoráveis ao desenvolvimento.

Depreende-se que a Educação Especial sofreu influências de diferentes concepções e conceitos quanto ao atendimento às pessoas com deficiência, sendo alterada historicamente. Os estudos da área, os movimentos sociais e as influências internacionais contribuíram para a formulação do conceito e o modelamento de sua organização. Atualmente, é definida como:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2007, p. 10).

O termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) teve sua inserção em 1986, quando o CENESP publicou a Portaria nº 69/86, que já colocava o AEE como forma de oferta da educação especial, buscando garantir o desenvolvimento dos educandos (Brasil, 1986).

Nesta perspectiva, o suporte especializado, atualmente, é oferecido de forma complementar/suplementar por meio do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (Christo; Mendes, 2019). Seu principal objetivo é ofertar recursos e serviços que permitam a escolarização dos estudantes da Educação Especial nas turmas regulares, em todos os níveis de ensino. Desta forma, constitui elemento essencial para o processo de inclusão escolar e suporte aos estudantes a partir do uso de Tecnologias Assistivas, da adaptação/produção de materiais e recursos para sua participação e do desenvolvimento das atividades, possibilitando o aprendizado dos conteúdos trabalhados com toda a classe (Christo; Mendes, 2019). Braun e Vianna (2011, p. 3) definem seu objetivo:

O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo, primeiro, o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física, como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade, também, favorecer e a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Damázio (2018) destaca a importância do esclarecimento dos conceitos de AEE e SRM. Segundo a estudiosa, a SRM não pode ser confundida como espaço único de oferta do AEE ou como sua definição, mas, sim, como um dos locais onde ocorre o AEE. Nas palavras da autora:

Este é um espaço que possui mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, e oferece atendimento individual ou em subgrupos aos estudantes que necessitam do AEE, no contraturno escolar. A SRM não é o serviço, ou seja, não é o AEE. A SRM é um dos espaços designados na escola para realizar o serviço do AEE, porém, não pode ser confundido com a metodologia geral do AEE (Damázio, 2018, p. 47-48).

Desta forma, as Salas de Recursos Multifuncionais constituem espaços definidos para o Atendimento Educacional Especializado, nos quais são desenvolvidas práticas pedagógicas que subsidiem a participação plena do educando na vida escolar e o desenvolvimento do currículo (Lima, 2020).

A atuação do profissional da SRM, portanto, é diferente daquela realizada pelo professor da sala regular; este profissional deve atuar de forma a favorecer o trabalho inclusivo efetivo, para tanto, deve ser versátil, ativo e promover o diálogo (Damázio, 2018). Tal informação é, também, apresentada por Braun e Vianna (2011), que definem a necessidade de construção destes ambientes como espaços de interlocução quanto às metodologias e estratégias definidas e adotadas nas classes regulares e quanto ao progresso dos alunos, possibilitando a divisão de responsabilidades quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Braun e Vianna (2011) abordam a importância da abrangência da SRM na cultura da instituição e, portanto, no PPP, para a efetivação de um espaço inclusivo. Neste sentido, Damázio (2018), conforme supracitado, destaca que a Sala de Recursos Multifuncionais não é um espaço exclusivo para a ocorrência do AEE.

Destarte, é fundamental que as possibilidades do atendimento estejam descritas no PPP da instituição escolar de ensino regular e contemplem não menos que doze ações a serem desenvolvidas, definidas de acordo com as necessidades dos alunos atendidos. De acordo com Damázio (2018), as possibilidades de serviços oferecidos pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais na escola são:

1. acolhimento inicial e elaboração do plano de AEE de acordo com o perfil das estudantes;
2. atendimento individual ao estudante ou em subgrupo na SRM;
3. adequação do material pedagógico e tecnologia assistiva;
4. apoio e assessoria ao estudante na sala de aula comum de ensino regular;
5. apoio e assessoria ao professor de classe comum;
6. apoio e assessoria ao professor de artes e educação física;
7. apoio e assessoria ao professor de apoio escolar;
8. apoio e assessoria aos monitores, cuidadores e/ou estagiários;
9. apoio e assessoria aos gestores (direção e coordenação);
10. apoio e orientação à família;
11. ações intersetoriais – saúde, ação social, etc.;
12. elaboração de pareceres e relatórios descritivos analíticos de cunho pedagógico (Damázio, 2018, p. 48).

Nessa perspectiva, a atuação do profissional da SRM deve ser iniciada ao tomar conhecimento da matrícula do aluno e realizar o acolhimento, buscando conhecer as necessidades básicas e promovendo o reconhecimento do espaço. Tal processo já inicia a coleta de informações para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, que deverá guiar as ações a serem realizadas em prol do estudante, incluindo recursos humanos e materiais (Damázio, 2018).

Quanto ao atendimento a ser realizado individualmente ou em subgrupos na SRM, Damázio (2018) orienta que deve ser norteado pelo Plano de AEE, que deve considerar as especificidades do aluno, definir a prática pedagógica a ser realizada e considerar o desenvolvimento das funções mentais superiores (emoção, linguagem, pensamento, percepção, memória e atenção). Assim, conforme apresentado por Alves (2006), há a necessidade de que o atendimento na sala considere aspectos como o desenvolvimento cognitivo, o nível de escolaridade dos discentes e “os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular” (p. 14). Além disso, é vital a compreensão de toda a equipe escolar e dos responsáveis de que os atendimentos da SRM não se

caracterizam como reforço escolar ou substitutivo do ensino regular, mas são complementares ou suplementares, tendo por objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências específicas de acordo com as características e necessidades do aluno (Lima, 2020).

No que tange à adequação de material pedagógico e tecnologia assistiva (TA), a função deste profissional é avaliar, considerando as orientações de outras áreas, as necessidades do estudante, buscando identificar qual adequação material ou TA é indicada. Posteriormente, deve orientar e ensinar o uso adequado da TA na sala de aula e nos demais espaços de vivência (Damázio, 2018). O apoio e assessoria ao estudante na classe comum considera as especificidades do aluno já identificadas e descritas no Plano de AEE, envolvendo o uso de TA, por exemplo (Damázio, 2018). Dessa maneira, Damázio (2018, p. 54) escreve:

O professor irá apoiar e assessorar o estudante em questões específicas de cunho pedagógico envolvendo o uso de TA, código de linguagens e a sua aprendizagem, dedicando atenção aos estilos de aprendizagem. Irá assessorar o estudante em sua organização didática e dar orientações em relação aos atos de estudo. Esse processo é dinâmico, e o professor deve percorrer cotidianamente as salas e apoiar e assessorar qualquer situação que o envolva em sala de aula. Afinal, tudo o que o AEE faz é para complementar o trabalho da classe comum, ou seja, atingir os objetivos educacionais ajudando-o a evoluir em seu percurso escolar.

Além do auxílio ao estudante em sala regular, outro tipo de apoio a ser realizado pelo profissional da SRM é a orientação ao professor da classe comum. Este suporte deve envolver o uso de linguagem e as adaptações de materiais e provas; o uso da TA e o auxílio em suas práticas cotidianas, especialmente em relação à condução do trabalho do professor de apoio (monitor, auxiliar, estagiário, dentre outras denominações atribuídas). A convivência e o respeito às diferenças na sala de aula também são outro ponto a ser considerado e, ainda, o posicionamento dos alunos no espaço da sala de aula (Damázio, 2018).

Ainda quanto ao apoio e assessoria aos profissionais da escola, no que se refere às aulas especializadas, há a necessidade de proporcionar a plena participação dos estudantes. Para isso, o AEE deve assistir aos professores, conhecendo as metodologias e recursos empregados, buscando, quando necessário, possibilidades que considerem o potencial dos alunos nos componentes curriculares (Damázio, 2018). Damázio (2018) apresenta, ainda, a ação referente ao

apoio e assessoria ao professor de apoio escolar, que inicia na definição de sua necessidade para a turma e, em seguida, deve providenciar seu acolhimento e orientação a partir do Plano de AEE do discente, considerando a comunicação, a mobilidade e as adaptações pedagógicas. Na sequência, deve fazer o acompanhamento do trabalho realizado de forma a promover a autonomia e a independência do aluno. As mesmas orientações são postas para o apoio e assessoria aos monitores, cuidadores e estagiários (Damázio, 2018).

Quanto ao apoio e assessoria aos gestores (direção e coordenação pedagógica), Damázio (2018) define que seu trabalho inicia com o acolhimento, a matrícula do estudante e a enturmação. Segue com a construção do Plano de AEE, que norteará as ações dos gestores nas áreas administrativa e pedagógica para o desenvolvimento dos alunos, público da educação especial. Deve, também, realizar o acompanhamento de todo o processo e promover a perspectiva inclusiva dos alunos (Damázio, 2018).

De acordo com Damázio (2018), o auxílio nas condutas educativas e nas orientações quanto ao uso dos recursos de tecnologia assistiva e quanto às atividades de vida diária, em prol do desenvolvimento social e da autonomia, são algumas das ações que o professor da SRM deve exercer para o apoio e as orientações às famílias. A autora supracitada pontua a necessidade da realização de ações intersetoriais (saúde e ação social), estabelecidas pela legislação brasileira, quando necessário, pelo profissional da SRM. Por fim, é definida por Damázio (2018) a ação da elaboração de relatórios e pareceres que contemplem informações quanto à afetividade, à cognição, à linguagem, à atenção, à sociabilidade e à motricidade, e que apresentem informações sobre o discente ou a sistemática do trabalho realizado.

Podemos perceber, portanto, que o trabalho do professor do AEE, para que seja de fato inclusivo, não pode ocorrer restritamente no atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, sendo fundamental a interlocução com os diferentes atores e setores da escola e com a família, em prol do desenvolvimento do aluno (Damázio, 2018). Ou seja, é necessária uma visão da educação especial com o serviço do AEE como um sistema que abrange “a transversalidade, a complementariedade, as interlocuções e as conexões” (Damázio, 2018, p. 49).

Braun e Vianna (2011) destacam a necessidade de redefinição do processo escolar para o atendimento aos alunos da Educação Especial em classe regular, de

forma a constituir uma rede de saberes composta por todos os profissionais que atuam com o discente. Esta rede permite o compartilhamento de estratégias e caminhos adequados ao seu desenvolvimento. Além disso, é imprescindível que o profissional da SRM tenha formação condizente com todas as suas funções e que consiga realizar a individualização do ensino sem torná-lo excludente (Braun; Vianna, 2011). Em relação a isso, segundo Vilaronga e Mendes (2014), os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, atualmente, enfrentam uma excessiva demanda de trabalho, realizando muitos atendimentos. Tal situação impossibilita sua contínua formação profissional e, ainda, interfere na construção de uma prática colaborativa com os professores das salas regulares.

As autoras chamam a atenção para a necessidade de as políticas públicas considerarem a formação de professores especialistas que trabalhariam em conjunto com os professores nas salas regulares, tornando-se apoio às classes comuns (Vilaronga; Mendes, 2014).

No estado de Minas Gerais, a oferta do Atendimento Educacional Especializado ocorre mediante o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno, e, ainda, por meio da disponibilização de Apoio (ACLTA, TILS e GI). Para que a realização do AEE seja possível, é fundamental a atuação em colaboração com os professores regentes, visando complementar o trabalho realizado e desenvolver estratégias e recursos pedagógicos que facilitem e garantam o aprendizado e o percurso escolar (Lima, 2020).

Sabemos que as determinações legais, bem como as adaptações estruturais, não garantem a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva nas instituições escolares, sendo imprescindível sua reestruturação política, bem como mudanças nas práticas pedagógicas, nos métodos avaliativos, no currículo e, ainda, nas concepções e nos conceitos arraigados tradicionalmente (Mantoan, 2006; Mendes, 2006; Lima, 2020). Damázio (2018) também aborda esta questão ao afirmar que “o fracasso escolar desses estudantes (da Educação Especial) na escola regular tem muito a ver com as práticas pedagógicas e com sua qualidade oferecida a todos os alunos, indistintamente” (Damázio, 2018, p. 71).

Para Mantoan (2003), o sucesso da inclusão só será possível quando as escolas se responsabilizarem pelo fracasso de suas metodologias, buscando adequar suas práticas à multiplicidade de seus estudantes, em prol da garantia da aprendizagem de todos. Para Briant e Oliver (2012, apud Lima, 2020), é

imprescindível que a escola valorize a diversidade existente em seu interior, nas palavras das autoras:

Entendemos que, na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea com crianças com e sem deficiências pode ser vista como um estímulo que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos, ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades, porém podem beneficiar todos os alunos da sala de aula (Briant; Oliver, 2012, p. 143, apud Lima, 2020, p. 143).

Outrossim, podemos identificar, assim como afirmam Glat (2011), Mendes (2006), Vilaronga e Mendes (2014) e Lima (2020), que a qualidade do ensino precisa ser a maior preocupação dos sistemas e, também, dos educadores, visto que a educação reflete no desenvolvimento econômico e social. À vista disso, é ímpar considerar ações que possibilitem, indiscriminadamente, acesso, permanência e aprendizagem na escola.

Diante disso, faz-se necessário compreender a gestão escolar, com foco na atuação da esfera pedagógica, em virtude de seus impactos nas dimensões das políticas, práticas e na cultura escolar, como base para a construção de uma escola inclusiva. Sendo assim, a próxima subseção se dedica a conceituar a gestão pedagógica e a balizar seus reflexos para a promoção da educação inclusiva.

3.1.2 Gestão escolar: importância da gestão pedagógica para a promoção da Educação Inclusiva

Esta subseção se dedicará à apresentação da gestão escolar e pedagógica, explicitando os tipos de gestão, com foco na gestão pedagógica e na relação existente entre ela e o desenvolvimento da educação inclusiva, com base nos conceitos de Lück (2009), Tezani (2009) e Oliveira e Menezes (2018).

As funções da gestão escolar passaram por modificações no decorrer do tempo. Anteriormente, seu foco era mais administrativo; no entanto, atualmente, sua conotação pedagógica tem significativa relevância, visto que o centro de todo o trabalho escolar é o aprendizado do aluno (Oliveira; Menezes, 2018). Oliveira e Menezes (2018) apresentam o conceito de gestão segundo Garay (2011), que define: “gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões

levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis” (Garay, 2011, apud Oliveira; Menezes, 2018, p. 879). Os objetivos da gestão escolar são apresentados por Lück (2009, p. 24), ao apontar que ela:

constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado.

Por se constituir em processos tão complexos, Lück (2009) define as dimensões da gestão escolar que se referem às competências e responsabilidades dos gestores escolares. São elas: a dimensão em relação à organização escolar, que inclui aspectos como o planejamento de todo o processo de trabalho da escola e o acompanhamento do desempenho dos profissionais; e a segunda dimensão, que diz respeito ao acompanhamento dos resultados dos discentes, buscando a elevação dos índices, sendo eles internos e externos.

A dimensão da implementação das práticas é aquela que, de acordo com Lück (2009), está mais relacionada ao alcance de resultados: Gestão Democrática e Participativa; Gestão de Pessoas; Gestão Pedagógica; Gestão Administrativa; Gestão da Cultura Escolar e Gestão do Cotidiano Escolar. A autora sinaliza a importância do entendimento de que a divisão destas áreas se dá exclusivamente para fins de estudo, visto que, no cotidiano, são interligadas e interdependentes. Diante da complexidade das funções e dos seus objetivos, a direção da escola não atua sozinha, visto que a gestão escolar engloba o trabalho da direção, da supervisão²⁴ e da secretária. Considerando os princípios da gestão democrática, envolve, ainda, os professores e a comunidade escolar em geral (Lück, 2009).

Com base nos conceitos e definições de inclusão anteriormente explicitados, podemos perceber a relação de dependência de sua consolidação atrelada à existência e à promoção da gestão democrática na escola. Sabemos que o

²⁴ No estado de Minas Gerais a supervisão e coordenação escolar é realizada pelo Especialista em Educação Básica.

estreitamento dos laços da escola e da comunidade contribui para a efetivação de um ambiente inclusivo, pois considera a participação de todos os envolvidos no processo escolar, direta ou indiretamente (Tezani, 2009). Portanto, é fundamental o estabelecimento de uma gestão democrática que promova “educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional de qualidade, numa escola dinâmica, que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro” (Lück, 2009, p. 70).

Neste sentido, Lück (2009, p. 72) apresenta as competências do diretor escolar para a promoção da gestão democrática:

- Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada;
- Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo;
- Promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de arestas e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças;
- Criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação;
- Desenvolver a prática das decisões colegiadas e o compartilhamento de responsabilidades.

Outrossim, podemos identificar a importância da colaboração, integração e articulação entre os agentes educacionais como fundamentais para a gestão democrática, devendo o diretor atuar de modo a articular o trabalho dos diferentes atores em prol do objeto principal da educação, que é o aprendizado dos discentes.

Para Lück (2009), a forma de gerir do diretor está intrinsecamente relacionada à sua concepção da educação e do seu papel de gestor e reflete diretamente na sua forma de organizar e liderar a escola e a equipe. Sua atuação deve envolver e liderar toda a comunidade escolar em prol da construção de uma comunidade de ensino efetivo (Lück, 2009). Desta forma, ao sublinhar as “Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar”:

O DIRETOR [...] 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível; 7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e o desenvolvimento equilibrado de

todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora (Lück, 2009, p. 15).

Desta forma, é identificado que a liderança do diretor é um elemento essencial para a formação e condução da equipe, visando ao desenvolvimento de todos os estudantes de forma plena. Além disso, cabe a ele gerenciar a articulação das diferentes dimensões da gestão, tendo sempre como foco o aprendizado. Logo, a gestão pedagógica é o ponto central de todo o trabalho da instituição escolar, visto que busca o aprendizado do aluno, seu sucesso escolar e seu desenvolvimento pleno. Lück (2009) escreve:

É evidentemente lógico que as ações desenvolvidas na escola tenham um manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo a que os alunos tirem melhor proveito dela. Daí o porquê de se constituir a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando este existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada (Lück, 2007). A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo (Lück, 2009, p. 94).

No que se refere à gestão pedagógica, a autora supracitada salienta a importância do acompanhamento, pelos gestores (direção e supervisão), dos processos educativos ocorridos na sala de aula, pois é nesse ambiente que se dá o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para Lück (2009), esta prática de observação pedagógica deve ser sistemática e não deve ser compreendida como desconfiança ou avaliação do trabalho docente, mas como uma forma de compreender o que ocorre, oferecendo maiores possibilidades de orientação e fortalecimento das propostas de ensino. No entanto, a autora ressalta que, para que isto seja possível, é necessária a superação da cultura do individualismo e da distanciação do diretor da sala de aula. Nas palavras da autora:

Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do

corporativismo, comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é um processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo feedback de outro profissional (Lück, 2009, p. 102).

Assim sendo, a gestão pedagógica é responsável pelos acontecimentos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, devendo coordenar, avaliar, acompanhar e organizar esses processos e ações (Lück, 2009). Nessa direção, Tezani (2009) ressalta a importância da construção do planejamento coletivo e do desenvolvimento do currículo²⁵ que seja fruto de uma escola inclusiva. Quanto ao planejamento, Thomazi e Asinelli (2009) destacam:

A ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar. O planejamento, ao mesmo tempo, reflete e interfere nas relações entre direção, supervisão, professores, além dos alunos e suas famílias. Apesar de se admitir que a dinâmica do contexto e do cotidiano escolares nem sempre permitem o acompanhamento rígido e inflexível do planejamento, tal ação, indiscutivelmente, organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, evitando a improvisação (Thomazi; Asinelli, 2009, p. 182).

De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018), propor um planejamento significa buscar enfrentar a realidade a partir de uma direção predefinida, por meio de um conjunto de ações projetadas para alinhar a prática a um ideal. Tal processo facilita a diminuição das incertezas e proporciona clareza quanto à intencionalidade e aos rumos das atividades diárias. Segundo o documento:

Planejar é uma mediação teórica metodológica para a ação que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem

²⁵ Young (2014) elucida dois papéis relevantes do currículo: papel normativo e papel crítico. O papel normativo, diz respeito às regras que guiam a preparação e o exercício do currículo, além de evidenciar o ideal de sujeito e sociedade a ser alcançado. Já o papel crítico, oferece a oportunidade de crítica a tais regras. Para o estudioso esses papéis devem necessariamente estar presentes de forma concomitante, visto que, a normatização, dissociada do papel crítico, torna-se tecnicista, e, se não há regras, não há base para críticas (Young, 2014). Desta forma, o autor define a educação como atividade prática, e especializada. Entendida como prática ao pensar a capacitação e aquisição de conhecimentos que ofereçam a oportunidade de transcender à outras experiências, e, como especializada, pois, há a necessidade de conhecimento específico, que deve ser oferecido por instituições com profissionais especializados (Young, 2014). É nesse ponto, portanto, que está a fundamental importância e função das instituições escolares (Young, 2014).

por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e, para isto, é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. O planejamento educacional, entendido em diversos níveis de abrangência, é um dos componentes determinantes para ajustar o contexto escolar aos atuais desafios educacionais (Minas Gerais, 2018, p. 62).

Nesse sentido, é relevante compreender que os níveis de planejamento educacional se conectam e se alinham com o objetivo de direcionar as ações pedagógicas na escola e na sala de aula (Minas Gerais, 2018). Os níveis partem das referências nacionais – Base Nacional Comum Curricular (2017) –, seguidos das referências estaduais/municipais –, no caso específico do estudo, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) –, chegando aos referenciais escolares: PPP e Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), que devem, também, orientar o planejamento e a prática docente através dos planos de ensino e planos de aula (Minas Gerais, 2018). Podemos perceber, portanto, a relação e a complementariedade dos referenciais para o planejamento, que tem como foco o aluno, seu desenvolvimento e seu aprendizado.

Isto posto, evidencia-se a relevância da gestão pedagógica para o alinhamento e acompanhamento destes processos, visto que pode promover a reflexão individual e coletiva da ação pedagógica, possibilitando articulação entre os profissionais e construção de novas práticas pedagógicas (Tezani, 2004). Conforme destaca Lück (2009), o gestor deve atuar juntamente com a equipe da gestão pedagógica, buscando alcançar as metas da escola. Nesse sentido,

o gestor escolar não trabalha sozinho, há uma equipe de gestão. Quando a equipe de gestão escolar proporciona encontros para discutir a sistemática de trabalho da escola, sua organização, seus alunos, os problemas cotidianos, com base na prática docente, notam-se a união entre ação administrativa e prática pedagógica, um colaborando e completando o outro, garantindo o sucesso tanto do administrativo quanto do pedagógico (Tezani, 2004, p. 83).

Desta forma, percebemos intrinsecamente a relação entre a gestão escolar e os processos inclusivos ocorridos na instituição. Ademais, Tezani (2009) destaca que o gestor deve ter conhecimentos teóricos e objetivar a promoção de um ambiente educativo inclusivo que ofereça oportunidades de acesso e permanência, bem como condições de sucesso a todos os estudantes (Tezani, 2009). A proposta

pedagógica precisa ser construída de forma coletiva, buscando definir ações e condutas administrativas e pedagógicas para colocá-la em prática (Tezani, 2004).

Mediante os inúmeros processos vivenciados pela gestão, a educação inclusiva é um dos novos desafios postos à gestão escolar, devido à transformação da escola provocada pela democratização do ensino e pelas alterações na concepção da deficiência (Mantoan, 2006). Ao relacionar a importância da gestão para a promoção da educação inclusiva, Tezani (2009) busca referência em Sage (1999), que define alguns passos:

O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida (Tezani, 2009, p. 3).

Assim, com base no autor, Tezani (2009) defende que o diretor tem a possibilidade de promover a colaboração, oferecendo oportunidades de interação entre os atores escolares que possibilitem diálogo com base nas práticas realizadas, formando e fortalecendo as relações da equipe.

Podemos perceber, portanto, que a gestão escolar, atualmente, engloba diferentes esferas dentro da instituição, que devem convergir para um foco: o aprendizado do aluno (Lück, 2009).

No entanto, para que seja possível o estabelecimento de um ambiente inclusivo que ofereça uma educação de qualidade com equidade, é imprescindível a adoção de princípios, medidas e ações inclusivas por toda a equipe escolar. Deste modo, a conscientização quanto à importância de cada um para o processo educativo e, ainda, das potencialidades do trabalho em equipe para a qualidade da educação, principalmente para a educação inclusiva com foco nas pessoas com deficiência, é imprescindível.

3.2 RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

O percurso investigativo explicitado nesta seção detalha os procedimentos utilizados na coleta de dados a partir da pesquisa qualitativa. De acordo com tal abordagem, a melhor possibilidade de compreensão de um fenômeno se dá em seu contexto de ocorrência; desta forma, deve ser analisado de forma integrada (Godoy, 1995). Para isso, o pesquisador vai a campo buscando conhecer e verificar sua ocorrência, com base na perspectiva das pessoas que o vivenciam, considerando seus diferentes pontos de vista.

Tendo como objetivo a identificação e verificação destes diferentes olhares, como também o entendimento da dinâmica de existência do fenômeno, foram coletados diferentes tipos de dados, sendo o estudo possível de percorrer diferentes caminhos (Godoy, 1995). O objetivo da realização deste estudo é compreender os entraves existentes atualmente para que a gestão pedagógica se dê coletivamente e tenha foco na inclusão. Com ênfase neste objetivo, utilizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: (i) pesquisa documental; (ii) pesquisa e revisão bibliográfica.

Para a construção do Capítulo 2, que teve como foco a descrição do problema, foi realizada uma pesquisa documental que, segundo Marconi e Lakatos (1985), trata-se de uma modalidade de coleta de dados baseada na análise de documentos.

Por meio dessa busca, foram verificadas atas de reuniões coletivas entre os profissionais, de reuniões para atendimento dos pais/responsáveis, de reuniões exclusivas da equipe do AEE, relatórios de desempenho individual dos discentes, Plano de Desenvolvimento Individual, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Também foi realizada pesquisa, leitura, interpretação e exame dos materiais em busca de informações, orientações e registros que apresentassem informações ou relações com as orientações/leis/memorandos estaduais referentes à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado. A escolha dos documentos para coleta e análise considerou o foco do estudo, que relaciona a gestão escolar, as possibilidades do trabalho colaborativo e a atuação para a inclusão escolar.

Os documentos de registros analisados compreendem o intervalo de junho de 2017 a junho de 2024. Esse intervalo foi definido por compreender um período

significativo de antes e depois da chegada da pandemia da COVID-19, possibilitando uma análise contínua da rotina da instituição. Cabe ressaltar que o período de março de 2020 a dezembro de 2021 não consta nos registros, pois compreende o período da realização das atividades educacionais de forma remota.

Com a constatação da existência das atas e dos arquivos que faziam menção às práticas inclusivas ou ao atendimento de alunos/responsáveis, público da Educação Especial, foi realizada a tabulação dos seus registros. Para a tabulação, como não havia registros das pautas das reuniões, as tabelas foram criadas a partir da elucidação dos principais assuntos abordados, compreendidos por meio da leitura integral dos documentos. Todos os registros analisados estão disponíveis nos arquivos físicos da instituição e nos livros localizados na Sala de Recursos Multifuncionais, no setor pedagógico e/ou na secretaria da instituição.

A análise documental não esgotou todas as questões relativas à organização e ao funcionamento da escola, sendo realizada, posteriormente, uma pesquisa exploratória por meio de observação participante. A observação é uma técnica de coleta de dados que consiste em examinar os fatos/fenômenos por meio da utilização dos sentidos (Marconi; Lakatos, 2002). Segundo Marconi e Lakatos (2002), a observação permite que o pesquisador reúna evidências de suas metas, orientando a ação dos participantes, embora eles não tenham consciência disso.

Na observação participante, o observador torna-se um membro do grupo, participando e vivenciando o sistema de referência do grupo (Marconi; Lakatos, 2002). Nesse sentido, foram realizadas conversas com professoras aposentadas, com a professora efetiva da Sala de Recursos Multifuncionais e, também, com a especialista em educação básica efetiva. As conversas tiveram como objetivo a obtenção de informações sobre a implantação da pluridocência e o entendimento acerca da origem do título de escola de referência em inclusão, pontos estes que não são mencionados no PPP ou no Regimento da instituição de ensino e que foram discutidos no Capítulo 2.

Com relação aos passos decorridos na produção do Capítulo 3, inicialmente, a proposta era a realização de entrevistas orais semiestruturadas. Entretanto, com a realização da qualificação do texto, a banca sugeriu alteração na metodologia de pesquisa para a análise documental. De acordo com Marconi e Lakatos (1985), a análise documental é uma fonte de coleta de dados que utiliza somente

documentos, que podem ser coletados simultânea ou posteriormente à sua ocorrência.

Para Godoy (1995), é uma ação que permite a análise de diferentes materiais que ainda não foram examinados ou que serão novamente verificados em busca de novas interpretações (Godoy, 1995). Para a autora, estes documentos podem ser primários (produzidos pelas pessoas que participam do acontecimento) ou secundários (quando verificados por pessoas que não participaram da ocorrência do fenômeno). Dentre as vantagens dessa metodologia, Godoy (1995) elenca a sua característica não reativa, pois os documentos, mesmo com o passar do tempo, não são modificados, e as informações contidas, mesmo após longos períodos, permanecem as mesmas.

No entanto, Godoy (1995) chama a atenção para as dificuldades da pesquisa documental, visto que os documentos produzidos nem sempre buscam fornecer informações para a pesquisa, o que oferece várias possibilidades de interpretações. Além disso, há que se considerar também a ausência de um modelo padrão e a dificuldade da codificação das informações neles presentes. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa documental, o pesquisador deve estar atento a três aspectos: “a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (Godoy, 1995, p. 23). A definição dos documentos para a análise se dá por meio de alguns objetivos, concepções e possibilidades (Godoy, 1995). Após a seleção, o pesquisador se dedica a codificar e analisar os dados.

A análise de conteúdo, para Bardin, tem sido uma das técnicas mais utilizadas para esse fim. Consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (Godoy, 1995, p. 23).

Em seu surgimento, a análise de conteúdo tinha um enfoque mais quantitativo, limitando-se ao cálculo de frequências; entretanto, com a necessidade de interpretação do conteúdo, abrangeu a análise qualitativa na técnica. Neste sentido, o trabalho do pesquisador é compreender as definições, disposições e padrões existentes nos fragmentos selecionados (Godoy, 1995). Portanto, o esforço é duplo, pois é preciso compreender a comunicação como qualquer outro receptor e, ainda, com o olhar aberto, buscar novas significações a partir ou juntamente com a inicial.

Godoy (1995) define três passos para a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O primeiro, a pré-análise, é compreendido como um momento de organização e definição de um formato para o trabalho. Esse processo normalmente conta com a leitura “flutuante” dos documentos, que permite elencar quais documentos serão mais propícios para a análise, os objetivos da pesquisa, as hipóteses e a definição do campo de análise.

O segundo passo é a exploração do material, realizada com base nas hipóteses, nos referenciais teóricos e com a determinação dos procedimentos a serem realizados. O tratamento dos resultados e a interpretação dos mesmos constituem o terceiro passo, no qual o pesquisador fará a condensação dos resultados (Godoy, 1995).

Portanto, este estudo contou com uma pesquisa documental inicial, realizada para a construção do Capítulo 2; sua análise apresentou um leque de possibilidades e direcionamentos para a continuidade do estudo. A definição do campo de análise – planejamento pedagógico para os alunos da Educação Especial – foi realizada com base nas informações levantadas neste primeiro passo e por sugestão da banca de qualificação. Tendo em vista essa definição, foi desenvolvida uma nova leitura dos materiais anteriormente analisados, voltando o olhar para o campo delimitado. Além disso, foram acrescentados novos materiais para a análise, como atas de conselhos de classe, cadernos de planejamento das professoras de ACLTA e das regentes de turma, como também portfólios e planejamentos da SRM.

3.3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A presente seção traz as considerações sobre as análises realizadas a partir da leitura dos documentos da instituição, com foco no planejamento pedagógico, produzidos entre os anos de 2018 e 2024. A organização dos documentos analisados está explicitada no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9: Distribuição dos documentos analisados

| Tipo de documento | Ano/ Período | Quantidade |
|-------------------------|--------------|------------|
| Atas de módulo coletivo | 2018 a 2024 | 186 |
| Atas de reuniões do AEE | 2018 e 2019 | 11 |

| | | |
|---------------------------------|-------------|----|
| Atas de Conselho de classe | 2023 e 2024 | 03 |
| PDI | 2023 | 03 |
| | 2024 | 07 |
| PAEE | 2018 a 2023 | 6 |
| | 2024 | 43 |
| Portfólio da SEM | 2018 a 2023 | 6 |
| Planejamento Individual SRM | 2024 | 43 |
| Caderno de Planejamento ACLTA | 2024 | 4 |
| Caderno de Planejamento Regente | 2024 | 4 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Foram verificados um total de 197 atas, 10 PDIs, 50 PAEE, 03 atas de conselho de classe, o planejamento de 4 professoras regentes (3º, 4º e 5º anos), 4 cadernos/registros das professoras de ACLTA (3º, 4º e 5º anos), portfólios, pastas e planejamento da SRM, do período de 2018 a 2024. É importante ressaltar que as atas de reuniões analisadas estão disponíveis em dois cadernos distintos: o primeiro constitui registros de módulo coletivo, com todos os profissionais da instituição, e o segundo, restrito às reuniões das professoras do AEE: ACLTA e Professora da Sala de Recursos. Já os cadernos de planejamento produzidos pelas professoras de ACLTA estão divididos da seguinte maneira:

Quadro 10: Organização dos cadernos de planejamento ACLTA

| Turma | Alunos AEE |
|-----------|------------|
| 3º ano 01 | 01 |
| 4º ano 01 | 02 |
| 4º ano 02 | 01 |
| 5º ano 01 | 02 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cabe informar que os registros da professora ACLTA do primeiro ano não foram disponibilizados pela docente; portanto, não foi possível realizar a análise. Buscando a preservação da identidade das envolvidas, será mantido o anonimato,

sendo utilizadas letras para referência a cada uma das docentes que disponibilizaram o material para leitura e análise²⁶.

A pesquisa documental buscou informações referentes às orientações para o planejamento/registo das ações dos profissionais do AEE, bem como os momentos de articulação, ou não, do trabalho entre os profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos da educação especial. Neste contexto, os achados documentais foram divididos em três eixos: 1. Planejamento pedagógico e interlocução: planejamento colaborativo entre regente/ACLTA/SRM; 2. O planejamento para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); e 3. O planejamento da Sala de Recursos Multifuncionais.

3.3.1 Planejamento pedagógico a interlocução: planejamento colaborativo entre professor regente/ACTLA/ SRM

Para a construção desse eixo de análise, foram verificados os livros de atas de módulo coletivo, do conselho de classe e das reuniões exclusivas com os profissionais de AEE, referentes ao período compreendido entre 2018 e 2024, bem como o caderno de planejamento das professoras de apoio e das professoras regentes que atuam na mesma turma no ano de 2024. O quantitativo dos registros e sua distribuição temporal podem ser visualizados por meio do Quadro 11, abaixo:

Quadro 11: Divisão dos documentos sobre planejamento analisados

| Tipo de documento | Ano/ Período | Quantidade |
|---------------------------------|--------------|------------|
| Atas de módulo coletivo | 2018 a 2024 | 186 |
| Atas de reuniões do AEE | 2018 e 2019 | 11 |
| Atas de Conselho de classe | 2023 e 2024 | 03 |
| Caderno de Planejamento ACLTA | 2024 | 4 |
| Caderno de Planejamento Regente | 2024 | 4 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

²⁶ Professoras ACLTA: 3º ano (M.), 4º ano (S.) (T.) e 5º ano (A.)
Professoras regentes: 3º ano (D.), 4º ano (R.) (C.) e 5º ano (T.)

A análise buscou informações referentes às orientações, determinações e definições para o planejamento propostas/definidas pela gestão pedagógica às docentes (regentes/ACLTA). Outro ponto de atenção foi a organização e o registro das ações do AEE e a comparação entre os planejamentos das professoras de ACLTA e regentes, verificando as habilidades, o conteúdo a ser desenvolvido e as adaptações realizadas. O objetivo da realização dessa comparação foi perceber se o planejamento das regentes vem sendo compartilhado antecipadamente com as ACLTA ou realizado de forma coletiva, conforme preveem os documentos normativos, possibilitando, dessa forma, o planejamento e a realização de adaptações com antecedência.

Por meio da análise do material, pôde-se notar o aprimoramento do entendimento do conceito de educação inclusiva e das diretrizes relacionadas à modalidade Educação Especial sob a ótica da educação inclusiva ao longo dos anos. Logo, nos registros das atas exclusivas do AEE, ocorridas no ano de 2018, é possível identificar um movimento de preocupação e dedicação aos alunos da Educação Especial, bem como o alinhamento das propostas de trabalho (modelo padrão de documentos, práticas de avaliação) e troca de saberes entre as docentes especialistas do AEE durante as reuniões.

Como exemplo dessa observação, a ata da reunião de 04/06/2018 entre professores do AEE e a especialista registra a necessidade de troca de experiências, materiais e boas ideias entre os professores de ACLTA e a professora da SRM, além da entrega de um Modelo de Planejamento para a Educação Especial e da explicação sobre como realizar cada etapa para padronização. Também foi abordada, segundo o registro, a construção do portfólio, o preenchimento das observações diárias dos alunos, a montagem do planejamento e o registro das ocorrências em sala. Embora o detalhamento dessas orientações não esteja presente, e os planejamentos de 2018 não tenham sido acessados, o esforço documentado sugere um movimento inicial de colaboração. Nesse sentido, Braun e Vianna (2011) ajudam a interpretar essa iniciativa ao destacar a importância de constituir uma rede de saberes envolvendo todos os profissionais que atuam com cada estudante, o que parece ser a intenção subjacente às ações registradas (Braun; Vianna, 2011).

Portanto, apesar de as evidências do problema terem apontado lacunas relativas ao planejamento colaborativo, foi evidenciado um movimento com esse

enfoque nesse registro. Assim, conforme defendido por Tezani (2009), identificamos a preocupação com a promoção da colaboração a partir de reuniões que possibilitam diálogo por meio de conversas sobre a prática, criando e fortalecendo as relações de equipe.

Apesar da potencialidade observada, é importante ressaltar que a reunião supracitada se concentrou no repasse de orientações sobre o preenchimento e a elaboração de documentos dos discentes (modelo e planejamento/portfólio), sem abrir espaço para maior participação da equipe. Essa abordagem centralizada reflete uma prática distinta dos princípios de gestão democrática. Nesse contexto, Lück (2009) argumenta que a efetivação de um ambiente colaborativo depende da criação de espaços para decisões democráticas e definições coletivas, algo que não se verifica aqui, pois as orientações e modelos foram previamente definidos pela equipe gestora e apenas apresentados às docentes (Lück, 2009). Tal constatação reforça as reflexões do Capítulo 2 sobre a ausência de práticas participativas na instituição.

Ainda no que se refere ao livro de registros de atas exclusivas do AEE, nas reuniões dos dias 13/08/2018, 20/03/2018 e 20/02/2019, são citados os planejamentos a serem realizados, que, conforme orientação, deveriam ser definidos de acordo com a especificidade dos discentes e apresentados à equipe gestora. Chama a atenção a ausência de menção à necessidade de alinhamento com o planejamento da regente de turma, sugerindo uma prática desarticulada. Em alguns casos, inclusive, propõe-se um trabalho paralelo ao da classe, evidenciando uma lacuna na integração pedagógica. Essa constatação abre espaço para uma reflexão teórica sobre os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige uma reestruturação do trabalho pedagógico, com o objetivo de integrar toda a classe por meio do aprimoramento das práticas e do uso de metodologias diferenciadas que contemplem as diferenças (Mantoan, 2003). Assim, os dados analisados revelam um distanciamento entre as práticas institucionais e os pressupostos teóricos que sustentam a perspectiva inclusiva.

Outro ponto que merece destaque é encontrado no registro da reunião do dia 27/08/2018, quando uma das professoras de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas apresenta um portfólio com atividades prontas para serem utilizadas pelos alunos da Educação Especial, que ficará disponível na escola para uso de todas. Percebemos, portanto, que, novamente, é promovido um trabalho desarticulado com o da regente, indo ao encontro da proposta da Educação Especial

na Perspectiva Inclusiva. Além disso, menciona a adoção de “modelos de atividades prontas”, unificadas para todo o público do AEE, desconsiderando as especificidades de cada discente.

Quanto aos registros de módulo coletivo, envolvendo toda a equipe e que estão disponibilizados no livro de atas geral, foram encontradas as seguintes informações, expostas no Quadro 12, abaixo:

Quadro 12: Análise das atas com menção ou foco no planejamento

| Data | Informação da ata/ Trecho da ata |
|------------|---|
| 05/03/2018 | Professoras se reúnem pra planejamento das atividades. |
| 12/03/2018 | Equipe gestora comunica que haverá encontros semanais para verificação dos planejamentos. |
| 19/03/2019 | Professoras se reúnem pra planejamento das atividades. |
| 26/03/2018 | Padronização dos roteiros de aula. |
| 09/04/2018 | Cobrança feita a uma professora ACLTA do planejamento. Menção à necessidade de fazer planejamento de acordo com o plano da turma, e a rotina. A professora ACLTA solicita apoio da professora da SRM para adaptação da aluna em sala. |
| 09/04/2018 | Reunião entre regentes e professores de apoio para esclarecimentos do planejamento diário e troca de experiências. |
| 25/05/2018 | Reunião com uma professora de ACLTA para verificação do planejamento e do portfólio. Supervisora solicita alfabetização da aluna, orientando o trabalho com as vogais, letras. |
| 13/08/2018 | Reunião dos professores por ano de escolaridade para planejamento. |
| 09/07/2018 | Data de entrega do planejamento. Cobrança durante a reunião. |
| 27/08/18 | Divisão dos professores em 3 grupos. Professores de ACLTA e SRM juntas, para conversar e trocar informações sobre sua prática. |
| 03/09/2018 | Reunião dos professores por ano de escolaridade para planejamento. |
| 12/11/2018 | Momento na reunião para reflexão sobre a prática pedagógica |

| | |
|------------|--|
| | desenvolvida pela escola no ano de 2018. |
| 11/02/2019 | Reunião dos professores por ano de escolaridade para planejamento. Professores de ACLTA recebem ficha de acompanhamento para preencher e alimentar o PDI. |
| 18/02/2019 | Reunião dos professores por ano de escolaridade para planejamento 2019, juntamente com suas supervisoras. |
| 11/03/2019 | Entrega dos planejamentos. |
| 20/03/2019 | Entrega dos planejamentos que precisaram ser refeitos. |
| 21/09/2019 | Reunião para definição do que será feito no dia da Intervenção Pedagógica. Divisão por ano de escolaridade para troca de informações e planos das turmas. |
| 17/02/2020 | Fala sobre planejamento e a data da entrega. Foi repassado um modelo de plano de aula para ser discutido e avaliado para aprovação ou não pelos professores. |
| 09/03/2020 | Entrega do Modelo do plano de aula. Divisão dos professores por ano de escolaridade para alinhamento pedagógico. |
| 07/02/2022 | Entrega de materiais para uso no planejamento que será retomado nos encontros individuais com as professoras. |
| 14/02/2022 | Reunião por ano de escolaridade para início do planejamento bimestral. Repasse do modelo de plano de aula a ser seguido. |
| 07/03/2022 | Entrega do Cronograma do 1º bimestre. |
| 04/04/2022 | Reunião em que foi colocada a necessidade de repassar tudo com antecedência pra as professoras de ACLTA. |
| 18/04/2022 | Reunião dos professores por ano de escolaridade para o pré-conselho. Troca de informações sobre a aprendizagem e o rendimento dos alunos. |
| 05/04/2022 | Distribuição, leitura e detalhamento do Cronograma do 2º bimestre |
| 30/05/2022 | Espaço para consulta e revisão do planejamento por ano de escolaridade. |
| 06/06/2022 | Reunião por ano de escolaridade para finalização da etapa dois do planejamento. |
| 25/06/2022 | Entrega do Cronograma do 3º bimestre. |

| | |
|------------|---|
| 29/08/2022 | Reunião dos professores por ano de escolaridade para troca de informações para atualização do planejamento. |
| 03/11/2022 | Entrega do Cronograma do 4º bimestre. Reunião dos professores por ano de escolaridade para planejamento a ser entregue para equipe pedagógica. |
| 29/11/2022 | Reunião por ano de escolaridade para reorganização das atividades. |
| 06/02/2023 | Reunião por ano de escolaridade para planejamento. |
| 26/02/2023 | Repasse dos Modelos a serem seguidos (cabeçalho, plano de aula), entrega dos cadernos para anotações diárias sobre os alunos da Educação Especial. Distribuição do Cronograma do 1º bimestre. |
| 11/03/2024 | Solicitação para entrega prévia dos planos de aula para serem vistos pela equipe gestora e principalmente repassados às professoras de ACLTA. |
| 25/03/2024 | Repassando a BNCC, CRMG, Plano de Curso e Planejamento diário. |
| 22/04/2024 | Espaço para troca do conteúdo trabalhado nas turmas e planejamento. |
| 29/04/2024 | Reunião para planejamento do 2º bimestre. |
| 20/05/2024 | Reunião para planejamento a ser repassado à equipe gestora. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a leitura do quadro, podemos perceber que, até 2022, havia mais espaço e tempo para a realização de reuniões cuja temática perpassava ou tinha como centro o planejamento escolar coletivo. Com o passar do tempo, outros assuntos foram sendo mais frequentes, e os momentos de reflexão, análise, troca e construção do planejamento foram diminuindo.

É latente uma tentativa, em 2024, de retomar os espaços de discussão e planejamento e, ainda, um movimento frequente da escola de preocupação com a oferta da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. É possível observar, ainda, que, apesar do esforço da equipe gestora em entregar os cronogramas dos bimestres, não há reflexão e/ou participação da equipe na sua construção. Tal

situação evidencia que algumas competências do diretor escolar para a promoção da gestão democrática, apresentadas por Lück (2009), não estão sendo exercidas, sendo elas:

Criar na escola uma visão de conjunto que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada. Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo. Desenvolver a prática de decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades (Lück, 2009, p. 72).

No que se refere à gestão democrática e à articulação do trabalho pedagógico, outro ponto que reforça as reflexões acima e, ainda, as evidências encontradas para o caso de gestão (Capítulo 2) refere-se à mudança relativa à organização do trabalho realizado pelas professoras de ACLTA e SRM, apresentada na reunião do dia 11 de março de 2024, conforme a ata:

Após as conclusões, as professoras regentes foram para o laboratório de informática para inserir as respostas das avaliações, e os professores de apoio, mais a sala de recurso, ficaram na sala para orientações sobre o PDI e o PAEE. Os professores deverão preencher os cadernos por dia, registros que serão transferidos para o PDI. E os professores da Sala de Recursos deverão preencher uma pasta com todos os dados da sala, juntamente com o PAEE (Grifos nossos).

Nesse trecho, podemos identificar, novamente, lacunas quanto à gestão democrática e à criação de espaços colaborativos de trabalho, visto que não houve participação das docentes do AEE nas decisões. Além disso, as orientações relativas aos estudantes, público-alvo da educação especial, foram repassadas pela gestão pedagógica à equipe do AEE em separado dos demais profissionais.

Assim, o caderno e as orientações fornecidas às professoras de ACLTA não foram compartilhados com as regentes de turma que, portanto, não tiveram conhecimento de todo o processo, dificultando a compreensão da relevância do prévio compartilhamento do planejamento. Mantoan (2007) destaca como um dos pontos de transformação da escola para um ensino de qualidade e inclusivo a abertura de espaço para que “a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos” (Mantoan, 2007, p. 46). Nessa lógica, é possível observar que, no que concerne ao planejamento coletivo/repasse do

planejamento, há a necessidade da promoção de um ambiente de diálogo e cooperação e da constituição de ambientes de decisões coletivas e democráticas por parte da instituição.

Já a análise das atas dos encontros de Módulo II, reuniões coletivas com todo o quadro do magistério, realizadas nos dias 22/04/2024, 29/04/2024 e 20/05/2024, apresenta registros de que as professoras regentes e de apoio, como também as regentes por ano de escolaridade, tiveram espaço para troca de experiências e planejamento coletivo, o que indica, conforme proposto por Tezani (2009), a intenção de promover um ambiente educativo inclusivo a partir da criação de espaços coletivos de articulação e integração para o alcance do objetivo central da educação: o aprendizado.

As novas diretrizes propostas pela gestão da instituição estabelecem que as educadoras da ACLTA adotem um caderno diário, onde deverão registrar o planejamento elaborado pelo professor titular, as habilidades a serem desenvolvidas e o objetivo da aula. Além disso, é fundamental incluir as metodologias empregadas e anotações diárias realizadas por elas, como a atividade executada e o progresso dos alunos. Esses registros precisam ser transferidos para o PDI posteriormente.

Tais definições estão de acordo com o Art. 9º da Resolução nº 4.256/2020, que descreve, dentre as incumbências do professor do AEE: “VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante” (Minas Gerais, 2020, p. 2). Em relação ao trabalho das professoras da SRM, as orientações recentes envolvem a criação de uma pasta contendo as informações da turma (nomes dos alunos, presença, turmas e instituições de origem, registros fotográficos dos atendimentos, tipos de deficiências tratadas), um planejamento mensal e o PAEE.

No entanto, ao cruzar as informações dos cadernos das regentes de turma com os registros dos cadernos de planejamento das professoras de ACLTA do ano de 2024, é possível perceber que, de quatro professoras, apenas duas haviam tido acesso prévio ao planejamento. Uma delas relata, inclusive, que teve acesso prévio e preparou a aula, adaptando o material. No entanto, registra que o planejamento foi alterado pela regente, que não ministrou a aula que havia encaminhado à professora de ACLTA. Conforme registro: “Matemática: A aula não foi aplicada pela regente, houve alteração. Geografia: Observações: Alterou a aula, não foram aplicadas essas atividades” (Grifos nossos, Cadernos de Planejamento da Professora de ACLTA A).

É possível observar que não houve interação, diálogo e espaço para tomada de decisão coletiva (professor regente e professora ACLTA) quanto à necessidade e possibilidade de alteração do planejamento prévio. Em relação a isso, Lima (2020) ressalta que, a fim de viabilizar a realização do AEE, é essencial que haja uma colaboração efetiva entre os professores regentes e os profissionais do AEE, com o objetivo de complementar as atividades já desenvolvidas e criar estratégias e recursos pedagógicos que promovam e assegurem a aprendizagem, bem como o progresso escolar. A inexistência desta relação de colaboração prejudica o trabalho da professora ACLTA, que já havia adaptado o material, e, ainda, o processo de inclusão e aprendizado do aluno, visto que será necessário improvisar.

Nos demais cadernos das professoras de ACLTA do ano de 2024, foi observado que o caderno de planejamento está sendo preenchido durante ou após as aulas, como um registro do que a docente realiza na aula e não como um planejamento. Tal situação é visível no trecho: “Aluna não escreve cursivo, sendo necessário, no momento, transcrever em uma folha as atividades em letra de forma para realizar a cópia e a realização das atividades” (Grifos nossos, Cadernos de Planejamento da Professora de ACLTA M). Outra evidência é que a data do registro mais recente nos cadernos precedia a data em que as análises foram realizadas, sugerindo que a escrita ocorre no ato ou após a execução das atividades e não como um planejamento prévio, conforme as orientações da instituição.

Quanto ao planejamento pedagógico, suas orientações e objetivos, foi possível perceber que não estão de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, Minas Gerais, 2018), pois o documento define que tal ação busca o enfrentamento de uma realidade por meio de ações previstas, o que diminui a necessidade de improvisar e as práticas não intencionais. Ao contrário do que está previsto, os registros mostram que, apesar do acesso prévio, planejamento e adaptação da aula, a professora de ACLTA A precisou improvisar, pois houve alteração do planejamento sem o seu conhecimento.

De acordo com o registro da professora de ACLTA A, no caso do aluno que não é alfabetizado (Aluno 01), ela opta por seguir com ele apostilas: alfabetização e números, ou seja, atividades completamente diferentes daquelas que estão sendo realizadas pela turma. Já com o outro discente, realiza pequenas adaptações possíveis no decorrer da aula. Conforme supracitado, nesta situação, a falta de diálogo e articulação entre a regente e a ACLTA teve impactos no processo de

inclusão do Aluno 01, que realiza atividades completamente alheias à realidade da classe, e no do Aluno 02, que não teve a adaptação ideal do material, o que interfere diretamente no processo de aprendizado desses alunos.

O mesmo ocorre no caso das professoras que não têm acesso ao planejamento das aulas antecipadamente e precisam adaptar o material durante o momento da aplicação das atividades, como explicitado no caderno da professora ACLTA M. Mantoan (2007) destaca que a inclusão implica a utilização de recursos, ferramentas, linguagens e tecnologias que ajudem a reduzir ou eliminar os obstáculos enfrentados nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a falta de preparação prévia dificulta a realização do processo de inclusão.

Tais evidências mostram que a situação encontrada diverge das funções do professor regente previstas no Art. 8º da Resolução nº 4.256/2020, que define: “IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes” (Minas Gerais, 2020, p. 2). No Art. 9º, o documento descreve as incumbências do professor do AEE:

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de: I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes [...] (Minas Gerais, 2020, p. 2).

A Resolução define as incumbências dos professores regentes e do AEE, ressaltando a obrigatoriedade e a importância da realização do trabalho articulado, colaborativo e integrado para a efetividade da educação inclusiva. Ademais, foi possível identificar que as regentes realizam seu planejamento pedagógico das aulas sem a realização de uma construção coletiva, diálogo ou repasse para as professoras do AEE.

Essa dificuldade de articulação para o planejamento coletivo e/ou repasse dos planos de aula, citada no Capítulo 2, pode ser observada, ainda, em outros trechos do caderno da professora de ACLTA A, conforme Quadro 13, abaixo:

Quadro 13: Análise do caderno de Planejamento da Professora ACLTA A.

| Identificação do aluno e data | Conteúdo registrado no caderno da professora de ACLTA |
|-------------------------------|--|
| Aluno 01: 04/03 | <p>2º passo: Não sei o que a professora regente irá passar, mas com ele poderá passar as seguintes atividades: (Descreve e anexa as atividades) Observação: Se a Regente passar interpretação de texto, pode ler para ele e auxiliá-lo nas respostas.</p> |
| Aluno 01: 22/05 | <p>História: A professora regente deu uma atividade avaliativa sobre patrimônio cultural, como era muito extensa não foi aplicada no aluno. Realizei atividade na apostila sobre interpretação de texto (Alfabetização letra F). Ainda com dúvidas, confunde F/V</p> |
| Aluno 01: 07/06 | <p>Objetivo: Entender o que é substantivo coletivo. Adaptação: Reduzir as atividades; Ler e explicar individualmente; Auxílio no registro. Observação: Mudou para concreto e abstrato</p> |
| Aluno 01: 14/06 | <p>Houve mudança no plano de aula, portanto, foi iniciada a apostila de alfabetização (X,J, P, B) Iniciou o som da letra X.</p> |
| Aluno 01: 14/06 | <p>Como a professora regente não passou atividade de português para adaptar coloquei no plano avaliação intermediária de ciências.</p> |
| Aluno 01: 24/06 | <p>Não recebi material a ser adaptado, portanto será trabalhado apostila de alfabetização e apostila dos números.</p> |
| Aluno 01: 25/06 a 19/07 | <p>Não recebi material a ser adaptado.</p> |
| Aluno 02: 14/03 | <p>A professora regente mudou a aula, não passou o livro de matemática e deu essas folhas.</p> |
| Aluno 02: 28/05 | <p>Português Objetivo: Conhecer os sinais de pontuação. Desenvolvimento/adaptação: Explicar os nomes dos sinais e sua função; Reduzir as atividades e torna-las mais visuais;</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| | <p>Passar uma atividade de ligar o nome ao sinal.</p> <p>Fazer uma cruzadinha dos sinais de pontuação.</p> <p>A professora regente aplicou uma produção de texto (mudou a aula).</p> |
| Aluno 02: 07/06 | <p>Objetivo: Entender o que é substantivo coletivo.</p> <p>Adaptação: Reduzir as atividades;</p> <p>Ler e explicar individualmente;</p> <p>Auxílio no registro.</p> <p>Observação: Mudou para concreto e abstrato</p> |
| Aluno 02: 17/06 | <p>Como a professora regente não passou atividade de português para adaptar coloquei no plano avaliação intermediária de ciências.</p> |
| Aluno 02: 24/06 | <p>Não recebi material a ser adaptado, portanto [a adaptação] será realizada dentro da sala, durante a aula.</p> |
| Aluno 02: 25/06 | <p>Adaptação: Foi realizada na sala durante as aulas pois não recebi o material antecipado para adaptar.</p> <p>Copiei no caderno para aproximar do aluno e não necessitar olhar na lusa;</p> <p>Após um tempo ditei para o aluno com o objetivo de acelerar as cópias;</p> <p>Foi realizado a leitura para o aluno</p> <p>Redução na quantidade de atividades</p> |
| Aluno 02 26/06 à 16/07 | <p>Não recebi material a ser adaptado.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do caderno da professora de ACLTA, 2024.

As informações apresentadas evidenciam que, embora haja espaços de reflexão, organização e planejamento pedagógicos, os momentos não estão sendo efetivos. É possível identificar que, apesar das incumbências do professor do AEE (ACLTA) descritas na Resolução nº 4.256/2020, as professoras de ACLTA não estão tendo acesso prévio ao planejamento das aulas. Independentemente da ênfase dada no texto do documento às expressões “em parceria” e “em colaboração”, os trechos dos cadernos supracitados, em especial os expostos no Quadro 13, acima,

revelam que, na prática, o que tem ocorrido é o contrário do proposto pela legislação mineira.

Além disso, o CRMG (Minas Gerais, 2018) salienta a relação entre os níveis de planejamento que são iniciados na Base Nacional Comum Curricular, perpassam a própria diretriz (CRMG), para chegar à escola no PPP e no PDE e nos planos de ensino e de aulas. Quando as professoras de ACLTA não realizam o planejamento referente ao aluno, infere-se que não estão sendo realizadas as adaptações necessárias, o que nos permite refletir quanto à elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que será aprofundado na próxima seção, “Planejamento para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual”.

Sage (1999) salienta que o comportamento cooperativo dos gestores que estão trilhando o caminho inclusivo é fundamental, pois constitui exemplo para a equipe. De acordo com o autor:

A maneira pela qual os diretores exercem forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamento é particularmente importante quando se exemplificam as ações e as atitudes necessárias para a prevalência de um ambiente inclusivo nas escolas. Primeiramente, o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças. Segundo, o comportamento cooperativo do diretor e dos demais administradores proporciona um modelo para os professores que precisam de ajuda para romper com a prática e ‘trabalhar sozinhos’ (Sage, 1999, p. 137).

Percebemos, portanto, que a forma de atuação da gestão pedagógica interfere diretamente na constituição de espaços democráticos e inclusivos e que a consolidação desses espaços está atrelada ao desenvolvimento do comportamento cooperativo pela equipe.

Conforme abordado no Capítulo 2, a falta de repasse do planejamento das professoras regentes para as professoras de ACLTA corrobora a explanação quanto à dificuldade das especialistas em educação básica em cumprir suas atribuições postas no Regimento Escolar (E.E.E.C., 2023) e na Lei nº 15.293/2004 (Minas Gerais, 2004), cuja finalidade do trabalho é articular o trabalho pedagógico na escola, coordenado e integrado ao trabalho dos professores, dos alunos e de seus familiares.

Durante a verificação dos documentos, não foi observado movimento das especialistas em direção à cobrança/acompanhamento do repasse dos planos de

aula, pois, nas atas/registros, não há menção ao fato. Nesse sentido, Sage (1999, p. 137) escreve: “Encorajando os professores a ajudar outros professores e reforçando esses comportamentos cooperativos, o diretor pode não apenas desenvolver habilidades desconhecidas, mas também ajudar a estabelecer a cooperação no ambiente escolar”. O autor ainda destaca que, apesar do papel da gestão como moderador desse processo, o foco principal está na interação entre os profissionais, que não depende exclusivamente da atuação do diretor.

Ainda segundo o autor (Sage, 1999), em geral, há um processo inicial de resistência dos pares para com o docente que busca o trabalho cooperativo em prol da inclusão, mas que necessita ser combatido pela gestão por meio de suporte, com palavras e ações apropriadas. Além disso, conforme ressaltado por Silva e Mendes (2008) e Oliveira, Souza e Fonseca (2022), o estreitamento dos laços entre professores e familiares também é necessário.

Nos registros verificados, foram encontrados somente dados relativos a reuniões em que a escola convocou a família para repasse de preocupações ou observações sobre os discentes ou em que as famílias procuram a instituição para queixas quanto ao comportamento ou à insatisfação quanto ao relacionamento dos alunos da educação inclusiva com as docentes ou com outros alunos.

Oliveira, Souza e Fonseca (2022) destacam que a família e a escola são instituições que interagem constantemente no dia a dia, o que as torna fundamentais para o processo de inclusão. Elas possuem o mesmo objetivo – “o aluno/filho” –, mas com diferentes preocupações, abordagens e objetivos. Nesse sentido, os autores reforçam a importância de uma colaboração entre os dois ambientes para que a inclusão dessas crianças seja efetiva (Oliveira; Souza; Fonseca, 2022).

Fettback et al. (2016, apud Oliveira; Souza; Fonseca, 2022) apontam que, para aproximar família e escola, é essencial que a escola a veja como aliada e não como adversária. Portanto, é possível inferir que a escola deve se preocupar em escutar as necessidades e expectativas da família em relação à vida escolar de seus filhos com deficiência, como também é crucial que os familiares conheçam as percepções dos professores sobre o processo de inclusão de seus filhos.

Assim, conforme apontado por Lima e Santos (2023), para que a conexão entre a escola e a família se fortaleça, é essencial o comprometimento de ambas as partes em manter uma troca contínua de informações. A troca de informações abrange a frequência dos alunos tanto na sala de aula regular quanto na Sala de

Recursos Multifuncionais (SRM), a realização e o monitoramento das atividades, orientações sobre as atividades da vida cotidiana, incluindo aspectos de higiene e autonomia, assim como os direitos dos alunos e de suas famílias, além de sugestões para acompanhamentos clínicos (Lima; Santos, 2023).

Lima e Santos (2023) destacam que, ao realizarem estudo com dois grupos de professores de escolas distintas, foi identificada uma compreensão limitada da participação da família, corroborando o estudo de Ferreira (2020), citado por eles, que apresentou que essa relação está reduzida ao acompanhamento das atividades enviadas para casa.

No texto “Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: uma revisão da literatura”, Oliveira, Souza e Fonseca (2022) apresentam que, dentre as dificuldades de relacionamento entre escola e família verificadas nos trabalhos analisados, estão a ausência de consciência por parte da coordenação escolar sobre sua responsabilidade em fomentar práticas que estimulem a interação das famílias e o desconhecimento dessas instituições quanto à relevância dessa colaboração.

Além disso, são enumerados fatores que interferem nesse processo de articulação, por parte da escola e das famílias. No que se refere à escola: a convivência entre professores e a família (desconhecimento das características e da situação familiar); a preocupação em conhecer as características do aluno e propiciar seu desenvolvimento, assim como o dos demais estudantes; abertura/diálogo com as famílias; compartilhar ações e decisões a respeito do processo de ensino-aprendizagem; incentivo à participação da família no Colegiado Escolar. Quanto às famílias: repasse das informações/orientações dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento do estudante à escola e, ainda, o reconhecimento e a valorização da escola e, principalmente, dos profissionais enquanto parceira/apoio no processo de inclusão social e escolar (Oliveira; Souza; Fonseca, 2022).

Apesar de os estudos apresentados destacarem a importância da parceria escola-família para o processo de inclusão, na E. E. Estrela Cadente, a pesquisa evidenciou que apenas um registro do caderno exclusivo das atas do AEE, de 2018, retrata uma reunião em que houve repasse do processo educacional dos discentes e espaço para escuta dos familiares. Ademais, a participação das famílias ocorre nas reuniões bimestrais das turmas e nas festividades/eventos da instituição.

No que diz respeito à colaboração entre os educadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os da turma regular com a família do estudante, as pesquisas conduzidas por Santos (1999) e Silva (2016, apud Lima; Santos, 2023) destacaram a importância da participação da família na escola. Indicam que a participação não deve ocorrer apenas em reuniões bimestrais para a entrega de notas, nos conselhos ou eventos similares, mas sim através de um envolvimento ativo no processo educacional de seus filhos. Turnbull e Turnbull (1997, apud Silva; Mendes, 2008),

consideram importante que os familiares estejam envolvidos no processo de tomada de decisões, decidindo quais questões educacionais devem ser priorizadas, escolhendo a extensão do envolvimento familiar em cada questão educacional e selecionando objetivos e serviços apropriados para o aluno” (Silva; Mendes, 2008, p. 228).

Por conseguinte, é fundamental que a gestão escolar, principalmente a gestão pedagógica, tenha clareza da importância e das possibilidades da parceria entre família e escola. Quanto a isso, Silva e Mendes (2008) destacam que as dificuldades encontradas para a efetivação dessa parceria constituem uma justificativa para o aumento dos estudos sobre o trabalho colaborativo, que considera que os profissionais escolares devem trabalhar em equipes que incluam as famílias. Logo, atuando como supervisora dos processos pedagógicos, as especialistas em educação básica devem se encarregar de articular o planejamento, monitoramento e avaliação das atividades educativas.

Entretanto, para que isso seja possível, é ímpar que a gestão da instituição possa criar um ambiente inclusivo que proporcione uma educação de qualidade e equitativa, sendo fundamental que toda a equipe escolar adote princípios, medidas e ações inclusivas e que haja incentivo e envolvimento da participação familiar. Assim, é essencial que haja uma conscientização sobre a relevância do papel de cada indivíduo no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, das vantagens da colaboração em equipe para a melhoria da educação, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva.

Nesse sentido, embora se perceba um movimento de pensar estratégias para o estabelecimento de espaços coletivos para o planejamento pedagógico, conforme evidenciado nas reuniões, ainda há lacunas no que se refere ao repasse do

planejamento das aulas, ao planejamento pedagógico coletivo e, ainda, ao estreitamento dos laços entre a família e a escola. Sendo, portanto, necessária uma proposta que busque tornar os momentos coletivos efetivos e a participação familiar entendida como necessária e valorizada.

3.3.2 O planejamento para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Para a construção desse eixo de análise, foram verificadas as atas de módulo coletivo, atas de reuniões exclusivas do AEE, bem como alguns Planos de Desenvolvimento Individual dos alunos da Educação Especial. As atas analisadas, conforme já explicitado, são referentes a dois registros distintos: módulo coletivo, com todos os profissionais da escola, e reunião exclusiva dos profissionais do AEE (SRM e ACLTA), conforme quadros (Quadro 05, Quadro 06 e Quadro 15).

O PDI é um documento individualizado e personalizado que visa atender às necessidades específicas dos alunos, público do AEE, envolvendo habilidades acadêmicas, sociais e emocionais e, ainda, físicas e de acessibilidade (Minas Gerais, 2020). Seus objetivos são propor metas, identificar e planejar estratégias e, ainda, monitorar o processo educacional do estudante, além de promover inclusão e participação (Minas Gerais, 2020). Deve ser construído de forma coletiva pela equipe de atendimento multiprofissional, professores regentes, professores do AEE e pela família (Minas Gerais, 2020).

No que se refere ao uso e à construção dos PDIs, a Resolução nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020, p. 3), em seu Art. 13, define que “o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula”.

Posto isso, cabe ressaltar que, por ser uma instituição que atende alunos apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental, ao término da etapa, o PDI acompanha os estudantes para a escola na qual eles irão cursar os anos finais. Portanto, não foi possível a análise de todos os PDIs já elaborados pela equipe. Os PDIs verificados são referentes apenas aos alunos dos anos de 2023 e 2024. À vista disso, cabe apresentar o quantitativo dos alunos e suas especificidades.

Quadro 14: Especificação dos PDIs

| Ano | Total de alunos | NEE | | |
|------|-----------------|-----|-------------|-------------------|
| | | TEA | Deficiência | TEA + Deficiência |
| 2023 | 7 | 6 | 0 | 1 |
| 2024 | 9 | 8 | 0 | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIMADE 2023 e 2024 (2024).

Por meio da análise documental realizada, é possível perceber, por parte da gestão pedagógica, uma tendência de aumento na frequência de realização de momentos coletivos de construção do PDI. Entretanto, embora a análise das atas evidencie que, nos anos de 2018 a 2022, não houve espaço nas reuniões coletivas para construção, reflexão ou alteração do PDI, em 2023, duas atas especificam espaço para preenchimento/fechamento do PDI, indicando esse movimento. Em 2024, até junho, já havia 3 reuniões que possibilitaram esse momento. Portanto, podemos perceber que a equipe pedagógica tem buscado oferecer espaços coletivos de reflexão e construção do PDI, conforme preconiza a Resolução nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020).

O tempo para planejamento, como requisito para o sucesso do trabalho colaborativo, é percebido por estudiosos brasileiros, que defendem como fundamental a participação de todos os docentes envolvidos no processo de ensino, bem como o conhecimento do currículo a ser trabalhado, dividindo as responsabilidades de planejamento e, no caso das ACLTA, a gestão da sala de aula (Capellini, 2004; Capellini; Zanata; Pereira, 2008). Dessa forma, para Sage (1999):

Uma contribuição prática do diretor da escola é a de conceder tempo para que ocorram contato e interação entre os professores. Uma maneira de se conseguir esse tempo é prestar atenção ao planejamento do horário da escola. O horário é uma área que se espera que o diretor controle. Deve-se dar prioridade à reserva de um tempo no horário diário para cuidar do planejamento e de reuniões entre as pessoas que estão dividindo a responsabilidade por um grupo de ensino. É bastante comum perceber que o compromisso de reservar um horário para o planejamento e as reuniões evapora nas pressões cotidianas. O diretor pode ser o guardião desse tempo, protegendo o horário e as oportunidades para que os professores trabalhem juntos (Sage, 1999, p. 138).

Percebemos, portanto, a necessidade de os professores terem tempo de qualidade para o planejamento, estando alinhados quanto ao currículo e às necessidades da turma e dos alunos. Sage (1999) salienta que, apesar da obrigação e da liberdade de organização desse tempo que o diretor possui, “é mister que este tempo seja providenciado e usado” (Sage, 1999, p. 138). Portanto, é fundamental que o tempo seja ofertado, mas que seja aproveitado com qualidade, sendo efetivo.

Outro aspecto também verificado por meio das atas é que, das 197 atas analisadas, apenas duas – uma de 2017, exclusiva do AEE, e outra, em 2023, de módulo coletivo com todos os profissionais da escola – apresentam orientações/informações para preenchimento/elaboração do PDI. Esse fato nos permite inferir que não há estudo e orientação a respeito do documento para todos os profissionais, principalmente de forma coletiva, o que implica o desconhecimento do documento e da sua importância.

A falta de estudo/conhecimento sobre as diretrizes e definições para a elaboração do PDI pode dificultar/inviabilizar sua construção da forma como é preconizado na legislação mineira, sendo fundamental que haja clareza dos papéis de cada profissional e, ainda, da importância da participação da família em todo o processo de construção, aplicação, avaliação e alteração do planejamento expresso no PDI. Tal situação pode ser refletida a partir de Braun e Vianna (2011), que enfatizam a importância de reconfigurar o processo educacional para melhor atender os alunos da educação especial em turmas regulares, visando criar uma rede de conhecimentos que inclua todos os profissionais envolvidos no trabalho com esses estudantes. Essa rede possibilita, segundo os autores, a troca de estratégias e abordagens apropriadas para o seu crescimento.

Nesse sentido, percebemos a importância do esclarecimento das orientações/atribuições para todos e da articulação de saberes em prol da construção de um PDI que inicie com um correto diagnóstico da situação do estudante, considerando a participação familiar e, além disso, que reflita o caminho percorrido, seus desafios e os avanços alcançados.

Por constituir o principal núcleo de apoio e cuidado do aluno, a família tem papel fundamental na construção desse instrumento pedagógico (PDI), pois possui o conhecimento sobre as necessidades, habilidades e interesses do aluno, sendo, ainda, importante aliada para o desenvolvimento social e emocional (Lima; Santos,

2023; Silva; Mendes, 2008; Oliveira; Souza; Fonseca, 2022). Além disso, contribui efetivamente na busca/continuidade/aproveitamento dos tratamentos terapêuticos e, ainda, do aprendizado, dando prosseguimento ao trabalho das habilidades aprendidas na escola (Silva; Mendes, 2008). Nesse sentido, é importante haver uma comunicação constante da família com a instituição escolar, compartilhando informações e mantendo os laudos e receitas médicas sempre atualizados. Portanto, a família é primordial no desenvolvimento do PDI para as tomadas de decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem do discente (Lima; Santos, 2023).

Ademais, merece destaque, ainda, a confecção do documento. Ao fazer a leitura dos PDIs referentes aos anos de 2023 e 2024, é possível identificar que não há realização de planejamento, mas de registro. Tal situação é confirmada ao identificar que as datas das reuniões cedidas para a elaboração do documento são posteriores ao início do bimestre. Tal situação indica uma lacuna no cronograma de planejamento da gestão pedagógica, visto que os espaços de construção coletiva deveriam ser disponibilizados no começo do ano letivo, no início e no final de cada bimestre, para avaliação e redefinição das estratégias utilizadas, inclusive com a participação da família.

Para Oliveira, Souza e Fonseca (2022),

cabe à escola se preparar para acolher as diversas famílias que dela se aproximam. Como exemplo, a escola deve se preparar para a possível chegada de uma(um) aluna(o) com deficiência, ciente de que, a despeito de qual diferença ou dificuldade essa(e) aluna(o) traga consigo, a postura desejável de todas(os) as(os) profissionais que fazem parte do ambiente escolar seja a de olhar para as possíveis potencialidades que essa(e) aluna(o) traga consigo. Um outro aspecto é aproveitar o momento da matrícula para ter um contato inicial com a família, apresentar não só o ambiente físico da escola, como também a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem adotado (Oliveira; Souza; Fonseca, 2022, p. 16).

Nesse sentido, ressalta-se que é responsabilidade da especialista promover a articulação entre os docentes, profissionais e a família desde a admissão do estudante. De acordo com a Resolução nº 4.256/2020, o PPP e o Regimento Escolar da instituição, é atribuição do regente de turma: “III - Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado” (Minas Gerais, 2020, p. 2). Entretanto, é perceptível que a construção do PDI ainda é entendida

como atribuição do professor de ACLTA. O regente, quando se envolve, se dedica a contribuições pontuais.

Além disso, conforme destaca Damázio (2018), dentre as possibilidades de serviços a serem realizados pelo professor da SRM estão o acolhimento inicial ao estudante e às famílias e a elaboração do Plano de AEE que, de acordo com as especificidades do aluno, define a prática pedagógica a ser realizada, sendo um subsídio para a elaboração do PDI.

Sabemos que a articulação do trabalho entre os profissionais e entre profissionais e famílias é imprescindível para uma Educação Especial realmente inclusiva. Quando o professor regente trabalha em sintonia com os professores do AEE, pode utilizar alguns recursos/práticas/adaptações para toda a turma, o que gera benefícios para todos os discentes (Braun; Vianna, 2011).

O PDI é um instrumento que busca organizar o planejamento das práticas pedagógicas, considerando as metas e a avaliação constante dos resultados alcançados, sendo construído por todos os profissionais em colaboração com as famílias. Na análise dos documentos, foi verificada uma tendência de cessão de espaços coletivos para a elaboração/revisão do documento, que representa um passo importante para a consolidação da proposta instituída pela Resolução nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). No entanto, é perceptível que ainda são necessárias ações mais pontuais e coordenadas que favoreçam a conscientização do papel de cada profissional no processo de inclusão, que haja articulação dos profissionais da instituição e das famílias. Percebemos que a participação da família ainda é incipiente, sendo necessário propor ações que promovam o estreitamento dos laços entre família e escola, consolidando essa parceria.

3.3.3 O planejamento da sala de recursos multifuncionais

Para a construção desse eixo, foram analisadas as atas de módulo coletivo, atas de reuniões exclusivas do AEE, bem como o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) de 2018 a 2024. Os registros das atas são referentes a dois livros distintos: módulo coletivo, com todos os profissionais da escola, e reunião exclusiva dos profissionais do AEE (SRM e ACLTA) (conforme quadros: Quadro 05, Quadro 06 e Quadro 15). Foram observados, também, os portfólios da Sala de Recursos, que contêm as atividades/ações realizadas a cada ano.

Damázio (2018) menciona, conforme já abordado, que a Sala de Recursos Multifuncionais não deve ser considerada um local restrito para a realização do AEE. Segundo Damázio (2018), as opções de serviços que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais pode oferecer na escola incluem desde o acolhimento inicial e a elaboração do Plano de AEE, considerando o perfil dos alunos, perpassam o atendimento individual ao aluno ou em grupos reduzidos na SRM, a adaptação do material pedagógico e o uso de tecnologia assistiva, apoio e orientação ao aluno na sala regular, suporte aos professores (ACLTA e regentes), apoio e orientação aos gestores (direção e coordenação), acompanhamento das famílias, ações intersetoriais e elaboração de relatórios e pareceres analíticos de caráter pedagógico.

A partir destas orientações, podemos refletir a respeito do trabalho que tem sido desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais da E. E. Estrela Cadente. O primeiro ponto de reflexão está na necessidade de conscientização de que o Atendimento Educacional Especializado se dá nos diferentes ambientes da escola, não apenas na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme Damázio (2018). Não foi observada a participação da professora nos PDIs, nem o auxílio/orientação para o desenvolvimento do planejamento das regentes e no planejamento das professoras da ACLTA, o que corrobora as informações já mencionadas, inclusive no Capítulo 2.

Sobre o planejamento pedagógico voltado ao público do AEE, a Resolução nº 4.256/2020 define que é necessário criar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que se trata de um plano de aulas que deve ser elaborado com base em um cronograma que leve em consideração as necessidades e competências a serem aprimoradas e solidificadas por cada estudante. Este documento deve reconhecer e descrever o progresso e os desafios enfrentados pelo aluno, sugerir recursos, intervenções e atividades a serem implementadas, além de apresentar o cronograma para a sua execução.

Deve apresentar, também, os objetivos e os resultados esperados, resultados obtidos e as observações complementares feitas pelo docente durante as atividades na SRM ou pelos regentes. No entanto, nos documentos analisados, foi identificado que todos os PAEEs elaborados, desde 2018 a 2024, possuem os mesmos objetivos e ações para todos os estudantes, independentemente da sua deficiência.

Além disso, no PAEE de 2024 da professora da Sala de Recursos Multifuncionais do turno da tarde, apesar de o período de análise ter ocorrido em

julho, já constavam os resultados atingidos. Essas observações podem ser verificadas nas imagens abaixo (Figura 05 e Figura 06).

Figura 5: Mosaico PAEE 2018 /2021

| ÁREAS PARA DESENVOLVIMENTO | OBJETIVOS | INSTRUMENTOS | Observações |
|---|---|--|---|
| Motor Psicomotor Localização Afetividade Socialização Interação Interpessoal Cognição Meta-cognição Raciocínio lógico Abstração Comunicação Linguagem Expressão (Verbal/Não Verbal) Interpretação Leitura | <ul style="list-style-type: none"> MOTOR: Realizar os mais diversos movimentos, coordenação motora grossa e coordenação motora fina. Psicomotor: melhorar os movimentos do corpo, a noção do espaço onde se está, a coordenação motora, equilíbrio e também o ritmo. LOCALIZAÇÃO: Relacionar pessoas e objetos em diferentes posições, direção e sentido. AFETIVIDADE: contribuir para a criação agradável e harmonioso espaço, ambiente em si, por prazer e por aprender, influenciando positivamente no processo de sua aprendizagem. SOCIALIZAÇÃO: adquirir sentimentos, bem amenizara timidez. INTERAÇÃO: Interagir através de experiências e conhecimentos sobre o social e pessoal. INTERPESSOAL: Manter um ambiente de estudo saudável que favoreça o sentimento de coletividade. COGNIÇÃO: Relembrar, enfatizar reproduzir algo que foi aprendido. METACOGNIÇÃO: Cumprir estratégias para chegar às solução pretendida e poder relacionar essas ações a necessidades futuras. RACIOCÍNIO LÓGICO: Desenvolver habilidades, do pensamento de forma mais crítica acerca dos jogos proporcionados, tornando-os mais argumentativos e prazerosos. COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL: entender a comunicação verbal e não verbal. INTERPRETAÇÃO: Construir compreensão global do texto lido, unificando e relacionando informações implícitas e explícitas dos textos lidos. LEITURA: identificar sentido, importância do hábito de ler enriquecendo o vocabulário envolvendo linguagens diferenciadas ESCRITA: Comunicar através de textos escritos através da construção de sentidos da mensagem HABILIDADES ACADEMICAS: Compreender a importância de desenvolver habilidades nas áreas estudadas, adquirir competências necessárias através de jogos. | <ul style="list-style-type: none"> Jogos, como correr, pular, pular com dois pés, um pé só; Jogos de arremessar; Jogos tabuleiro; Jogo da velha; Jogos de quebra-cabeça; Jogo dominó; Jogo da memória; | PAEE 2018 ALUNO 01 |
| Motor Psicomotor Localização Afetividade Socialização Interação Interpessoal Cognição Meta-cognição Raciocínio lógico Abstração Comunicação Linguagem Expressão (Verbal/Não Verbal) Interpretação Leitura | <ul style="list-style-type: none"> MOTOR: Realizar os mais diversos movimentos, coordenação motora grossa e coordenação motora fina. Psicomotor: melhorar os movimentos do corpo, a noção do espaço onde se está, a coordenação motora, equilíbrio e também o ritmo. LOCALIZAÇÃO: Relacionar pessoas e objetos em diferentes posições, direção e sentido. AFETIVIDADE: contribuir para a criação agradável e harmonioso espaço, ambiente em si, por prazer e por aprender, influenciando positivamente no processo de sua aprendizagem. SOCIALIZAÇÃO: adquirir sentimentos, bem amenizara timidez INTERAÇÃO: Interagir através de experiências e conhecimentos alunos sobre o social e pessoal INTERPESSOAL: Manter um ambiente de estudo saudável que favoreça o sentimento de coletividade. COGNIÇÃO: Relembrar, enfatizar reproduzir algo que foi aprendido. METACOGNIÇÃO: Cumprir estratégias para chegar às solução pretendida e poder relacionar essas ações a necessidades futuras. RACIOCÍNIO LÓGICO: Desenvolver habilidades, do pensamento de forma mais crítica acerca dos jogos proporcionados, tornando-os mais argumentativos e prazerosos. COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL: entender a comunicação verbal e não verbal. INTERPRETAÇÃO: Construir compreensão global do texto lido, unificando e relacionando informações implícitas e explícitas dos textos lidos. LEITURA: identificar sentido, importância do hábito de ler enriquecendo o vocabulário envolvendo linguagens diferenciadas ESCRITA: Comunicar através de textos escritos através da construção de sentidos da mensagem HABILIDADES ACADEMICAS: Compreender a importância de desenvolver habilidades nas áreas estudadas, adquirir competências necessárias através de jogos. | <ul style="list-style-type: none"> Jogos, como correr, pular, pular com dois pés, um pé só; COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA E FINEZ Jogos de arremessar; Jogos tabuleiro; Jogo da velha; Jogos de quebra-cabeça; Jogo dominó; Jogo da memória; | O aluno participou e frequentou a Sala de Recursos -Ele, devolveu as atividades normalmente dentro do prazo previsto. ASS: <i>[Assinatura]</i> 17/12/21 PAEE 2021 ALUNO 01 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos arquivados na Sala de Recursos Multifuncionais (2024).

Figura 6: Mosaico PAEE 2022 e 2024

| ÁREAS PARA DESENVOLVIMENTO | OBJETIVOS | ATIVIDADES: (ESTRATÉGIAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS) | RESULTADOS |
|---------------------------------|--|--|--|
| Motor | ➤ MOTOR- Realizar os mais diversos movimentos, coordenação motora grossa e coordenação motora fina. | ➤ Jogos; como correr, pular, pular com dois pés, um pé só; | -O aluno não participou e nem frequentou a sala de recursos no primeiro semestre. (vide relato em anexo) |
| Psicomotor | ➤ Psicomotor- melhorar os movimentos do corpo, a noção do espaço onde se está, a coordenação motora, equilíbrio e também o ritmo. | | |
| Localização | ➤ LOCALIZAÇÃO; Relacionar pessoas e objetos em diferentes posições, direção e sentido. | ➤ Jogos de arremessar; | |
| Afetividade | ➤ AFETIVIDADE contribuir para a criação agradável e harmonioso espaço, ambiente em si, por prazer e por aprender, influenciando positivamente no processo de sua aprendizagem. | | |
| Socialização | ➤ SOCIALIZAÇÃO; adquirir sentimentos, bem amenizara timidez. | ➤ Jogos tabuleiro; | |
| Interação | ➤ INTERAÇÃO; Interagir através de experiências e conhecimentos alunos sobre o social e pessoal. | ➤ Jogo da velha; | |
| Interpessoal | ➤ INTERPESSOAL Manter um ambiente de estudo saudável que favoreça o sentimento de coletividade. | | |
| Cognição | ➤ COGNIÇÃO; Relembrar, enfatizar reproduzir algo que foi aprendido. | ➤ Jogos de quebra-cabeça; | |
| Meta-cognição | ➤ METACOGNIÇÃO Cumprir estratégias para chegar às solução pretendida e poder relacionar essas ações a necessidades futuras. | | |
| Raciocínio lógico | ➤ RACIOCÍNIO LÓGICO Desenvolver habilidades, do pensamento de forma mais crítica acerca dos jogos proporcionados, tomando-os mais argumentativos e prazerosos. | ➤ Jogo dominó; | |
| Abstração Comunicação Linguagem | ➤ COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL: entender a comunicação verbal e não verbal. | ➤ Jogo da memória; | |
| Expressão (Verbal/Não Verbal) | ➤ INTERPRETAÇÃO: Construir compreensão global do texto lido, unificando e relacionando informações implícitas e explícitas dos textos lidos. | | |
| Interpretação | ➤ LEITURA; identificar sentido, importância do hábito de ler enriquecendo o vocabulário envolvendo linguagens diferenciadas | | |
| Leitura | ➤ ESCRITA; Comunicar através de textos escritos através da construção de sentidos da mensagem | | |
| Escrita | ➤ HABILIDADES ACADEMICAS Compreender a importância de desenvolver habilidades nas áreas estudadas, adquirir competências necessárias através de jogos. | | |
| Habilidades Acadêmicas | | | |

PAEE 2022
ALUNO 02

| ÁREAS PARA DESENVOLVIMENTO | OBJETIVOS | ATIVIDADES: (ESTRATÉGIAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS) | RESULTADOS |
|---------------------------------|--|--|---|
| Motor | ➤ MOTOR- Realizar os mais diversos movimentos, coordenação motora grossa e coordenação motora fina. | ➤ Jogos; como correr, pular, pular com dois pés, um pé só; | O aluno participou e frequentou a sala de recursos durante o ano de 2024. |
| Psicomotor | ➤ Psicomotor- melhorar os movimentos do corpo, a noção do espaço onde se está, a coordenação motora, equilíbrio e também o ritmo. | | -Ele, devolveu as atividades normalmente, dentro do prazo previsto. |
| Localização | ➤ LOCALIZAÇÃO; Relacionar pessoas e objetos em diferentes posições, direção e sentido. | ➤ Jogos de arremessar; | |
| Afetividade | ➤ AFETIVIDADE contribuir para a criação agradável e harmonioso espaço, ambiente em si, por prazer e por aprender, influenciando positivamente no processo de sua aprendizagem. | | |
| Socialização | ➤ SOCIALIZAÇÃO; adquirir sentimentos, bem amenizara timidez. | ➤ Jogos tabuleiro; | |
| Interação | ➤ INTERAÇÃO; Interagir através de experiências e conhecimentos alunos sobre o social e pessoal. | ➤ Jogo da velha; | |
| Interpessoal | ➤ INTERPESSOAL Manter um ambiente de estudo saudável que favoreça o sentimento de coletividade. | | |
| Cognição | ➤ COGNIÇÃO; Relembrar, enfatizar reproduzir algo que foi aprendido. | ➤ Jogos de quebra-cabeça; | |
| Meta-cognição | ➤ METACOGNIÇÃO Cumprir estratégias para chegar às solução pretendida e poder relacionar essas ações a necessidades futuras. | | |
| Raciocínio lógico | ➤ RACIOCÍNIO LÓGICO Desenvolver habilidades, do pensamento de forma mais crítica acerca dos jogos proporcionados, tomando-os mais argumentativos e prazerosos. | ➤ Jogo dominó; | |
| Abstração Comunicação Linguagem | ➤ COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL: entender a comunicação verbal e não verbal. | ➤ Jogo da memória; | |
| Expressão (Verbal/Não Verbal) | ➤ INTERPRETAÇÃO: Construir compreensão global do texto lido, unificando e relacionando informações implícitas e explícitas dos textos lidos. | | |
| Interpretação | ➤ LEITURA; identificar sentido, importância do hábito de ler enriquecendo o vocabulário envolvendo linguagens diferenciadas. | | |
| Leitura | | | |

PAEE 2024
ALUNO 01

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos arquivados na Sala de Recursos Multifuncionais (2024).

O intuito de apresentar os modelos por meio de mosaicos é dar visibilidade ao fato. Apesar do atendimento a diferentes alunos, os planos apresentam o mesmo conteúdo, e as habilidades trabalhadas em cada aspecto são comuns a todos os planos, direcionados a distintos discentes. Tal situação nos permite, ainda,

questionar a informação existente no PPP de que apenas 90% dos estudantes possuem PAEE.

No Regimento Escolar, não há descrição física, dos materiais ou informações sobre o número de matrículas e a forma como os atendimentos são organizados na Sala de Recursos. Isso nos mostra que há a necessidade de revisão/reelaboração do documento, assim como do PPP, que precisa, de acordo com Braun e Vianna (2011), contemplar a importância e a abrangência da SRM na cultura da instituição escolar.

É possível identificar que, apesar de as informações relativas à Sala de Recursos Multifuncionais não estarem completas no PPP, há registros de atas em que o planejamento referente ao Projeto Semana do Autismo é mencionado, assim como outras demandas relacionadas à SRM, conforme Quadro 15, abaixo:

Quadro 15: Conteúdo das reuniões

| Registros das Reuniões exclusivas do AEE | |
|--|---|
| 13/08/18 | Planejamento Anual e Diário |
| 20/02/18 | Semana do Autismo |
| 20/03/18 | Semana do Autismo |
| 26/03/2018 | Orientações pedagógicas para a Semana da Inclusão (Autismo) |
| 09/04/18 | Reunião Professora de apoio pede ajuda à SRM para adaptação em sala de aula |
| Registro das reuniões de módulo coletivo | |
| 20/02/2019 | SRM e ACLTA planos de aula de acordo com alunos |
| 20/03/2019 | Semana do Autismo |
| 21/03/2022 | Foi fechada a organização da Semana do Autismo Projeto "Conheça, respeite e Ame". Entrega do Cronograma da Semana |
| 11/03/24 | Professores separados para orientações sobre PDI, PAEE |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros das reuniões de módulo coletivo e reuniões exclusivas do AEE de 2018 a 2024 (2024).

Os registros evidenciam que, em 2019 e 2022, houve momentos exclusivos entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado e todos os profissionais no planejamento das ações da Sala de Recursos Multifuncionais, principalmente da Semana do Autismo. Entretanto, pode-se observar que a definição da Semana do Autismo, nos anos de 2018 e 2019, iniciava com a equipe exclusiva do AEE, sendo a organização definida repassada para toda a equipe no módulo coletivo.

No ano de 2022, foi realizada de forma coletiva; já em 2023 e 2024, não há menção à organização, ao cronograma ou ao planejamento nos registros das reuniões. Tal situação evidencia, novamente, uma lacuna referente à gestão democrática, visto que não são tomadas decisões coletivas, o que reflete na dificuldade de formação de um ambiente inclusivo com a articulação e interlocução do trabalho entre professores regentes, ACLTA e SRM (Lück, 2009; Damázio, 2018).

Ademais, o Projeto Político Pedagógico da escola aborda a importância do trabalho conjunto entre docentes regentes de turma e AEE e, sobre este, descreve a organização para que haja tal articulação:

Para uma boa qualidade do atendimento educacional especializado, é necessário que os professores regentes e o professor do AEE (Sala de Recursos e/ou Professor de Apoio) trabalhem sinergicamente. Por isso, esses profissionais têm se articulado da seguinte forma: Durante algumas reuniões pedagógicas, o professor da sala de recursos auxilia com recursos de adaptação, orienta em recursos para melhorar a adaptação em sala (Escola Estadual Estrela Cadente, 2022, p. 29).

Podemos perceber, por meio dos registros apresentados, que, apesar de constar no PPP e se constituir enquanto cenário ideal para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, a articulação mencionada não foi constatada, sendo imprescindível que seja verdadeiramente realizada.

Lima e Santos (2023), ao apresentarem os resultados da pesquisa realizada com professores da SRM e professores do ensino regular, evidenciam, a partir da fala dos próprios docentes, que não há ou há pouca articulação entre o trabalho. Em geral, a articulação verificada pelos autores ocorre na adaptação das atividades. No cenário de Minas Gerais, devido à presença do professor de ACLTA em sala de aula

regular, a adaptação curricular vem sendo atribuída a esse profissional, o que distancia ainda mais o professor da SRM do professor regente e do ACLTA. Conforme exposto no Quadro 15, acima, no dia 09/04/2018, durante uma reunião com a supervisão, uma professora de apoio solicitou auxílio da professora da SRM para adaptação de uma atividade destinada a uma aluna em sala. Apesar disso, não foi possível verificar se a articulação em prol da adaptação da aluna ocorreu, pois não há registros que comprovem. Cabe ressaltar, ainda, que não há menção à professora regente, que deveria, juntamente com a ACLTA e a professora da SRM, propor e realizar ações para a efetiva inclusão da discente.

De acordo com Damázio (2018), é fundamental o entendimento da educação especial com o serviço do AEE como um sistema que contempla um todo, envolvendo interlocuções das famílias e dos diferentes setores da escola. Ainda segundo a autora, uma das funções da professora da SRM é “apoio e assessoria ao professor de apoio escolar” (Damázio, 2018, p. 48).

Identificamos que, como apresentado por Tezani (2009), há uma complexidade de situações e necessidades enfrentadas pela gestão escolar relativas à efetivação de um ambiente inclusivo. Em conformidade com a autora supracitada, o gestor escolar deve buscar conhecimento com ênfase na promoção de um ambiente educativo inclusivo. Tezani apresenta alguns passos, a partir de Sage (1999), para a promoção da gestão para a educação inclusiva: “O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes” (Tezani, 2009, p. 3).

A análise dos documentos mostra que há um entendimento da necessidade de oferecer espaço para planejamento conjunto entre os professores de ACLTA e regentes, assim como para construção e elaboração dos PDIs, que precisam ser valorizados e utilizados pelas docentes (Minas Gerais, 2020).

Em suma, após a análise dos dados produzidos pela pesquisa, podemos entender um movimento da instituição na direção de uma reflexão/reorganização que busca a estruturação de uma comunidade inclusiva. Entretanto, há fragilidades e potencialidades bem marcantes, expostas no Quadro 16, abaixo, que precisam ser enfrentadas para a consolidação da proposta.

Quadro 16: Fragilidades e Potencialidades da Educação Inclusiva na E. E. Estrela Cadente

| Fragilidade | Potencialidade |
|---|--|
| Efetividade dos espaços para planejamento ofertados | Aumento do número de reuniões para PDI |
| Articulação do trabalho | Espaço nas reuniões para planejamento |
| Decisões democráticas | Preocupação com a Educação Especial |
| Envolvimento da família | Participação das famílias |
| PDI construído pela professora ACLTA | Pouca rotatividade de professores |
| PPP e Regimento Incompletos e desatualizados | Existência do PPP (E. E. Estrela Cadente, 2022) e Regimento Escolar (E. E. Estrela Cadente, 2023) que mencionam a Educação Inclusiva |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise documental realizada evidenciou potencialidades e dificuldades da instituição no que se refere à oferta da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com base nas análises e na organização das potencialidades e fragilidades identificadas, foi possível pensar estratégias com foco no aprimoramento de algumas das práticas e na minimização dos desafios.

Dentre as fragilidades expostas no Quadro 16, serão propostas ações para: PPP e Regimento incompletos e desatualizados; articulação do trabalho pedagógico; e envolvimento da família, pois compreende-se que, com o estudo, revisão e reconstrução dos documentos de forma coletiva e democrática, a realização da articulação do trabalho das docentes e o estreitamento dos laços entre a família e a escola, as demais fragilidades serão processualmente superadas.

Assim, a seguir, consta a proposta de Plano de Ação para intervenção na realidade institucional. Para tanto, foram propostas ações buscando subsidiar práticas que auxiliem a instituição na superação das fragilidades relativas a: (i) a atualização coletiva dos documentos institucionais de forma a torná-los mais alinhados ao paradigma²⁷ inclusivo; (ii) espaços efetivos para planejamento coletivo;

²⁷ O termo paradigma foi utilizado com base na compreensão de que antes se seguia o paradigma da Educação Especial, caracterizado por uma abordagem mais segmentada e segregada. Atualmente, em contraste, temos o paradigma da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que incorpora ideias relacionadas à educação como um direito universal, à transformação do papel da escola, ao enfoque nas potencialidades em vez das deficiências, à oferta de um currículo flexível e acessível, à formação contínua para educadores e à participação ativa da comunidade e da família.

e (iii) encontros entre família e escola. As ações propostas buscam a efetividade da proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na E. Estrela Cadente.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto neste capítulo visa apresentar intervenções para aprimorar as práticas de planejamento e diretrizes relativas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva implementadas na Escola Estadual Estrela Cadente. Para identificar como as políticas de inclusão foram e são implementadas na escola, tanto pela gestão escolar quanto pelos professores, foram analisadas as práticas pedagógicas de planejamento com foco na inclusão escolar dos estudantes, público da educação especial, bem como a atuação da gestão escolar pedagógica, que subsidiam as ações e práticas institucionais. A análise foi realizada a partir da observação in loco, da análise documental, do estudo do referencial teórico e, por fim, de uma análise mais aprofundada dos arquivos da instituição.

Neste quarto e último capítulo, é explicitado o plano de ação educacional que tem como foco central a promoção da articulação do trabalho entre os professores (ACLTA, SRM e regentes) e as famílias atendidas, buscando o planejamento colaborativo. Propõe a atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da instituição, de forma a tornar os documentos mais alinhados ao paradigma inclusivo e às normativas; ações que propiciem uma gestão mais democrática, com decisões colegiadas e movimentos que busquem a efetividade dos espaços para planejamento coletivo ofertados. Tais proposições foram pensadas com base nas constatações obtidas pela análise dos documentos institucionais.

Para a formulação do PAE, utilizamos a ferramenta 5W2H, proposta por Nakagawa (20??), uma das técnicas mais eficazes para elaborar um plano de ação que elimine problemas e padronize procedimentos a serem seguidos como modelo, com o intuito de prevenir a recorrência do problema. As ações que utilizam a ferramenta 5W2H são descritas sob a perspectiva dos seguintes questionamentos: What – O que será feito? Why – Por que será feito? Where – Onde será feito? When

– Quando será feito? Who – Por quem será feito? How – Como será feito? How Much – Quanto custa?

Tal ferramenta auxilia na elaboração de um plano de ação objetivo, claro e coeso que apresente a ação a ser realizada, a justificativa para a realização, o local da execução, os responsáveis por sua efetivação, descreva as ações a serem realizadas e defina seus custos, auxiliando, portanto, no estabelecimento de um planejamento de ações que antevêja as necessidades e as possibilidades para a realização.

Nesse sentido, as seções que seguem apresentam as ações constituintes do Plano de Ação Educacional: sendo a primeira (Seção 4.1), intitulada “Construindo documentos institucionais alinhados ao paradigma inclusivo e normativas”, voltada à atualização do PPP e do Regimento Escolar de forma a evidenciar o compromisso da instituição na garantia do direito à educação dos alunos da educação especial e, também, registrar os projetos e práticas desenvolvidos.

A seção “Escola inclusiva: articulando o trabalho entre as professoras” (Seção 4.2) propõe a retomada das reuniões exclusivas das professoras de AEE com a especialista, que constituía espaço importante de formação continuada e estudo dos casos dos alunos da instituição. Já a seção “Escola inclusiva: incentivando à participação das famílias” (Seção 4.3) é dedicada ao estabelecimento de um cronograma de encontros com os pais.

É fundamental destacar que os atores para os quais este PAE foi elaborado estão cientes deste estudo, uma vez que participaram ativamente ao fornecer acesso aos documentos institucionais e aos cadernos de planejamento (regentes e ACLTA). Conseqüentemente, as ações sugeridas neste plano exigem a mobilização de todas as pessoas que possuem algum tipo de ligação, seja direta ou indireta, com os alunos da Educação Especial matriculados na E. E. Estrela Cadente.

As ações que compõem o Plano de Ação Educacional serão apresentadas à gestão pedagógica da instituição via Google Meet, por meio de uma reunião previamente agendada. A proposta de realização da reunião por Meet busca facilitar a participação dos membros da gestão pedagógica, como também. Se deve ao fato de a pesquisadora não mais residir na cidade de localização da instituição. No momento da reunião, será definido, juntamente com as especialistas e a diretora, a data em que será realizado o repasse para as docentes, que deverá ser feito de forma presencial. A opção pelo repasse presencial às docentes tem como objetivo

estreitar a conexão entre a pesquisadora e a equipe, de maneira a preservar os laços já estabelecidos e favorecer uma compreensão mais profunda e um maior engajamento de todos os envolvidos.

4.1 Construindo documentos institucionais alinhados ao paradigma inclusivo e normativas

De acordo com autores com Oliveira e Menezes (2018), a gestão é caracterizada como o processo de condução da organização e de tomada de decisões, levando em conta as necessidades e os recursos disponíveis. O gestor escolar deve gerir todos os recursos em prol de uma aprendizagem eficaz (Lück, 2009). São várias as dimensões da gestão escolar, e cabe ressaltar que a gestão não é responsabilidade apenas da direção, mas envolve a supervisão, a secretária, os docentes e a comunidade escolar.

Para a promoção de uma educação inclusiva e de alta qualidade, é imprescindível a adoção de uma gestão democrática. Lück (2009) enfatiza algumas competências essenciais que os diretores devem ter, como a capacidade de criar uma visão de unidade, fomentar um ambiente de confiança, integrar esforços e valorizar as habilidades de cada membro da equipe.

A gestão pedagógica ocupa uma posição central na atuação da escola, tendo como metas o êxito escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes, e está profundamente relacionada à implementação de práticas inclusivas na instituição. Portanto, é fundamental que o gestor construa um ambiente inclusivo que valorize o aprendizado e o sucesso de todos os alunos (Tezani, 2009).

Sage (1999) pontua que os sistemas precisam se direcionar no caminho de um ensino inclusivo. De acordo com o autor, não podemos esperar o cenário ideal para buscar agir, pois são necessárias muitas alterações. Nesse processo, de acordo com Sage (1999), é imprescindível a participação do diretor, visto que é ele o ator responsável por facilitar a mudança para os profissionais da sua instituição.

Destarte, o autor menciona algumas etapas importantes para a promoção da educação inclusiva. Essas etapas incluem a formação de uma comunidade inclusiva, a preparação da equipe para o trabalho em colaboração, a criação de canais de comunicação entre a escola e a comunidade, além de dedicar tempo para a reflexão sobre as práticas adotadas (Sage, 1999).

Nesse sentido, conforme apresentado por Mantoan (2007), dentre as mudanças fundamentais para o desafio de alcançar a inclusão está a elaboração coletiva e autônoma do Projeto Político Pedagógico. No entanto, para que tal ação seja possível, é ímpar que a escola conheça seu público e considere as particularidades da sua comunidade. No cenário do estudo, tal ação é facilitada devido ao fato de a instituição estar localizada em um município com pouca densidade populacional, o que permite aos profissionais conhecerem as necessidades dos estudantes e a situação familiar, além da facilidade de articulação com o contexto.

A elaboração do PPP deve ocorrer de forma a envolver todos os atores escolares, tendo como foco central estabelecer os rumos, as metas e as prioridades de atuação institucional (Soares, 2017).

Portanto, o Projeto Político Pedagógico é o documento que serve como instrumento para o desenvolvimento do plano de trabalho escolhido democraticamente pela comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e famílias) (Soares, 2017). Para sua construção, cada segmento deve pensar suas características e demandas e propor metas e ações. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico reflete a singularidade do coletivo de sujeitos da escola, com todas as suas escolhas e especificidades. Além disso, ao definir as prioridades, a comunidade deve estabelecer suas metas e, ainda, analisar seus resultados, avaliando seu desempenho e reformulando ações, quando necessário.

Quanto ao Regimento Escolar, Santos (2015) o define:

O Regimento Escolar é um conjunto de normas que regem as relações intra e extraescolares, articuladas com o Projeto Político Pedagógico - PPP, e dispõe sobre as intenções educativas do tipo de escola desejada pela comunidade, as atribuições e competências dos ocupantes das diferentes funções, os órgãos colegiados existentes e as normas administrativas, financeiras e disciplinares para o funcionamento da escola (Santos, 2015, p. 55).

Por se constituir enquanto diretriz interna de regulamentação, organização e funcionamento institucionais, o Regimento Escolar precisa contemplar todas as áreas da escola, sendo, assim como o PPP, construído e atualizado de forma coletiva.

A análise da versão mais atualizada do PPP e do Regimento da Escola Estadual Estrela Cadente evidenciou que ambos abordam a temática da Educação Especial. No entanto, não contemplam todas as informações previstas nos documentos normativos que fazem referência a essa modalidade, principalmente no que se refere à estrutura da SRM, à prioridade de atendimento entre as redes (estadual, municipal e privada) e aos projetos desenvolvidos pela Sala de Recursos Multifuncionais e pela escola. As orientações legais, bem como os estudos teóricos do campo, vão auxiliar a comunidade escolar na reconstrução de um PPP que abranja a inclusão de todos, fomentando práticas mais inclusivas dentro e fora da sala de aula.

A principal característica da gestão institucional deve ser a participação coletiva, pois uma educação para todos precisa ser pensada por todos. Assim, a atuação, a colaboração e a integração entre os diferentes profissionais da educação e as famílias são essenciais para que essa gestão seja inclusiva e eficaz.

Portanto, a ação proposta considera a necessidade e a importância da participação coletiva na reestruturação dos documentos, envolvendo todos os setores da escola: professores, funcionários, gestores, a comunidade e os pais/responsáveis pelos discentes.

A Resolução nº 4.948/2024 (Minas Gerais, 2024a) dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Em 11 de dezembro de 2024, foi encaminhado às escolas o Documento Orientador para operacionalização da Resolução nº 4.948/2024 (Minas Gerais, 2024b), que orienta sobre a operacionalização dos dispositivos previstos na Resolução SEE nº 4.948/2024, referente às diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. O documento traz como primeira orientação: Revisão/atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar:

As unidades escolares deverão promover a atualização do seu PPP e Regimento Escolar para adequá-los às disposições da Resolução SEE nº 4.948/2024, considerando cada realidade escolar. Esse processo, liderado pelos gestores escolares e especialistas em Educação Básica (EEB), deverá garantir a efetiva participação de

todos os segmentos escolares, propiciando momentos de discussão e avaliação (Minas Gerais, 2024b, p. 5).

Além disso, o documento reforça o prazo mínimo de atualização dos documentos:

Os documentos devem ser revistos a cada 2 (dois) anos ou em período inferior, quando houver alteração na legislação e nas diretrizes da SEE/MG ou, ainda, diante da implementação de novos programas e projetos na escola ou de necessidades da própria comunidade em que a escola está inserida (Minas Gerais, 2024b, p. 5).

A pesquisa documental já havia apresentado a necessidade de atualização de tais documentos, que foi reforçada com a publicação do Documento Orientador; portanto, segue abaixo a proposta para atualização dos documentos.

Quadro 17 – Proposta de atualização do PPP e Regimento Escolar

| Proposta: Atualização e Implementação do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar com diretrizes específicas em relação a educação especial na Escola Estadual Estrela Cadente | |
|---|--|
| <i>What</i> – O que será feito | Construção de uma comissão para organização da reestruturação dos documentos: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Avaliação e reflexão da versão atual dos documentos e debate com os membros da comunidade para detalhamento sobre a reformulação de um PPP e um regimento de acordo com o paradigma inclusivo. |
| <i>Why</i> – Por que será feito | Os documentos institucionais constituem ferramenta para escola pois permite definir metas e pensar ações a serem desenvolvidas considerando suas especificidades. Além disto, por serem dinâmicos e constantes, possibilitam a autoavaliação e a redefinição do trabalho realizado. |
| <i>Where</i> – Onde será feito | Na Escola Estadual Estrela Cadente |
| <i>When</i> – Quando será feito | Divulgação e Instituição da comissão – Abril de 2025 Convite à participação da Comunidade Escolar (Abril de 2025) Estudo das normativas (Abril/Maio de 2025) Leitura e análise do PPP atual – 2ª quinzena de maio de 2025 Debates com a comunidade escolar – junho e julho de 2025 (a cada 15 dias, alternando com as reuniões de módulo coletivo) Escrita da reformulação do PPP – agosto e setembro de 2025 Revisão da versão produzida pela comunidade escolar – 1ª quinzena de outubro de 2025 Produção da versão final do PPP- 3ª semana de outubro de 2025 Leitura e revisão do Regimento atual – 1ª semana de março |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>de 2026</p> <p>Debates com a comunidade escolar – março, abril e maio de 2026 (a cada 15 dias, alternando com as reuniões de módulo coletivo)</p> <p>Escrita da reformulação do Regimento – junho e julho de 2026</p> <p>Revisão da versão produzida pela comunidade escolar – 3ª agosto de 2026</p> <p>Produção da versão final do Regimento – setembro de 2026</p> |
| <i>Who</i> – Por quem será feito | Por toda a comunidade escolar interessada, a partir do direcionamento da Comissão. |
| <i>How</i> – Como será feito | Por meio de estudo das orientações, das versões atuais, discussões, votações e registros dos consensos. |
| <i>How much</i> – Qual o custo | Horários de dedicação, lanches a serem compartilhados |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após a explanação de todas as ações para toda a equipe escolar por meio de reuniões (Meet e presencial), a proposta é que seja iniciada a constituição da comissão para a realização da ação: Construindo documentos institucionais alinhados ao paradigma inclusivo e normativas em relação à educação especial na Escola Estadual Estrela Cadente, que deverá ser composta por responsáveis de todos os setores institucionais.

Partindo da compreensão de que a administração escolar deve focar primordialmente no aprendizado dos alunos, propondo ações com foco na organização da modalidade educação especial, entende-se que a participação de todos é fundamental, pois uma educação acessível a todos deve ser concebida coletivamente. Para tanto, o convite à participação na comissão será divulgado por meio do WhatsApp (para os professores e funcionários, nos grupos da escola, e para os pais/responsáveis, nos grupos das turmas). Após o registro dos interessados, serão iniciadas as ações a partir de um cronograma a ser elaborado coletivamente (gestão pedagógica e comissão). A comissão deverá ser composta de, no mínimo, 5 e, no máximo, 8 componentes, tendo, obrigatoriamente, um membro de cada segmento: professores, pais/responsáveis e demais servidores.

O cronograma deve conter a programação detalhada dos encontros com as datas definidas, com base nos períodos predefinidos, conforme consta no Quadro 17. Além disso, como será fundamental a participação da comunidade, deve estar

explícito que o horário das reuniões seguirá o padrão de realização das reuniões de módulo coletivo, que ocorrem às segundas-feiras, de 17:20h às 19:20h.

Com a instituição da comissão, esta deverá produzir um convite para divulgar à comunidade escolar, buscando sua efetiva participação. O convite deverá ser afixado nos portões e murais da escola, divulgado nas redes sociais e, ainda, entregue aos pais/responsáveis nos momentos de entrada e saída dos alunos. Para a entrega em mãos, a comissão deverá organizar uma escala para atender todos os turnos, sendo fundamental informar/conscientizar os pais sobre a importância da participação.

O estudo das normativas poderá ser realizado a partir de palestras, vídeos e/ou leitura dos documentos, sendo realizada, ao final, uma reflexão coletiva. A gestão pedagógica da instituição poderá buscar apoio do CREI para a realização desses momentos. Nessa etapa, serão realizados 3 encontros com 2h de duração cada, perfazendo um total de 6h.

A etapa seguinte será a leitura e análise do PPP atual (2 reuniões de 2h de duração cada, totalizando 4h). Em seguida, serão realizados debates com a comunidade escolar, permitindo uma avaliação do trabalho realizado e a definição de propostas de forma coletiva, considerando os documentos normativos federais e estaduais (a cada 15 dias, de 26/05/2025 a 07/07/2025, 1 reunião de 2h de duração, perfazendo um total de 5 reuniões com 2h de duração, possibilitando um total de 10h). Os debates com a comunidade devem permitir reflexões acerca da versão atual dos documentos, das práticas e vivências realizadas/observadas a partir do estudo realizado na primeira etapa e das percepções dos membros dos diversos segmentos.

Após a reflexão, análise e decisões democráticas a partir do PPP atual (E. E. Estrela Cadente, 2022) e das normativas e documentos orientadores, será redigida a nova versão do PPP, sendo responsabilidade da gestão pedagógica da instituição, em parceria com a comissão, a partir dos registros dos encontros realizados. Para a produção escrita, serão definidos pelas responsáveis reuniões de acordo com a disponibilidade, podendo ser presenciais ou por Meet, nos meses de agosto e setembro, com, no mínimo, 6h de dedicação ao texto.

Ao término da escrita, a comissão divulgará um novo convite para a leitura e revisão da versão elaborada, sendo realizada, na primeira semana de outubro, uma reunião de 2h de duração. Caso haja alterações a serem feitas, estas deverão ser

realizadas pela comissão juntamente com a gestão pedagógica na terceira semana de outubro, finalizando e divulgando o documento final.

Com a finalização da escrita do PPP, terá início o processo de atualização/reelaboração do Regimento Escolar que deverá seguir os mesmos moldes do processo determinado para o PPP, com início em 2026.

4.2 Escola inclusiva: articulando o trabalho entre as professoras

A educação inclusiva deve ser realizada de modo a garantir a todos os sujeitos o acesso ao currículo. Lima (2020), com base nos conceitos de Mantoan (2001), aponta que a constituição de um espaço aberto ao diálogo, à cooperação, com incentivo à criticidade e à criatividade de todos os atores escolares, é um requisito para o alcance da mudança dos conceitos e paradigmas quanto à inclusão, já enraizados. No bojo das ações inclusivas, deste modo, devem estar presentes o reconhecimento da importância da cooperação, do senso de pertencimento ao grupo e à comunidade e a valorização da diversidade humana.

Uma gestão institucional democrática fomenta o desenvolvimento dessas ações dentro e fora da sala de aula. Tais preceitos facilitam o estabelecimento do trabalho colaborativo que, segundo Sage (1999), “A equipe cooperativa pode ser considerada segundo duas perspectivas: 1) as atividades de planejamento e tomada de decisão que ocorrem fora da sala de aula, e 2) as atividades didáticas compartilhadas, que ocorrem em aula” (Sage, 1999, p. 134). Nesse sentido, é fundamental que os docentes tenham clareza dos objetivos das aulas e da proposta pedagógica para articular o planejamento, realizar adaptações quando necessário e compartilhar a gestão da sala de aula, orientando os discentes, definindo regras e atuando sob a mesma perspectiva (Capellini, 2004; Capellini; Zanata; Pereira, 2008).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu Art. 13, apresenta como uma das atribuições do professor de AEE: “estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3). A importância da articulação também está expressa na Resolução nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020) e, ainda, nos documentos

institucionais da escola. A necessidade desta colaboração é justificada por pesquisas como as de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que evidenciam a relevância do trabalho colaborativo entre os professores da Educação Especial e do ensino regular para a garantia do aprendizado do estudante com deficiência.

Em relação à colaboração, no bojo das práticas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, Fontes (2013) afirma que, quando não há colaboração entre os docentes das modalidades regular e especial, o aluno é percebido como responsabilidade apenas do professor da educação especial (AEE ou professor de apoio).

Desta forma, os demais profissionais não se organizam, modificam ou preocupam-se em acolher e ensinar esse aluno, sendo sua escolarização atribuída ao professor de Educação Especial. Tal situação impossibilita a constituição de um ambiente educativo inclusivo. Essa afirmação foi confirmada na análise documental realizada nesse estudo, que evidenciou lacunas que se referem ao planejamento pedagógico e à elaboração do PDI de forma coletiva. Portanto, a fala de Fontes (2013) é verificada quando observamos, por exemplo, os registros dos cadernos de planejamento das professoras de ACLTA que, por não terem acesso ao planejamento das docentes de forma antecipada ou devido à falta de comunicação entre elas, é necessário que tomem decisões individuais, improvisem atividades e/ou estratégias, buscando a garantia do acesso/aprendizado do aluno da Educação Especial. Chama a atenção que os achados da pesquisa nos mostram que houve aumento na oferta de espaços coletivos para planejamento e elaboração do PDI durante as reuniões coletivas; entretanto, apesar da preocupação da gestão pedagógica na garantia desses espaços, foi possível perceber que não têm sido utilizados/aproveitados pelas docentes para a efetivação do planejamento colaborativo.

Em relação a esses aspectos, foram elaboradas duas propostas para a articulação do trabalho entre as docentes: a primeira, voltada às professoras ACLTA, regentes e SRM, que objetiva a efetivação dos espaços para planejamento possibilitados pela gestão pedagógica nas reuniões coletivas; E a segunda ação, que envolve as professoras do AEE (ACLTA e Sala de Recursos) e objetiva a retomada das reuniões exclusivas do AEE. Entendemos que ambas as ações são fundamentais para a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola Estadual Estrela Cadente.

No Quadro 18, abaixo, consta a especificação da primeira proposta, que busca a efetivação dos espaços coletivos de planejamento já ofertados pela gestão pedagógica.

Quadro 18 – Proposta para efetivação dos espaços coletivos de planejamento

| Proposta: Efetivação dos espaços coletivos de planejamento | |
|--|---|
| <i>What</i> – O que será feito | Estudo e sistematização das orientações e normativas estaduais para o atendimento aos alunos da Educação Especial bem como as atribuições de cada profissional. Apresentação, reflexão e parametrização dos instrumentos criados pela gestão pedagógica (Plano de aula, Caderno de planejamento ACLTA). Compartilhamento prévio da pauta da Reunião de Módulo coletivo pela gestão pedagógica. |
| <i>Why</i> – Por que será feito | A articulação entre os profissionais é fundamental ao processo de educação inclusiva, sendo função da gestão propiciar e incentivar a consolidação desses espaços de planejamento coletivo. |
| <i>Where</i> – Onde será feito | Na Escola Estadual Estrela Cadente |
| <i>When</i> – Quando será feito | Durante todo o ano letivo. |
| <i>Who</i> – Por quem será feito | Especialistas, direção e professoras de ACLTA, regentes e Sala de Recursos. |
| <i>How</i> – Como será feito | A gestão escolar deverá organizar, podendo inclusive solicitar a parceria do CREI momentos de reflexão e aprofundamento dos estudos dos documentos orientadores/resoluções estaduais sobre o atendimento aos alunos da Educação Especial, incluindo a elaboração do PDI. Avaliar em conjunto com as docentes a utilização do caderno de planejamento, ouvindo as opiniões e buscando, de forma coletiva a definição da melhor estratégia para sua efetividade, e, principalmente do planejamento pedagógico coletivo. Pensar e divulgar antecipadamente as pautas das Reuniões de Módulo, encaminhando às professoras por meio do e-mail institucional ou whatsapp. |
| <i>How much</i> – Qual o custo | Os custos estão restritos à carga horária das professoras, diretora e especialistas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com a apresentação dos resultados do estudo e o Plano de Ação para a equipe escolar por meio de reuniões (Meet e presencial), a proposta para a efetivação dos espaços coletivos de planejamento será iniciada com a

sistematização, reflexão e aprofundamento dos estudos dos documentos orientadores/resoluções estaduais sobre o atendimento aos alunos da Educação Especial, incluindo a elaboração do PDI. Para tal ação, a escola pode solicitar apoio ao CREI São Lourenço por meio de encaminhamento de ofício que especifique a atividade e o objetivo da mesma. Essa primeira etapa visa o entendimento/conscientização de toda a equipe quanto às atribuições de cada profissional, bem como aos direitos dos estudantes. É fundamental que toda a equipe esteja presente nas reuniões, sem que haja separação entre profissionais do AEE e os demais.

Para o desenvolvimento dos estudos, serão reservadas 2 reuniões de módulo coletivo (segunda-feira, das 17:20h às 19:20h) com 2h de duração cada, perfazendo um total de 4h.

Ao término dos estudos, a gestão pedagógica deverá apresentar/retomar com a equipe as orientações para o planejamento, tanto das regentes quanto os cadernos das professoras de ACLTA. Durante esse momento, é fundamental que haja reflexão sobre as práticas e que sejam ouvidas as percepções e sugestões das profissionais que, durante o ano de 2024, fizeram uso de tais instrumentos. Nessa reunião, deverão ficar definidas e registradas as estratégias e diretrizes para o planejamento pedagógico, buscando a efetividade do planejamento coletivo. Para essa ação, será utilizada uma reunião de módulo coletivo, com um total de 2h.

Além dos espaços para estudo e reflexão das práticas/instrumentos utilizados, é fundamental que a gestão pedagógica elabore previamente a pauta da reunião de módulo coletivo e a encaminhe às professoras até a sexta-feira que antecede sua ocorrência.

Entende-se que o aprofundamento por meio de estudo e sistematização das resoluções, normativas e orientações vigentes para o atendimento dos alunos do AEE propiciará às docentes maior entendimento quanto às suas atribuições e à importância da articulação do trabalho entre as profissionais: regentes, ACLTA e professora da SRM. A partir dessas informações, espera-se que seja possibilitada a alteração do cenário evidenciado na pesquisa, que identificou um trabalho desarticulado e, ainda, a realização de orientações/determinações por meio da gestão pedagógica de forma não democrática e dividindo o grupo em AEE e demais docentes.

O compartilhamento prévio das pautas das reuniões possibilitará às docentes, de forma conjunta, O planejamento/organização prévia dos materiais necessários para o planejamento coletivo a ser realizado na escola e o melhor aproveitamento do tempo ofertado pela gestão pedagógica. Nesse sentido, espera-se que, com a conscientização quanto ao papel de cada profissional e da importância do trabalho articulado, concomitante com a oferta de espaços para planejamento coletivo, seja possibilitado o acesso/envolvimento das professoras de ACLTA em todo o processo, permitindo que possam realizar seu planejamento e adaptações a partir da troca de informações/planejamento com a regente. Dessa forma, com a realização do planejamento coletivo, será possível que as docentes (ACLTA e regente) realizem juntas o planejamento e que as adaptações sejam pensadas e preparadas pelas professoras ACLTA previamente, trazendo ganhos ao processo de aprendizado e desenvolvimento dos discentes.

Para além do planejamento pedagógico coletivo, a proposta busca, ainda, promover a elaboração conjunta do PDI, considerando também que os estudos e o alinhamento do planejamento ofereçam a percepção da necessidade da construção coletiva do instrumento e que, com o conhecimento das atribuições, cada profissional possa se responsabilizar e contribuir efetivamente.

No Quadro 19, segue a segunda proposta de ação para a articulação do trabalho entre docentes; tal proposta está focada na retomada das reuniões exclusivas do AEE, conforme segue.

Quadro 19 – Proposta para incentivo à articulação do trabalho entre docentes

| Proposta: Possibilitando tempo para articulação do trabalho pedagógico | |
|--|---|
| <i>What</i> – O que será feito | Retomada das reuniões exclusivas do AEE com a especialista. |
| <i>Why</i> – Por que será feito | A articulação entre os profissionais é fundamental ao processo de educação inclusiva, sendo função da gestão propiciar e incentivar a consolidação desses espaços de planejamento coletivo. |
| <i>Where</i> – Onde será feito | Na Escola Estadual Estrela Cadente |
| <i>When</i> – Quando será feito | Durante todo o ano letivo. |
| <i>Who</i> – Por quem será feito | Especialistas e professoras de ACLTA e Sala de Recursos. |

| | |
|----------------------------------|--|
| <i>How</i> – Como será feito | Serão realizadas reuniões quinzenais, dentro do horário de módulo individual das professoras da Educação Especial, com dia e horário estabelecido com a direção e devidamente registrado em ata. |
| <i>How much</i> – Quanto custará | Os custos estão restritos à carga horária das professoras. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os resultados do estudo serão apresentados à gestão por meio de uma reunião via Google Meet, para facilitar a participação de todos os membros da gestão pedagógica. O repasse às docentes ocorrerá de forma presencial, em data e horário combinados com a gestão.

A proposta para a articulação entre as docentes é constituída por: retomada das reuniões exclusivas do AEE. De acordo com a Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, que estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em seu Capítulo II, sobre o cumprimento da carga horária extraclasse:

Art. 4º - A carga horária semanal de 8 (oito) horas destinadas às atividades extraclasse deve ser cumprida conforme a seguinte distribuição: I – 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; e II – 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção, sendo: a) até duas horas semanais dedicadas a reuniões de caráter coletivo; e b) o restante da carga horária dedicado, prioritariamente, às ações de cunho pedagógico, como formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas conjuntas, reuniões e planejamento interáreas para alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem e outras ações específicas do cargo de PEB, que não configurem o exercício da docência, conforme estabelece o Anexo II, a que se refere o Art. 6º da Lei nº 15.293, de 6 de agosto de 2004 (Minas Gerais, 2024, p. 1).

Nesse sentido, as reuniões ocorrerão durante o horário de atividade extraclasse, dentro das 4 horas que cabe ser destinadas pela gestão institucional. Cabe ressaltar que, em seu Capítulo I, Art. 2º, a resolução deixa claro que, no que se refere ao cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse da resolução, os professores de ACLTA e SRM são considerados como PEB (Minas Gerais, 2024).

Portanto, as reuniões têm como participantes as professoras que atuam com o Atendimento Educacional Especializado que, em Minas Gerais, de acordo com a

Resolução nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), incluem as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e as professoras de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva, juntamente com a especialista em Educação Básica.

Durante a análise documental, observando os registros que compõem o caderno de registros das reuniões exclusivas do AEE, foi possível identificar que as reuniões constituíam importante espaço de formação continuada, pois possibilitavam a troca de experiências e conhecimentos, envolvendo o estudo dos casos dos alunos atendidos. Tais observações vão ao encontro da proposta para utilização da carga horária extraclasse constante na Resolução nº 4.968/2024.

Diante disso, a proposta visa a retomada desses espaços, cujas reuniões serão quinzenais. O dia da semana e o horário deverão ser estabelecidos de forma coletiva com a direção, sendo registrados em ata. As reuniões terão como pauta a avaliação do trabalho realizado (cadernos das professoras de ACLTA, práticas utilizadas, adaptação dos materiais) e, ainda, o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, com estudo de caso dos alunos da escola.

Espera-se que essa ação possa propiciar um alinhamento das ações pedagógicas para os alunos do AEE, estreitando as relações entre as profissionais e, ainda, constituindo espaço para diálogo entre as professoras de ACLTA e SRM, que podem utilizar esse canal para trocar conhecimentos ou solicitar auxílio/apoio para as situações ocorridas em sala de aula, constituindo, dessa forma, um caminho para articulação do trabalho realizado entre ACLTA e SRM, refletindo no trabalho da regente que, atuando de forma coletiva com a ACLTA, poderá contar com seu envolvimento e repasse das dúvidas, propostas e dificuldades percebidas.

Nesse sentido, serão possibilitadas constantes reflexões acerca do trabalho desenvolvido na sala regular e na Sala de Recursos, propostas de mudanças e o estudo de caso dos alunos atendidos. Os achados da pesquisa evidenciam que, com a diminuição das reuniões exclusivas do AEE, os espaços de formação continuada e a reflexão das práticas e ações institucionais voltadas ao AEE foram minimizados, sendo necessário, portanto, retomá-los.

A pesquisa documental realizada evidenciou, ainda, a falta de assistência e orientação das especialistas em Educação Básica, principalmente no que se refere à articulação do trabalho das docentes (ACLTA, SRM e regente), visto que, apesar das evidências encontradas nos cadernos das ACLTA e, inclusive, do registro explícito da falta de compartilhamento do planejamento, não há atas ou arquivos que

comprovem que a verificação/cobrança desse aspecto foi realizada. Portanto, não há movimento das EEBs que promova, cobre ou incentive o trabalho colaborativo.

Por conseguinte, as propostas apresentadas nessa seção pressupõem acompanhamento, organização e planejamento pelas especialistas em Educação Básica, que são as principais responsáveis pela articulação do trabalho entre as docentes da instituição. Buscamos consolidar a utilização dos espaços ofertados pela gestão pedagógica como espaços coletivos de organização e planejamento. Com a retomada das reuniões, seria possível constituir mais um espaço para reflexão, planejamento e atuação coletivas, facilitando a mediação das interações ocorridas e necessárias.

Nesse sentido, é primordial que a gestão pedagógica, principalmente as especialistas, participem ativamente, observando, acompanhando e atuando para a efetividade da oferta de espaços coletivos para planejamento.

4.3 Escola inclusiva: incentivando à participação das famílias

Silva e Mendes (2008) abordam a importância da parceria colaborativa entre a família e a escola no atendimento dos alunos da Educação Especial. As autoras apresentam um estudo que aborda os comportamentos esperados dos familiares e dos profissionais a partir da visão dos próprios sujeitos e da outra categoria. Dentre os comportamentos esperados para os familiares, estão a comunicação com os profissionais; a responsabilização pela educação do filho; o reconhecimento dos limites do filho e dos profissionais; o respeito e o reconhecimento aos profissionais; a confiança no trabalho e no (a) filho (a); a garantia da frequência; saber questionar; visitar a escola e participar das atividades (Silva; Mendes, 2008).

Quanto ao comportamento esperado dos profissionais, cabe enfatizar o destaque dado pelas famílias à necessidade de uma comunicação clara e acessível, à responsabilidade em envolver as famílias na educação dos filhos e à importância do respeito mútuo. Os familiares explicitaram, ainda, a importância de ser sincero, esclarecendo quanto ao desenvolvimento e às limitações; de incentivar e promover o desenvolvimento do aluno; de dar atenção à história e à realidade familiar; e de ter preocupação com o estudante também fora da escola (Silva; Mendes, 2008). É exposta, ainda, a necessidade da igualdade na parceria entre família e escola, visto

que ambas têm importante papel para o desenvolvimento dos estudantes (Silva; Mendes, 2008).

Com a pesquisa realizada nesse estudo, foi possível identificar poucos registros referentes à participação/envolvimento das famílias. Quando encontrados, são, em maioria, referentes a situações de comportamentos inadequados ao ambiente escolar e/ou observações das regentes para encaminhamentos diversos. De todos os documentos verificados, uma das atas de registros exclusivos do AEE, do dia 05 de junho de 2019, destacou uma reunião coletiva entre todos os pais de alunos atendidos que buscou apresentar os resultados e ouvir os pais, suas percepções e opiniões e evidenciou a satisfação dos presentes com a dinâmica da reunião pela abertura para a escuta aos responsáveis.

Posto isso, a ação que segue visa estreitar os laços entre a família e a escola, evidenciando e conscientizando a respeito da importância da construção de uma rede em prol da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola Estadual Estrela Cadente.

No que se refere à relação entre escola e família, a proposta de ação visa estabelecer aproximação entre professora regente, professora ACLTA, especialista e os pais dos alunos da educação especial. Para a realização dessa ação, é fundamental considerar os diferentes perfis familiares, devendo ser acordado com as famílias a melhor forma de diálogo, comunicação e atuação conjunta. A regularidade das comunicações deve também ser acordada, ocorrendo, no mínimo, uma vez por bimestre.

É fundamental explicar às famílias sobre as necessidades de adaptações no currículo/materiais de acordo com as necessidades de aprendizagem do aluno; esclarecer quanto às avaliações a serem realizadas, de forma que atendam o aluno; organizar o PDI bimestral para avaliar o que o aluno avançou e também propor novos caminhos, se necessário. Além disso, os pais devem ter espaço para falar sobre suas percepções, expectativas, sugestões e dúvidas. A linguagem utilizada nas comunicações deve ser de fácil compreensão pelas famílias, bem como devem ser esclarecidos os objetivos propostos para o aluno e a didática a ser adotada para o trabalho.

Para a consolidação dessa proposta, é fundamental que a especialista esteja acompanhando o trabalho das docentes e o desenvolvimento do aluno e que incentive o estreitamento dos laços entre escola e família. Além disso, ela será a

responsável pelo acompanhamento de todo tipo de comunicação entre escola e família e pelo registro das reuniões em ata, quando necessário.

Quadro 20 – Proposta de estreitamento do laço entre família e professoras

| Proposta: Comunicação entre família professores da Escola Estadual Estrela Cadente | |
|--|---|
| <i>What</i> – O que será feito | Comunicação entre pais (responsáveis), professores regentes, professores ACLTA e especialista de forma individual. |
| <i>Why</i> – Por que será feito | A parceria entre a família e a escola constitui fundamental apoio ao desenvolvimento escolar dos estudantes, principalmente os da educação especial. Nesse sentido é importante que haja o estreitamento dos laços e a participação das famílias no cotidiano escolar, bem como nas decisões relativas ao trabalho pedagógico. Além disso, o acompanhamento da aprendizagem do aluno pela família, a busca por autonomia durante a realização das atividades pelo aluno, e o monitoramento da aprendizagem significativa, através do PDI serão facilitados. |
| <i>Where</i> – Onde será feito | Na Escola Estadual Estrela Cadente. |
| <i>When</i> – Quando será feito | A partir da primeira semana de abril. |
| <i>Who</i> – Por quem será feito | Especialistas, direção, familiares e professores. |
| <i>How</i> – Como será feito | Por diferentes canais de comunicação e/ou tipos de materiais, de acordo com o perfil familiar e o cordo entre escola e famílias. |
| <i>How much</i> – Quanto custará | Os custos serão carga horária dos profissionais e dos familiares. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Além das comunicações bimestrais a serem realizadas com os pais individualmente, deverão ser programadas e organizadas pela gestão pedagógica, em parceria com a equipe do AEE, conforme preconiza a Resolução nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), ao final de cada semestre, uma reunião com as famílias dos estudantes da Educação Especial. Espera-se que tais reuniões sigam a dinâmica da reunião coletiva registrada em ata do dia 05 de junho de 2019 e que possibilite interação com e entre as famílias e, ainda, espaço para escuta e diálogo quanto às percepções e sugestões sobre/para o trabalho realizado.

A gestão escolar deve ser conduzida de forma democrática, incluindo todos os membros da comunidade escolar (como direção, supervisão, secretaria, docentes

e a própria comunidade) para assegurar uma educação de qualidade e inclusiva. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um documento crucial para a instituição e que define metas, prioridades e ações, deve ser criado em conjunto, refletindo as particularidades e necessidades da comunidade escolar. Por sua vez, o Regimento Escolar consiste em um conjunto de normas que regula as relações tanto internas quanto externas à escola, devendo estar em sintonia com o PPP. Ele estabelece as intenções educativas, determina as atribuições e competências dos profissionais em suas diferentes funções, além de apresentar as diretrizes administrativas, financeiras e disciplinares.

Sabemos que a inclusão de alunos com necessidades específicas é fundamental. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar precisam incluir diretrizes próprias destinadas à educação especial, incentivando práticas inclusivas tanto dentro quanto fora da sala de aula. A colaboração de todos os segmentos da escola – professores, funcionários, gestores, comunidade e pais/responsáveis – é fundamental para a atualização dos documentos institucionais e para a implementação de uma gestão inclusiva e eficaz, que é o principal objetivo deste Plano de Ação.

Portanto, as ações aqui propostas buscam promover um ambiente democrático e participativo, ressaltando a necessidade do envolvimento dos pais/responsáveis no cotidiano escolar. Faz-se necessário que a equipe de professores trabalhe de forma colaborativa, planejando e atuando a partir de uma rede de saberes entre profissionais e familiares. A escola deve ajudar na conscientização dos direitos dos estudantes e estabelecer, em parceria com as famílias, expectativas, objetivos e possibilidades de intervenções, promovendo o estreitamento dos laços, a confiança no trabalho e o respeito mútuo. Esses movimentos trarão benefícios a toda a comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado sobre a articulação do planejamento pedagógico como caminho para a consolidação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva trouxe reflexões e contribuições significativas tanto em minha atuação profissional quanto em minha experiência como mãe. Ela permitiu subsidiar análises acerca das potencialidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar para articular o

planejamento pedagógico, aspectos que impactam diretamente a garantia dos direitos das crianças.

O estudo do referencial teórico, aliado à análise das legislações federais e estaduais, revelou conquistas já alcançadas no campo da Educação Inclusiva, sobretudo no estabelecimento e na efetivação da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva. Contudo, destaca-se que cada avanço é essencial e que não se deve aguardar um cenário ideal para iniciar ações voltadas à inclusão.

A análise documental da Escola Estadual Estrela Cadente demonstrou o esforço da instituição em buscar caminhos para a efetivação do ensino inclusivo. Por meio da oferta de espaços para a elaboração coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da criação de estratégias de trabalho, deu-se início à trajetória rumo à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, conforme preconizam os documentos oficiais. A aplicação da análise documental revelou-se eficaz, proporcionando um estudo minucioso, profundo e abrangente dos documentos elaborados pela instituição e seus profissionais.

Foram identificadas dificuldades no repasse e na construção coletiva do planejamento ao comparar os cadernos das professoras de Atendimento Complementar de Língua, Tecnologia e Alfabetização (ACLTA) e das regentes. Esses registros apresentavam divergências ou indicavam explicitamente a ausência de repasse, além de alterações nas aulas pelas regentes sem comunicação prévia. Tal situação evidencia a necessidade de uma gestão coletiva da sala de aula e de uma melhor articulação, por parte da especialista, do trabalho realizado pelas docentes.

No que tange à participação das famílias, os registros de reuniões ou momentos de partilha, decisão e repasse de informações sobre as potencialidades dos alunos ainda são incipientes. Isso reflete a distância entre as famílias, a escola e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Diante disso, propôs-se uma ação para envolver as famílias na escolarização dos estudantes, reservando momentos para esclarecer objetivos, práticas e ações planejadas pela escola, bem como para ouvir os familiares. Para tanto, é essencial considerar os diferentes perfis familiares e acordar com eles as formas de participação e comunicação. Essa iniciativa também atende à Resolução 4256/2020, que prevê reuniões semestrais com os pais ou responsáveis dos alunos do Atendimento Educacional Especializado.

Quanto à gestão da instituição, é evidente a necessidade de promover um ambiente mais democrático e participativo, no qual carências, propostas e decisões sejam compartilhadas. O comportamento da equipe gestora, ao fomentar o senso de coletividade, influencia diretamente a consolidação de um ambiente inclusivo que valorize e respeite a todos. A dificuldade na efetivação dos espaços coletivos ofertados pode estar associada à ausência de uma gestão democrática plenamente enraizada.

Os resultados da pesquisa indicaram que o processo de inclusão na Escola Estadual Estrela Cadente demanda intervenções como a atualização e reconstrução dos documentos institucionais (Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar), a oferta de momentos para planejamento coletivo e a aproximação entre escola e família. Essas ações foram sistematizadas no Plano de Ação Educacional apresentado neste estudo.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender os entraves atuais à gestão pedagógica coletiva e focada na inclusão na Escola Estadual Estrela Cadente, configurando-se como um Caso de Gestão. Assim, o estudo constitui um instrumento valioso para o contexto investigado, com potencial de disseminação, pois as dificuldades identificadas podem ser comuns a outras escolas com características semelhantes.

O objetivo do estudo foi plenamente alcançado, pois identificou os pontos de dificuldade da gestão na promoção de um planejamento pedagógico articulado e propôs ações que servem como ferramentas para superar os problemas diagnosticados. A gestão escolar deve priorizar o aprendizado do aluno e adotar medidas inclusivas que garantam uma educação de qualidade e equitativa, especialmente para pessoas com deficiência. Os desafios estão claros, e sua superação exige parcerias. Nesse sentido, é imprescindível construir uma rede de saberes envolvendo profissionais, professores e famílias, que, juntos, elaborem práticas adequadas às particularidades dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que os profissionais da escola e os familiares são agentes fundamentais no processo de inclusão. Para tanto, é crucial buscar constantemente conhecimentos e fortalecer os laços entre esses atores.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O.; GRIBOSKI, C. M.; DUTRA, C. P. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. 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, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_salas_recursos.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 55 MEC/Secadi. Orienta o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (org.). Educação Especial e Inclusão Escolar. Seropédica, RJ: EdUFRRJ, 2011. Disponível em: <<http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO.pdf>>. Acesso em: jul. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3528>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. Bauru: UNESP/FC/Ministério da Educação, 2008.

CHRISTO, S. V. de; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/instrumento/article/view/29238>>. Acesso em: 12 set. 2023.

DAMÁZIO, M. F. M. Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula. In: FRANCO, M. A. de M.; GUERRA, L. B. (org.). Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula. Jundiaí: Paco, 2018. v. 3, cap. Atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva: metodologia em questão, p. 45-73.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE. Projeto Político Pedagógico: vigência 2022 a 2024. Cruzília, MG, 2022.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE. Regimento Escolar: vigência 2023 a 2025. Cruzília, MG, 2023.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE. Atas das reuniões de módulo coletivo: 2018 a 2024. Cruzília, MG, 2018-2024.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE. Atas das reuniões exclusivas das professoras do AEE: 2018/2019. Cruzília, MG, 2018-2019.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: SEESP/MEC, 2007.

FONTES, R. de S. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Relatório PROCIÊNCIA, Rio de Janeiro, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GUIMARÃES, T. M. Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cruzília. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/cruzilia.html>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Caxambu. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/caxambu.html>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

LIMA, M. da S.; SANTOS, J. O. L. dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e45/1-24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71940. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71940>>. Acesso em: 7 nov. 2024.

LIMA, A. G. de. A infrequência escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12547/1/alexssandergoncalvesdelima.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: princípios e práticas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2001, Brasília. Anais... Brasília: MEC/SEESP, 2001.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 15-28.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar). Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007.

Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117241004>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Colaboração na inclusão escolar: perspectivas teóricas e práticas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 345-360, jul./set. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5hW5gP9ZqX8rKkP5nP5nP5n/?lang=pt>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.256, de 27 de maio de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 28 maio 2020. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao_4256_2020.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cee-mg-resolucao460.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular GS nº 002663/2016. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse. Belo Horizonte: SEE, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/OficioCircular002663_2016.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 6 ago. 2004. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Resultados das avaliações. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <<https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados-avaliacoes-somativa-atuais-publica>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência Regional de Ensino Caxambu. Institucional/Lista de escolas. Caxambu: SRE, [s.d.]. Disponível em:

<<https://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/historico>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador para Escolas Estaduais. SIMAVE, 2019. Disponível em:

<<https://divepcf.wordpress.com/itinerarios-avaliativos-de-minas-gerais>>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. A educação na perspectiva inclusiva. Belo Horizonte: SEE, 2016. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Persp ectiva_Inclusiva.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Estrutura dos itinerários avaliativos de Minas Gerais. SIMAVE, 2019. Disponível em:

<<https://slideplayer.com.br/slide/14186392/>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Memorando Circular nº 02/2022/SEE/SPP. Orientações sobre a elaboração/atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, para vigência a partir do ano letivo de 2022. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular_02_2022_SEE_SPP.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 abr. 2020. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUCAO_SEE_N_4_310-teletrabalho.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Guia do Diretor Escolar SEE – MG: instrumento didático destinado à orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. Belo Horizonte: SEE, [s.d.]. Disponível em:

<<https://divepcf.files.wordpress.com/2020/05/guia-diretor.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Memorando Circular nº 15/2020/SEE/SB. Atribuições do Especialista de Educação Básica (EEB). Belo Horizonte: SEE, 21 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2020/08/Memorando-Circular-15-Atribuicoes-do-Especialista-da-Educacao-Basica-EEB-1-1.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2014. Disponível em: <<https://divepcf.files.wordpress.com/2020/05/guia-de-orientacao-da-educacao-especial.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.782, de 4 de novembro de 2022. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-Diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 5 nov. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao_SEE_4782_2022.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.496, de 17 de fevereiro de 2021. Organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 fev. 2021. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r-public-17-02-21.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2022.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.498, de 17 de fevereiro de 2021. Contratação temporária e convocação. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUCAO_4498_2021_COMENTADA_SISAP_CENTRAL.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MWlv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 26 jan. 2024. Disponível em: <<https://educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador para operacionalização da Resolução SEE nº 4.948/2024. Belo Horizonte: SEE, 2024b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/Documento_Orientador_4948_Versao_final.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024. Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 24 fev. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao_SEE_4968_2024.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2025.

NAKAGAWA, M. Ferramenta 5W2H: plano de ação para empreendedores. Movimento Empreenda, [s.d.]. Disponível em: <https://www.academia.edu/39715650/FERRAMENTA_5W2H_PLANO_DE_AÇÃO_PARA_EMPREENDEDORES ESTRATÉGIA_E_GESTÃO>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, R. C.; SOUZA, E. M.; FONSECA, M. de O. Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: uma revisão da literatura. *Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 1, p. 22, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v2i1.842. Disponível em: <<https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/842>>. Acesso em: 7 nov. 2024.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. DOI: 10.1590/198053145341. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/5nP5nP5nP5nP5nP5n/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.uniapaemg.org.br/Repensando_a_inclusao_escolar_de_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRUZÍLIA. História de Cruzília. Cruzília: PMC, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cruzilia.mg.gov.br/site/>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SANTOS, R. A. dos. Inclusão escolar: a implementação da Política de Educação Inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/595/1/rogerioaugustodossantos.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S1413-65382008000200005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/5nP5nP5nP5nP5nP5nP5n/?lang=pt>>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SOARES, L. B. M. A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5958/1/leticia barbosa machado soares.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2024.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 6, p. 41-61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TEZANI, T. C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3529>>. Acesso em: 17 out. 2024.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000300014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/5nP5nP5nP5nP5nP5nP5n/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>>. Acesso em: 12 set. 2023.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/198053143341. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>>. Acesso em: 9 jan. 2023.

ANEXO I – MODELO DE PLANO DE AULA SEMANAL DOS PROFESSORES DE APOIO

| PLANO DE AULA SEMANAL PROFESSORES APOIO | | | |
|---|---|---|---|
| 1º BIMESTRE | | DATA: | |
| ESTUDANTE: | | TURMA: | |
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante ? |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante ? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante ? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante ? |
| DISCIPLINA: CIÊNCIAS | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante ? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante ? |
| DISCIPLINA: ARTE | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante ? |

ANEXO II: MODELO DE PDI DA RESOLUÇÃO ADAPTADO PELA ESCOLA PARA O ANO DE 2024

ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 4.256

PDI - 2024

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

(ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – 1º, 2º E 3º)

CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

I. DADOS INSTITUCIONAIS

11. RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PDI:

| CARGO | NOME COMPLETO | MASP |
|--------------|----------------------|-------------|
| | | |
| | | |

II. DADOS DO (A) ESTUDANTE

1. **NOME:**
2. **DATA DE NASCIMENTO:** **IDADE:**
3. **RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE/PARENTESCO:**
4. **ANO DE ESCOLARIDADE:**
5. **DEFICIÊNCIA INFORMADA:**

6. É ACOMPANHADO POR UM PROFISSIONAL FORA DA ESCOLA? QUAL ESPECIALIDADE?
7. FAZ USO CONTÍNUO DE MEDICAMENTO? PARA QUÊ? CAUSA EFEITOS COLATERAIS? QUAIS?
8. POSSUI ALGUMA NECESSIDADE ESPECÍFICA:
9. TIPO DE ATENDIMENTO:
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> GUIA INTÉRPRETE | <input type="checkbox"/> INTÉRPRETE DE LIBRAS |
| <input type="checkbox"/> PROFESSOR E ACLTA | <input type="checkbox"/> PROFESSOR DE LIBRAS |
| <input type="checkbox"/> SALA RECURSO | <input type="checkbox"/> OUTRO. QUAL? _____ |
10. UTILIZA RECURSO DE ACESSIBILIDADE? DESCREVA:
11. COMO GOSTA DE SE DIVERTIR?

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA:

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO:

1. COM QUE IDADE O ESTUDANTE COMEÇOU A FREQUENTAR A ESCOLA?
2. ONDE E COMO FOI O PERCURSO ESCOLAR?

3. **FREQUENTA SALA RECURSOS?**
4. **QUAL A FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO (DIA/HORAS)?**
5. **FREQUENTA EDUCAÇÃO INTEGRAL?**

V. ASPECTOS COMPORTAMENTAIS:

- APRESENTA AUTO-AGRESSIVIDADE**
- APRESENTA INDISCIPLINA**
- APRESENTA HETEROAGRESSIVIDADE**
- APRESENTA DESOBEDIÊNCIA ÀS REGRAS E/OU COMBINADOS**
- APRESENTA APATIA**

OBS.:

| ASPECTOS PSICOMOTORES | APRESENTA | APRESENTA COM AJUDA | NÃO APRESENTA | NÃO OBSERVADO |
|--|-----------|---------------------|---------------|---------------|
| Esquema corporal – conhece as partes e funções do corpo? Nomeia partes do corpo? | | | | |
| Consciência corporal – sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão. | | | | |
| Expressão corporal – realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)? | | | | |
| Imagem corporal – relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo. | | | | |
| Tônus hipertônico – apresenta rigidez muscular elevada? | | | | |
| Tônus hipotônico – apresenta flacidez muscular elevada? | | | | |
| Coordenação motora ampla – controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar. | | | | |
| Coordenação motora fina – controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear, jogar bola. | | | | |
| Equilíbrio dinâmico – ex.: andar nas pontas dos pés, correr com corpo cheio de água na mão, andar de joelhos. | | | | |
| Equilíbrio estático – sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>Lateralidade – tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?</p> | | | | |
| <p>Percepção gustativa – tem a capacidade de distinguir sabores: ex.: reconhecer alimentos pelo gosto distingue e expressa do que determinado alimento é feito.</p> | | | | |
| <p>Percepção olfativa – tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.</p> | | | | |
| <p>Percepção tátil – sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhece diferentes texturas, identifica formas.</p> | | | | |
| <p>Percepção visual – identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?</p> | | | | |
| <p>Postura – posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.</p> | | | | |

| VI. ASPECTOS PEDAGÓGICOS / COGNITIVOS OBSERVADOS | | | | |
|--|-----------|---------------------|---------------|---------------|
| ASPECTOS PEDAGÓGICOS / COGNITIVOS | APRESENTA | APRESENTA COM AJUDA | NÃO APRESENTA | NÃO OBSERVADO |
| Memória de curto prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas? | | | | |
| Memória de longo prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas. | | | | |
| Memória auditiva – memoriza o que escuta? | | | | |
| Memória visual – memoriza o que vê? | | | | |
| Percepção auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros? | | | | |
| Percepção corporal – tem consciência do próprio corpo? | | | | |
| Percepção espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos? | | | | |
| Percepção tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato? | | | | |
| Percepção temporal – tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês. | | | | |
| Percepção visual – enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)? | | | | |
| Atenção alerta - responde imediatamente a um estímulo apresentado? | | | | |
| Atenção alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo? | | | | |
| Atenção seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos? | | | | |
| Atenção sustentada - concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta? | | | | |
| Raciocínio lógico abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido. | | | | |
| Raciocínio lógico dedutivo – parte de um fato geral para um particular, concluindo-o? Ex.: todas as maçãs daquela caixa são verdes. Essas maçãs são daquela caixa. Logo, essas maçãs são verdes. | | | | |
| Raciocínio Lógico Intuitivo – Parte de um fato específico para o geral, concluindo-o? A conclusão nem sempre será verdadeira. Ex.: Klaus é alemão de olhos azuis, Tom é alemão de olhos azuis, | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Joseph é alemão de olhos azuis. Logo todo alemão tem olhos azuis. | | | | |
| Pensamento Analítico – separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: Em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecas e carrinhos. | | | | |
| Pensamento Criativo – baseado em seus conhecimentos cria ou modifica algo existente? | | | | |
| Pensamento Crítico – Examina, analisa ou avalia? | | | | |
| Pensamento ne Síntese – sintetiza, resume, histórias ou fatos em poucas palavras? | | | | |
| Pensamento Questionador – propõe perguntas e busca respondê-las?? | | | | |
| Pensamento Sistêmico – considera vários elementos e os relaciona? Ex.: Separa o material escolar do material de higiene pessoal. | | | | |
| Compreende Ordens Simples? Ex.: Sentar, levantar, sair, entrar. | | | | |
| Compreende ordens Complexas? EX.: Transmitir um recado a alguém. | | | | |
| Relata situações vividas por ele (a)? | | | | |

Nos itens VI e VII, caso o estudante apresente 50% ou mais de marcações “Não Apresenta” e “Não Observado” descreva as habilidades que ele demonstra:

VII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

1. APRESENTA INTENÇÃO COMUNICATIVA:

SIM NÃO

2. UTILIZA A COMUNICAÇÃO:

Para fazer comentários

Para obter atenção

Para fazer solicitações

Realizar Escolhas

Para necessidades Básicas

Realizar Pequenas Narrativas

3. RECURSOS UTILIZADOS PELO ESTUDANTE PARA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR ALTERNATIVA:

Alfabeto Móvel

Não faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação

Alta Tecnologia

Pictograma

Baixa Tecnologia

Prancha de comunicação

Figuras Avulsas

Prancha Temática

Fotos

Numerais

4. EXPRESSA-SE POR/ COMO/ COM:

Gestos caseiros

Nomeia objetos

Descreve gravuras

Gagueira

Sons

Distorce fonemas

Língua de Sinais Brasileira –

Omite fonemas

Ecolalia

LIBRAS

Demonstra timidez ao se

Conversa espontaneamente

Lentidão na fala

expressar

Troca

Expressa-se com clareza

Palavras

fonemas

Reconta histórias

- Expressa-se muito rápido
- Repete a fala dos adultos
- Expressa-se pelo som final das

- Demonstra palavras
- Demonstra entender o que lhe é proposto
- Frases completas
- Tom de voz baixo

- Frases curtas
- Tom de voz alto

5. ESCRITA:

- Garatujas
- Escrita pré-silábica
- Escrita silábica
- Escrita silábica-alfabética
- Diferencia desenho da escrita e dos números
- Identifica rótulos
- Conhece algumas letras
- Conhece todas as letras
- Identifica letras iguais
- Reconhece a letra inicial de seu nome
- Reconhece seu nome em frases
- Reconhece o nome dos pais e colegas
- Escreve nome de familiares e amigos

- Observa e relaciona parte dos nomes
- Procura formar palavras e tenta ler
- Escreve frases
- Escreve textos
- Letra cursiva
- Letra impressa
- Letra legível
- Relaciona letras de vários tipos e tamanhos
- Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas
- Escreve com apoio/ adaptação
- Recusa escrever dizendo que não sabe

6. LEITURA:

- Lê palavras Leitura fonética (silábica) com dificuldade no entendimento da palavra
 Lê frases É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/ parlenda/poesia)
 Lê textos Não lê
 Leitura global (compreensão, inferência, comparação)

| |
|--|
| XI. RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE/ SEMESTRAL |
|--|

| |
|---|
| Relatório pedagógico DESCRITIVO de até uma lauda (30 linhas), elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre. |
|---|

| |
|-----------------------------------|
| IX. PLANEJAMENTO BIMESTRAL |
|-----------------------------------|

| |
|--------------------|
| 1º BIMESTRE |
|--------------------|

| | |
|-------------------|---------------|
| ESTUDANTE: | TURMA: |
|-------------------|---------------|

| |
|--------------------------------------|
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA |
|--------------------------------------|

| |
|---|
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: |
|---|

| |
|---|
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: |
|---|

| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
|--|---|--|--|
| | | | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | | conteúdo? |
| DISCIPLINA: CIÊNCIAS | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: ARTE | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| 2º BIMESTRE | | | |
|---|--|---|---|
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: CIÊNCIAS | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: ARTE | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| 3° BIMESTRE | | | |
|---|--|---|---|
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: CIÊNCIAS | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: ARTE | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/ desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

4º BIMESTRE

OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE:

| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
|--|--|--|--|
|--|--|--|--|

DISCIPLINA: MATEMÁTICA

OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE:

| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
|--|--|--|--|
|--|--|--|--|

DISCIPLINA: HISTÓRIA

OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE:

| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
|--|--|--|--|
|--|--|--|--|

| | | | |
|---|---|---|---|
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: CIÊNCIAS | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |
| DISCIPLINA: ARTE | | | |
| OBJETO GERAL DA DISCIPLINA PARA TURMA: | | | |
| OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O (A) ESTUDANTE: | | | |
| Qual conteúdo será trabalhado na disciplina? | Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida? | Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado. | Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo (a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo? |

| | |
|--|--------------------------|
| | X. AVALIAÇÃO: |
| | LÍNGUA PORTUGUESA |

| Etapa | Valor | Nota alcançada | Grau de autonomia para realizar a atividade | Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação) | Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios) |
|-------------|-------|----------------|---|--|---|
| 1º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| 2º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| 3º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| 4º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |

| | |
|--|----------------------|
| | X. AVALIAÇÃO: |
| | MATEMÁTICA |

| Etapa | Valor | Nota alcançada | Grau de autonomia para realizar a atividade | Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação) | Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios) |
|-------------|-------|----------------|---|--|---|
| 1º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 2º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 3º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 4º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |

| | |
|--|----------------------|
| | X. AVALIAÇÃO: |
| | HISTÓRIA |

| Etapa | Valor | Nota alcançada | Grau de autonomia para realizar a atividade | Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação) | Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios) |
|-------------|-------|----------------|---|--|---|
| 1º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 2º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 3º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 4º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |

| | |
|--|----------------------|
| | X. AVALIAÇÃO: |
| | GEOGRAFIA |

| Etapa | Valor | Nota alcançada | Grau de autonomia para realizar a atividade | Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação) | Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios) |
|-------------|-------|----------------|---|--|---|
| 1º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| 2º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| 3º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| 4º Bimestre | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |
| | | | () muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão | | |

| | |
|--|----------------------|
| | X. AVALIAÇÃO: |
| | ARTE |

| Etapa | Valor | Nota alcançada | Grau de autonomia para realizar a atividade | Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação) | Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios) |
|-------------|-------|----------------|---|--|---|
| 1º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 2º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 3º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| 4º Bimestre | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |
| | | | <input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão | | |

ANEXO III – SONDA GEM INICIAL

Escola Estadual Estrela Cadente

Nome do aluno: _____ Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Professora Regente: _____

Professora de Apoio: _____

Laudo médico: _____

O/A estudante toma algum medicamento? Se sim, qual? _____

SONDA GEM INICIAL DO ALUNO (A)

| ASPECTOS OBSERVADOS | POTENCIALIDADES DEMONSTRADAS |
|---|-------------------------------------|
| COGNITIVO | |
| METACOGNITIVO | |
| MOTORES E PSICOMOTORES | |
| INTERPESSOAIS/AFETIVOS | |
| COMUNICACIONAIS | |
| AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO | |

Data: / /

Assinatura dos Responsáveis:

ANEXO IV – PAEE 2022

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE

**PLANEJAMENTO
ANUAL - PAEE**

SALA DE RECURSOS/2022

PROFESSORAS RESPONSÁVEIS:

PLANEJAMENTO SALA DE RECURSOS/2022

OBJETIVOS GERAIS:

- Proporcionar ações educativas que possam atender as reais necessidades dos alunos.
- Sensibilizar aos alunos, a importância dos jogos pedagógicos, recursos tecnológicos e outros recursos
- Buscar reduzir problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Desenvolver diferentes atividades para complementar e ou suplementar a formação dos alunos, através da Sala de Recursos e demais espaços escolares, proporcionando aos mesmos terem autonomia sendo atuantes, participantes da sociedade em que vivem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o aluno com necessidades especiais como parte de toda a escola.
- Flexibilizar ações pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento de mundo adequando as necessidades e realidades dos mesmos, proporcionando, trabalhando, estimulando o mesmo, a fazer o que ainda não foi feito ou, abstraído, aprendido pelo mesmo (s), em tempo hábil.
- Valorizar e respeitar o tempo de cada um.
- Organizar a Sala de Recursos, zelando pelos seus materiais, higienizando os objetos a serem utilizados, tornando ambiente saudável, agradável, favorável à todos.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA CADENTE

| PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ANUAL | | ANO :2022 TURNO QUE ESTUDA NO ENSINO REGULAR: TARDE E MANHÃ | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| DURAÇÃO DO PLANO: ANO LETIVO ____-MAR/DEZ-SALA DE RECURSOS | | PROFESSORA: | | | |
| AREAS PARA DESENVOLVIMENTO | OBJETIVOS | ATIVIDADES | ESTRATEGIAS | DEVOLUTIVA | AVALIAÇÃO |
| Motor Psicomotor Localização Afetividade Socialização Interação Interpessoal Cognição Meta-cognição Raciocínio lógico Abstração Comunicação Linguagem Expressão (Verbal/Não Verbal) | <p>MOTOR- Realizar os mais diversos movimentos, coordenação motora grossa e coordenação motora fina..conrole corporal;forçamuscular;ritmo;equilíbrio; orientação espacial; coordenação óculo manual senso de prioridade; andar em linhas retas sinuosa, diversão; atenção concentração; memorização; raciocínio.</p> <p>Psicomotor- melhorar os movimentos do corpo, a noção do espaço onde onde se está, a coordenação motora, equilíbrio e também o ritmo.</p> | Jogos; como correr, pular, pular com dois pés, um pé só; Amarelinha; Jogos de arremessar; Jogos tabuleiro; Jogo da velha; -Adição e multiplicação | Atividade s lúdicas e com jogos, onde possa desenvolver as suas potencialidades. Diferente s estratégias para sanar dificuldades de aprendizagem | O(a) aluno (a)deverá nos enviar um vídeo ou uma foto, com a atividade realizada | Será contínua, através de observação diária, do aluno, do desempenho e realização das suas atividades proporcionadas. |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| <p>Interpretação Leitura Escrita Habilidades Acadêmicas</p> | <p>LOCALIZAÇÃO ;Relacionar pessoas e objetos em diferentes posições, direção e sentido.</p> <p>AFETIVIDADE contribuir para a criação agradável e harmonioso espaço, ambiente em si, por prazer e por aprender, influenciando positivamente no processo de sua aprendizagem.</p> <p>SOCIALIZAÇÃO ; adquirir sentimentos ,bem amenizara timidez</p> <p>INTERAÇÃO ;Interagir através de experiências e conhecimentos alunos sobre o social e pessoal.</p> <p>INTERPESSOAL Manter um ambiente de estudo saudável que favoreça o sentimento de</p> | <p>Jogos de quebra-cabeça; diversos</p> <p>Jogo dominó;</p> <p>Jogo da memória;</p> <p>Jogo das cores; pinturas, recortes colagem e montagens.</p> <p>Bingo de letras e palavras;</p> <p>Cantigas e histórias</p> <p>Cruzadinhas</p> <p>Parlendas, trava línguas e adivinhas.</p> | <p>do aluno.</p> <p>Atividades com jogos e vídeos.</p> | | |
|---|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | <p>coletividade.</p> <p>COGNIÇÃO: Relembrar, enfatizar reproduzir algo que foi aprendido,</p> <p>METACOGNIÇÃO Cumprir estratégias para chegar à solução pretendida e poder relacionar essas ações a necessidades futuras.</p> <p>RACIOCÍNIO LÓGICO Desenvolver habilidades, do pensamento de forma mais crítica acerca dos jogos proporcionados, tornando-os mais argumentativos e prazerosos.</p> <p>COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL: entender a comunicação verbal e não verbal.</p> <p>ABSTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO LINGUAGEM(jogos: trabalho com gêneros textuais).</p> <p>INTERPRETAÇÃO: Construir compreensão global do</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>texto lido, unificando e relacionando informações implícitas e explícitas dos textos lidos.</p> <p>LEITURA; identificar sentido, importância do hábito de ler enriquecendo o vocabulário envolvendo linguagens diferenciadas</p> <p>ESCRITA ; Comunicar através de textos escritos através da construção de sentidos da mensagem HABILIDADES ACADEMICAS Compreender a importância de desenvolver habilidades nas áreas estudadas, adquirir competências necessárias através de jogos.</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|